



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E
LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

OSNIR PEREIRA BARBOSA

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES ENTRE
REPROVAÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR.**

MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
2023

OSNIR PEREIRA BARBOSA

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES ENTRE REPROVAÇÕES
ESCOLARES E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR.**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História, junto ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, Poder e Práticas Sociais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon-PR, na Linha de Pesquisa Cultura e Identidades, sob a orientação do prof. Dr. Moisés Antiqueira

MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Barbosa, Osnir Pereira

Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-Pr. / Osnir Pereira Barbosa; orientador Moisés Antiqueira; coorientadora Ivonete Pereira. - Marechal Cândido Rondon, 2023.

313 p.

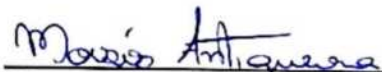
Tese (Doutorado Campus de Marechal Cândido Rondon) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Programa de Pós-Graduação em História, 2023.

1. Experiência. 2. Subjetividade. 3. Identidade. 4. História Oral. I. Antiqueira, Moisés, orient. II. Pereira, Ivonete, coorient. III. Título.

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE **OSNIR PEREIRA BARBOSA**, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 30 dia(s) do mês de outubro de 2023 às 14h30min, no(a) Auditório das Pós-Graduações, realizou-se a sessão pública da Defesa de Tese do(a) candidato(a) **Osnir Pereira Barbosa**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em História - nível de Doutorado, na área de concentração em História, Poder e Práticas Sociais. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Moisés Antiqueira, Luiz Augusto Passos (webconferência), Marcos Nestor Stein, Paulo Roberto de Oliveira (webconferência), Meri Frotscher Kramer (webconferência). Os trabalhos foram presididos pelo(a) Prof. Moisés Antiqueira. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de TESE DE DOUTORADO, intitulada: **“Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares e formação de identidades na Educação Básica em Marechal Cândido Rondon/PR”**.. O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Tese. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Luiz Augusto Passos, Marcos Nestor Stein, Paulo Roberto de Oliveira, Meri Frotscher Kramer. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Tese. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi **Aprovado**. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. De acordo com o que está previsto nos § 7 e § 8 do Artigo 81 do Regulamento do Programa de Pós-graduação em História da Unioeste, a banca de Defesa de Tese foi realizada contando com a participação de membros via utilização de tecnologia de Webconferência. Diante desta circunstância, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História assina esta Ata e atesta a conformidade da Comissão Examinadora em relação ao resultado da Defesa de Tese e ao conteúdo dos pareceres descritivos anexados.


Orientador(a) - Moisés Antiqueira

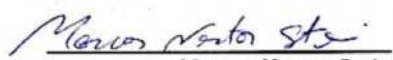
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Luiz Augusto Passos
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE **OSNIR PEREIRA BARBOSA**,
ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO
DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.


Paulo Roberto de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)



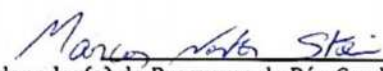
Marcos Nestor Stein

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Meri Frotscher Kramer
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)



Osnir Pereira Barbosa
Aluno(a)



Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História
Prof. Dr. Marcos Nestor Stein
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em História
Mestrado e Doutorado
Portaria nº 1633/2023-GRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

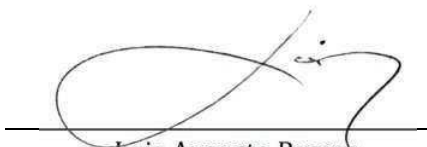
Eu, Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de doutorado em História do(a) candidato(a) Osnir Pereira Barbosa, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato pode ser considerado APROVADO, na banca realizada na data de 30 de outubro de 2023.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

O trabalho expressa cuidado, conexão, grandeza, expressão verbal e, sobretudo, extraordinária capacidade de criação de linguagem, que o tornará referência preciosista no campo não apenas História, mas de refinada Literatura. Enaltecerá o campo da história. Osnir demonstrou ética e carinho com as pessoas pesquisadas, e a beleza da educação. Osnir fez feitiçaria em dobrar o tempo, com primor e escrever em tão pouco tempo, um texto definitivamente literário. É preciso ainda dizer, que é raridade, poder criar com tanta gana e beleza enriquecendo definitivamente as pessoas pesquisadas. O texto envolve e emociona o leitor. Precisar ser impresso e disponibilizado por articular o campo riquíssimo da História que se articula com o campo da Educação e da Literatura. Agradeço poder ter acompanhado um trabalho tão criativo e sensível. Cumprimento pois foi possível perceber o quanto este trabalho também exigiu, pelo caráter inédito, tanto do Orientador Professor Moisés, que permitiu toda a liberdade do orientando, Osnir Pereira Barbosa. Considero o trabalho, em meu julgamento, aprovado com grandeza e Louvor.

Atenciosamente,



Luiz Augusto Passos

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof.(a) Dr.(a) Paulo Roberto de Oliveira, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de doutorado em História do(a) candidato(a) Osniir Pereira Barbosa, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 30 de outubro de 2023.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



Paulo Roberto de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA


Eu, Prof.(a) Dr.(a) Méri Frotscher Kramer, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa de doutorado em História do(a) candidato(a) Osnir Pereira Barbosa, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro interno**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidato(a) pode ser considerado(a) APROVADO(A), na banca realizada na data de 30 de outubro de 2023.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Sublinha-se atender às recomendações feitas durante a banca, no sentido de aprimorar a versão final da tese.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 **MERI FROTSCHER KRAMER**
Data: 30/10/2023 20:11:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Méri Frotscher Kramer

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu pai.

À Leila, por muitas razões a pessoa mais importante em minha vida adulta, a quem devo, até aqui, tudo o que pude viver de mais real nesta existência.

Sem ela, como eu conheceria a alegria e o companheirismo sereno de nossa Marina; o olhar meigo, o riso encantador, e a força para vencer-se, que tem nossa Luiza; ou, como eu sentiria a pureza e o terno calor de nossa Ana Flávia?

Às nossas filhas, ao *nosso sentido!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço!

À Deus, pela bênção da existência, com todas as circunstâncias nas quais me encontrei em todo o meu percurso de vida, até aqui.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, pela oportunidade de trabalho e de realizar o doutoramento.

Aos servidores da Divisão de Capacitação Docente, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cuja orientação foi fundamental para os encaminhamentos institucionais.

Ao professor Edilson Hobold, diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras do campus de Marechal Cândido Rondon (CCHEL), e à sua equipe, pelos esforços que empreendidos nesse processo.

Aos professores da Linha Pesquisa Cultura e Identidades, do Programa de Pós-Graduação em História, do campus de Marechal Cândido Rondon, que acolheram o projeto.

Aos professores, coordenadores e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em História, pela presença, compreensão e o suporte que realizaram.

Às equipes gestoras, coordenações pedagógicas e demais profissionais dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon, que não pouparam esforços para tornar possível o trabalho com os sujeitos da pesquisa.

À professora Ivonete Pereira, coorientadora, que muito incentivou a realização da pesquisa de doutoramento.

Meu agradecimento especial ao professor Moisés Antiqueira, que foi meu orientador nesse processo, e a quem devo, além do reconhecimento por sua capacidade, a generosidade e o desprendimento de fazer essa travessia comigo.

Agradeço aos alunos entrevistados, por terem compartilhado suas memórias, como expressão de suas vivências, e aos seus familiares por concordarem com a participação de seus filhos na construção deste trabalho. Sem eles, nada aqui teria sido possível.

Aos membros da Banca Examinadora pela disponibilidade, pela leitura, por suas sugestões e contribuições diretas para o estudo e produção de conhecimentos.

À minha família, aos amigos e colegas que tiveram a paciência de caminhar comigo.

Meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa teve por finalidade investigar, a partir da narrativa de alunos dos colégios estaduais do município de Marechal Cândido Rondon-PR., que viveram reprovações escolares durante a educação básica, as possíveis influências dessas experiências para formação de suas identidades. Dentre os fatores que motivaram a iniciativa encontra-se a constatação do número substancial de pesquisas relacionadas às condições de realização do trabalho docente, em particular sobre as relações de ensino e aprendizagem, em contraste com o reduzido número de trabalhos encontrados sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que representam um dos polos dessa interação. Mantendo em perspectiva as categorias Experiência, Identidade e Subjetividade, a atenção foi direcionada para as consequências das reprovações escolares frente as relações intersubjetivas, indagando sobre possíveis rotulações e situações de preconceito associadas ao fracasso escolar, seus impactos sobre o sentimento de pertencimento, e para os processos de identificação envolvidos na instituição das identidades. De natureza qualitativa, a pesquisa foi realizada sob o estatuto da História do Tempo Presente, mediante critérios metodológicos da História Oral, para obter, por meio de entrevistas temáticas, narrativas que permitissem compreender, a partir do olhar dos sujeitos e de suas próprias interpretações, suas trajetórias de escolarização, e suas estratégias de enfrentamento às circunstâncias, bem como as repercussões destas para as relações sociais estabelecidas para além dos muros das instituições de ensino.

Palavras-chave: Experiência; Subjetividade; Identidade; Narrativa biográfica; História Oral.

ABSTRACT

The study investigates possible influences on the formation of students' identities based on the narratives of some students from public state schools in the town of Marechal Cândido Rondon -PR, who experienced school failures over their basic education. One of the main motivations for the research was that there is a substantial number of studies on the conditions in which teachers work, especially on teaching and learning, in contrast to the small number of studies on the difficulties faced by students, who represent one of the poles of this interaction. Keeping the conceptual categories of Experience, Identity and Subjectivity in mind, we turn my attention on the consequences of school failures over intersubjective relationships, questioning how labelling and prejudice could be associated with school failure and the impact of such on students' sense of belonging, as well as the identification processes involved in establishing identities. This qualitative research belongs to the field of the History of the Present and is based on the techniques of Oral History. So thematic interviews were conducted with students resulting in narratives that allow us to understand, from their own perspective, their trajectories all over their schooling time, and the strategies they adopted in coping with the circumstances, as well as the repercussions of their experiences for social relationships established beyond the school gates.

Keywords: Experience; Subjectivity; Identity; Biographical narrative; Oral History.

LISTA DE TABELAS

1. Composição das avaliações da Educação pelo Governo Federal	60
2. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Alexandre (2019)	127
3. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Júlia (2021)	130
4. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Anderson (2021)	132
5. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Jonas (2021)	134
6. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Luciano (2022)	136
7. História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Daniel (2022)	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVC	Acidente Vascular Cerebral
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAF	Centro de Atendimento à Família
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.BR	Comitê Gestor da Internet do Brasil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CGM	Cadastro Geral de Matrícula
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde determina a classificação e codificação das doenças
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ID	Código de Identificação único
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMA	Programa Mais Aprendizagem
PROUNI	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASAD	Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SNC	Sistema Nervoso Central
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TNR	Taxas de Não-resposta
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO NO BRASIL E A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SEGUNDO A LÓGICA DO LIBERALISMO	47
1.1. Indicadores Sociais	53
1.1.1. Complexidade da gestão da escola	55
1.1.2. Esforço docente	56
1.1.3. Nível socioeconômico (INSE)	57
1.1.4. Taxas de Rendimento	61
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
2.1. O percurso inicial da pesquisa de campo: a instituição dos grupos de sujeitos e o possível véu do preconceito	64
2.2. A concepção do instrumento de pesquisa: o modelo de Fritz Schütze	67
2.3. A estrutura e condução da entrevista	69
2.3.1. Primeira parte: liberdade no fluxo narrativo	70
2.3.2. Segunda parte: exploração das unidades de sentido	71
2.3.3. Terceira parte: interpretação da argumentação do entrevistado	73
2.4. Os passos de análise das narrativas	74
2.4.1. Códigos narrativas	74
2.4.2. Descrição estrutural e interpretação	75
2.4.3. Constituição da base biográfica	76
2.4.4. Conhecimento de si mesmo	76
2.4.5. Comparação contrastiva	77
2.5. Análise e interpretação das fontes orais: princípios conceituais utilizados ..	82
2.6. Experiência, identidade e subjetividade: categorias de análise epistemológica	86
2.6.1. Experiência e tempo histórico: imbricações	86
2.6.2. Identidade: fronteiras conceituais	90
2.6.3. Subjetividade: do imponderável à produção de conhecimentos	97
2.6.3.1. O risco do relativismo	99
2.6.3.2. Outra área de conhecimento, outro olhar	102
2.6.3.2.1. A produção da mente	104
2.6.3.2.2. A mente consciente e a autobiografia	105
2.6.3.2.3. Imagens e mapas cerebrais: algumas particularidades	107
2.6.3.2.4. Memória e fluxo mental	108
2.6.3.2.5. O Processo de recordação	110
2.6.4. Revisitando definições metodológicas	111
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DE CAMPO, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A ANÁLISE DAS FONTES ORAIS	116
3.1. Notas sobre o trabalho de campo: no início do percurso, a pandemia Sars-Cov-2	116
3.2. A constituição do grupo de sujeitos	119
3.2.1. Os alunos, sujeitos da pesquisa	121
3.2.1.1. O olhar pedagógico sobre os sujeitos: as profissionais, suas formações e trajetórias profissionais	123

3.2.1.2. Traços e perfis dos sujeitos	126
3.3. Vivências singulares em um campo de experiências semelhantes: as reprovações escolares, suas circunstâncias e repercussões	143
3.3.1. “Whatever... Aconteceu!”	151
3.3.2. “Ai, não posso reprovar, não posso reprovar”	168
3.3.3. “Eu não, eu não tenho vontade de estudar”	183
3.3.4. “Eu era um terror! Eu fiz por merecer, né”	210
3.3.5. “Eles são a minha família... mais que a minha família já foi”	225
3.3.6. “Dessa reprovação eu não me lembro”	245
3.3.7. Notas sobre a análise e interpretação das narrativas	258
3.3.8. O que os objetivos específicos da pesquisa demonstraram	263
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS	276
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A pesquisa que motivou este trabalho resultou da necessidade de respostas a indagações propostas pela prática docente originadas em mais de duas décadas em cursos de graduação destinados à formação profissional na área de educação, e também do exercício das chamadas capacitações profissionais e extensões universitárias conduzidas no período, em grande parte motivadas por duas condições específicas de estudo: a da compreensão e enfrentamento à síndrome de *burnout*¹, objeto de minha pesquisa de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT no ano de 2008, e as disciplinas de Fundamentos da Educação com as quais trabalho, mais particularmente nos dez últimos anos, com a Psicologia e a Didática para Licenciaturas, na Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Marechal Cândido Rondon.

Ambas me permitiram, além do acompanhamento dos estágios obrigatórios de docência nas licenciaturas, um contato próximo com os requerimentos cotidianos das escolas segundo as percepções e relatos dos profissionais com os quais tive oportunidade de trabalhar. No decorrer desse tempo, tanto a vivência na docência no ensino superior, quanto o conhecimento das situações cotidianas relatadas por outros professores², a maioria delas aflitivas e relacionadas ao ato educativo, vem, de um lado, suscitando reflexões que foram sendo agregadas à prática de sala de aula nas graduações, e ao trabalho de campo, por sugerirem, em função do contraste dinâmico entre teoria e prática, a revisão de conclusões teóricas estabelecidas nas e para as áreas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática, e de outro, propondo questionamentos que aguardam respostas satisfatórias que levem à produção de conhecimentos sobre os efeitos do processo de escolarização.

1 Conforme Bernardo Moreno-Jimenez, Eva Garrosa e José Luiz Gutiérrez (1999), o termo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1974 pelo psicólogo estadunidense Herbert J. Freudenberger, em referência a um conjunto de sintomas que aparecem em profissionais, tais como professores, enfermeiros, trabalhadores sociais, psicoterapeutas, médicos, entre outros, que tem por atividade profissional cuidar de outras pessoas. A partir dos trabalhos de Christina Maslach e Susan Jackson (1981) foram lançadas as bases conceituais e empíricas de burnout (queimar-se, exaurir-se), que viria a ser considerado uma síndrome laboral de origem psicossocial por sua manifestação em atividades profissionais que tenham por base a relação com outras pessoas. De maneira geral, burnout é diagnosticado a partir de três categorias conceituais distintas, porém relacionadas, quais sejam, o esgotamento emocional, a despersonalização e a falta de realização profissional.

² O reconhecimento de que as diferenças sociais são historicamente produzidas, impõe, em nome do respeito aos direitos humanos, tratamento adequado à diversidade, incluindo-se as biológicas, as de gênero sexual e de identidade de gênero sexual, implicando na revisão ética da forma com que nos referimos às pessoas, alterando terminologias utilizadas na escrita, na e pela qual são geralmente tratadas em sentido universal, por meio de termos tais como “professores”, “alunos”, “homens”, para fazer referência ao mesmo tempo aos gêneros masculino e feminino. Na escrita desta Tese, utilizo esse princípio, demarcando, porém, que o faço não para ocultar diferenças ou desrespeitar singularidades idiossincráticas, mas para favorecer a estética da escrita e a leitura escoreta, evitando o uso de grafemas que igualmente levam a construção de outros termos universais.

Embora constitua um fato histórico quase sempre negado pelas políticas de centralidade concebidas sob os princípios políticos de liberdade individual e de mercado, é de conhecimento dos que laboram nessa área profissional que as condições sociais para seu exercício, entre as quais figuram as físico-estruturais, as econômicas e as de ordem produtivista, além da crescente elevação dos índices de violência em seus diversos matizes, penalizam³ os envolvidos, e que a sedimentação de características hierárquicas e meritocráticas da filosofia neoliberal difundidas na cultura, acabam por imputar aos profissionais da educação, principalmente aos docentes que figuram como responsáveis diretos pela relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, a responsabilidade histórica quase exclusiva pelos insucessos no ato pedagógico escolar.

Efetivamente, não é novo o discurso que direta ou indiretamente atribui aos professores a responsabilidade pelos baixos índices na qualidade da educação em relação à supostas expectativas sociais manifestas pelas diferentes gestões de política governamental alinhadas à prevalência dos interesses econômicos, as quais justificaram instituir, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como forma de diagnóstico, mas, principalmente, de “ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Também parece ser inquestionável o fato de que existe um conjunto de fatores que pesa sobre o exercício pedagógico, induzindo ao desencantamento e o adoecimento profissional, configurados no que se convencionou chamar de *mal-estar docente* e a já mencionada síndrome de *burnout*, que traz entre seus sintomas mais danosos a despersonalização (ou cinismo) que afeta diretamente as relações intersubjetivas entre professores e alunos (CODO, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2013), um tema permanente, já denunciado por Wanderley Codo (1999), com a divulgação dos resultados de importante pesquisa realizada em conjunto pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho, da Universidade de Brasília (UNB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em mais de 1440 escolas em todo o território nacional, envolvendo 52.000 educadores, e que culminou com a publicação do livro “Educação: carinho e trabalho”.

Ocorre, no entanto, que o aspecto recorrente na maioria das narrativas se refere às dificuldades pessoais enfrentadas na execução do ato pedagógico e ao requerimento de recursos que tornem possível o enfrentamento às situações escolares cotidianas, que sejam ao mesmo

³ O termo “penalizar” é aqui assumido em referência às consequências de um conjunto de fatores históricos, socioculturais, políticos e econômicos, que afetam os sujeitos nas relações socioprofissionais, indicando a incidência de obstáculos às condições de produção da vida, as quais poderiam inexistir ou serem amenizadas para não apresentarem um sombrio espectro de aplicação de pena, de imposição de sofrimento, desgastes intrapessoais e interpessoais.

tempo capazes de produzir alguma satisfação pessoal e profissional, tornando mais gratificante o esforço empregado nas situações de ensino. Muito embora a direção comum entre esses depoimentos justifique a necessária intensificação de investigações historiográficas para se conhecer e produzir conhecimentos sobre os impactos desse quadro para os professores, gerando debates que motivem enfrentamentos lúcidos, a manutenção do foco nas pesquisas com ênfase quase exclusiva nos efeitos para os docentes pode manter invisibilizadas as consequências para a formação da individualidade e da identidade dos alunos diretamente envolvidos no mesmo processo histórico, sobretudo em função dos contornos meritocráticos de que se revestem as reprovações escolares, especialmente durante o período da formação básica escolar. Acresce a isto, ainda, a possibilidade de que a tendência de ver esse evento apenas por um ângulo do processo histórico oculte outros que escapam aos padrões de recorrência dos já identificados. Como assinalou Maria da Glória Gohn, no estudo dos movimentos sociais, eles “[...] transitam, fluem e acontecem em espaços não-consolidados das estruturas e organizações sociais [...] questionando essas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política” (GOHN, 1997, p. 12).

Considerando, portanto, ser razoavelmente conhecido o conjunto de prejuízos à saúde, à integridade psicológica dos educadores, é importante que investigações sobre as consequências desse processo histórico também sejam realizadas com o mesmo rigor sobre os efeitos desse processo para os alunos, para que não se incorra na constatação constrangedora de que praticamos o que muitos de nós combatemos, uma espécie de reificação (MARX, 1996, p. 199; LUKÁCS, 2003, p. 193-240), por pelo menos duas razões:

A primeira, conforme discutido por Tarso Mazzotti (1989), porque, admitindo-se que o resultado da escolarização para o chamado mercado de trabalho, produza mercadoria escolarizada, que agregue em si mesma todo o valor de troca expresso nas relações sociais necessárias à sua realização, ou seja, abarcando toda a movimentação de recursos objetivos e subjetivos despendidos por pessoas, desde os pais até os professores propriamente ditos, passando pelas demais relações sociais até os esforços do próprio aluno, que, ao final da formação, passa a ter um valor de uso estabelecido pelo mercado que o recebe e “absorve” no preenchimento de papéis numa cadeia de produção econômica voltada para o consumo. Neste caso, enquanto trabalhadores convertidos em número estatístico percentual, de empregados e desempregados, numa relação que reduz a dimensão humana, entre qualificação de mão de obra e vagas de aplicação, de uso ou não uso da mercadoria pelo mercado, ocultando pessoas e relações por trás dos números.

A segunda, porque a análise parcial do ato educativo que mantém atenção exclusiva no professor pode igualmente levar ao risco de subsumir as individualidades, ocultá-las, por induzir à crença irrefletida de que alunos façam parte do conjunto de fatores externos, das determinações cotidianas que jugulam o professor em seu trabalho, quando, na verdade, considerando-se nossa forma de organização social, trata-se de pessoas em grande parte dependentes da ação do professor, e que, em vez de suas características humanas, podem acabar representando aos nossos olhos determinada rigidez, como se fossem coisas ou objetos, passivos, sem emoções, desprovidos de intencionalidade ou autoconsciência.

Diante dessa perspectiva, que subtrai o caráter humano da relação ontológico-social à qual Agnes Heller (2000), Maurice Merleau-Ponty (1999) e Lev S. Vygotski (1991) se referem, para citar apenas alguns, parece forçoso concluir que representa uma consequência lógica o fato de que existindo ocultação das individualidades, há também o risco de invisibilização das consequências do desequilíbrio⁴ nas relações interpessoais, tanto para a aprendizagem e desenvolvimento da compreensão do mundo, quanto da formação da própria identidade.

Para além de qualquer debate meramente teórico cujo valor se esgote em si mesmo, é oportuno recordar que um dos princípios centrais da concepção marxiana da história, da qual aparentemente nem mesmo seus oponentes conseguem se esquivar integralmente, sob pena de negarem sua própria condição singular, é a de que fazemos nossa história sem a possibilidade de escolher livremente as circunstâncias que nos antecedem, recebendo-as como condições previamente dadas (MARX, 2011, p. 25) por outros seres humanos – necessário se diga –, arrematando, como asseverou Edward P. Thompson (1981, p. 111), que “Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência”.

A opção por buscar possíveis relações entre reprovações escolares e o objeto de estudo, considerou não fazer parte do escopo da pesquisa discutir metodologias de avaliação escolar que são originariamente objeto de estudo da Pedagogia e da Didática quando da análise das relações entre as finalidades sociais da educação e as práticas estabelecidas no processo de ensino propriamente dito e que é desenvolvido nas instituições educacionais. Contudo, as reprovações escolares figuram neste trabalho como fator cujos efeitos para a formação da

⁴ Não se pretende afirmar, de forma idealista, que as relações intersubjetivas ocorridas na escola devam ocorrer em cenário de absoluta harmonia, algo quase impossível diante da tensividade que a diversidade provoca, mas, enfatizar que existe grande distância entre esse tensionamento natural e as disposições ao autoritarismo, as quais podem desembocar em relações de poder estabelecidas entre professores e alunos. Essa tensão aceitável entre diferentes requer vigilância ética para que não redunde em supressão de direitos.

identidade são investigados, o que pode erroneamente sugerir a negação da avaliação escolar como necessária à escolarização, mediante a suposição de que seja necessariamente negativa.

As significativas contribuições de Abraham Maslow (1908-1970), considerado o pai da psicologia humanista, bem como as produzidas por David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian (1980), sobre a aprendizagem significativa, ambas abordadas por César Coll Salvador (1994), entre outros, autorizam inferir que as divergências quanto à sua importância referem-se, sobretudo, à forma e às finalidades humanas e sociais. Debates desenvolvidos na área da Didática⁵, ao longo das últimas décadas, demonstram que sua aplicação de forma diagnóstica favorece a compreensão dos estados de aprendizagem, tornando possível planejar e intervir de maneira racional e equilibrada na superação das dificuldades encontradas na relação ensino-aprendizagem, oferecendo suporte à construção e apropriação do conhecimento, o que não ocorre quando utilizadas com outras finalidades, pressionando a relação entre professores e alunos e entre estes e o conhecimento, tal como demonstrado no cuidadoso trabalho de análise realizado por Cipriano Luckesi (2000), inicialmente publicado em sua tese de doutorado há 30 anos, e que vem gerando, desde então, debates e atualizações sobre as relações de poder, conscientes ou não, que se mantêm subjacentes aos processos avaliativos nas instituições de ensino.

Decorrente da tensividade presente nessas relações, em virtude do desigual jogo de forças estabelecido pela diversidade de objetivos e pela hierarquização do poder, acentuam-se as possibilidades de desgastes emocionais para professores e alunos, na condução e na realização das atividades de ensino, muitas vezes repetindo no ambiente escolar, com toda a intensidade, contradições e conflitos sociais, sem qualquer ponderação.

Como não se trata de um espaço isolado da realidade social, as mesmas lutas que se desenrolam do lado de fora de seus muros tendem a aparecer e se manter internamente, repetindo disputas, podendo gerar diferenças e dar origem a estigmas e preconceitos combatidos ou não pelo próprio discurso, não sem prejuízos para si e para os outros. E, uma vez admitida a existência e a força de fatores históricos que pressionam a docência ao ponto de provocar

⁵ Protagonizados por Paulo Freire (1967, 1987, 1996), Dermeval Saviani (2011), José Carlos Libâneo (2002, 2005, 2006), Vera Maria Candau (1991, 1997), Cipriano Carlos Luckesi (2000), Marli E. D. A. André (1991), Antoni Zabala (1998), entre outras profissionais respeitáveis, os debates tiveram importância fundamental na definição do processo de ensino como objeto de estudo da Didática, explicitando sua multidimensão até então reduzida por interpretações afinadas com os princípios da transmissão de conteúdos que caracterizou a pedagogia tradicional. Fundamentado na compreensão alcançada nas áreas de Psicologia e Psicanálise, Psicopedagogia, Sociologia e Filosofia, emergiu dessas discussões o entendimento de que o êxito no processo de ensino, antes do conhecimento da técnica que seria apenas uma de suas faces, requer a compreensão de outras dimensões que a antecedem, a humana e a político-social.

desequilíbrio nas relações interpessoais, é possível concluir que a outra parte do binômio professor-aluno esteja igualmente sujeito aos efeitos de tal configuração.

O conhecimento da realidade escolar demonstra de forma indiscutível como os conceitos característicos da já mencionada meritocracia de natureza cultural hierárquica, típica do ideário liberal, estão historicamente entranhados em discursos e práticas escolares, na medida em que se presume legítimo julgar e atribuir valor às pessoas por terem mais cultura, ou menos cultura, por considerar que “[...] existe uma natureza ideal do ser humano, e a *cultura* significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal, para alinhar o processo de vida concreto com o potencial mais elevado da vocação humana” (BAUMAN, 2012, p. 90).

A visibilidade desse conceito discriminatório e costumeiramente negado, ocorre nos ambientes escolares, principalmente nos processos de avaliação da aprendizagem cuja prática muitas vezes se afigura ao olhar externo como autoritária, penalizando alunos de forma indiscriminada, independentemente da existência de fatores circunstanciais e impeditivos à apropriação do conhecimento (LUCKESI, 2000), gerando, em meio à muda celebração aos que obtêm sucesso, rotulações destinadas a muitos entre os que falham, não sem prejuízos para as relações intersubjetivas com colegas e professores, porque podem ser acompanhadas de julgamentos e condenações perante as regras do grupo, onde são firmados parâmetros de definição do que é considerado como certo e o errado.

Tais parâmetros, como escreveu Howard Becker (2008), se mantidos de forma intransigente, alimentam o ciclo vicioso de pressões sobre as relações pedagógicas, sem que se saiba efetivamente se as consequências permanecem restritas aos níveis de relacionamentos nesses ambientes, ou ultrapassam os muros escolares como marcas sociais que distinguem as individualidades de forma mais duradoura, pressionando-as, interferindo negativamente na formação de suas identidades, isto é, como um estigma, no sentido descrito por Ervin Goffman (1988), que considera como identidade social virtual o conjunto de características aguardadas em alguém segundo as expectativas sociais, e como identidade social real aquilo que a pessoa efetivamente pode provar que possui. Em virtude dos efeitos negativos decorrentes do possível julgamento quanto ao caráter de outrem no curso das relações sociais, estabelecidos pela discrepância entre as “expectativas do que as pessoas devam ser” e “o que elas efetivamente demonstram ser”, escreveu Goffman:

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou

fraca. Assim deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem, e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade real. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Não se tratou, em momento algum, de evidenciar responsabilidades, mas de investigar outro ângulo do mesmo fato e sua relação com o processo histórico, assinalado no campo da educação escolar pela tensividade desencadeada, de um lado, pelos objetivos sociais do ensino manifestos por meio das políticas públicas para a educação, geralmente urdidas no âmbito da centralidade econômica e por uma utilidade histórico-social, em oposição às iniciativas de professores e professoras que disputam o mesmo espaço escolar imbuídos de finalidades diversas daquelas, fazendo-o, muitos deles, por meio de discursos e práticas de resistência, e por isso consideradas progressistas (SNYDERS, 1981), por pretenderem a garantia de direitos humanos. Sob este ângulo, mostrou-se fundamental investigar se esses efeitos, para os alunos, não estariam sendo secundarizados, como se tivessem importância menor, permanecendo ocultos na medida em que as reprovações escolares sejam consideradas como resultado natural da escolarização, ainda que diante de indesejáveis consequências pessoais e culturais.

Não é raro encontrarmos, em situações de diálogo com profissionais da rede de ensino pública, nas extensões e capacitações que realizamos, narrativas que associem à imagem do insucesso à figura sincrética e demonizada do “aluno-problema”, como o polo sinistro de um maniqueísmo pedagógico, e que, não participando das aulas ou desinteressado dos conteúdos, “atrapalha a *si* e aos outros”, terminando por reprovar-se, atirando-se voluntariamente ao escárnio e às chamadas da execução coletiva, à execração pública, como se o ato pedagógico fosse absolutamente unilateral e não sofresse qualquer tipo de interferência, justificando a iniciativa de imputar-lhes a responsabilidade exclusiva por sua falência pessoal, numa relação que se mostra desigual, entre “projetos individuais” e circunstâncias coletivas, dado que “muitos outros conseguem!”.

A complexidade dessas relações intersubjetivas e a multiplicidade de sentidos que dela emergem, revelando-se na prática escolar, exemplifica o caráter essencialmente semiótico do conceito de cultura, aqui assumido como premissa a partir da definição realizada por Clifford Geertz (1989), em “A Interpretação das Culturas”:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 4).

De outra forma, o processo de rotulação dos sujeitos e a estigmatização, nos termos apresentados por Goffman (1988), quando ocorre, oculta uma intrincada rede de relações e valores sociais, tornando legítimo supor que o desenvolvimento das identidades de professores e alunos dificilmente delas consigam se ausentar, porque delas participam e sofrem influências.

Salienta-se, igualmente, que não se perde de vista o fato de que os alunos narraram experiências em uma etapa de suas vidas situada no percurso entre a infância e a idade em que se encontravam, e sempre no limiar de suas próprias realizações enquanto seguiam para a maioridade, num período marcado pela aprendizagem sobre o mundo e o reconhecimento de si mesmos, e que é também assinalado por indefinições e descobertas pessoais que caracterizam a adolescência e a juventude. É um período, sobretudo na adolescência, em que o peso das expectativas sociais, a começar pelas originadas nos núcleos de origem familiar, se pronunciam e gradualmente se intensificam, aguardando o desenvolvimento da maturidade necessária à vida adulta, o qual deverá responder à necessidade de se encontrar um lugar próprio no mundo, onde os sonhos e idealizações cultivados nas brincadeiras e ilações infanto-juvenis, confrontados pelos limites impostos pela realidade, em grande parte se dissipam, deixando uma lacuna de sentido que aguarda o encadeamento das experiências para ser ocupada.

Por mais controversa que possa ser a definição dessa fronteira demarcatória que declare o fim da adolescência, sua travessia pela juventude e o início da vida adulta, baseada unicamente em critérios biológicos associados à idade, na cultura capitalista prevalece uma expectativa relacionada à capacidade produtiva associada ao trabalho profissional, de tal forma que a execução das etapas de escolarização que a precedem, e às quais os indivíduos são submetidos desde a infância, tanto são encaminhadas para que as pessoas se vejam na obrigação de encontrar para si mesmas uma função útil para a sociedade – e sempre no âmbito de um projeto social arquitetado pelas classes sociais que a governam –, quanto se aguarda que o façam mediante a oferta de alternativas de escolarização para a formação profissional, segundo as necessidades sociais.

De maneira romântica, costuma-se dizer que cabe às crianças de hoje a responsabilidade pela sociedade de amanhã, mas não são todas as crianças, e também não há uma que tenha chegado à condição de adulto sem sair da infância, da condição de depositária das aspirações sociais das gerações que a antecederam, e que não tenha passado pela etapa geralmente turbulenta da adolescência. A construção da identidade, nesse período, inclui a passagem de um estágio onde a definição do sujeito se dá pelo outro, pela forma com que ele é visto pelo outro, ainda na condição infantil, para um estágio assinalado por mudanças biológicas em maturação, e que são fundamentais, onde não se trata mais de ser, segundo a opinião dos outros, mas

segundo a forma com que o indivíduo vê a si mesmo, na descoberta de si mesmo enquanto se constrói.

Não se trata, em suma, de uma passagem instantânea marcada por uma linha divisória nítida, mas de uma nova forma de leitura de si mesmo que vai sendo elaborada a partir das identificações que ocorrem com os diferentes valores presentes na cultura, em seu sentido mais amplo, e não só no comportamento das figuras parentais próximas, mas na diversidade das leituras de mundo manifestadas em expressões artísticas, a exemplo da música, das artes gráficas, das produções para o cinema e para a televisão, das práticas esportivas, entre outras, e no contato com as informações e conhecimentos que compõem os diferentes discursos sociais encontrados na sociedade.

Refletindo sobre a história oral, enquanto opção metodológica adotada para a pesquisa, parece-me acertado afirmar que, nos dias atuais, investigações que a mantenham como base já não precisem justificar sua defesa, em virtude do amplo reconhecimento de sua importância como instrumento para a produção de conhecimentos no âmbito da história. No entanto, visando estabelecer os marcos conceituais admitidos nesse trabalho, alinhavo determinadas considerações que foram mantidas subjacentes à realização da pesquisa como iniciativa historiográfica. Por mais profícuas e atuais que sejam neste campo, determinadas contribuições posteriores às de Marc Bloch (1886-1944) foram igualmente evocadas na escrita, algumas de suas conclusões foram revisitadas por seu valor histórico seminal, como importante incentivo ao uso de fontes orais em pesquisas do tempo presente.

Ao discutir a relação entre a história, os homens e o tempo em “Apologia da História”, Bloch (2001, p. 55; 67-68) afirmou que a história é a “ciência dos homens no tempo”, indicando, sob sua compreensão, uma revisão epistemológica na produção do conhecimento pela história, ao reposicionar as ações humanas como objeto de investigação, um lugar até então, na chamada história tradicional, ocupado pelos grandes feitos e seus heróis, ou então pela prevalência estrutural da política ou da economia, compreendidas como produção cultural de longa duração e de tal forma impositiva em seu caráter de totalidade, que terminou por relegar a vida do homem comum à categoria secundária, como mera coadjuvante num movimento social de proporção macroestrutural, o que, em muitos momentos, aproximou a base da pesquisa histórica ao positivismo sociológico.

Assumindo o risco de simplificação que a analogia pode produzir, não se tratava de subir ao cume do monte e contar a história com os detalhes descritivos e interpretativos de quem vê a vida de cima, mas de ter uma vista de baixo, em meio à trama das relações e aos dramas históricos pessoais, reconhecendo a importância da singularidade que não só repete o mundo

em que vive, mas que também o interpreta e resiste ao que lhe é contrário, pressionando por mudanças. Como escreveu Peter Burke (1992, p. 11), “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. [...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço”, e as narrativas histórias monocromáticas, para utilizar outra analogia, assumiram as cores distintas oriundas da diversidade dos temas sociais, como notas diferentes numa grande partitura, escrita e reescrita cotidianamente, imprimindo diferentes compassos na cultura e constituindo a realidade, como uma composição ontológica coletiva que também modifica seus autores.

Essa nova proposição que, de um lado, oferece o tempo presente como alternativa à crença de que o objeto da história seria exclusivamente o passado, que como instância, inexistente para além da memória e das repercussões do vivido, por outro, provocou inevitáveis resistências por sua conotação relativista, requerendo diferentes critérios metodológicos que garantam sustentação e confiabilidade aos resultados das investigações, em equivalência à oferecida pela heurística baseada em documentos.

A tradição historiográfica estabelecida após Leopold von Ranke (1795-1866) assumiu os registros oficiais produzidos pelos governos como fontes para a história escrita, estabelecendo uma prática que direta ou indiretamente levou à afirmação de que documentos sejam exclusivamente fontes escritas, aceitas como única prova de veracidade, desconsiderando-se outros tipos de evidência histórica (BURKE, 1992, p. 15). Todavia, diante do equívoco de que somente os documentos escritos, ou mesmo artefatos concretos, que firam os sentidos do pesquisador possam ser as únicas fontes confiáveis, Bloch (2001, p. 73) entende que o uso do termo “documento” não se atenha exclusivamente à materialidade das fontes, enfatizando que independentemente de o fato que se investiga se encontrar no passado ou no presente, seu conhecimento ocorre por meio de vestígios que permitem recompor de forma mais ampla o conjunto das relações que o caracterizam como um acontecimento significativo.

Em se tratando de pesquisa histórica, dois outros fatores debatidos por Bloch se mostram de difícil refutação, sendo aditados à essa observação. O primeiro remete à constatação de que são determinadas características do presente, sensíveis ao pesquisador, que o provocam a investigar o passado, ou seja, toda reconstrução do passado é inevitavelmente influenciada pelo presente. Nesse sentido, como escreveu Antoine Prost (2008) ao se referir ao encontro entre a pertinência social e a pertinência científica de uma investigação histórica ser ou não uma questão de oportunidade, o elemento que define determinadas circunstâncias como favoráveis é o “[...] fato de que os historiadores, como indivíduo e como grupo, fazem parte da sociedade

em que vivem; mesmo quando julgam suas questões ‘puramente’ históricas, elas estão impregnadas sempre dos problemas do seu tempo.” (PROST, 2008, p. 84), como provenientes do lugar histórico do próprio pesquisador. O segundo fator se refere à impossibilidade de se reproduzir os fatos humanos ocorridos no passado com a finalidade de estudá-los por meio da recriação dos vestígios para a reconstrução histórica, diferentemente do que ocorre em algumas áreas de conhecimento no âmbito das ciências na natureza.

A esses dois fatores, um terceiro pode ainda ser acrescentado, o da mudança de estado dos próprios eventos em investigação, os quais, enquanto não se definem como tal, tem um caráter instituinte, dinâmico, porque sujeitos às intercorrências circunstanciais e de subjetividade que levam as ações por um caminho, mediante o abandono de outras alternativas – quando estas existem – e que ficam no tempo enquanto possibilidades cuja riqueza pode informar sobre o momento histórico, mais do que o evento em si, que a contar do instante em que ocorre, assume diante do olhar do investigador a condição de algo dado, definido, apesar da dinâmica das consequências por ele desencadeadas, o que impõe a busca dessa multiplicidade de circunstâncias que levaram ao fato histórico, algo que se torna mais difícil quanto mais remoto no passado esteja o objeto investigado.

Diante dessa difícil tarefa de reconstrução do passado a partir de possíveis vestígios que ficam perdidos no tempo, impedindo que sejam respondidas muitas das questões propostas pelo historiador, Bloch argumenta sobre a importância e benefício de narrativas obtidas quando existe maior proximidade histórica entre o pesquisador e os acontecimentos em estudo:

Entretanto, quando os fenômenos estudados pertencem ao presente ou ao passado muito recente, o observador, por mais incapaz que seja de forçá-los a se repetir ou de infletir, a seu bel-prazer, seu desenrolar, não se encontra do mesmo modo desarmado em relação a suas pistas. Ele pode, literalmente, dar vida a algumas delas. São os relatos das testemunhas. [...] Qual historiador não sonhou poder, como Ulisses, alimentar as sombras com sangue para interrogá-las? Mas os milagres da Nekuia não estão mais em voga e não existe outra máquina de voltar no tempo senão a que funciona em nosso cérebro, com materiais fornecidos por gerações passadas. (BLOCH, 2001, p. 74).

Como escreveu Marieta de Moraes Ferreira (2002), as transformações pelas quais passou a história, e em particular na segunda metade do século XX com a ênfase na importância dos depoimentos orais, levaram a definição da história do tempo presente como um novo estatuto, que não só reaproxima o sujeito historiador de seu objeto de estudo, mas o reposiciona dada à condição de interação com os testemunhos vivos que disputam com o passado o lugar de memória e de pesquisa, como a requererem uma revalorização dos sujeitos e dos aspectos

políticos emuladores dos processos decisórios manifestos em suas ações, algo que os documentos escritos dificilmente conseguem revelar.

Os efeitos desse novo estatuto, conforme escreveu Ferreira, levam ao rompimento com uma visão socio-histórica determinista que não reconhece liberdades individuais ou a condição do sujeito como artífice de sua própria identidade, ao mesmo tempo em que revelam – na relação entre passado e presente – que o estudo do passado ocorre motivado por necessidades que emergem do presente, provocando o surgimento de novas linhas de pesquisa que “[...] também possibilitam que as entrevistas orais sejam vistas como memórias que espelham determinadas representações (FERREIRA, 2002, p. 324).

Esse reposicionamento do sujeito, por meio de suas narrativas, como fonte central nos processos de investigação, também implica em admitir a subjetividade e as ambiguidades que lhe são inerentes, ao invés de negá-las pela impossibilidade de controle definitivo, restando o desafio de não abandonar o rigor metodológico que confere à pesquisa a confiabilidade científica.

A coragem dessa atitude, que restitui a proximidade entre sujeito e objeto pela possibilidade da interlocução, marca, em certa medida, o retorno da história às suas origens, vinculando-a à narrativa. Compartilhando dessa mesma perspectiva, escreveu Roger Chartier (2002) ao mencionar determinada crise de certezas vivida pela história em período que sucedeu o surgimento da nova história, uma dificuldade instalada a partir das limitações enfrentadas na reconstituição do passado baseada no modelo de objetividade análogo ao empregado pelas ciências da natureza, o que teria levado à “[...] tomada de consciência dos historiadores de que seu discurso, seja qual for sua forma, é sempre uma narrativa” (CHARTIER, 2002, p. 85), reestabelecendo o ponto de origem da história nesse campo, apesar do cotejo com o objetivismo pelo qual passou, da mesma forma que ocorreu com outras áreas de conhecimento, e que teria induzido historiadores à crença da correspondência inequívoca entre os discursos sociais e fatos históricos investigados.

Por certo, não se atribui à nova história a reprodução dos ideais de cientificidade do positivismo, sobretudo porque postular a existência de estruturas culturais de longa duração difere da crença na existência de Leis naturais que estabeleçam de forma externa as configurações culturais de um povo. Entretanto, a dedução de que o conjunto das transações culturais seja ditado por uma estrutura cultural, ainda que esta seja obra humana passível de modificações ao longo do tempo, sem atribuir o devido valor às manifestações que lhe são contrárias, termina, na prática, por repetir o que se pode considerar como um equívoco positivista, qual seja, a separação entre sujeito e objeto.

Fato digno de nota, esse distanciamento pretendido pelo positivismo com o objetivo de atribuir uma neutralidade científica à pesquisa, e que num primeiro passo é meramente teórico, aliado à intenção de se alcançar por meio de investigações sociais o conhecimento de leis naturais que regulem o comportamento humano, na prática, nos passos subsequentes, acaba ocorrendo. Sujeito e objeto se distanciam como consequência metodológica, pois, na medida em que se obtém um conhecimento supostamente considerado como teoria suficiente, portanto, elevada à condição de Lei natural irrevogável, explicativa dos fenômenos sociais, as iniciativas de pesquisa posteriores podem basear-se unicamente nessa teoria, não sendo necessário um retorno ao objeto cujo estudo lhe deu origem.

Constituindo um equívoco basilar no estudo de um ser humano por outro, essa medida foi contestada por Wilhelm Dilthey (2002) em sua análise sobre os limites da psicologia descritiva e analítica, exatamente porque ignora no estudo dos comportamentos a presença da subjetividade, da volição e da intencionalidade e, por consequência, também ignora que resistências às condições sociais sejam por elas motivadas, preferindo acreditar que se trata de problemas inerentes ao sujeito, como uma anomalia.

Sob o argumento da necessidade de se ter um conhecimento exclusivo e independente, essa concepção epistemológica estabelece critérios metodológicos de pesquisa baseados no determinismo social, levando à construção de uma representação teórica da realidade, que, como modelo, a ela não corresponde, dada a dificuldade de se “recortar” do todo (as circunstâncias), o ser humano, como uma parte independente, e estudá-lo, sem que isso não signifique desconfigurar o todo, ou desidentificar a parte em relação ao todo, de maneira que uma coisa não termine sendo independente da outra.

Na escrita da história, por analogia, a investigação de ações coletivas em determinado tempo e espaço pode levar à compreensão de um processo histórico, e o conhecimento de suas características íntimas poderia elevá-lo à condição de modelo ou categoria como instrumento metodológico para análise de outras situações ou movimentos sociais que a ele seriam submetidos.

Desta forma, o objeto, passível de recorte e estudo, seria obtido a partir da aplicação de critérios preestabelecidos, configurando o aludido distanciamento do pesquisador, cuja visão privilegiada teria o condão de localizar uma espécie de substrato resultante de ações predominantes, que se configurariam como referência para identificar movimentos distintos, por contraste, como substancialmente diferentes. Assim, por exemplo, para compreender e explicar ações individuais bastaria submetê-las e ou enquadrá-las no âmbito dessas categorias, como sintetizou Giovanni Levi (1992, p. 141), descrevendo o método como uma imposição

teórica de princípios identificados em observações macro-históricas e que, ao serem aplicadas indistintamente, impedem que sejam consideradas variações determinantes delas divergentes, desprezando contradições à estrutura normativa da sociedade, algo significativo na definição ou não de fatos considerados históricos, incorrendo, segundo os termos aqui discutidos, na subversão radical da lógica de causalidade, ao estabelecer que o “todo” invariavelmente define o “particular” que o gerou.

A definição de processos históricos com base em categorias predefinidas tem ainda outras consequências controversas e que podem ser determinantes, como as descritas por Fernando González Rey (2012), cuja inquietação na área da psicologia realizou profícuo debate sobre a epistemologia na pesquisa da subjetividade, e que se opõe de forma enfática à prevalência metodológica que determina a geração de informações sobre o objeto pesquisado mediante o uso exclusivo de modelos de procedência instrumental, os quais seriam tanto a medida para a consolidação dos dados obtidos, quanto os responsáveis pela geração de conhecimentos.

O projeto na pesquisa empírica tradicional isola o “objeto” a ser estudado, objeto que não representa um modelo de significação acerca do problema analisado, mas sim uma hipótese representada por algumas variáveis em relação a qual tem por trás apenas uma ideia geral do pesquisador sobre a forma que essa relação deve tomar, sem nenhum tipo de inquietação sobre a organização complexa do objeto estudado. Esse tipo de objeto estático, do qual o pesquisador nada obtém de novo no curso da pesquisa, orientando-se somente pela medição das variáveis que definem a relação explicitada na hipótese, exige, de fato, um ritual ordenado de momentos no qual as ideias do pesquisador não têm nenhum sentido. Esse tipo de projeto, orientado ao estudo de um objeto artificial definido por variáveis arbitrárias que não respondem a nenhuma construção teórica, abstrai tal objeto de seu contexto e converte a pesquisa em um ritual de procedimentos padronizados aplicados de maneira totalmente mecânica. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 80).

Seguindo por esse caminho, para essa concepção de história, não seria suficiente admitir a formação da identidade e suas relações com as reprovações escolares como resultado de um processo histórico, definindo-o como objeto de análise, em si mesmo, e “de cima”, a menos que se opte, como enfatizado, por uma abordagem estruturalista radical que faça subsumir o particular em nome de uma categorização abstrata universal e impositiva, cujos efeitos iriam muito além da limitação do papel do pesquisador na construção de conhecimentos, pois funcionariam como recurso inapelável de explicação da realidade.

Diversamente, processos históricos, em si mesmos, não são aqui concebidos como algo dado, definido, com substância própria, que não seja a atribuída pelas ações humanas assumidas como objeto de análise, e, ainda assim, dependentes do trabalho do historiador que lhes revele

ou atribua significado. Por coerência, por entender que a condição humana, com seus contornos particulares, inexista apartada do todo, recusar explicações estruturalistas e recorrer à História Oral pareceu-me o caminho mais coerente para a produção do conhecimento. De que valeria, mediante esse princípio, indagar mais tarde, para além da constatação de uma possível verdade oculta na reconstrução histórica, o que poderiam estar pensando as pessoas no tempo de nossa coexistência, quando tomaram suas decisões? Importa saber agora, no momento em que vivendo as mesmas injunções, o olhar instituído no presente se move para o horizonte e indaga do futuro, enquanto a história se faz, tecida por nossos movimentos.

Essa opção, contudo, não encontra amparo na ilusão de que estando na presença do sujeito exista a possibilidade de uma captura integral e fiel de suas motivações, dado admitir-se que muitas emulações pessoais se mostram inarticuladas racionalmente pelo próprio autor que, ao narrar, o faz por meio de uma inevitável mediação ditada pelas experiências vividas, a partir do instante seguinte ao que experienciou e que se torna objeto de sua narrativa. Muito provavelmente, se encontra na investigação dos fatores presentes nessa mediação feita pelo próprio sujeito o melhor caminho para compreender suas ações, o que é bem mais do que pretender meramente descrevê-las ou explicá-las, assegurando, com isso, que de posse do registro das mesmas narrativas, outro pesquisador, à luz das mesmas categorias, possa produzir outras interpretações.

A opção pelas fontes orais, no entanto, não desobriga o uso de cuidados que visem assegurar fidedignidade às narrativas, seja no registro das histórias temáticas, seja na reprodução das motivações narradas, evitando-se recorrer à formação de conceitos prévios sobre os sujeitos e suas situações de vida. Esse primeiro cuidado metodológico aqui adotado, de colocar em suspensão as próprias representações subjetivas, renunciando ligá-las por mera aderência natural e instintiva às vivências do outro, como se as motivações tivessem sentido único, implica também a recusa apriorística de informações particulares e diretas que possam antecipar-se à narrativa dos sujeitos, sob risco de estabelecerem, da mesma forma, opiniões prévias sobre eles, sobre suas vivências e ou sobre suas narrativas. Sobre essa atitude de colocar em suspensão o que antecede a experiência de conhecer, e que chamou de *epoché*, se referiu Edmund Husserl (1859-1938) ao expor ideias e critérios para a fenomenologia.

Colocamos fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural, [...]. Se assim procedo, como é de minha plena liberdade, então não nego este "mundo", como se eu fosse sofista, não duvido de sua existência, como se fosse cético, mas efetuo a εποχή [epoché] “fenomenológica”, que me impede totalmente de fazer qualquer juízo sobre exigência espaço-temporal. Tiro, pois, de circuito, todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as

admire, por mínimas que sejam as objeções que pense lhes fazer: *eu não faço absolutamente uso algum de suas validades. Não me aproprio de uma única proposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce* – enquanto, note-se bem, for entendida tal como nessas ciências, como uma verdade sobre realidades deste mundo. Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses. (HUSSERL, 2006, p. 81, grifo do autor).

De modo diferente do que possa sugerir o senso-comum, conceber que esse critério seja fundamental para a pesquisa significa reconhecer que a capacidade de percepção sofre influência de experiências anteriores, tornando impossível qualquer pretensão de neutralidade que, em si mesma, já representa uma disposição particular sobre o que se investiga.

Também parece pertinente observar que, de forma inversa à possível crença de que assumir a História Oral possa significar encurtar um caminho de análise, por meio da exclusão absoluta de relações entre discursos oriundos de posições estruturais e ações individuais, diante do que bastaria apenas analisar e discutir as ações dos sujeitos, adotá-la como fonte impõe outras disposições analíticas. A opção pelas fontes orais requer a compreensão de que as experiências pessoais, ainda que possam ser assumidas como particulares também pelos próprios sujeitos, por se mostrarem aparentemente descoladas do conjunto das relações sociais, estão longe de serem acidentes de percurso subsumidas por uma história cujo objeto seja a estrutura da sociedade e ou as relações entre os macroelementos que formam e sustentam essa estrutura. Neste caso, haveria uma ilusão que desconhece que, mesmo não se tendo consciência da presença dos valores veiculados nos discursos sociais, a instituição dos sujeitos, direta e/ou indiretamente, ocorre numa relação com esses discursos que os atravessam, pois a linguagem não só carrega valores como os pode instituir e sedimentar, tal como nos termos empregados por Karl Mannheim (1950) ao discutir a sociologia do conhecimento:

[...] a sociologia do conhecimento procura compreender o pensamento dentro da moldura, concreta de uma situação histórico-social, de que o pensamento individualmente diferenciado emerge mui gradualmente. Assim, não são os homens em geral que pensam, nem mesmo os indivíduos isolados, mas os homens dentro de certos grupos que elaboraram um estilo peculiar de pensamento graças a uma série interminável de reações a certas situações típicas, características de sua posição comum. Estritamente falando, é incorreto dizer que o indivíduo isolado pense. Mais correto é afirmar que ele participa do processo levando avante o que outros pensaram antes dele. Encontra-se dentro de uma situação herdada, com padrões de pensamento a ela apropriados, e ou procura aperfeiçoar mais ainda os modos de reação herdados, ou substituí-los por outros, para enfrentar com armas mais adequadas as novas dificuldades provenientes das variações e mudanças da situação. (MANNHEIM, 1950, p. 3).

O princípio da chamada subjetivação, nos termos apresentados por Félix Guattari (1996)

como alternativa ao conceito de ideologia, certamente se enquadra como resultado dessa transmissão do que é herdado e instalado “[...] no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas” (GUATTARI, 1996, p. 26), cabendo à micro-história, segundo a compreensão de Levi, a identificação das possíveis discrepâncias entre essa herança e as reações individuais às “restrições que emanam dos vários sistemas normativos (ou seja, entre as normas do estado e da família)” (LEVI, 1992, p. 139), motivadas por outros relacionamentos que igualmente determinam suas escolhas sociais.

Como a destacar a importância do conhecimento e registro dessas variações comportamentais que escapam à predeterminação estrutural, estabelecendo comparações entre as escalas de observação social, Giovanni Levi demarca a convergência dessa compreensão com a sustentada por Geertz (1989) ao propor o que chamou por “descrição densa”, como metodologia na realização de estudos etnográficos, que, em sua visão, permitiria distinguir na cultura “acontecimentos ou fatos significativos que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto, ou seja, no fluxo do discurso social” (LEVI, 1992, p. 142).

Reconhecer, então, que as narrativas micro-históricas tenham valor não significa negar a existência de uma macroestrutura, mesmo porque não se nega o que não existe, mas o seu poder absoluto como determinante definitivo na atribuição de sentido às vidas humanas. Significa considerar essa estrutura como resultado histórico da presença de sujeitos e suas vivências particulares, as quais, identificadas com outras, assinaladas por necessidades e objetivos semelhantes, terminam por requerer visibilidade social em função de um estatuto de ação coletiva que pressiona por mudanças.

Pesquisar nesse núcleo os sentidos atribuídos nas e pelas ações consideradas individuais pode revelar disposições pessoais diante dos princípios normativos socioculturais, instituídos ou instituintes, seja pela adesão e reprodução, seja pela resistência e contradição. E, ainda que não se possa prever de maneira conclusiva que venham a assumir uma condição histórica coletiva que obrigatoriamente imprima mudanças sociais, importa identificar essa presença sem qualquer imposição determinista, e sim como fato existente no conjunto das relações instituídas na tensividade social, mantendo no horizonte apenas expectativas sobre o seu desenrolar.

Mantendo em perspectiva a importância desse conjunto de elementos, a pesquisa foi definida em âmbito epistemológico qualitativo, com metodologia orientada segundo os princípios da História Oral, com enfoque em experiências de vida obtidas por meio de entrevistas temáticas, com privilégio do indivíduo como sujeito no processo histórico. Para sua

execução foram adotados como critérios técnicos procedimentais a instituição das fontes (amostras); registros de relatos biográficos de experiência; análise dos registros (transcrição e descrição, redução e explicação/interpretação) visando à produção de conhecimentos.

Para a instituição do grupo de sujeitos para a investigação do objeto, foi utilizada a amostra de tipo intencional (não probabilística), em função das características pretendidas para a análise, como descrevem Jean-Pierre Deslauriers e Michele Kérisit (2012, p. 138), ao afirmarem que a opção por esse tipo de amostra não se dá pela impossibilidade de obtenção de probabilidades, mas, porque diferentemente da amostra probabilística que torna possível conhecer aspectos gerais da realidade social, a não probabilística permite acesso às circunstâncias e detalhes da vida em sociedade, pois “[...] certos fenômenos só podem ser compreendidos por uma análise acurada, conforme o permitem o estudo de caso, a monografia, a observação participante, a história de vida”.

Garantindo-se os cuidados éticos necessários à pesquisa, essa composição implicou num primeiro contato com o campo, nas escolas públicas estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, para obter, mediante consulta a professores, coordenadores e corpo administrativo das instituições, a indicação de casos específicos de alunos e ou ex-alunos, no âmbito da educação básica⁶, nas modalidades de ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), se necessário, que houvessem vivido ou estivessem vivendo reprovações recorrentes em suas trajetórias de escolarização, considerando-se unicamente a representatividade nas três instâncias em relação direta com suas faixas etárias, sem distinções quanto à classe social de origem, como forma de privilegiar as histórias de cada sujeito e sua relação com possíveis expectativas sociais específicas, por considerar, em concordância com Verena Alberti (2008, p. 175), ser oportuno “[...] contar com entrevistados de diferentes origens que desempenhem diferentes papéis no universo estudado, a fim de que variadas funções, procedências e áreas de atuação sejam cobertas pela pesquisa”.

Nessa composição, foi inicialmente⁷ previsto o total de 18 (dezoito) sujeitos, priorizando-se os que estivessem com a escolarização em andamento, em função da recentidade ou proximidade temporal com as situações de vivência e a intensidade de seus efeitos para a instituição de sentimentos e emoções, aqui consideradas como fatores indissociáveis da

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) estabelece que a Educação Básica se dará nas modalidades de ensino Educação Infantil, Fundamental e Médio, incluindo-se, conforme disposto nos Artigos 4 e 37, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁷ Como explica Alberti, (2008, p. 173), a definição prévia para a garantia dos resultados que se busca é imprecisa, sendo necessário aguardar a produção das entrevistas para vislumbrar com maior clareza o número efetivo de entrevistados a serem arrolados no Projeto.

subjetividade e das tomadas de decisões⁸. Assim, os sujeitos foram identificados partindo-se da interlocução com as seguintes instituições de ensino: Colégio Estadual Frentino Sackser, Colégio Estadual Paulo Freire, Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Colégio Estadual Eron Domingues, Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon e Colégio Estadual Monteiro Lobato.

A disposição de investigar a formação da identidade a partir de fatores que sobre ela incidem, implica considerar que ela seja mais do que um conceito, que tenha substância, ainda que subjetiva e imponderável, e mesmo não sendo de todo possível afirmar que tenha algum sentido ou valor para o próprio sujeito, que essa substância signifique algo para nós, a ponto de nos motivar discuti-la. Isto, obviamente, remete a perquirições sobre esse sentimento de identidade ser natural, espontâneo, reconhecido em si pelo sujeito, se existe *a priori* em relação à sua experiência no grupo, ou se a identidade é constituída no decorrer da vida.

Tal como mencionou Stuart Hall (2003) ao discutir a Diáspora afro-caribenha⁹, a ideia de identidade pode ter uma conotação naturalista, pois “[...] presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior”, afirmando, esse autor, ao discutir o sentimento de identidade entre os caribenhos, que apesar dessa conotação, “[...] a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica” (HALL, 2003, p. 30). Embora seja possível concluir, também a partir de Zygmunt Bauman (2005) e Erik Erikson (1987) que, para a pessoa, essa substância seja o sentimento de pertencimento ao grupo social, com todas as implicações positivas decorrentes de sua aceitação, e com todos os sofrimentos morais resultantes quando se vê rejeitado ou tem colocada em dúvida a legitimidade de sua presença, gerando uma sensação de deslocamento, de desajuste, de insegurança.

Ainda que tenha partido de uma disposição cultural que veio definir e assegurar o conceito de nação e, dentro dela, as situações étnico-culturais e identitárias que remetam à origem dos grupos, a compreensão do termo também permite caracterizar o sentimento de

⁸ Por sua presença, ou ausência perceptíveis no comportamento, sentimentos e emoções estão associadas à volição e à intencionalidade, conforme demonstrado em extensa bibliografia reunida pela psiquiatria, como a encontrada em “Psicopatologia da vontade”, escrito por Paulo Soares (2006). No debate historiográfico, também em Benito Schmidt (2012), entre outros exemplos, encontramos referência direta à necessidade de se considerar a relação entre subjetividade, sentimentos e emoções. Os sinais paralinguísticos e cinésicos identificados nos processos dialógicos das narrativas orais, tais as expressões faciais e outras posturas ditas “exteriores”, estão relacionados à programas cognitivos que desencadeiam modos de pensar, conforme explica a neuropsicologia (DAMÁSIO, 2011).

⁹ Esse processo teve início após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no ano de 1948, quando o “SS Empire Windrush, um navio-transporte, chegava as Docas de Tilbury no Reino Unido, trazendo seu carregamento de voluntários caribenhos que retornavam de licença, junto com um pequeno grupo de migrantes civis” (HALL, 2003, p. 25).

pertencimento que parece ser necessário à segurança emocional e psicológica das pessoas no âmbito dos grupos, sobretudo porque esse mesmo sentimento é construído na relação com o grupo, conforme descreve José Bleger (1993, p. 92), para quem a identidade grupal se apresenta em dois níveis: uma, estabelecida a partir da realização de atividades em comum, ao de produzir modelos elevados de ação e comportamento cujo desempenho garante a unidade do grupo ao mesmo tempo em que cada sujeito mantém sua identidade individual, enquanto que noutra a identidade dos participantes deriva do sentimento de pertencimento ao grupo, permitindo considerar certo grau de dependência em relação ao grupo.

Para fins de compreensão, em termos conceituais, a identidade, cuja formação foi objeto de investigação, é aqui assumida como resultado de processos de identificação, segundo os termos apresentados e debatidos por Hall, e que são conciliáveis com essa perspectiva:

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. (HALL, 2004, p. 105-106).

De acordo com Heller (2000), os eventos históricos jamais se configuram de forma isolada, mas absolutamente vinculados a outros, formando um todo interdependente e que se autocondiciona, mergulhado num devir histórico configurado pelo movimento e a mudança; que a história é a substância da sociedade; que os princípios de causalidade e finalidade tem sentido ontológico-social, pois a individualidade representa a totalidade de suas próprias relações sociais, num processo histórico de atribuição de valor onde o próprio decurso da história é o da construção desses valores.

Desta forma, entendendo a manifestação de um fenômeno ou fato como um aspecto do processo histórico, como já enfatizado, considero que as ações humanas são motivadas e instituídas numa tensividade dialética cotidiana, e se configuram como uma singularidade cujo significado deve ser identificado na particularidade do momento histórico em que são concebidas, bem como pelas determinações de caráter mais universal advindas, no tempo presente, “do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional” (MASSON, 2012, p. 9).

Diante desse inegável conjunto de variáveis, a pesquisa se inseriu num campo de busca por possíveis ligações ocultas dessas determinações e suas origens no âmbito histórico, porém, com foco em experiências particulares, como história temática de vida, sem ignorar que tal recorte tenha um “[...] caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico, e

que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social” (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Divisada num horizonte científico, encontra-se a expectativa de que a produção de conhecimentos sobre a repercussão das reprovações escolares, bem como as possíveis variações de sentido nas relações intersubjetivas a elas relacionadas, possa favorecer a compreensão e distinção de possíveis implicações para a formação das identidade dos sujeitos, não como mera dedução ou inferência teórica decorrente dos debates na área da Educação, mas, sob a ótica dos próprios sujeitos, conhecendo o sentido pessoal que a elas atribuem no campo das suas experiências, o que pode revelar a existência, ou não, de contradições dialéticas ainda não identificadas, para além daquelas consideradas habituais nas relações escolares, por serem decorrentes da diversidade que as caracteriza.

Por essa característica, a pesquisa guardou relação estreita com o interacionismo simbólico, porque tratou dos significados subjetivos e das atribuições individuais de sentido pelos sujeitos, no que respeita às suas atividades e aos ambientes, para conhecer em âmbito biográfico a maneira como interpretavam o mundo e suas relações mediante a reconstrução de suas próprias teorias e pontos de vista (FLICK, 2004).

Por se tratar de pesquisa que teve por objeto a formação da identidade, aqui compreendida, como mencionado, enquanto resultante de processos de identificações sociais que em si mesmos carregam inúmeras variáveis em conjugação, a abordagem de outras duas categorias se mostrou necessária, a “subjetividade”, enquanto instância processual de autodefinição do sujeito para consigo mesmo, e a “experiência”, uma vez que a primeira não se estabelece de forma isolada da segunda, das relações com outras pessoas no e com o mundo.

Com base na articulação desses fatores, foi estabelecido como objetivo geral a investigação, a partir de narrativas de sujeitos que houvessem vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, de possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades. Para amparar a persecução e construção desse entendimento foram configurados 4 (quatro) objetivos específicos que permitissem identificar a ligação entre a formação da identidade e a dimensão das experiências individuais, destacando elementos que compõem o que aparece nominado como espectro básico de investigação, para funcionar como balizas de percepção mantidas durante o registro das narrativas. Discutindo a metodologia desenvolvida por Robert King Merton e Patricia L. Kendall, para a dinâmica de entrevista em grupo focal, que articula cognição e emoção, Uwe Flick (2004) explica o critério de espectro:

O critério do *espectro* visa a assegurar que todos os aspectos e tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista. Por

um lado, deve ser dada a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista. Por outro lado, a dupla tarefa do entrevistador é aqui mencionada: abranger gradualmente o espectro do tópico (contido no guia da entrevista), introduzindo novos tópicos ou iniciando mudanças no que tiver sido escolhido. Isso também significa que ele deve voltar a tópicos que já tenham sido mencionados, mas não detalhados em profundidade suficiente, especialmente se ele tiver a impressão de que o entrevistado encaminhou a entrevista para fora do tópico a fim de evitá-lo. (FLICK, 2004, p. 91).

Enquanto fio condutor ou medidas de ancoragem no tema, os espectros básicos não limitam a produção de elos com outras vivências narradas pelos sujeitos e que possam convergir para a produção dos sentidos que se busca encontrar. Ao contrário, tornam possível a construção de categorias provisórias durante o registro das narrativas, contribuindo para a eficiência da análise e interpretação das fontes (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 45 apud DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 143), além de recordarem da necessidade de retorno ao núcleo de abordagem da narrativa, definido em cada objetivo específico.

Partindo desses elementos, assim foram construídos os objetivos específicos: (1) “Investigar a atribuição de valor ao papel social da escolarização”, para registrar a existência de valores atribuídos pelos entrevistados ao processo de escolarização, os quais tivessem origem em discursos presentes nas vivências familiares e ou sociais antes de ingressarem na educação formal, ou que houvessem sido objeto de discurso durante a escolarização, atribuindo-lhe a condição meio para assegurar direitos e condições sociais favoráveis à realização de projetos pessoais, situando o Espectro básico de investigação na presença de valores culturais relacionados ao papel social da escolarização em núcleos de convivência dos sujeitos; atribuição ou negação dessa importância, pelos sujeitos, durante a escolarização; existência ou não de expectativas de posições sociais satisfatórias relacionadas à formação escolar. (2) “Reprovações, rotulações e estigmas sociais”, buscando conhecer se as reprovações escolares recorrentes desencadearam processos de rotulação e estigmatização e se, neste caso, ultrapassaram os limites das relações escolares (em qual sentido e valor), estendendo-se a outras instâncias sociais. Espectro básico de investigação: Possível pressão exercida nos casos de confirmação da constituição de rótulo e ou de estigmatização daí decorrente, por sobre as relações intersubjetivas, bem como a interferência dessa configuração nos processos de aprendizagem e persecução de objetivos pessoais. No caso da existência de rotulação e ou estigmatização, identificar a extensão de possíveis efeitos por sobre a visão de si mesmos e para as relações sociais fora dos ambientes escolares; (3) “Importância das relações intersubjetivas”, visando identificar a importância atribuída pelos sujeitos às relações intersubjetivas estabelecidas no âmbito da escola (existindo, ou não, rotulação e ou estigmatização decorrentes

das reprovações) como fatores significativos e/ou determinantes para o desenvolvimento de suas identidades sociais (jeito de ser). Espectro básico de investigação: a compreensão ou não da importância do outro e do ambiente na constituição de si mesmos; (4) “Sentimentos de pertencimento”, com a finalidade de pesquisar a existência, ou não, de sentimentos de pertencimento (relacionáveis ou não com as reprovações escolares) experimentados pelos sujeitos nos ambientes das escolas e em outros setores sociais. Espectro básico de investigação: Sentimentos de pertencimento; a compreensão ou não da influência e importância dos grupos na constituição de si mesmos.

O referencial teórico utilizado na análise das narrativas foi estabelecido mediante o reconhecimento de que, contrariando um discurso que admite a vida social como essencialmente dinâmica, pode ocorrer que a realização de um trabalho que tenha um caráter estritamente acadêmico e sem a renovação de contatos com os espaços de aplicação teórica, leve ao distanciamento da realidade e, conseqüentemente, à crença de que as teorias com as quais trabalhamos tenham um caráter universal, sendo suficientes desde a sua elaboração, para cobrir às necessidades de entendimento das relações sociais, algo que somente seria possível se a chamada realidade fosse absolutamente estática e os conhecimentos científicos alcançados nas diferentes áreas houvessem conseguido explorar todos os ângulos possíveis articulados pelas necessidades humanas.

Em sentido oposto, e essa constitui uma das queixas comumente encontradas no contato com profissionais das escolas, algumas vezes as teorias parecem insuficientes para promover intervenções exitosas perante as dificuldades que se apresentam no cotidiano. Essas duas conclusões que aparentemente demonstram posições contraditórias, na essência compartilham da mesma ilusão de contenção e controle absoluto do mundo pela teoria. Não se encontrando no mundo, prontos e finalizados, aguardando apenas que alguém os encontrem, os conhecimentos são produzidos a partir de iniciativas de investigação do mundo e, por isso, dependentes da percepção de quem pesquisa. Este é apenas um entre os muitos fatores dos quais a formulação de uma teoria pode depender, a começar pelas circunstâncias de tempo, de espaço, de acesso a fontes e recursos para a pesquisa, o que aconselha para que toda tese, por mais completa e mais séria que possa se apresentar, seja vista como temporária, por ser historicamente datada.

Considerada a vida como dinâmica e a flexibilidade humana como princípio que favorece o ajuste e as transformações, esse contraste entre o mundo e a teoria soa natural, obrigando constante atualização dos conhecimentos. Dado que invariavelmente o mundo não cabe na teoria, mantém-se aberto o espaço para a práxis – em cujo núcleo se encontram teoria

e prática como indissociáveis e dependentes – como condição transformadora da sociedade, e, ao mesmo tempo, como instituinte do ser humano, como se referiu Karel Kosik (1995) ao dizer que “No conceito de *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser humano*. *A práxis é a esfera do ser humano*” (KOSIK, 1995, p. 221-222, grifo do autor).

Para Adolfo Sánchez Vázquez (2007, p. 140), a *práxis*, que se distingue da mera execução de tarefas, é uma atividade humana sensível que não prescinde da subjetividade na análise e interpretação dos fatos em busca de um critério de verdade, e essa atividade transforma o homem e o próprio mundo a ser compreendido não somente como um lugar de objetos, mas também da teoria, enquanto um mundo humano. Desta forma, a realização da pesquisa, dirigindo ao mundo interrogações que a prática sugere, é também o instante de revisão da compreensão teórica, da forma de aplicação e das relações entres teorias.

Estabelecidas a partir de provocações oriundas da prática profissional e da necessária confrontação com as teorias que lhes serviram de suporte, as indagações que motivaram a pesquisa têm em sua base determinadas proposições teóricas cuja relação permitiu reuni-las em torno de três categorias iniciais, quais sejam, “identidade”, “subjetividade” e “experiência”, cuja imbricação parece irrefutável. De modo geral, devido ao caráter de amplitude e profundidade nelas identificável, seria pretensioso alinhar cada uma desses referenciais teóricos de forma exclusiva, com apenas uma das categorias mencionadas, porque elas não se esgotam em discussões isoladas, em si mesmas, porque surgiram motivadas por questões sociais e temporais vividas por seus articuladores, e porque permanecem entrelaçadas com mais de uma perspectiva de análise sociocultural sobre as quais esses autores se debruçaram. Assim, embora as categorias mencionadas tenham sido agrupadas nessa disposição, isso se deveu a uma iniciativa didática de orientação à leitura.

Mobilizado pela indagação sobre a repercussão das reprovações escolares para a formação das identidades dos alunos e mantendo no horizonte de minha própria visão da realidade o desejo de conhecer, ainda que parcialmente, o tempo em que coexisti, em espaço compartilhado com professores e alunos com os quais me movi, minha perspectiva de análise desse mesmo tempo arrolou variáveis teóricas apreendidas dessa mesma realidade por outras áreas de conhecimento além da historiografia, tais como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a psicanálise, a pedagogia e, mais contemporaneamente, da neuropsicologia, intentando uma leitura interdisciplinar, mas que também é, em certa medida, transdisciplinar, pois tensiona, no campo de minha própria ótica, os limites de minha interpretação, segundo os

conhecimentos com os quais tive contato em cada uma dessas áreas, buscando um cotejo com os demais, numa espécie de sutura que ultrapasse a simples bricolagem.

A definição sobre a modalidade de entrevista que foi utilizada, bem como a concepção do instrumento que lhe serviu de apoio, se deu em correspondência à natureza da pesquisa e em particular à perspectiva de idade dos sujeitos, os quais se esperava estivessem vivendo a etapa de adolescência, tal como de fato ocorreu, sem que houvesse a necessidade de recorrer à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A delimitação conceitual que, segundo a análise realizada por Alberti (2004), diferencia a entrevista temática, da história de vida, levou à definição do instrumento a ser adotado por sua correspondência às intenções epistemológicas. Sobre essas características diferenciadoras, escreveu a autora:

As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a **participação do entrevistado no tema escolhido**, enquanto as de história de vida têm como **centro de interesse o próprio indivíduo na história**, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. (ALBERTI, 2004, p. 37-38, grifo nosso).

De acordo com essa conceituação, as entrevistas temáticas mantêm o foco na participação do entrevistado em um tema predefinido, o que não se aplicaria de forma plena ao objetivo da pesquisa que motivou a presente tese, o qual se manteve voltado para a formação da identidade dos sujeitos, e não para uma situação exterior a eles e da qual poderiam, em última instância, se privar da participação, como num evento histórico do qual pudessem se ausentar.

A constituição de suas identidades são eventos históricos particulares, porém inseparáveis de uma dinâmica subjetiva estabelecida diante de condições sociais, as quais se apresentam como consequência de fatores considerados externos e sobre os quais os sujeitos não têm necessariamente um controle. Em contrapartida, se o núcleo de interesse da história de vida é o próprio sujeito, como é o caso na presente pesquisa, à primeira vista seria então mais adequado adotá-la, sem tergiversações, como opção para o trabalho de campo. Não obstante, algumas peculiaridades relacionadas à formação do grupo de sujeitos e os pré-requisitos necessários ao registro das narrativas levaram a outro rumo.

Ao estabelecer que as fontes seriam obtidas a partir de sujeitos em escolarização durante a educação básica, houve o entendimento de que a maioria poderia ser de estudantes em faixa etária anterior aos dezoito anos de idade, portanto, sem maioridade plena reconhecida pela

legislação brasileira¹⁰, cabendo cuidados extras e especiais na proteção de seus direitos. Essa condição teria influência definitiva para definição pelas entrevistas temáticas e de alguns dos procedimentos metodológicos, tais como a exigência de documentação específica de autorização pelos pais ou tutores legais, bem como na escolha do espaço das escolas como local das entrevistas.

A atividade de registro tem uma dinâmica própria, requerendo um nível de atenção que pode fazer com que o trabalho narrativo envolvendo a recordação de vivências possa ser exaustivo, tanto para quem narra, quanto para o pesquisador. Para o narrador, porque não existe necessariamente uma linearidade na recordação das experiências vividas, muitas das quais podem ter um sentido percebido apenas durante o processo de recordação ou terem seus sentidos anteriores ressignificados, existindo, no caso específico do objeto de estudo, a possibilidade de que a narração evoque emoções que incluam sofrimento. Conforme lembra Alessandro Portelli (2010, p. 8), a narrativa obtida pela entrevista também consiste em desafio para o entrevistado “[...] porque ele tem que organizar a narrativa, o conto, a interpretação de sua vida de uma forma nova, de uma forma mais complexa e de uma forma que alguém que não faça parte de sua comunidade, possa entender”.

Para o pesquisador, a tarefa pode ser também desafiadora, porque, além dos cuidados com o monitoramento do tempo destinado a ouvir e ao diálogo; com a supervisão dos equipamentos eletrônicos de gravação, é fundamental realizar anotações de seus próprios registros perceptivos enquanto ouve, os quais podem favorecer a retomada de aspectos necessários à compreensão da narrativa. Isso requer um acompanhamento atento aos sinais paralinguísticos e à linguagem corporal, que tanto podem funcionar como marcas de apoio à recuperação de relações entre vivências narradas, e que auxiliem na descrição, análise e interpretação posterior, como podem revelar pontos de tensão, geralmente acompanhados de sentimentos e emoções do narrador, que podem ser indicadores de possíveis falhas e ou dificuldades na rememoração ou, ainda, que motivem a seletividade, consciente ou inconsciente, nos eventos da memória e nas intenções da narração. Na base de todo o processo, como pré-condição a esse conjunto de operações de mútua dependência, é preciso considerar a

10 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe no Art. 2º que são consideradas “crianças”, pessoas com até doze anos de idade e, adolescentes, os que têm entre doze e dezoito anos de idade, cabendo a proteção e salvaguarda de seus direitos aos tutores legais sob a supervisão e acompanhamento do Estado, até que atinjam a maioridade legal, aos dezoito anos, quando passam a ter reconhecidos seus direitos individuais de cidadania, em contrapartida à responsabilização, respondendo individualmente por suas ações perante a Lei. O Código Civil, estabelecido pela Lei federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 2002, define a idade de 18 anos completos como maioridade plena.

existência de um vínculo de confiança do narrador em relação a quem o ouve, e sem o qual as expectativas de êxito podem ser frustradas.

No que respeita especificamente ao registro de uma entrevista, concebe-se que requeira cuidados com o local, de maneira a oferecer condições ideais de conforto e privacidade para evitar interrupções e também a disponibilidade de tempo que geralmente é mais longo, no caso de histórias de vida, podendo ser necessário, num caso ou noutro, mais de um contato com cada sujeito.

Considerando-se que a natureza do objeto em investigação pressupõe liberdade para falar sem inibições, e o fato de que a maioria das pessoas pudesse ser menor de idade e residirem com suas famílias, seria praticamente impossível prever e impedir interferências pessoais ou pressões subjetivas exercidas por suas presenças. Isso levou à conclusão de que os ambientes de residência dos sujeitos, também pela interferência desaconselhável nas rotinas familiares, poderiam não ser os mais adequados para a trabalho. Na prática, efetivamente, entre o ideal e o possível, o ambiente escolar se mostrou mais favorável em função dos cuidados éticos e de segurança, mesmo diante da dificuldade de não se poder contar com um espaço disponível, dotado de conforto e de condições circunstanciais facilitadoras da audibilidade das gravações.

Devido a esses fatores, sob o ponto de vista técnico e instrumental e, por que não dizer, para não alimentar a discutível pretensão de que uma história de vida possa ser integralmente descrita, com todas as suas particularidades e sem intercorrências, no reduzido espaço de tempo de uma única interlocução, a entrevista temática foi adotada como critério para a pesquisa, por ser efetivamente mais curta e geralmente orientada por um conjunto de questões ou roteiro que permite de maneira mais direta a manutenção do diálogo, reposicionando-o, quando necessário, em relação ao objeto em investigação. Como explicado por Alberti (2004, p.21-22), “Dependendo do entrevistado, do andamento da entrevista e também dos objetivos da pesquisa, pode-se dar mais ênfase a questões de interesse factual ou informativo, ou a questões de cunho interpretativo, que exijam do depoente um trabalho de reflexão crítica sobre o passado”.

Essa escolha deveu-se, também, em virtude de que as vivências as quais se referem à formação da identidade permanecem conectadas à história de vida dos entrevistados, assumindo uma condição central, situando o próprio sujeito na constituição da consciência de si, num movimento inseparável, em sua biografia, do conhecimento por ele elaborado acerca da sociedade em que vive. A existência de outros elementos, ainda que anteriores à escolarização, estão imbricados nessa formação de identidade, a exemplo dos valores culturais veiculados na educação informal, com destaque para os oriundos da família e que subjazem à percepção dos sujeitos.

Intimamente relacionado ao critério metodológico de investigação e análise, o instrumento utilizado durante as entrevistas temáticas constituiu-se de um roteiro (APÊNDICE A) de uso exclusivo do pesquisador, de maneira a privilegiar a liberdade dialógica orientada pelos objetivos específicos, mantendo-se em tela os espectros básicos de investigação previstos para cada um deles e a serem perscrutados no âmbito da biografia, das vivências e experiências dos narradores, razão pela qual cada entrevista deve ser encarada como um documento único.

Para cada uma nas entrevistas foi observado como critério a indicação de data, local, e identificação dos narradores, solicitando para que contassem, com liberdade, suas trajetórias escolares, desde o ingresso. O diferencial, em relação ao grupo de profissionais representantes das instituições, cujas entrevistas permitiram constituir um conjunto de fontes destinado à comparação e complementação de informações relacionadas às vivências rememoradas pelos alunos, ocorre em função da especificidade da questão inicial, destinada ao conhecimento das relações intersubjetivas estabelecidas pelos sujeitos com outros no grupo, bem como suas relações com os objetivos institucionais e com a equipe pedagógica.

Restando, por fim, apresentar a maneira como a tese foi estruturada, esclareço que o trabalho se divide em três capítulos, os quais são precedidos pela Introdução, na qual apresenta-se o objeto de estudo proposto para a pesquisa, bem como a opção metodológica pela história oral. Igualmente, indica-se e discute-se a modalidade de entrevista que foi realizada. Na sequência, no Capítulo 1, são discutidos alguns dos aspectos históricos da Educação no Brasil, a função social do ensino segundo a lógica do liberalismo e a ocultação das individualidades, realizando-se uma análise sumarizada de Indicadores Sociais atualmente utilizados na formulação das políticas públicas destinadas à Educação.

O Capítulo 2 compreende a base metodológica referencial que orientou o trabalho nas escolas, discutindo as etapas da entrevista, bem como os procedimentos e o aporte teórico utilizado nas análises das entrevistas temáticas. Na continuidade do texto, o Capítulo 3 descreve o percurso da pesquisa, a produção e a análise das fontes orais, partindo de excertos obtidos após a transcrição das narrativas. As análises e interpretações das narrativas tiveram como fio condutor o objetivo geral e os específicos, associados ao cuidado metodológico necessário para identificação de outros fatores arrolados nas trajetórias de vida, oriundos das experiências dos sujeitos, os quais pudessem sugerir diferentes sentidos na construção de suas identidades.

Antecedendo o tratamento de cada uma das fontes, foram elaborados perfis dos sujeitos da pesquisa descrevendo as circunstâncias de contato e de registro das narrativas e quadros descritivos de suas trajetórias. Partindo dos relatos das experiências de escolarização dos sujeitos, procurou-se estabelecer relações que permitissem identificar a presença ou não da

discriminação no processo de formação de suas identidades, bem como a construção e ou ressignificação de valores sociais durante a permanência no ambiente escolar.

A tese encerra-se com as Considerações Finais, construídas em processo concomitante com a análise e interpretação das fontes, abrigando reflexões orientadas segundo a perspectiva de não fechamento das indagações, diante da necessidade de construção de conhecimentos, mantendo-as abertas e disponíveis, enquanto zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 6) que possam ensejar outras problematizações.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO BRASIL E A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO SEGUNDO A LÓGICA DO LIBERALISMO

“nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”

*Marc Bloch*¹¹

Para os indivíduos submetidos ao processo de educação formal, as reprovações escolares podem figurar como resultado indesejável dos ciclos periódicos de aprendizagem aos quais são submetidos durante o processo de desenvolvimento e formação sociocultural, e por se encontrarem de tal forma entranhadas na história da educação do país, também o estão nas histórias de vida das pessoas, podendo por isso se afigurar como um mecanismo natural no processo de escolarização.

Nenhuma reprovação escolar, no entanto, ocorre solta no tempo e no espaço, desarticulada de um projeto de educação orientado por objetivos sociais aos quais o ensino formal se destina, tampouco tais finalidades se apresentam apartadas de um projeto social, político e econômico de um país, cujos interesses a atravessam. Se, de um lado, isto é um fato retratado na história da educação do Brasil no último século – uma história recente, portanto – e que é sobejamente conhecida por quantos se interessam em compreender as bases sociais, econômicas e culturais nas quais o modelo de escola que temos está inserida, por outro lado, os elementos históricos constitutivos de um fato que se considera situado no passado por quem o estuda, não se encontram necessariamente vencidos e entregues à investigação histórica, tampouco o próprio fato pode facilmente ser explicado por variáveis atribuídas unicamente ao presente.

A indicação de marcos históricos como pontos de ancoragem de fatos no curso do tempo, delimitando períodos ou épocas, situam no passado os eventos e as circunstâncias em que se deram. Para o olhar apressado, isso pode enganosamente sugerir que as forças sociais, representadas pelas necessidades, aspirações e expectativas humanas articuladoras das circunstâncias em que os eventos históricos ocorreram, tenham ficado definitivamente no passado.

Ao discutir o uso do conceito de “regime de historicidade”, François Hartog (2013) o apresentou como forma de distinção de outro conceito, o de “época”, geralmente utilizado para

¹¹ Conf. BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Edição anotada por Étienne Bloch Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 60.

estabelecer marcos temporais ou períodos de tempo que encerram fatos históricos consumados e assim categorizados depois que ocorreram, situando-os “num tempo passado” e por isso pertencentes ao campo da história, ao passo que a categoria “regime de historicidade” teria outra conotação, a começar pela conjugação dos termos linguísticos que a nominam. A palavra “regime”, de acordo com as metáforas que usou para defini-lo, indicaria um estado (ou modo de “estar”), um modo de operação, como algo em curso, enquanto que historicidade seria “[...] a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, 2013, p. 11).

Por comparação, fatos históricos resultantes da ação humana, são gestados no âmbito das circunstâncias que são adequadas ao seu surgimento e sua eclosão, e enquanto não são consumados, se percebidos, o são num tempo presente, em um estado de curso temporal, que tem um passado e que se projeta para o futuro. Nesse lapso de tempo, a conjugação das forças que o provocam configura o regime, e as mudanças ou transformações pelas quais ele passa e que levam à sua eclosão, seriam a historicidade. Dito de outra forma, se a historicidade é a maneira com que o desenvolvimento ocorre, o regime poderia ser compreendido como o conjunto de variáveis; tem-se, portanto, a configuração histórica, em que a historicidade de um fato ou indivíduo se elabora, por isso um “regime de historicidade”. Trata-se, então, de uma categoria formal destinada ao estudo das experiências no tempo e que compreenderia em si as três categorias universais e dimensionais imbricadas, o passado, o presente e o futuro.

Sempre será possível argumentar que se trata de um jogo de palavras ou, antes, de um preciosismo retórico para discutir o vivido, tanto quanto parece ser inútil discutir a ideia de “presente” quando a passagem de uma fração de um segundo no relógio assinala o quão fugidia pode ser essa percepção do tempo, dado que seu fluxo costumeiramente marcado pela sucessão dos eventos externos ao sujeito situa a experiência vivida imediatamente como passado, sugerindo que em lugar do presente só existe um constante devir histórico como desfecho, como um estado provisório que não se desprende inteiramente do passado enquanto se projeta para o futuro.

Essa, no entanto, me parece ser a grande distinção conceitual proposta por Hartog. Se época define marcos temporais, historicidade definiria a duração e a permanência de experiências que escapam à convenção posterior desses marcos. Como explicou Hartog (2013, p. 39), “O tempo histórico, se seguirmos Reinhart Koselleck, é produzido pela distância criada entre o campo da experiência, de um lado, e o horizonte da expectativa, de outro: ele é gerado pela tensão entre os dois lados. É essa tensão que o regime de historicidade propõe-se a esclarecer”. Longe de serem uma propriedade da configuração política da Educação encontrada

no tempo presente, não representando, tampouco, uma consequência de caráter meramente técnico-pedagógico, as reprovações escolares remetem à existência de variáveis históricas inseparáveis dos interesses econômicos e políticos que são hegemônicos em nosso país.

Posicionado ao largo de qualquer propósito de reconstrução do percurso histórico da Educação no país, perfilo algumas características e considerações de cunho histórico que sugerem a convergência das finalidades sociais do ensino no Brasil, a partir dos mecanismos de centralidade política, com a aplicação dos princípios do Liberalismo econômico, os quais, em minha percepção, constituem uma condição latente de produção de soluções provisórias que tem sua origem nessa centralidade política, porém motivadas pelas diferentes expectativas sociais que a pressionam em movimentos historicamente articulados, levando à produção de políticas públicas nem sempre destinadas à solução, mas a lhes esgotar os sentidos, diluindo a pressão que exercem, estabelecendo certo equilíbrio sem, contudo, atenderem plenamente necessidades sociais coletivas.

Permanecendo em “estado de solução”, tanto as necessidades sociais atravessam as fronteiras conceituais dos chamados marcos históricos constitutivos da história da educação no país, como persistem os interesses econômicos e políticos que se lhes opõem, em condição subjacente, por representarem outra ordem de interesses, como traços de uma conformação histórica supostamente “já vivida”, estando no passado, mas que são encontrados e vivenciados no presente, algo explicável pela conjugação de forças opostas, que em sentido dialético produziram sínteses (soluções) provisórias, então deslocadas para a condição de tese, dando início a novo ciclo na tensividade social representada por demandas por igualdade de oportunidades frente à tendência de concentração de riquezas e de poder político.

Parece inquestionável, em razão das profícuas discussões desencadeadas sobre a função social do ensino, que o modelo de Educação estabelecido no ocidente após a ascensão da burguesia no final do século XVIII nasceu comprometido com os ideais liberais da classe social que o instituiu (PORTO, 1987), e que o sonho que se instalou na esteira do discurso iluminista de equanimidade nas condições sociais e que um dia se imaginou alcançar por meio da educação escolar, se revelou até aqui historicamente distópico.

No Brasil, resguardadas as devidas dimensões históricas e conjunturais na analogia, essa constatação se mostra mais recente, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no primeiro quartel do século XX. Assinado de maneira corajosa e democrática por representantes sociais que elevaram suas vozes, esse documento, de considerável valor histórico, foi construído em oposição à forma empirista com que a Educação se desenvolvia em solo nacional, sem um planejamento claro que justificasse manter expectativas por melhores

condições de vida social. Essa foi a questão nuclear para os vinte e seis signatários do Manifesto, dentre os quais se encontravam Lourenço Filho¹² (1897-1970), Fernando Azevedo¹³ (1894-1974), Anísio Teixeira¹⁴ (1900-1971) e Cecília Meireles¹⁵ (1901-1964), para citar apenas alguns, todos representantes de importantes esferas socioculturais e políticas do País, e que mantinham como aspiração comum, segundo a compreensão dos contornos sociais da época, um projeto de sociedade em que a escola figuraria, junto com a economia, como instituição fundamental, como pode ser lido nos primeiros parágrafos do Manifesto chamado “A reconstrução educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo”:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Como explica Benno Sander (2007), o início do século XX foi marcado por uma inquietação política e intelectual que sucedeu à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e

¹² Considerado importante educador na história do País, Lourenço Filho foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba em 1920. Publicou livros sobre essas duas áreas, e também sobre alfabetização e formação de professores, constituindo-se em referência para o movimento de renovação educacional no país, firmando-se como importante figura política por sua atuação nas reformas educacionais realizadas nos estados do Ceará (1922) e São Paulo (1930). Sua notória contribuição à formação de professores e seu conhecimento sobre a psicologia teriam lhe garantido também o reconhecimento nacional como psicólogo experimental. (SGANDERLA; CARVALHO, 2008).

¹³ Eleito em 1968 como Membro da Academia Brasileira de Letras, Fernando de Azevedo “[...] foi um educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira”. (FRAZÃO, 2023).

¹⁴ Jurista e escritor, Anísio Teixeira é considerado um dos maiores educadores brasileiros. Foi pioneiro na implantação da escola pública laica, no Brasil, deixando uma extensa obra pública à serviço da Educação. “Em 1951 assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada em órgão, a CAPES”. Responsável pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), foi também cofundador da Universidade de Brasília (UNB). (FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2023).

¹⁵ Professora, escritora de literatura brasileira, jornalista, tradutora, folclorista e pintora, lutou pela democratização do ensino no Brasil. Criou no Rio de Janeiro, em 1934, a primeira biblioteca infantil do país. Em sua profícua trajetória como educadora, chegou a lecionar Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas, nos Estados Unidos. Foi duplamente homenageada pela Academia Brasileira de Letras, a primeira vez em 1938, quando recebeu o prêmio de poesia Olavo Bilac, e em 1965, em reconhecimento póstumo, foi novamente homenageada com o Prêmio Machado de Assis, pela importância de sua extensa e relevante obra. (SALVÁ, 2021).

ultrapassou os ruidosos eventos ocorridos em 1930 e que depuseram o então Presidente da República, Washington Luís, em 24 de outubro daquele ano, dando início à era Vargas que se estendeu até o ano de 1945. Essa inquietação teria alcançado o setor público e a área da Educação, que encontrava nos ilustres protagonistas do aludido Manifesto importantes reivindicações pela construção de um projeto nacional de reforma na administração do Estado e na gestão da Educação, que parecia divorciada das iniciativas econômicas de governo, ainda atreladas à tradição agrícola que marcou a Primeira República (1889-1930). De acordo com Sander, “A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (SANDER, 2007, p. 28).

Em decorrência desse movimento, instalou-se na área pública o primado da tecnocracia com a celebração do conhecimento técnico como responsável pelas soluções aos problemas de organização e administração do país, ocupando o lugar central nos embates decisórios, muitas vezes deslocando disposições políticas para uma dimensão secundária.

Como traço preponderante desse perfil técnico e burocrático, a prática organizacional adotada, inspirada em grande parte no modelo de administração científica norte-americana, que tinha em Frederick Taylor (1856-1915) sua principal referência, se preocupou com a economia, com a produtividade e com a eficiência, que são características de forte presença no discurso incorporado no Brasil até os dias atuais, atravessando os mais diferentes setores produtivos, da mesma forma com que o forte viés técnico empregado nas reformas administrativas permanece enraizado nos processos de gestão pública, realizando um trabalho que indica soluções para os problemas sociais de forma costumeiramente distante da realidade vivida por quem desempenha os papéis cotidianos nos diversos setores da sociedade.

A área de Educação durante o Estado Novo também passou por importantes modificações, dentre as quais figuram a criação do Ministério da Educação, como órgão de Governo, em 1930, a criação do INEP em 1937, por Lourenço Filho¹⁶, e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951, idealizada e organizada por Anísio Teixeira, que, em sua posse, assumiu o propósito de estabelecer em bases científicas a reconstrução educacional do país.

¹⁶ Lourenço filho foi o criador e primeiro diretor do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), em 1937, cargo que viria a ser ocupado entre 1952 e 1964 por Anísio Teixeira, como já mencionado, cujo nome, em 2001, foi adotado ao do Instituto que, desde 1997 havia sido transformado em órgão independente, voltado para avaliações, pesquisas e produção de dados estatísticos para o Governo Federal.

Sob o ângulo político, orientado pelo ideário liberal presente na ideologia encontrada fora e dentro do país, o que se viu foi o vicejar de uma meritocracia amparada no princípio filosófico do individualismo cuja definição, descrita por Luiz Antonio Cunha (1980), em “Educação e Desenvolvimento Social do Brasil”, sustenta que os indivíduos nascem com diferentes potenciais e se movimentam em correspondência a motivações igualmente distintas, devendo se posicionar na sociedade, desempenhando funções segundo suas potencialidades e motivações, cabendo à escola um papel de destaque na mobilidade social:

A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é, então, o mecanismo que redistribui os indivíduos. Filhos de pais colocados no cume da escala ocupacional poderão vir a situar-se nas posições inferiores, bem como o contrário. Funcionando assim, a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas. (CUNHA, 1980, p. 21).

Nesse compasso, diante da temática do desenvolvimento convertida em núcleo dos grandes programas políticos do país nos anos de 1960 e 1970, conforme escreveu Neidson Rodrigues (1998), estabeleceu-se a lógica do triunfalismo segundo a qual o progresso seria resultante da maior disponibilidade de bens e riquezas, o que requeria a expansão dos setores produtivos, exigindo investimentos na industrialização do país, o que traria como resultado a diversificação de funções e a criação de empregos, os quais, por sua vez, imporiam a necessidade de qualificação profissional adequada a ser promovida pelas escolas.

Baseada no princípio do esforço nacional representado no empenho particular de cada indivíduo, a expectativa de prosperidade funcionaria como estímulo ao trabalho e por uma questão de justiça social, a participação nas riquezas se daria em medida equivalente ao envolvimento pessoal nos processos de produção. Com isso, considerando-se que os setores produtivos exigem qualificações profissionais que se tornam imprescindíveis, mas que não são acessíveis para todos, aos miseráveis é transferida a responsabilidade por suas próprias carências, como afirmou Rodrigues:

Enquanto a produção das riquezas é de responsabilidade social coletiva (de toda a nação), o aumento da miséria individual e da pobreza é de responsabilidade de cada preguiçoso que não se esforça, não trabalha, e, portanto, não produz. (RODRIGUES, 1980, p. 15).

As marcas desse discurso que sob a ótica de Rodrigues tem um caráter ideológico, pois se trata de como transformar o interesse de alguns na necessidade de todos, foram proliferadas de tal forma que permanecem enraizadas nas práticas políticas, de sentido vertical, e nas práticas

sociais, em sentido horizontal, sendo repetidas cotidianamente, apesar da presença de forças progressistas que a elas se opõe de maneira determinada, a exemplo do que ocorre nas próprias escolas, que se configuram como espaços de permanente disputa entre os interesses políticos e econômicos que são hegemônicos, e as necessidades e interesses de profissionais da educação, pais e alunos que vão despertando do engodo sob o peso das frustrações sociais.

Inobstante, ainda é muito presente na sociedade a responsabilização das escolas, quando não se apontam diretamente os professores como responsáveis pelos baixos índices de qualidade na educação, o que em parte se justifica em razão dos diferentes referenciais pelos quais é medida e compreendida a qualidade, o que nos leva a indagar sobre a natureza das informações geradas pelas demandas sociais e que servem de base para a formulação das Políticas Públicas para a Educação

1.1. INDICADORES SOCIAIS ¹⁷

Evidentemente, só é possível mencionar “índices superiores ou inferiores de qualidade” quando se tem em um conjunto de indicadores referenciais que sirvam como instrumentos de aferição, o que não ocorre em terreno pacífico numa sociedade fundada segundo princípios econômicos capitalistas e que só se sustenta com a concentração de riquezas e a exploração do consumo. Como consequência, numa sociedade como a brasileira, na qual persiste em nível de discurso a orientação por ideais considerados democráticos, a formulação teórica desses indicadores no âmbito das políticas públicas, diferentemente de suas aplicações práticas quase sempre guiadas por interesses mais particulares e menos coletivos, mantém a retórica e a fundamentação, em tese, alinhadas a tais ideais, requerendo, para que sejam localizadas possíveis distorções ocultadas¹⁸, um olhar mais amplo voltado para o resultado social cotidiano.

Criado no ano de 2007 pelo Governo Federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se tornou objeto de debates sobre sua composição, com destaque para os indicadores econômicos de renda per capita, e para predefinição de bens de consumo duráveis e não duráveis de posse, ou não, das famílias brasileiras, os quais são utilizados como

¹⁷ Parte dessa discussão foi apresentada durante o XXIX Seminário de Educação (SEMIEDU 2021), promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, ocorrido entre 8 e 11 de novembro de 2021.

¹⁸ Ocultadas e não ocultas, segundo a compreensão de que os resultados de políticas públicas que favorecem grandes grupos econômicos ou interesses políticos particulares, não são obra do acaso. Numa sociedade cuja organização política gravita interesses econômicos, urge substituir a ingenuidade por um senso de prudência. Refiro-me à ingenuidade sociopolítica inspirada numa crença teleológica cega de que o altruísmo seja uma virtude automática na condição humana, que surge desta, de chofre, independente da intencionalidade. Em se tratando de políticas públicas, sua formulação e aprovação não ocorre sem tensões entre os interesses dos diversos setores que compõem a sociedade.

parâmetros para definir os limites de estratificação das classes sociais, e para as intervenções políticas diante das interpretações estatísticas dos resultados obtidos pelo uso desses dois parâmetros. Entre os polos estabelecidos como marcos estatísticos para as aferições de qualidade entendidas como superior” e “inferior”, há um número expressivo de fatores socioculturais relacionáveis a serem interpretados, portanto, discutíveis, que levam à produção dos chamados Indicadores Sociais.

Ainda que não sejam aqui o objeto específico de estudo, seu conhecimento favorece a compreensão da importância de se investigar o aspecto humano subjacente aos números. Compõem esse conjunto de indicadores nacionais para a formulação de políticas públicas para a educação básica, de acordo com o disposto no Portal do Ministério da Educação: (1) “Adequação da Formação Docente”; (2) “Complexidade de Gestão da Escola”; (3) “Esforço Docente”; (4) “Indicadores Financeiros Educacionais”; (5) “Média de Alunos por Turma”; (6) “Média de Horas-aula diária”; (7) “Nível Socioeconômico (INSE)”; (8) “Percentual de Docentes com Curso Superior”; (9) “Regularidade do Corpo Docente”; (10) “Remuneração Média dos Docentes”; (11) “Taxas de Distorção Idade-série”; (12) “Taxas de Não-resposta (TNR)”; (13) “Taxas de Rendimento” e (14) “Taxas de Transição”. Para a Educação Superior figuram os “Indicadores de Fluxo da Educação Superior” e os “Indicadores de Qualidade da Educação Superior”, não abordados aqui.

Alguns dos Indicadores tem títulos autoexplicativos, enquanto outros contam com a presença de Nota Técnica ou Informativa que descreve a metodologia para a obtenção de dados, e resultados estatísticos, bem como a fundamentação teórica, a exposição de seus objetivos e relações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, e os dispositivos legais que a regulamentam, quais sejam, Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos que foram estabelecidos desde sua promulgação.

Uma leitura simples dessas Notas Técnicas revela que os principais fatores humanos decorrentes de condições socioculturais que incidem sobre o exercício profissional ficam praticamente à margem, não se tratando, muito certamente, apenas de mera ocultação resultante do uso de números, mas da dificuldade de objetivação, senão da ausência de reconhecimento de sua importância, pois, embora sejam mencionados em citações diretas que compõem a fundamentação teórica, não são contemplados numa tentativa de registro para relacionamento com outros elementos.

As informações aqui apresentadas foram obtidas no Portal do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Estatísticas Educacionais, em 13 de julho de 2021, e foram transcritas para este espaço fazendo-

se constar os objetivos dos Indicadores e suas metodologias, tais quais publicados, e com poucas alterações quanto à forma, a qual em algumas situações foi resumida.

Dos catorze Indicadores para a educação básica, por sua importância direta para a compreensão da formulação e execução de Políticas Públicas para a Educação no país, constituem objeto de análise neste espaço os seguintes: (2) “Complexidade de Gestão da Escola”; (3) “Esforço Docente”; (7) “Nível Socioeconômico (INSE)”; (13) “Taxas de Rendimento”. Os demais apresentam características mais objetivas e foram agrupados no Apêndice F.

1.1.1. Complexidade da gestão da escola¹⁹

Objetivo: Introduzir um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. **Metodologia:** Considera todas as escolas que no Censo Escolar da Educação Básica de 2013 possuíam pelo menos uma matrícula de escolarização, totalizando 190.706 escolas. **Variáveis selecionadas:** Assume que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características, quais sejam (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão. (BRASIL, 2014b; 2021b, grifo nosso).

Amparado pelo chamados microdados²⁰ que, por concepção, visam o aproveitamento das menores frações de dados obtidos no Censo Escolar da Educação Básica, e o último registrado na plataforma do Governo Federal na data de consulta é do ano 2013, a definição desse indicador atém-se a caracteres burocráticos formais da administração escolar que são importantes para a economia na gestão pública, sem se ocupar das condições humanas que interessam diretamente à formulação e execução dos currículos escolar, tais como as variáveis ambientais, econômicas e sociais das famílias e dos locais onde as escolas estão instaladas,

¹⁹ Indicador utilizado para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Tem por base a Nota Técnica nº 040/2014 produzida pelo INEP em 17 de dezembro de 2014. É composto dos Indicadores por Regiões e Unidades da Federação, Municípios e Escolas.

²⁰ De acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.BR) e que monitora a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no país, os chamados “Microdados são a menor fração de um dado coletado em uma pesquisa. Retrata, por meio de códigos numéricos, a resposta individual dos informantes ao questionário aplicado. Por meio do agrupamento dos microdados em certas unidades (como região geográfica ou classe social, por exemplo) são gerados novos dados agregados, permitindo a construção de dados sobre unidades mais amplas. As bases de microdados podem ser lidas por software específicos, como R, SAS e SPSS, que permitem ao usuário a manipulação para a composição de novas agregações e, conseqüentemente, novas análises.” Disponível em: <https://www.cetic.br/microdados/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ignorando-as como fatores de complexidade e, por consequência, não mencionam ou contemplam sua incidência sobre o exercício da gestão ou da execução do processo de escolarização propriamente dito.

Sobre a modalidade de Educação à Distância (EAD), informa apenas que a contar de 2015 deu-se o início de coleta de informações, porém, restritas ao tipo de mediação didático-pedagógica quanto a ocorrerem no formato “presencial”, “semipresencial” ou “a distância”. A prevalência do ensino à distância durante a fase de epidemia do vírus Sars-Cov-2 (Coronavírus) certamente causou um impacto sobre esse ângulo da educação no país em virtude das medidas sanitárias de isolamento social que foram necessariamente impostas diante da necessidade de enfrentamento às suas consequências. Ainda que tenha sido pontual e que o retorno às aulas presenciais tenha ocorrido, os efeitos da experiência com o chamado ensino remoto devem modificar disposições sociais e dos mecanismos de centralidade governamentais em relação à prática, algo facilitado em grande parte pelos interesses relacionados aos investimentos financeiros realizados na disseminação de uso das tecnologias de informação e pela busca por redução de custos públicos com a escolarização. Esse impacto, forçosamente, deverá provocar a revisão desse Indicador.

1.1.2. Esforço Docente ²¹

Objetivo: Introduzir um indicador que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão.
Metodologia: Assume que esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão pode ser estimado a partir das seguintes variáveis obtidas por meio do Censo da Educação básica de 2013: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Desta forma, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade. Os dados utilizados na elaboração do indicador consideraram os docentes de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013, não sendo consideradas as regências de turmas de atividades complementares e Atendimento Educacional Especializado – AEE. (BRASIL, 2014c; 2021c, grifo nosso).

²¹ A construção desse Indicador de Esforço Docente é amparada pela Nota Técnica nº 39/2014 de autoria do INEP e datada de 17 de dezembro de 2014. Nele são articulados Indicadores por Regiões e Unidades da Federação, Municípios e Escolas.

Por suas características, o uso desse Indicador permite estimar a carga de trabalho docente realizado na execução do trabalho, mas não favorece a construção de informações mais próximas da realidade porque desconsidera as variáveis pertinentes às condições de trabalho, custos de mobilidade, de configuração socioeconômica e familiar dos docentes. E, ainda que esses elementos fossem registrados, para além dos resultados obtidos segundo o caráter numérico formal de distribuição de aulas, turnos, turmas e escolas, estes precisariam ser relacionados com pelo menos outros três indicadores: o referente às condições socioeconômica e configuração familiar de alunos; o indicador de Complexidade de Gestão da Escola, que pressiona por resultados requeridos pela Gestão Pública da Educação, pois esses dois conjuntos de fatores pesam diretamente sobre a execução do processo de ensino-aprendizagem e que igualmente requerem esforço docente; e um terceiro, que não figura na metodologia e que requer pesquisa adicional, pois refere-se ao índice de adoecimento profissional decorrente das condições de trabalho. A confrontação desses três conjuntos de dados poderia permitir uma interpretação mais ajustada da realidade vivida pelos docentes.

1.1.3. Nível Socioeconômico (INSE)²²

Objetivo: Contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo INEP. **Metodologia:** O INSE é construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2019; 2021e; 2021f, grifo nosso).

Explicitado na Nota Técnica que apresenta e discute os indicadores de nível socioeconômico do SAEB (BRASIL, 2019, p. 6), seu propósito é “contextualizar” resultados obtidos em avaliações e exames aplicados pelo INEP a partir da quantificação de um conjunto de valores composto pelo nível educacional e ocupacional dos pais, da quantidade de bens

²² É possível encontrar no Portal do INEP quatro Notas Técnicas produzidas pelo Instituto entre os anos de 2011 e 2021, nominadas como “Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)” e que contém a mesma fundamentação teórica, objetivos, metodologia e parâmetros, diferindo-se uma das outras apenas na nos resultados obtidos na aplicação. Nenhuma das três primeiras Notas Técnicas indicadas e disponíveis na página do portal do INEP como referentes aos anos entre 2011 e 2015, traz qualquer identificação ou data no *caput*, que permita referenciá-las de maneira mais precisa, para além da simples indicação do local de origem na internet, diferentemente da Nota Técnica do Saeb 2019, publicado em 2021. A composição dos indicadores consolida dados por Regiões, Municípios e Escolas (BRASIL, 2021n).

domésticos de propriedade das famílias, entre os quais encontram-se também os denominados “recursos educacionais e culturais”, além das configurações do espaço físico onde os alunos residem. Trata-se de um propósito tão complexo quanto limitado por suas variáveis sobre as quais algumas ponderações se insinuam por seu grau de importância.

Embora o propósito seja o de construir um índice socioeconômico, o que, obviamente, requer a identificação de fatores sociais e econômicos que são indissociáveis de condições e circunstâncias, o fator econômico prevalece na construção desse Indicador, pois os valores referenciais que o sustentam, com alguma exceção possível relacionada ao nível educacional dos pais, estão diretamente associados ao poder aquisitivo familiar, assumindo que a presença de bens de consumo duráveis possam representar uma condição financeira sustentável.

A Nota Técnica em questão não discute ou diferencia bens de consumo essenciais de outros não essenciais, restando à interpretação sobre a quantidade de itens presentes nos lares a inferência dedutiva dessa classificação ao se confrontar com um indicador médio preestabelecido e convencionado, e com o qual os tipos de bens e quantidades encontradas pela pesquisa devem ser comparados.

De acordo com o princípio adotado para estabelecer esse indicador, o número de quartos e de banheiros numa casa, ter ou não um *freezer* e um aspirador de pó, possuir um ou dois aparelhos de televisão ou computador, pode apontar níveis sociais diferentes, o que é certamente controverso. A categoria “carro”, por exemplo, que parece supor o poder de mobilidade familiar, não considera as características do bem, tais como idade, consumo e finalidade de uso, elementos que incidem diretamente em custos operacionais, níveis de endividamento familiar e, principalmente, nas condições de vida.

Servindo-se desse conjunto de valores mencionado, a pesquisa captura resultados quantificáveis que levam a obtenção de um valor médio a partir do qual são calculadas as variâncias²³ e, a partir delas, o desvio-padrão (IPEA, 2006, p. 64) que é utilizado para definir os níveis sociais. Por óbvio, trata-se da construção de um parâmetro relativo e sujeito a distorções, exigindo revisões e atualizações recorrentes em função da artificialidade e consequente volatilidade do que se convencionou como padrão de qualidade de vida, principalmente em uma sociedade dinâmica, de trabalho e de consumo, sujeita aos humores políticos, e que cria e renova constantemente necessidades de conforto ideais para alguns.

²³ Cf. Ribeiro (2019), em “Medidas de dispersão: variância e desvio padrão”, trata-se de “[...] uma medida de dispersão que mostra o quão distantes os valores estão da média”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/medidas-dispersao-variancia-desvio-padrao.htm>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

Adicionalmente, no que respeita aos referidos bens de consumo, mesmo a literatura que subsidia a formação do conjunto de valores pesquisáveis é divergente (BRASIL, 2009, p. 6), dada a possibilidade de que a propriedade maior ou menor de itens num domicílio seja utilizada como medida para “substituir” a renda familiar (que é um dos itens pesquisáveis), e não apenas enquanto medida indireta de sua composição, o que neste caso leva à inversão esdrúxula em que a média não “revela” a posição social de uma família, mas a “determina” como se a miséria ou riqueza, para falar apenas dos extremos, fossem questões meramente conceituais. Entre essas duas condições sociais, ter dois automóveis, duas televisões ou dois banheiros pode colocar alguém na média financeira da maioria das famílias, ou acima dela, mas parece longe de representar uma vida econômica familiar livre de dificuldades oriundas do custo de vida relacionado ao eixo básico de alimentação, saúde, moradia e segurança.

Se, por hipótese, considerássemos que os tipos de bens de consumo duráveis não fossem previamente definidos, mas aqueles encontrados segundo os resultados da pesquisa e, a partir dos quais, fosse estabelecida a média de acordo a quantificação, ao admiti-la como parâmetro para estabelecer a estratificação social, assumiríamos também o risco de outro viés, o do uso político dessa média como condição suficiente para legitimar e manter a posição social de pessoas e ou de níveis sociais que serão sempre arbitrários. Ademais, tomar o diagnóstico encontrado por uma pesquisa, como fato, e daí produzir uma escala de estratificação social pode ser muito útil à manutenção de sua estrutura. De outra forma, seu uso em outro sentido dependerá sempre de uma perspectiva política que a encare apenas como uma etapa diagnóstica e que leve à execução de um projeto de sociedade guiado pelo esforço contínuo por melhorar as condições de vida de todo o conjunto de pessoas que a compõe.

Não se questiona aqui a importância da construção de indicadores, tampouco o valor da Estatística para situações diagnósticas e de planejamento, mas o modelo centrado quase que exclusivamente em fatores econômicos. Em sociedades tais a qual vivemos, é fato que são determinantes para a aquisição do mínimo necessário para se ter uma vida social digna, mas também o é que são insuficientes para delimitar o problema da qualidade do ensino, porque, se têm peso preponderante nas circunstâncias de vida de famílias de baixa renda, não soluciona a questão como um todo.

Existe outro conjunto de variáveis políticas e sociais, para além das econômicas, em nível local, regional, nacional e internacional que não só interfere na definição dos critérios de qualidade da educação, como determina, antes, aqueles pertinentes à distribuição e acesso aos recursos sociais. Os Relatórios do Banco Mundial têm sido o grande instrumento não só de aferição das condições sociais no planeta, como têm servido de orientação para políticas

econômicas dos mais diferentes países filiados aos princípios políticos do Liberalismo em suas mais diferentes faces, bem como aos do Capitalismo.

Como referenciado no início, tratam-se de Indicadores de Nível Socioeconômico cujo diagnóstico ocorre pelo que se considera êxito no ensino-aprendizagem em função de resultados obtidos em diferentes avaliações e exames realizados pelo INEP, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁴, que é um conjunto de sistemas de avaliação de ensino cujos resultados aferem os níveis de qualidade, equidade e eficiência da educação no país; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁵ e a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar)²⁶, as duas últimas com a finalidade de aferir o “desempenho” dos estudantes ao final da educação básica²⁷.

A Prova Brasil, nascida com caráter complementar ao SAEB, é também respondida por professores e gestores escolares e inclui questões relacionadas ao perfil profissional e condições de trabalho, figurando entre os componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é composto a partir dos resultados obtidos pelo SAEB, conjugados com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. O quadro abaixo visa demonstrar essa configuração:

Composição das Avaliações Federais

INSE (Indicadores de Nível Socioeconômico)	1.SAEB	1.1. Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica)
	2.ENEM	1.2. ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), “Prova Brasil 1.3. ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)

O INSE é construído a partir dos resultados do SAEB e do ENEM.

SAEB – Sistema de avaliação da educação básica.

ENEM – Exame nacional do ensino médio

Quadro 1 – Composição das avaliações da Educação pelo Governo Federal

Na base do INSE encontram-se as quatro avaliações citadas, e todas visam o conhecimento de conteúdos de aprendizagem dos currículos escolares, estabelecendo uma

²⁴ Três avaliações compõem o SAEB. Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana). Realizado a cada dois anos, o SAEB avalia por amostragem, conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, bem como as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza conforme os critérios das chamadas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O SAEB foi aplicado pela primeira vez em 1990 durante o governo do Presidente Fernando Collor de Mello.

²⁵ O ENEM foi criado em 1998 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

²⁶ A Prova Brasil foi criada no ano de 2005 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

²⁷ Desde o ano de 2004, quando foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os resultados individuais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passaram também a ser utilizados como critério de participação dos candidatos a bolsas de estudo para ingresso nos cursos de graduação.

relação direta entre o que se aprende na escola e os níveis de qualidade da educação, bem como com a condição socioeconômica dos alunos matriculados, o que pressupõe seja possível julgar que as condições sociais e econômicas de uma pessoa e sua família sejam apreendidas pelo que ela sabe de Língua Portuguesa, Matemática e demais ciências da natureza (Química, Física e Biologia) e suas tecnologias. Mesmo que esse Indicador seja confrontado com os índices de reprovação e evasão, ainda assim, nos dois casos, o que é medido é muito maior e mais complexo e profundo do que a superfície numérica. Mais séria que essa pretensão é a consequência de se assumir os resultados como representação fiel da realidade, utilizando-os como argumento exclusivo para a administração pública dos setores aos quais se prestam as avaliações e suas análises.

1.1.4. Taxas de Rendimento ²⁸

Objetivos: Aprofundamento da análise das variáveis de movimento e rendimento escolar; permitir a utilização de críticas de consistências cruzadas que contribuem para melhorar a qualidade e fidedignidade dos dados.
Metodologia: O INEP atribui um Código de Identificação único (ID) a cada aluno, o que permite acompanhar seu percurso no sistema educacional. [...] o cálculo das taxas de aprovação, reprovação e abandono só levam em consideração as matrículas relativas à escolarização, isto é, não utilizam os dados relativos às matrículas em atividades complementares e/ou em atendimento educacional especializado (AEE). [...] para efeito do cálculo das taxas de rendimento, só são considerados os alunos informados na data de referência do Censo Escolar, alunos que ingressaram após a data de referência do Censo Escolar (ano i) não têm os dados de movimento ou rendimento informados no módulo “Situação do Aluno”. (BRASIL, 2021; 2022b, grifo nosso).

Contrariando a ideia de senso-comum que sugere o rendimento escolar como resultados de apropriação de conhecimentos, traduzidos em notas escolares que permitem a progressão nos diferentes níveis de aprendizagem escolar, esse Indicador concentra-se apenas nas chamadas variáveis de movimento, ou seja, de aprovações, reprovações e abandono escolar, com a única preocupação com a fidedignidade dos dados, como explicado em seus objetivos.

Como informação, os resultados podem ter utilidade auxiliar se forem relacionados com outros indicadores, tais como os de Esforço Docente e o INSE, por exemplo, mas são muito mais úteis para fins econômicos e políticos, porque incidem diretamente sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que reúne resultados dos indicadores da Educação, Saúde e Renda per capita, interessando tanto para os Estados na disputa interna junto ao Governo

²⁸ Esse Indicador é composto a partir dos resultados por Regiões e Unidades da Federação, Municípios e Escolas.

Federal e aos mecanismos de fomento internacionais, na captação de recursos, quanto para o próprio país perante a Organização das Nações Unidas (ONU) que realiza e divulga estudos comparativos sobre o desenvolvimento humano nos países, e entre os quais figuram os indicadores de um dos seus mais importantes órgãos, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tal como acontece com os Estados nacionais, quanto maior o IDH de um país, maior será sua visibilidade e a possibilidade de atrair investimentos financeiros exteriores.

Por se tratar de números quantificáveis a partir de resultados obtidos de acordo com as matrículas, esse indicador se mostra, em si mesmo, muito frágil e sujeito à manipulação, requerendo, em contrapartida, o desdobramento de esforços empreendidos por gestores e professores nas instituições de ensino para manter os alunos nas escolas e promovê-los, evitando reprovações e evasões que pressionem os números desfavoravelmente. Como resultado, os níveis de pressão por resultados tem uma espécie de efeito dominó, pois se os gestores públicos estaduais pressionam os Núcleos Regionais de Educação²⁹, estes pressionam as equipes de gestão escolar e professores, as quais também podem transferir a pressão para as famílias, em último caso, com o peso da Lei, dado que, se na teoria a educação é considerada um direito da criança e um dever do Estado, na prática, no campo do dever, ela é primeiro uma obrigação dos pais ou responsáveis legais, sujeitos às penalizações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁰.

Todo esse conjunto complexo de avaliações visa oferecer ao Governo Federal dados que permitem planejar e intervir na Educação por meio de políticas públicas também acompanhadas pela alocação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³¹ (FUNDEB), direcionando-os para regiões onde a complementação financeira se faz necessária, porém, baseando-se no número de alunos e na

²⁹ No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) conta com a presença de Núcleos Regionais de Educação instalados em vários municípios e que funcionam como ponto de convergência para a mediação entre as instituições escolares e o Estado. Entre as atribuições desses Núcleos está a orientação às escolas quanto ao funcionamento Legal, ao regimento escolar, à matriz curricular e o calendário escolar. Outros Estados da Federação que contam com o mesmo sistema, podem utilizar outras denominações.

³⁰ Marco legal que regula os direitos da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi criado em 13 de julho de 1990, pela Lei Federal nº 8.069.

³¹ Por definição, o Fundeb trabalha com variáveis contábeis, pois capta recursos públicos e os redistribui com base no número de alunos da educação básica, servindo-se de informações do censo escolar do ano anterior: “Levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões, a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano [e com isso] materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. [...] O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal”. (BRASIL, 2023a).

fixação de um custo mínimo de investimento destinado ao financiamento de cada um durante a educação básica.

Se os problemas relacionados à escolarização, a exemplo das reprovações, das evasões e da chamada qualidade da educação estivessem restritos exclusivamente à distribuição de recursos, ainda faltaria discutir os parâmetros para o custo mínimo e a referência para a dita qualidade. Todavia, é sabido que a superação dessas dificuldades ultrapassa soluções meramente contábeis, e esse imbróglio exemplifica o desafio de se tentar resolver problemas sociais reduzindo-os à quantificação numérica.

Se, por um lado, nos dias atuais, as políticas públicas dirigidas à educação se fazem acompanhar por uma política econômica como pretendiam os idealizadores do Manifesto pela Educação Nova, e isso seguramente representa um avanço na democratização do ensino público, por outro, muito há ainda que se fazer para garantir condições mais ideais de permanência e de conclusão, tanto no que respeita à educação básica, quanto ao ensino superior.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. O PERCURSO INICIAL DA PESQUISA DE CAMPO: A INSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE SUJEITOS E O POSSÍVEL VÉU DO PRECONCEITO

Três condições éticas preliminares foram previstas para a formação do grupo de alunos a serem convidados para a pesquisa quando da elaboração do projeto, por requererem atenção especial em sua manutenção. A primeira referia-se ao fato de que, provavelmente, a identificação ideal dos sujeitos deveria partir deles próprios, pelo sentimento decorrente do preconceito vivido. Isso, no entanto, implicaria em um nível de vínculo com eles, requerendo tempo de convivência que garantisse um nível de confiança capaz de romper com possíveis mecanismos de autodefesa que produzem inibição, pois seria um professor perguntando a alunos sobre preconceitos sofridos na interação com outros alunos e com professores. Isso demandaria outro tipo de pesquisa com outras circunstâncias de realização, divergindo do propósito estabelecido. Como alternativa, caberia a solução menos ideal de acatar sugestões de nomes, reservando-se ao pesquisador o direito de aceitá-las ou não, mediante a prospecção das informações subjacentes às indicações. Este foi o caminho adotado.

Decorrente dessa opção, a segunda envolveria falar diretamente com diretores, coordenadores e professores, sem saber se figuravam ou não entre os praticantes de preconceito. No contato com professores ou outros profissionais, nas escolas e ou em atividades de extensão que discutem o processo pedagógico e as situações intersubjetivas no ambiente escolar, é comum ouvir menções a “alunos-problema” como “repetentes” que tensionam as relações, mas as descrições que envolvem preconceitos são quase sempre envoltas numa aura de embaraço provavelmente atribuído ao receio de julgamento quanto à fala.

Por certo que isso não incrimina ninguém diretamente, mas a cautela parece sugerir que, considerando-se a mobilidade de alunos entre escolas, e estando diante de outros colegas de profissão, em diálogo com alguém que discute as dimensões humanísticas do processo ensino-aprendizagem, esse interlocutor espere ouvir e encontrar, em cada um, os exemplos mais éticos e cuidadosos de conduta humana e profissional. Desta forma, tratava-se, então, de evitar o possível desconforto e exposição de colegas de profissão, que, ao serem indagados sobre a manifestação objetiva de preconceito contra alunos, se vissem sob condição de aferição axiológica de conduta, algo que comumente leva a respostas do tipo “os outros fazem isso, eu não!”. Afinal, como lembrou Alberti (2004, p. 105) “A percepção que o entrevistado tem de seu interlocutor [...] pode influir no conteúdo de seu discurso. Assim, determinado entrevistado

pode dizer certas coisas a um entrevistador e não a outro, já que o que se diz depende sempre de a quem se diz”. Esse princípio se aplica, pois, a qualquer relação intersubjetiva.

Essa segunda situação teria ainda outro agravante de implicações diretas para a metodologia de trabalho com a História Oral, de acordo com o formato definido para o registro das narrativas, o que nos leva à terceira condição de cuidado ético mencionada. Qualquer profissional das escolas, e entre eles os professores, poderia se antecipar no momento de indicar nomes, expondo sua leitura particular com julgamento de mérito sobre as condutas dos alunos cujos nomes estariam sugerindo, e isso precisava ser evitado a todo custo, pelo menos antes de ouvir os narradores.

Considero fundamental demarcar o entendimento particular de que toda classificação é necessariamente arbitrária, informando muito mais sobre quem estabelece critérios para fazê-la, do que sobre aquele que acaba classificado. Todo critério de classificação visa uma finalidade de inclusão de alguns e, no mesmo movimento, produz a exclusão de outros, impondo a necessidade de assegurar que não houvesse qualquer tipo de construção de conceito prévio que interferisse na condução e construção do processo de ouvir e registrar as experiências dos alunos. De maneira a superar esses óbices que poderiam gerar embaraços, foram adotados alguns critérios de ordem prática para as duas situações, tanto para a obtenção dos nomes quanto para aproximação com os possíveis sujeitos.

Durante todo o contato com as equipes de Direção escolar e professores, sempre houve, antecipadamente, reiterados pedidos para que nenhuma informação sobre o aluno fosse adiantada, para além do fato de que se tratava de pessoa com histórico de reprovações e ou aprovações por Conselho Escolar. Sempre houve uma recusa imediata às iniciativas voluntárias de compartilhamento de informações, interrompendo e redirecionando de forma determinada o curso dos frequentes diálogos – mesmo existindo o risco de julgamento e condenação associada a uma possível ausência de delicadeza interpessoal –, como forma de manter uma postura metodológica de distanciamento inicial das histórias de vida, para não ocorrer a formação de conceitos prévios que pudessem interferir quanto à natureza e às perguntas dirigidas aos sujeitos, ou pior, que levassem a um julgamento e condenação prévias de seus comportamentos.

A princípio, a definição dos nomes dos estudantes para o diálogo inicial, em cada escola, convidando-os a participar da pesquisa, se deu por meio de indicação direta das direções e coordenações pedagógicas e posterior confrontação com informações obtidas junto ao banco de dados do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Em situações em que as indicações se mostraram infrutíferas, a opção foi recorrer diretamente a esse Sistema de informações. Seu uso, em todas as oportunidades, se deu em três etapas distintas: a obtenção e análise de relatório

“Relação de Alunos por Turma”, onde constam, entre outros dados, o Cadastro Geral de Matrícula (CGM) de cada um, Nomes dos Estudantes, Datas de Matrículas e Idades, definindo-se os alunos para contato inicial mediante o contraste entre as idades e a correspondência de seriação sequencial das turmas em que se encontravam matriculados; análise preliminar do Registro Escolar dos alunos identificados, para verificar a existência ou não de laudos médicos, psicológicos e ou psicopedagógicos, confirmadores da necessidade de ações pedagógicas especiais que, a princípio, seria fator impeditivo à participação; análise do Histórico de Matrículas, para confirmação do número de reprovações, das séries nas quais reprovaram, e do número de vezes em que foram aprovados por Conselho de Classe.

De posse dessas informações e em diálogo com os coordenadores pedagógicos, os alunos foram chamados para o primeiro contato e informados sobre a pesquisa e seus objetivos, esclarecendo-se sobre a necessidade de conhecer suas vivências, suas experiências, na intenção de construir, com o apoio deles, conhecimentos que permitiriam compreender possíveis caminhos da formação de identidade de estudantes em cuja trajetória escolar houvesse reprovações escolares recorrentes. As aprovações por Conselho de Classe ao final dos anos letivos constituíram um critério complementar relacionado com as reprovações escolares, dado que em última instância funcionam – e alguns indícios parecem indicar que obedecem a diferentes intenções – como um recurso que as evita, sendo utilizado como indicativo para a formação do grupo de narradores.

Também aos sujeitos foi solicitado para que coisa alguma de suas histórias fosse dito, antecipando-se ao registro das narrativas. As poucas informações prévias, necessárias para justificar os convites, foram obtidas nos primeiros contatos, nessa fase de aproximação, de concordância com a participação e obtenção de assinatura nos Termos de Consentimento e Assentimento (APÊNDICES B e C), quando aplicáveis.

Existindo compreensão dos objetivos, foram informados dos cuidados éticos, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo apresentados os documentos destinados a assegurar formalmente o sigilo de informações pessoais. Havendo concordância em participar, os documentos foram imediatamente preenchidos e entregues para leitura cuidadosa, em casa, junto dos pais e ou responsáveis, quando menores de idade, ou quando considerassem necessário, sendo recolhidos posteriormente, devidamente assinados, ajustando-se a data e horário para registro da narrativa, sempre em turno distinto da jornada de aulas para não incorrer em prejuízos com as presenças e conteúdos de aprendizagem.

Seguindo o mesmo procedimento, após a transcrição das entrevistas e a consequente entrega aos participantes, para leitura e revisão, havendo anuência quanto à forma e conteúdo,

foram emitidos os Termos de Cessão de Direitos de Uso de Depoimento Oral (APÊNDICES D, E) para a obtenção das assinaturas pelos alunos e ou pelos responsáveis, quando necessário.

2.2. A CONCEPÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA: O MODELO DE FRITZ SCHÜTZE

Na concepção do instrumento de pesquisa e na condução metodológica da entrevista foram utilizados, com variações, alguns dos princípios indicados pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, que foi professor de sociologia geral e microsociologia na Universidade Otto von Guericke, até o ano de 2009, em Magdeburg, na Alemanha, e que desenvolveu no início da década de 1980 um modelo de entrevista não estruturada, com sentido diverso dos até então utilizados nas investigações sociais, e que viria a exercer influência significativa na concepção epistemológica presente nos métodos de pesquisa qualitativa, em razão da mudança de eixo proposta em sua teoria.

Por entender que os instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas concebidos a partir de paradigmas sociais macroestruturantes apresentavam dificuldades na apreensão da realidade social, sobretudo porque o método de entrevistas, frequentemente utilizado, prezava por uma estruturação diretivista assentada na circunscrição teórica decorrente da compreensão que os pesquisadores tinham de seus objetos de estudo, limitando aos entrevistados quaisquer manifestações próprias interpretativas sobre suas vidas, Schütze propôs uma alteração no foco, dirigindo-o para os sujeitos:

Em geral, espera-se de sociólogos que não estão orientados pelo paradigma macroteórico das estruturas sociais, mas sim pelo paradigma interpretativo, que estejam interessados principalmente nas interpretações biográficas dos sujeitos envolvidos em seus modelos de análise. [...]. É certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale apenas desvendar. E para tanto a pergunta heurística inicial de grande auxílio é a seguinte: “O que aconteceu nas histórias de vida que nos interessam sociologicamente?”. (SCHÜTZE, 2011, p. 211).

Schütze concebe que as histórias de vida têm uma estrutura processual dominante que decorre da sedimentação de outras, também processuais, maiores ou menores, que são ordenadas sequencialmente, de forma temporal e entre si. Alterações nessa estrutura dominante levam a mudanças na interpretação da vida, como um todo, pelo próprio sujeito, e o conhecimento desses processos é de fundamental importância para se compreender a realidade social, pois é o que define a maneira com que o indivíduo age ou reage diante das circunstâncias

como decorrência de sua interpretação da realidade. Por esse princípio, o que confere legitimidade à interpretação dos comportamentos analisados, e, portanto, à interpretação social, não são as inferências conclusivas obtidas por uma leitura exclusivamente externa dos processos, mas as relações realizadas pelo pesquisador, entre “os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia, com o contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos dos processos fáticos” (SCHÜTZE, 2011, p. 211), os quais devem emergir da própria narrativa. Somente após isso as interpretações do pesquisador seriam admissíveis.

Seguramente, um dos muitos desafios do uso de narrativas na construção historiográfica consiste em realizar um trabalho de transposição da subjetividade encontrada nas narrativas, para algo razoavelmente concreto, como informação visível e articulável, que permita ao pesquisador voltar a elas e confrontá-las com as fontes, sempre que necessário, tornando-as, ainda, disponíveis para outros pesquisadores que queiram rever o percurso da pesquisa e da análise. Inevitavelmente, a captura dos elementos subjetivos para essa transposição é dependente do olhar do pesquisador e de sua própria subjetividade; porém, uma vez que tenham sido transformados em informações, podem deixar a condição de objeto privado para lograr um espaço público de revisão e recomposição, pelas mãos de outros pesquisadores.

O método de Schütze prevê um desenvolvimento didático, tanto na entrevista quanto na análise das narrativas, apresentando-se como solução que permite avançar de forma satisfatória no enfrentamento desse desafio, tornando-se referência para sociologia atual, sendo adaptado e utilizado por outros profissionais³² em outras áreas. Em nosso caso, após a descrição de cada uma das etapas metodológicas indicadas para a entrevista narrativa, foram aditadas, quando julgadas necessárias, notas de aplicação, numeradas sequencialmente, nas quais constam as adaptações e ou aditamentos particulares concebidos para a pesquisa de campo e análise das entrevistas temáticas.

³² Doutora em Sociologia, Gabriele Rosenthal (2014; 2014a) vem se dedicando à introdução dos métodos biográficos na pesquisa qualitativa, adaptando a metodologia de Schütze mediante interlocução com alguns dos fundamentos da fenomenologia de Husserl, como também da Gestalt (Psicologia da Forma), constituindo-se em referência significativa para pesquisadores em várias áreas. De igual maneira, Wivian Weller (2006; 2011), também socióloga, e especialista em Psicologia e Educação, vem realizando interlocução com essas áreas de conhecimento, promovendo profícuo debate sobre as categorias propostas por Schütze, aplicando-as em pesquisas sociais, inclusive com jovens.

2.3. A ESTRUTURA E CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

A metodologia apresentada por Schütze sugere estruturar a entrevista em três partes. A primeira corresponde à formulação de uma questão de natureza biográfica sobre algum aspecto da história de vida, no caso da entrevista temática, ou sobre toda a vida do entrevistado.

Particularmente, entendendo que uma questão tanto pode ser uma indagação explícita, direta ou indireta, como um ponto de pesquisa e discussão ou uma solicitação genérica menos diretiva, para cada um dos sujeitos foi pedido para que narrassem suas “trajetórias de escolarização”, onde certamente encontrar-se-iam os episódios de reprovação escolar, suas consequências e os possíveis enfrentamentos. Essa opção sempre teve dois motivos complementares muito nítidos: primeiro, evitar apontar um foco único para a rememoração das histórias biográficas, assegurando alguma liberdade, ainda que no âmbito da temática, como estímulo à reconstrução das vivências. Segundo, observar a possível presença de emoções nas narrativas, o que poderia revelar sentimentos expressos em manifestações paralinguísticas a serem anotadas como indicativos de unidades ou núcleos de sentido consideradas epistemologicamente essenciais, tanto para estimular a própria narração, quanto para a interpretação decorrente do processo de análise, pois representam o cerne ou substrato motivador de mudanças constituintes nos próprios indivíduos, e conseqüentemente, com potencial para provocar alterações na leitura de mundo, devendo, por isso, ser cuidadosamente exploradas durante a investigação.

São consideradas aqui, como unidades ou núcleos de sentido, situações em que o sujeito, encontrando-se em circunstância específica, a ela reage, seja de maneira inconsciente ou por um posicionamento pessoal refletido, ainda que este possa ser pela imobilidade, pelo estacionar fronteiro entre uma posição e outra, seja por um impedimento difuso e inconsciente, seja pelo reconhecimento de que o melhor a fazer seja, pois, coisa alguma fazer.

Em uma perspectiva geral, as unidades de sentido envolvem sentimentos e emoções decorrentes de uma dinâmica interna de juízo disparada pelas vivências, num exercício que tanto pode ser ético, de avaliação dos próprios valores, quanto pode ser apenas de repetição automática e irrefletida de comportamentos, baseados em experiências anteriores, que sejam próprias, ou da observação da conduta de outros, ou ainda, de prescrições de conduta encontradas nos discursos sociais.

2.3.1. Primeira parte: liberdade no fluxo narrativo

Nessa primeira etapa da entrevista, excetuando-se as situações em que não consiga compreender o que está sendo relatado, Schütze orienta para que o pesquisador não interrompa o fluxo de fala do entrevistado, fazendo-o apenas quando existir uma coda narrativa, ou seja, uma expressão que indique, à semelhança de uma peça musical, uma seção conclusiva na composição, arrematando a fala. As interrupções só acontecem quando o entrevistador é incapaz de compreender o conteúdo relatado, quando então, pede esclarecimentos

Na medida em que o objeto da narrativa seja efetivamente a história de vida do informante e transcorrendo compreensível de forma que o ouvinte possa segui-la, não deverá ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador. Somente após a indicação de uma coda narrativa (por exemplo: 'Então, era isso: não muito, mas mesmo assim ...'), o pesquisador-entrevistador começa com suas perguntas. (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Nota de aplicação (1): Se essa prescrição, por um lado, resolve de maneira satisfatória para alguns, a dificuldade comum de se identificar o melhor momento para intervir na fala do narrador, por outro, em se tratando de histórias de vida cuja reconstrução, a partir da memória, é influenciada também pelo que ocorre no presente, e isso inclui, além das emoções, as possíveis expectativas que o narrador possa ter em relação ao que o pesquisador espera ouvir, ou sobre como será utilizado o que ele diz, levando-o a aquiescer ou censurar suas próprias recordações, a narrativa pode ficar truncada, ininteligível pela ausência de um fechamento. Desta forma, é possível deduzir que a própria interrupção se configure, em última instância, como uma coda, seja pela incompletude motivada pela emoção, ou pela ausência concreta de um desfecho lógico aguardado pelo ouvinte, ou ainda, pela recusa em prosseguir. Não é incomum que um narrador estabeleça limites ao que está sendo narrado, não porque suas vivências sejam desprovidas de desfecho, mas pela dificuldade em prosseguir ou pela opção de não dizer.

Naturalmente, como o pesquisador não pode simplesmente inferir, sem riscos de errar, que uma quebra na narrativa ocorreu em virtude de uma ou outra coisa, possivelmente estará diante de um núcleo de sentidos, tanto dos que podem ter sido produzidos no passado, durante a vivência, quanto os produzidos no ato da narração, e ou da imbricação de ambos, motivando a dificuldade ou negação em prosseguir. Neste caso, o pesquisador estará dependente da própria percepção, para entender a interrupção como uma coda narrativa e tentar intervir, de imediato, na intenção de garantir que a reconstrução do vivido prossiga, ou, então, anotar a coda ruptiva, para retornar a ela em outro ponto mais oportuno da narração.

2.3.2. Segunda parte: exploração das unidades de sentido

Na execução da segunda parte de seu método, Schütze indica que o pesquisador inicie a exploração do que chamou de “potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais” (SCHÜTZE, 2011, p. 212) em referência a cortes ou supressões percebidas, realizadas pelo narrador na primeira parte da entrevista, por terem sido consideradas de menor importância. A experiência tem demonstrado que esses fios temáticos (unidades ou núcleos de sentido), podem ser efetivamente negados, como desnecessários ou às vezes abreviados, por serem condenáveis segundo o juízo dos próprios narradores, porque revelam sentimentos, emoções e impulsos, que podem ser vistos como fragilidades pessoais, como se as narrativas de vida devessem obedecer a um critério absolutamente racional, quando as próprias vidas não o são. De acordo com Schütze, esses fios temáticos se caracterizam como:

[...] fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como em fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação. (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Nota de aplicação (2): Nesse ponto, cabe uma observação originada no exercício prático de “ouvir” o outro. Muito frequentemente o não verbalizado pelo narrador, como é o caso de manifestações paralinguísticas e sinais cinésicos, pode ter valor significativo enquanto núcleo potencial de sentido, evidenciando o quanto o foco do pesquisador precisa estar alinhado na observação da comunicação do narrador, pois esse conteúdo poderá ser fundamental para a análise da interpretação produzida por ele. Sempre se poderá argumentar ser possível voltar às gravações visuais, caso existam, para observar tais elementos; todavia, esse retorno poderá ter outra conotação, em virtude de que o instante da narrativa configura um quadro de mútua interação gestáltica³³ entre narrador, pesquisador e ambiente, produzindo um espaço vital ou campo psicológico total, no sentido empregado por Kurt Lewin (1965, p. 62-67), em que passado, presente e futuro estão imbricados, e no qual o funcionamento da percepção dos interlocutores ocorre de modo muito particular, abrindo-se e fechando-se em função do que as falas movimentam, em termos de sentimentos e emoções. É exatamente a essa configuração à

³³ Conforme Duane Schultz e Sydney Schultz (1998, p. 298-322), a Psicologia da Gestalt, ou Psicologia da Forma, surgiu em 1910 como resultado de uma pesquisa realizada por Max Wertheimer (1880-1943), tendo sido fundada e desenvolvida em parceria com Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). A psicologia da Gestalt tem por base a percepção como sentido básico humano cuja capacidade tende a capturar, de fenômenos e situações, um sentido total das coisas. Para a Gestalt, o todo é maior que a soma das partes que o compõem, e essas partes agem umas sobre as outras, em mútua dependência. Essa corrente da psicologia surgiu em oposição a outras propostas consideradas por seus fundadores como estruturalistas, principalmente o comportamentalismo e a psicanálise.

qual o pesquisador precisará estar atento, para registrar os possíveis elementos ocultos a serem explorados, se possível, durante a interlocução. Por ser um momento único, isso não se recupera com a mesma configuração a partir de uma gravação audiovisual.

De outra forma, a subjetividade tende sempre a ultrapassar o limite de definição dos signos empregados na linguagem. É certo que configurações semânticas podem ser apreendidas mediante o uso de regras de análise discursiva, como pretendido nos modelos de pesquisa qualitativa de natureza estruturalista, que visam a reconstrução de regras de ação implícitas mediante princípios de análise linguística (FLICK, 2004). Contudo, os significados léxicos não encerram a multiplicidade dos sentidos de uso, que não são capturados nas palavras que se leem numa transcrição de narrativa, uma vez que emergem do uso, que é sempre circunstanciado, como se referiu Ludwig Wittgenstein em dois momentos distintos de suas “Investigações Filosóficas”, ao dizer que “Pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra “significação” – se não para todos os casos de sua utilização –, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem.” (WITTGENSTEIN, 1999, § 43, p. 43), ou ainda, ao reiterar, numa espécie de indagação axiomática, que “Todo signo sozinho parece morto. O que lhe dá vida? – no uso ele vive. Tem então a viva respiração em si? – Ou o uso é sua respiração?” (WITTGENSTEIN, 1999, § 432, p. 129).

Para este trabalho, para a pesquisa que o motivou, encontram-se nesses pontos os elementos basilares a serem identificados no âmbito dessa leitura gestáltica, onde cada fator subjetivo tem uma importância que pode ser reveladora dos sentidos particulares de cada experiência que compõe a história temática ou total de vida do sujeito.

Por fim, sobre o desencadeamento de situações comportamentais que podem ocorrer durante essa interação gestáltica, há ainda outro elemento que requer algumas considerações, dada sua importância para o êxito da reconstrução histórica pretendida a partir das memórias do entrevistado, algo sempre dependente do maior ou menor sentimento de confiança e liberdade experimentado por quem narra, em relação a quem realiza a entrevista, e aos objetivos de usos da narrativa, manifestos no contato entre ambos.

Espera-se que o momento da narrativa seja o de imersão do sujeito em suas lembranças, e como já mencionado, emoções podem surgir nesse processo, de tal sorte que sejam mesmo aguardadas, como se pudessem funcionar como uma espécie de termômetro aferidor da verdade, segundo a crença de que quanto maior sua intensidade, mais fiel aos fatos possa ser a narrativa, o que pode representar um equívoco comprometedor, primeiro porque a experiência demonstra que numa situação de interlocução, outros fatores podem alterar o foco e o curso do trabalho frente aos seus objetivos, e, segundo, essa expectativa pode induzir à crença numa

espécie de homologia que ignora que o fato narrado é uma representação do fato vivido, portanto uma reconstrução, a começar pelo tempo psicológico vivido que é diferente do tempo psicológico narrado, o que se opõe à hipótese de continuidade entre experiência e narrativa cuja proximidade, de acordo com Beatriz Sarlo (2012, p. 53, tradução nossa), “reivindica essa proximidade como base de uma representação verdadeira”.

Sobre o risco de desvio dos objetivos, Alexander Freund (2013) recorda que a relação entre entrevistador e entrevistado gera estruturas dinâmicas subjacentes à própria entrevista, como ocorre, por exemplo, em situações em que a relação de poder em função de caracteres étnicos, de raça e de gênero, ou ainda, a presença de traumas, influenciam o que é dito, em função de quem ou o que represente o interlocutor para o narrador. Essas condições tanto podem funcionar como inibidores para a narrativa, como motivadores que favorecem o desvio das finalidades, de forma consciente ou inconsciente, de parte a parte, podendo levar ao que se chama de “captura” do entrevistador por sua própria imersão empática nas emoções que emergem do processo, e ou pela possibilidade de controle que possa ser exercido pelo narrador sobre seu interlocutor, na medida em que passa a dizer o que entende que o outro quer ouvir. Diante dessas possibilidades, caberá ao pesquisador o cuidado e a responsabilidade na condução da interlocução.

2.3.3. Terceira parte: interpretação da argumentação do entrevistado

A terceira parte é dedicada à exploração da interpretação, da capacidade de abstração e argumentação do biografado, na explicação das vivências que narrou durante a entrevista, como especialista de si mesmo e de sua própria história. É o momento dos “por quês” do pesquisador, em busca de respostas e descrições do que emergiu como elementos centrais da narrativa, tais os acontecimentos, conclusões pessoais manifestas, bem como os fragmentos resultantes dos cortes narrativos.

A sequência desse processo visa reconstruir a relação entre os acontecimentos narrados pela articulação entre o que se considera como variáveis sociais externas ao sujeito, com o que se configura como reação interna, subjetiva, num movimento de associação entre as duas instâncias, tornando possível apreender a experiência vivida por meio das interpretações do próprio narrador. A partir dessa reconstrução, os contextos maiores do curso de vida, considerados mais relevantes, são marcados e colocados em confluência com as experiências que emergiram das indagações dirigidas ao narrador e que não se encontravam totalmente claras

ou evidentes para ele próprio, porque tiveram sua importância suprimida, ou foram mesmo reprimidas e ou negadas. Sobre o resultado desse conjunto de operações, escreveu Schütze:

O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador. (SCHÜTZE, 2011, p. 213).

Nota de aplicação (3): Em linhas gerais, essas três etapas da entrevista foram observadas e ajustadas no decorrer do trabalho em virtude das circunstâncias que se apresentaram, em grande parte, como já explicado, devido à faixa etária dos integrantes do grupo de sujeitos e, igualmente, em função da natureza do objeto de estudo facilmente associável ao fracasso pessoal e suas consequências emocionais. A primeira parte, dedicada à liberdade narrativa, praticamente sem exceções, se resumiu a poucos minutos de fala e o aumento visível no quadro de tensão manifesto pelos sujeitos, resultando em inibição e silêncio, obrigando à mudança na execução do modelo, antecipando-se, cuidadosamente, a etapa de indagações, que no início sempre teve um cunho de estímulo à narração e à construção de vínculos de confiança, de forma a dissipar tensões e desarmar possíveis quadros de ansiedade.

As questões utilizadas inicialmente foram do tipo “quando foi?”, “Como foi”, “Com quem foi”, “consegue lembrar um pouco mais?”, aproveitando-se as falas dos narradores para ir aprofundando a investigação até o surgimento das codas narrativas. Nesse exercício, as entrevistas se configuraram mais próximas do diálogo, com a prevalência da fala do narrador, como o método adotado por Alberti (2004, p. 119), sem que se perdesse, no entanto, os objetivos previstos em cada etapa proposta na metodologia de Schütze.

2.4. OS PASSOS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

2.4.1. Codas narrativas

Para a etapa de análise, propriamente dita, Schütze propõe seis passos distintos. No primeiro, partindo da transcrição, separam-se as unidades sequenciais da narrativa assinaladas pelas codas, que representam os indicadores formais das unidades de apresentação e que formam a estrutura do texto narrativo. Procede-se à análise formal desse texto, eliminando-se passagens não narrativas, produzindo um “texto puro”.

Nota de aplicação (4): Em virtude das particularidades subjetivas não verbalizadas, como explicado no segundo passo da entrevista e na Nota de aplicação (2), houve aqui uma

variação no procedimento, mantendo-se o texto no formato da transcrição, acrescido de notas paralelas contendo observações sobre o que pareceu desconexo, abreviado ou mesmo cortado pelo narrador, por fidelidade epistemológica à tese gestáltica de que tudo que se diz ou deixa de dizer num contexto narrativo pode resultar também da interação de fatores presentes no processo. Mesmo considerando que esses elementos possam ter sido explorados na interlocução, não há garantia de que as respostas e descrições obtidas tenham esgotado seus sentidos, sendo importante mantê-los para uso na sexta etapa de análise, quando se promover a confrontação entre as categorias de análise que foram construídas.

2.4.2. Descrição estrutural e interpretação

O segundo passo prevê a descrição estrutural e interpretação do conteúdo de cada uma das partes que foram destacadas, delimitadas pelos elementos marcadores que sinalizaram o fim das unidades de apresentação, empregando, desta feita, três tipos de indicadores linguísticos formais, internos do texto, quais sejam, os elementos de ligação, os marcadores de fluxo temporal e os paralinguísticos, assim descritos por Schütze:

[...] são empregados indicadores formais internos, tais como elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (“então”, “para”, “porque”, “todavia”, e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (“ainda”, “já”, “já naquele tempo”, “de repente”, e assim por diante) ou ainda marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo). (SCHÜTZE, 2011, p. 213).

Espera-se que durante essa descrição estrutural as gradações de relevância entre os marcadores se tornem claras, os pertinentes a eventos de importância mais circunscrita e episódica, e os que se referem a contextos maiores na trajetória de vida do narrador, permitindo destacá-los como etapas da vida por terem produzido marcas temporais mais profundas e definidoras, como estruturas processuais representadas por experiências “[...] arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-214).

Nota de aplicação (5): Esta etapa se constituiu na descrição de perfil de cada um dos sujeitos da pesquisa, seguindo-se uma descrição estrutural definida pela relevância das experiências segundo a percepção dos sujeitos, razão pela qual os perfis não obedeceram a uma estrutura predefinida, mas construída a partir da ênfase dadas pelos narradores aos eventos e

suas vivências, reservando-se para outros momentos da análise informações obtidas mediante a interlocução e que foram consideradas importantes para a compreensão do vivido, pelo pesquisador, constituindo o passo seguinte.

2.4.3. Constituição da base biográfica

O terceiro passo é o de abstração analítica geradora da base biográfica total do entrevistado. Nele, os detalhes encontrados nos fragmentos específicos de vida são alijados, permanecendo as expressões estruturais abstratas decorrentes das etapas mais significativas e dominantes em cada ciclo de vida do narrador, as quais são colocadas em relação umas com as outras, até que se chegue à estrutura processual no presente.

Nota de aplicação (6): É oportuno reiterar que este ponto do trabalho, onde ocorre essa espécie de redução sistemática, requer um cuidado adicional para que a ênfase no método não leve à exclusão de indícios potenciais de sentido, desprezados como detalhes pertinentes aos fragmentos específicos, uma vez que, se comparados entre si, podem revelar determinado padrão de recorrência subjetiva – enquanto estratégia de ação e não enquanto teor, que é sempre singular –, cuja importância pode ser determinante para a compreensão, pelo pesquisador, das possíveis motivações subjacentes às ações do narrador, as quais nem sempre se mostram inteligíveis para ele próprio. Nos dois passos seguintes, destinados à interpretação pelo pesquisador, tais elementos podem ser importantes.

Na exploração desse passo foram inicialmente consideradas as experiências vividas nos principais núcleos de relações intersubjetivas consideradas como base referencial de produção da subjetividade e como categoria indissociável das identificações, e que foram admitidas na formulação do roteiro de investigação, ou seja, as relações na família, na escola e em outros espaços de inserção social. Outras circunstâncias apontadas pelos narradores foram admitidas às informações obtidas por essa referência inicial.

2.4.4. Conhecimento de si mesmo

O quarto passo se destina à análise – feita pelo pesquisador - do conhecimento que o narrador tem de si mesmo, sobre sua vida e identidade, e que compõe a base biográfica total. É o momento em que são explorados os argumentos por ele utilizados como aporte teórico nas descrições e explicações que forneceu nos três momentos da entrevista, ou seja, na parte inicial de narração espontânea; na segunda parte, onde o pesquisador realiza indagações e explora o

“potencial dos fios temáticos narrativos transversais” que podem ser percebidos em iniciativas de cortes, resumos e descartes feitos pelo narrador, bem como na terceira parte, onde se encontram as argumentações utilizadas pelo narrador em sua interpretação pessoal sobre o que experimentou em cada etapa de sua vida.

Esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia (SCHÜTZE, 2011, p. 214).

2.4.5. Comparação contrastiva

O quinto passo de análise é o da relação entre textos narrativos obtidos em diferentes entrevistas, realizando o que Schütze chama de comparação contrastiva. O que orienta a escolha das entrevistas para comparação é o fenômeno social que se deseja analisar e que pode ser relacionado ao curso de vida. Para esse passo, ele nomeia duas possibilidades quanto ao interesse de análise, uma, concreta, e outra, generalizante. Para as duas, a relação entre os cursos de vida e os fenômenos sociais orientam a escolha das narrativas que serão comparadas na análise sociológica.

Fenômenos concretos tem como ponto de partida o papel exercido por mecanismos sociais institucionalizados (repartições públicas, escolas, etc.) cujo desempenho de funções repercute sobre o sujeito, sugerindo questões tais como “‘Que papel decisivo’ é desempenhado pela orientação profissional das repartições de trabalho, qual a influência da escola em contraste com a influência exercida pela família na escolha da profissão?” (SCHÜTZE, 2011, p. 214). Neste caso, o eixo da indagação se refere à influência gerada a partir da sociedade, por sobre o sujeito. A seleção de textos de entrevistas deve ser guiada pela presença clara das disposições e circunstâncias do sujeito antes da escolha da profissão e o papel exercido pela orientação profissional na escolha efetiva da profissão.

Fenômenos generalizantes partem de estruturas processuais abstratas fundamentais encontradas no texto narrativo de história de vida, e que revelem, diante de um objetivo comum, percursos individuais de maior dificuldade, claudicações e sofrimentos, em contraste com outros menos acidentados, sugerindo questões tais como “Podem ser estabelecidos aspectos gerais sobre os processos biográficos de sofrimento em contraste com ações biográficas planejadas e desenvolvidas?” (SCHÜTZE, 2011, p. 214). Neste caso, o ponto de partida ou eixo da indagação se encontra nas histórias de vida e a seleção de textos de entrevistas será orientada pela presença efetiva de processos biográficos de sofrimento.

A análise nessas duas perspectivas requer uma comparação mínima e uma comparação máxima entre os textos biográficos. Em ambos os casos, para escolher, parte-se de um texto narrativo finalizado (texto biográfico de origem), obtido no passo anterior. A comparação mínima é realizada com outros textos narrativos que tenham semelhanças com o texto de origem, sempre mantendo em vista os fenômenos sociais que se deseja analisar. Se o texto biográfico revelou uma dificuldade vivida pelo narrador, e sobre a qual se concluiu ter sido originada por ações institucionais, por exemplo, por um trabalho mal desempenhado por alguém num setor profissional (Schütze utiliza como exemplo a ação de um conselheiro profissional hipotético, cujo trabalho aligeirado dispensa rapidamente um jovem que lhe buscou o serviço de aconselhamento, sem lhe prestar a atenção necessária), e isso pode ser compreendido tanto como do serviço público ou privado, a presença desse mal desempenho institucional e suas consequências negativas serão o critério definidor da escolha de outras biografias para comparação.

A análise das consequências negativas para a vida dos entrevistados encontradas em suas biografias, leva à construção de categorias para análise do fenômeno social, por sobrepor-se à especificidade de um caso individual. Sobre a quantidade de entrevistas a serem comparadas, baseando-se no exemplo que ofereceu sobre o trabalho realizado pelo conselheiro profissional hipotético, podendo a regra ser aplicada a outros modelos, escreveu o autor:

Quando se trata de analisar apenas a forma geral dessa estratégia reducionista da orientação profissional e suas consequências no caminho restante da vida, então, em princípio, dois textos de entrevista são suficientes para a comparação mínima. No entanto, caso devessem ser trabalhadas diferentes consequências biográficas em diferentes estratégias reducionistas, seriam necessários mais textos contrastantes. (SCHÜTZE, 2011, p. 215).

A comparação máxima, por sua vez, ocorre mediante a seleção de textos narrativos que apresentem diferenças contrastantes se comparados com o texto biográfico inicial, ainda que em algumas situações novas entrevistas precisem ser realizadas. Nesses novos textos, seguindo-se o exemplo hipotético de Schütze, os objetivos profissionais individuais do jovem que buscou o apoio, bem como as orientações oferecidas pelo conselheiro profissional, pela escola e pela família, precisam aparecer de maneira identificável.

Procede-se à análise dessas orientações para identificar como as estratégias de planejamento profissional que foram sugeridas incorporaram as expectativas profissionais do jovem, e até onde o resultado desse aconselhamento pode ser reconhecido na trajetória de vida, tendo sido assimilado por ele em suas decisões (SCHÜTZE, 2011, p. 215). O objetivo dessa confrontação máxima obedece, ainda, a outro propósito:

[...] confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas, e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si. (SCHÜTZE, 2011, p. 215).

Nota de Aplicação (7): Mantendo em perspectiva que o objetivo da investigação é diagnosticar o efeito que reprovações escolares recorrentes podem ter sobre a formação das identidades sociais dos alunos, então estamos falando dos efeitos das ações institucionais sobre os alunos. Ainda que alguns indícios motivadores da pesquisa possam ter sinalizado que tais repercussões possam ser negativas, a pesquisa se destina a esse diagnóstico e análise dos fatores concorrentes, se existirem, e os parâmetros de comparação devem emergir das narrativas.

Depreende-se que a iniciativa de destacar estruturas alternativas dos processos biográficos estende a análise para o campo das diferentes possibilidades para as trajetórias biográficas, e a construção de novas categorias destinadas a um relacionamento mútuo e sistemático, permitindo criar modelos de análise social que configuram o sexto passo. Assim, para este pesquisador, a apropriação dessa metodologia para uso na pesquisa que deu base a essa tese encontra no passo anterior a esse ponto o seu limite de aplicação, pois a atenção, voltada para as ações individuais, concentrou-se em conhecer as estratégias utilizadas pelos sujeitos enquanto comportamentos adotados no campo de suas experiências.

No processo de análise adotado, ocorre nesse quinto passo uma simplificação que explora o princípio de comparação mínima, buscando localizar, segundo a ótica interpretativa das fontes, qual influência exerceram ou exercem as reprovações escolares na formação de suas identidades, o que, inevitavelmente, leva à construção e reconstrução e ou sedimentação de expectativas que se estabelecem de forma dialética, processual, em suas trajetórias. A etapa de comparação máxima descrita por Schütze leva à construção de categorias para uma análise mais geral de alcance variacional e de comparações possíveis num contexto mais amplo da sociedade, algo que demandaria outro perfil de pesquisa, mais próprio da Sociologia.

Assim, da etapa de comparação máxima, foi adotada a sugestão de uso das interpretações biográficas, das quais devem emergir informações sobre a convergência, ou não, dos interesses e expectativas particulares, integradas a partir de diferentes origens sociais, com aqueles originados na prática institucional, nos papéis exercidos pelas direções, equipes pedagógicas, professores, e demais profissionais que formam a comunidade escolar.

Diferentemente da confrontação com categorias opostas, como sugere Schütze, esse trabalho de comparação foi realizado, quando necessário, com as informações oriundas das

narrativas dos representantes das instituições, na intenção de compreender possíveis elementos discursivos convergentes e ou divergentes, na atribuição de sentido às experiências.

Dessa confrontação, visto, se possível, a construção de categorias básicas de interpretação que possam ser utilizadas na composição de um modelo comparativo, mas não determinante (porque entendido como provisório) de análise, para outros casos, tanto relacionadas a indagações sobre a configuração de circunstâncias motivadoras de estratégias de enfrentamento semelhantes, ou outras interpretações que ao final possam ter surgido deste trabalho, quanto pela disponibilidade das informações construídas, para que outros profissionais dela se sirvam, como se referiu o psicólogo e educador cubano, Fernando González Rey (1949-2019) ao discutir sua metodologia de pesquisa qualitativa, em cuja base constituiu e publicou em 1997, uma epistemologia própria, da qual se destacam o que chamou de zonas de sentido, enquanto áreas de convergência de diferentes interpretações, ou modelos interpretativos e representativos do real. Nelas, segundo González Rey, funcionam como operadores tanto o narrador como os pesquisadores. Resultantes do trabalho do pesquisador enquanto áreas construídas a partir da análise interpretativa da subjetividade, e destinadas à produção de informações sobre a realidade, as zonas de sentido se caracterizam como:

[...] espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. Tal conceito tem, então, uma profunda significação epistemológica que confere valor ao conhecimento, não por sua correspondência linear e imediata com o “real”, mas por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 6).

A título de diferenciação que oriente a leitura, as zonas de sentido às quais se refere o autor, e que seriam fundamentais para a construção de conhecimentos científicos, constituem uma categoria epistemológica cuja persecução orienta a ação do pesquisador em âmbito metodológico, levando à constante revisão teórica sobre a realidade mediante a construção de novas informações em cuja base estaria a subjetividade. Trata-se, em suma, de zonas de sentido para o pesquisador. Outra coisa são as unidades ou núcleo de sentido identificadas nas narrativas dos sujeitos, devido à presença ou ausência de sentimentos e emoções na descrição que fazem das próprias vivências, podendo ser determinantes, em processo consciente ou não, na atribuição ou ressignificação do sentido de suas experiências, portanto, no sentido de suas vidas.

Ainda que essas unidades de sentido, em última instância, dependam da percepção do pesquisador, de sua experiência, senão da teoria que ele tenha conhecimento, para sua identificação e classificação, trata-se de um vestígio a ser investigado na atribuição de sentido que o sujeito dá à sua experiência. Diferentemente, as zonas de sentido, de natureza epistemológica, são o sentido que o pesquisador encontra para as experiências dos sujeitos, em um campo de convergência circunstanciada de inúmeras variáveis sociais, podendo levar a múltiplas interpretações, mediante outras contribuições teóricas interdisciplinares e transdisciplinares. Por suas configurações, as unidades de sentido podem vir a ser o ponto de partida para a construção das aludidas zonas de sentido.

Retornando ao método proposto por Schütze, concebido para uso em pesquisas sociológicas, como a própria terminologia define, ele configura um meio, e não um fim em si mesmo, e seus desdobramentos dependem de outros aportes teóricos que são próprios e de domínio das ciências sociais. O sexto e último passo, portanto, tem o propósito de construção de um modelo teórico que torne possível analisar trajetórias e ciclos de vida em outros contextos sociais específicos.

Uma observação final sobre esse método me parece importante. Em sua base se encontra, como dito no início, o propósito de se construir um texto narrativo analisável, a partir da fala do entrevistado, da maneira como ele próprio viu no passado, revê e descreve o que vive no presente. As etapas sequenciais de análise das narrativas, com a construção de estruturas temporais e sequenciais do vivido, constituem um trabalho que em muito se assemelha a um processo de redução, e que é realizado pelo pesquisador, que analisa, aproxima, compara informações, mantém umas, exclui outras, e estabelece relações. Assim, em todo esse processo de articulação e desenvolvimento do trabalho, a presença do pesquisador é ativa, e, o que é mais significativo, o material que serve de base à reconstrução biográfica, a interpretação fundamental sobre o vivido, é a oferecida pelo próprio narrador. A apresentação e descrição do método visa apenas tornar possível que se reconheça cada passo dado pelo pesquisador, permitindo que o processo de análise seja refeito por outros pesquisadores, a partir de outros critérios, não cabendo, portanto, que se interponha qualquer objeção à iniciativa sob o pretexto de que ela possa ter sido desenvolvida mediante o argumento de uma suposta neutralidade e distanciamento científicos.

2.5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS FONTES ORAIS: PRINCÍPIOS CONCEITUAIS UTILIZADOS.

Esta é uma pesquisa em cujo cerne se encontra a subjetividade, e isto representa um desafio substancial. Obtidos os registros das histórias temáticas, a análise e categorização das variáveis, bem como a interpretação, foram realizadas considerando-se cinco princípios básicos absolutamente imbricados.

O primeiro princípio, e provavelmente o mais provocativo à reflexão e ao debate por divergir de um caminho comum de abordagem, refere-se à própria subjetividade enquanto categoria, pois na realização deste trabalho recuso qualquer interpretação que se limite ao seu reconhecimento – pela impossibilidade de negar sua realidade – mas que direta ou indiretamente a reduza a uma proposição filosófica, de cunho meramente contemplativo, ou a uma instância metafísica e de natureza teórica, que se estabeleça mediante o pressuposto de que independa da condição biológica das pessoas, e que, por isso, esteja destinada apenas à compreensão suprasensível da realidade, por transcender à experiência dos sentidos. Diversamente, começo por reconhecê-la em sua condição original, radicada no corpo, na carnalidade humana, enquanto o berço de seu surgimento no mundo e o tecido de sua construção, para então, amparado no reconhecimento de sua densidade, assumir que toda tentativa de captura da verdade tendo-a como fonte, como exaustivamente enfatizado, significa admitir sua condição ambígua e sua relatividade enquanto variáveis condicionadas à perspectiva dos sujeitos cujas ações constituem objeto de estudo. Para a sua interpretação, sirvo-me de instrumentos teóricos construídos com essa finalidade, ainda que tais estejam associados a outras disciplinas, como é o caso da Neuropsicologia, da Psicologia da Gestalt e da Psicanálise, da mesma forma com que na produção historiográfica se recorre aos conhecimentos da Antropologia, da Sociologia, e mesmo da Filosofia.

O segundo princípio, depreendido em grande medida do anterior, refere-se à busca pela verdade e sua relação direta com essa dimensão subjetiva da constituição humana. Apesar do reconhecimento de que é necessário contemplar a subjetividade em análises historiográficas, ou mesmo priorizá-la como objeto de estudo em virtude de seu papel motivador das ações, sua interpretação em busca da “verdade dos fatos” pode se revelar como tarefa de resultados imprecisos em virtude de seu caráter particular, assentado em bases nem sempre conscientes e ou integralmente conhecidas pelo próprio sujeito, tornando difícil a comparação de informações dela originadas, com as de outros sujeitos, inibindo tentativas de validação de resultados segundo os princípios metodológicos utilizados de maneira objetiva, como na heurística,

conforme já mencionado, que é aplicada a documentos oficiais produzidos pelo Estado, também os de ordem jornalística, ou mesmo produções acadêmicas, entre outras possíveis modalidades.

Considerando que objetos de diferentes naturezas possam requerer métodos de estudo diferentes, neste trabalho os resultados da análise da subjetividade foram concebidos como “abertos”, porque são relativos a ações práticas singulares não necessariamente extensíveis a outros sujeitos, e o próprio trabalho de registro se deu sob o conceito de práxis, como defendido pelo filósofo Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), representando um convite para o retorno regular ao campo de pesquisa em trabalho simultâneo de relação com a teoria. Escreveu Sánchez Vázquez (2007, p. 156) que “[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva, [arrematando que] o critério de verdade está na prática”. Se isso inevitavelmente leva à revisão de teorias, certamente também se aplica ao conhecimento dos caminhos nos quais a subjetividade é constituída e manifestada, tanto por quem narra sua história, quanto por quem a interpreta.

Comparativamente, existindo entre pesquisadores o entendimento de que um documento possa ter sua “real natureza” decifrada pela identificação de outras fontes que informem sobre as circunstâncias sociais que lhe deram origem, já aí nos encontramos no campo da subjetividade, pois, mesmo diante dessas outras fontes cuja confrontação concorra para assegurar maior proximidade com a verdade, o (re)conhecimento de fatores políticos e socioculturais não se dá alijado da subjetividade de quem produziu o método de investigação, ou da subjetividade de quem encontrou nessas fontes elementos relacionáveis. Acresce a isso o fato de que, apesar de todo o exercício heurístico, sem que se ouça do próprio sujeito que produziu o documento quais foram suas reais intenções – supondo-se ele tenha domínio pleno e consciente do que pretendia, e se disponha a dizê-lo –, é muito mais provável que essa comparação conduza à verossimilhança, ou impressão de verdade, no sentido de “verdade-desvendamento” empregado por Tzvetan Todorov (1991), e não à “verdade” propriamente dita, que são coisas distintas.

Ao discutir a noção de verdade, Todorov introduziu uma distinção entre o que considera “verdade-adequação” e “verdade-desvendamento”, referindo-se à primeira como a que admite somente os extremos, “tudo” ou “nada”, “verdade” ou “ficção”, e à segunda como aquela que admite como medida o “mais” e o “menos”, considerando que respostas que aspiram desvendar a natureza de um fenômeno só podem conter “mais verdade”, ou “menos verdade” (TODOROV, 1991, p. 128). Muito provavelmente que ao admitir tal consideração como princípio para a produção de conhecimento acadêmico, corre-se o risco de que tal seja julgado

mais próximo da ficção do que da realidade, mas o que se procura evidenciar aqui é que a “busca pela verdade”, sobretudo a “verdade de outrem” é, em última instância, sempre mediada por quem a realiza.

Diante disto, “O historiador estará, em suma, perante um dilema: ou limitar-se aos factos [sic], inatacáveis, mas por si mesmos pouco eloquentes, ou procurar interpretá-los e então oferecer o flanco às críticas.” (TODOROV, 1991, p. 128-129). No bojo dessa discussão, não se desconsidera que toda pesquisa científica que tenha por medida produzir benefícios sociais que interessem ao coletivo, de acordo com os termos de Todorov, aspire encontrar a verdade-adequação, o fato em si, e o mesmo ocorre com esta investigação, com a clareza de que sendo baseada em fontes orais cuja produção é multiplamente circunstanciada e por isso opera em nível de desvendamento, partindo de vestígios que podem aproximá-la da verdade.

O terceiro princípio recusa a crença de que possa existir uma perfeita homologia entre o narrado e o vivido, em virtude de que a narração constitui uma reconstrução do passado, tal como defendido por Rosenthal (2014, p. 229), e que, baseando-se em Husserl, afirmou que “o presente da narração ou escrita biográfica define o olhar retrospectivo sobre o passado e gera um passado recordado específico em cada caso [...] de acordo com as condições e exigências do presente da situação recordada e do futuro antecipado”. A ação de recordar um evento ou circunstância não evoca de forma necessariamente espontânea a sucessão de fatos. Essa ação indaga das motivações, relaciona com as consequências imaginadas e estas podem ser confrontadas com as consequências concretas, levando a explicações e justificativas que “alinham” relações causais, construindo uma representação do vivido, com uma lógica assentada nas experiências do presente, uma lógica nem sempre percebida na sucessão dos eventos passados.

Como quarto princípio, encontra-se o entendimento de que existe diferença entre a identidade substancial e a identidade narrativa, como pontuou Arfuch (2010, p. 116-117) ao retomar a discussão proposta por Ricoeur (1994), dado que a primeira responde como sujeito da ação, no sentido empregado por Hannah Arendt (2007, p. 192) ao dizer que “Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano”. Por seu turno, a segunda, ao emergir do discurso sobre si, está sujeita ao jogo reflexivo, surgindo inevitavelmente modificada pelo curso das experiências no tempo. Nessa tessitura, o próprio tempo da narrativa se distingue do tempo vivido, porque acaba reordenado e articulado na apresentação dos eventos registrados na memória, para que tais se mostrem inteligíveis por sua coerência lógica, ainda que os desfechos

das ações no viver possam se mostrar carentes de uma causalidade lógica inteligível para o próprio sujeito.

Do que se observa que muitas atitudes não correspondem necessariamente a um princípio causal integralmente identificável ou racionalmente explicável por seus autores, e em muitos casos a explicação para isso se resume à constatação posterior da ausência da própria racionalidade como base das posições assumidas, ou mesmo no reconhecimento igualmente tardio de que muitas consequências consideradas indesejáveis poderiam ter sido evitadas, atestando de forma ineludível que a subjetividade abriga ambiguidades.

Decorrente da mencionada assertiva de Arendt, o quinto princípio admite que, do mesmo modo com que as narrativas revelam um jeito de ser de seus protagonistas, portanto, ângulos de suas identidades, as questões que a pesquisa visou responder igualmente revelam traços da identidade do pesquisador, o modo próprio de ver e compreender o mundo, bem como o que julga necessário investigar para preencher determinada lacuna no conhecimento das relações histórico-culturais, e isto se opõe à qualquer hipótese de neutralidade.

Como enfatizou Wivian Weller (2017), em significativa reflexão sobre a suposição de isenção na prática de análise comparativa empreendida nas ciências sociais em seus primórdios positivistas, “A comparação relacionada a um processo cultural não se reduz a um procedimento operacional que se utiliza de instrumentos e métodos específicos capazes de estabelecer semelhanças e diferenças de forma distanciada ou aparentemente neutra.” (WELLER, 2017, p. 922). Ou seja, a elaboração de variáveis destinadas ao processo de comparação demarca o lugar social de quem as propõe, iniciando o trabalho de comparação no exato momento em elas são pensadas, e não apenas depois que estão construídas. A comparação “define” o que corresponde e o que “não corresponde”, por similitude, e o que “não é igual” se define pelo contraste em relação a algo, um referencial ou parâmetro cuja indicação já revela uma postura de “intervenção”. Isso interessa diretamente ao trabalho de análise e interpretação das narrativas.

2.6. EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE: CATEGORIAS DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

2.6.1. Experiência e tempo histórico: imbricações

“O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”

*Paul Ricoeur*³⁴

Longe de representar apenas uma conclusão de cunho retórico, a assertiva de Ricoeur explicita determinada costura de transposição entre a ação de experiência vivida e a sensação da experiência registrada e recuperada na e pela memória como fenômeno intelectual que atribui a ela um sentido particular demarcado pela singularidade que a viveu, como julgo igualmente identificar na escrita de Reinhart Koselleck (1923-2006).

Constituindo referência para Hartog (2013) em sua importante conceituação de regime de historicidade, distinguindo esta última do conceito de época em razão da permanência de experiências que transcendem os chamados marcos temporais, ultrapassando-os, o notável trabalho realizado por Koselleck (2006) na transposição do conceito de “tempo” enquanto categoria formal do pensamento, para uma condição sujeita à captura objetiva no estudo da história, resultou numa análise cuidadosa do chamado “tempo histórico”, terminando por sugerir sua apreensão entre as fronteiras de outras duas categorias que procurou articular como inseparáveis, a de “espaço de experiência” e de “horizonte de expectativa”, que a seu ver seriam suficientes para a delimitação com um sentido próprio “associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio” (KOSELLECK, 2006, p. 14).

Demandando fecunda revisão conceitual, Koselleck sugere que a condição biológica humana denuncia a presença concreta dessas duas dimensões:

É próprio das circunstâncias biologicamente determinadas do ser humano que, com o envelhecimento, também a relação com a experiência e a expectativa se modifiquem, seja por meio do recrudescimento de uma e desaparecimento da outra, seja por meio de um mecanismo em que ambas se compensem mutuamente, seja ainda pela constituição de horizontes situados além da

³⁴ RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tomo I. Papyrus: 1994, p. 15.

biografia de cada um, que ajudem a relativizar o tempo finito de uma vida individual. Mas a relação entre passado e futuro alterou-se, de forma evidente, também na sequência das gerações históricas. (KOSELLECK, 2006, p. 16).

Nesse sentido, sendo o tempo a medida pela qual nos referimos ao passado, presente e futuro, tratá-lo apenas como um referencial externo à consciência poderia sugerir-lo como dinâmica independente e a-histórica, enquanto que a própria consciência de existir parece inapreensível sem a percepção de sua própria permanência e duração, não em um tempo dado neutro e linear, fora do sujeito, e que dependa da consciência para ser percebido, mas num tempo radicado no sujeito, em sua corporeidade, um tempo cujo passar se reconhece pelo sentido a ele atribuído pela opacidade da experiência, na historicidade do existir, como assinalou Merleau-Ponty:

Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108).

A historicidade assim compreendida se instituiria no e pelo sujeito, cujo corpo seria uma dimensão do espaço objetivo em que ele próprio se movimenta; e, à medida que o faz, participa direta ou indiretamente das realizações coletivas sintetizando em si mesmo esse tempo vivido, estabelecendo-o e marcando-o aos olhos do outro com a presença de princípios e valores expressos por suas ações, atribuindo-lhe, por fim, um sentido histórico que pode fazer desse tempo um objeto de estudo, como compreendido aqui, por meio da narrativa que o articula e lhe confere uma dimensão humana, no sentido empregado por Paul Ricoeur (1994).

Sob essa perspectiva, parece irrefutável que “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” enquanto instrumentos fundamentais à transposição dos conceitos de “espaço” e “tempo”, aos quais seriam equivalentes (KOSELLECK, 2006, p. 307), sejam significativas para o reconhecimento da imbricação entre “experiência” e “subjetividade”, para a radicação da história nas pessoas que a produzem e não como uma decorrência metafísica, dado que “[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam e que sofrem” (KOSELLECK, 2006, p. 306). Embora não exista aqui a intenção de apontar a discussão para as fronteiras históricas entre períodos de tempo, reproduzo, em função do reconhecimento da importância atribuída à experiência e à subjetividade, a resposta de Koselleck à indagação sobre a chamada modernidade poder ou não ser compreendida como um “novo tempo” diferente do anterior:

[...] só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então. Com isto não está resolvido ainda o problema de saber se se trata de história objetiva ou apenas de sua reflexão subjetiva. Pois as experiências passadas sempre contêm resultados objetivos, que passam a fazer parte de seu modo de elaboração. Isso, naturalmente, também exerce um efeito sobre as expectativas passadas. Consideradas apenas como posições voltadas para o futuro, pode ser que elas tenham possuído apenas uma espécie de realidade psíquica. **Como força motriz, no entanto, sua eficácia não é menos real do que o efeito das experiências elaboradas, uma vez que as expectativas produziram novas possibilidades às custas das realidades que se desvaneceram.** (KOSELLECK, 2006, p. 314, grifo nosso).

Com isso, se, ao colocar a experiência em toda a sua concretude como categoria central para o estudo da história, conforme afirma Luisa Rauter Pereira (2011, p. 246), “[...] Koselleck transformou a descoberta heideggeriana da historicidade intrínseca à experiência humana num projeto historiográfico” e, segundo minha própria compreensão, também a implicou diretamente no debate sobre identidade.

Sobre essa inseparável relação entre experiência e tempo histórico, escreveu Koselleck:

[...] o tempo histórico, caso o conceito tenha mesmo um sentido próprio, está associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio. (KOSELLECK, 2006, p. 14).

A dimensão conceitual de tempo, sob esse ângulo, despe-se, como já mencionado, de uma suposta condição metafísica que tudo abarca em seu curso inexorável e independente para, de maneira diversa, ter no sujeito o seu lastro e no campo de suas experiências a fronteira entre o presente e o passado, significando, de outra forma, o próprio sujeito como síntese dialética entre seu passado e suas expectativas de futuro, como parece ser possível depreender dessa profícua discussão.

Essa dialética, configurada pela conjugação de forças que se insinuam quase sempre antagônicas, estabelecidas, de um lado pelas necessidades humanas de ordem coletiva que favoreçam a coexistência, e por outro, pelos interesses particulares e ou de grupos específicos em favor de si mesmos, gera uma tensividade em cujo campo as ações humanas são desencadeadas, terminando por ultrapassar, mover e alterar os polos que a configuram.

Sob a perspectiva dessa dialética, as épocas se sucedem sendo demarcadas por mudanças significativas nas formas de organização da vida, sem, contudo, determinar que aspirações e comportamentos sejam totalmente ou necessariamente vencidos de forma instantânea. No processo de adaptação da humanidade às circunstâncias que para si mesmo

engendra, o considerado novo é gestado e se configura gradativamente como alternativa prevalente ainda na intimidade do anteriormente estabelecido, demandando, quando requer a revisão de costumes centrais na organização da sociedade, longos e nem sempre pacíficos períodos de tensões e lutas que envolvem movimentos sociais e representações coletivas de diferentes setores socioculturais, até que uma nova perspectiva “provisoriamente” se consolide.

É comum que no cotidiano de uma conjuntura social considerada nova, velhas práticas, assim assumidas porque, dadas como coletivamente superadas, possam ressurgir, por terem se mantido silenciosas, porém vivas, sob os efeitos do chamado progresso – um conceito cujo sentido permanece irremediavelmente acorrentado e dependente da expectativa de um futuro – cuja idealização tanto pode ignorar possíveis distopias originadas da ambiguidade humana, como pode desconsiderar que, num mesmo tempo, subjacentes aos interesses manifestos, coexistam outros de caráter divergente oriundos de conflitos geracionais. O que chamamos identidade, em cuja base se encontra a subjetividade, não escapa aos efeitos dessa ambiguidade, da mesma maneira que discutir identidade sem relacioná-la à experiência se insinua insustentável.

Como defendeu Thompson (1981), a preocupação mais comum ao historiador constitui a busca de múltiplas evidências que permitam compreender a formação da consciência social, e, por isso, a experiência cotidiana representa uma categoria que, “[...] por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). A experiência, assevera Thompson:

[...] surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Ambas, a experiência e a cultura, têm importância significativa para a construção de classe, e como tal, na instituição da identidade, ao sentimento de pertencimento que associa o indivíduo à classe social e ou a grupos dentro dela, conferindo pelos comportamentos aí manifestos, certa densidade, como substância presente nos interesses e ações do conjunto.

Discutindo características da história do tempo presente, Henry Rousso (2016) fez significativa ponderação sobre o papel do historiador no trabalho de apreensão dessa densidade no tempo presente:

O historiador do tempo presente faz “como se” ele pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana. A ficção consiste em não considerar esse tempo presente um simples momento inapreensível, como o rio Leté, mas em lhe conferir espessura, uma perspectiva, uma duração, como fazem todos os historiadores empenhados em uma operação de periodização. (ROUSSO, 2016. p. 17).

Considerando esse esforço descrito por Henry Rousso como necessário, recordo que, ao discutir o tempo histórico, Marc Bloch (2002, p. 49-50), afirmou que “O inacabado, embora tenda a ser perpetuamente superado, tem, para todo espírito um pouco ardoroso, uma sedução que equivale à do mais perfeito triunfo”. Ainda que a assertiva possa sugerir mero jogo retórico de efeito semântico, isso importa para uma pesquisa do tempo presente, como é o caso aqui, pois, mesmo no tempo marcado por uma tensividade social regida por forças opostas, entre permanência e mudança, quando os fatos ocorrem em profusão e de forma tão dinâmica que não permitem facilmente registrar um caráter de duração e permanência que levem à identificação de um traço comum entre eles, como se esse traço estivesse por trás de uma névoa, como o fundo embaçado numa relação de sobreposição de imagens, quando o que se destacam aos olhos são as lutas, principalmente aí, nesse campo que confunde a visão, compete buscar esse traço comum... e esse traço, ou “esse tempo”, certamente não está exclusivamente fora do sujeito, mas sincreticamente representado no próprio sujeito, em sua carnalidade, ainda que pela resistência silenciosa ou antítese manifesta.

2.6.2. Identidade: fronteiras conceituais

Como herança cultural do Positivismo historicamente enraizado em nossa maneira de fazer ciência, muitas vezes concebemos o mundo à nossa volta como objeto de pesquisa colocando-nos à parte, como observadores neutros, sem nos darmos conta ou admitirmos que nossa própria escolha por determinado objeto de estudo guarda relação com a forma com que ele nos sensibiliza ou reage sobre nossa necessidade de conhecimento. Segundo essa tendência é comum nos referirmos à identidade como se ela fosse uma característica inerente a determinados indivíduos, algo como uma vocação dada à priori em relação à experiência, ou então, que dependa de uma formação escolarizada, ao cabo do que a pessoa estaria pronta para

o exercício da profissão. Nos momentos iniciais da formação acadêmica, é habitual encontrarmos esse tipo de discurso, geralmente concebido de forma romântica e quase sempre sustentado pela crença na onipotência da educação.

Aos olhos do senso-comum, identidade muitas vezes também se confunde com o de personalidade, outro termo tecnicamente complexo que parece ser, para muitos, mais fácil assumir segundo esse olhar mais simples, como o jeito particular de ser, renunciando-se, fora dos círculos acadêmicos, à compreensão dos diferentes conceitos que são essencialmente teóricos e não consensuais.

Seria pretensiosa e desnecessária a iniciativa de perfilar a construção histórica do conceito de personalidade quando existem trabalhos absolutamente expressivos e basilares para os estudos em psicologia e psicanálise já desenvolvidos com esse propósito no decorrer dos últimos cem anos, por professores pesquisadores de alto renome, a exemplo de Calvin Springer Hall (1909-1985) e Gardner Edmund Lindzey (1920-2008), das universidades da Califórnia e da Associação Americana de Psicologia (APA), que assinaram o livro “Theories of Personality” (1957), traduzido e publicado no Brasil com o mesmo título em 1984, ou James Fadiman (1939) e Robert Frager, co-fundadores do Instituto de Psicologia Transpessoal, atualmente Universidade de Sofia, na Califórnia-US em livro intitulado “Personality and Personal Growth” (1976), e que no Brasil recebeu em sua primeira tradução o título homônimo, de “Teorias da Personalidade” (2002), ou ainda – e não menos importante – em suas “Teorias da Personalidade”.

A conceituação de identidade pode ser tão abrangente e plástica quanto o de personalidade, este tão carente de consenso como são distintas as escolas de psicologia, e como podem ser os conceitos destas, em relação aos oriundos da psicanálise ou da biologia. Ambos os conceitos, personalidade e identidade, no entanto, tem em comum servirem à caracterização comportamental das pessoas e surgiram historicamente como forma de identificar e distinguir, bem como compreender e ou nominar o móvel íntimo das ações humanas individuais e ou coletivas, os quais, por permanecerem ocultos na opacidade da experiência, como já mencionado, igualmente o estão no próprio comportamento.

Subjacente à identidade, encontra-se a subjetividade, e esta, enquanto expressão linguística, é comumente empregada de maneira genérica para definir um jeito de ser íntimo e particular, como uma espécie de substrato sincrético e ambíguo, porque abriga contradições; manifesto na imponderabilidade do pensamento, e inegável, porque objetivado no comportamento social, se apresenta como aspecto indissociável das narrativas autobiográficas,

constituindo uma propriedade fundamental dos sujeitos, a ser investigada na tentativa de encontrar os sentidos atribuídos por eles às suas ações.

Por carecer de materialidade, não estando igualmente sujeita a intervenções diretas e controladas que poderiam favorecer conhecê-la como um objeto em laboratório, a subjetividade acabou secundarizada por algumas abordagens nas ciências sociais e humanas de natureza estruturo-funcionalistas, de inspiração biológica ou influenciadas pela Linguística³⁵, que a assumiram como se fosse apenas uma função ou traço abstrato da condição humana e decorrente de leis universais possivelmente manifestas nas estruturas sociais.

Malgrado sua importância para a definição de identidades, lembra Hall (2006, p. 39), que “Grande parte do pensamento moderno sobre a vida subjetiva e psíquica é ‘pós-freudiana’, no sentido de que toma o trabalho de Sigmund Freud sobre o inconsciente como certo e dado, mesmo que rejeite algumas de suas hipóteses específicas”, só muito recentemente, com a crescente utilização de narrativas autobiográficas, sobretudo adotadas como fontes para a produção de conhecimento por historiadores praticantes da metodologia da história-oral, é que a subjetividade, para além da crença de que seja um “[...] produto de processos psíquicos inconscientes” (HALL, 2006, p. 37), vem provocando outras iniciativas de discussão que questionam “[...] as concepções racionalistas de sujeito” (HALL, 2004, p. 103) também pela necessidade de construção de instrumentos de investigação nos quais a subjetividade seja assumida (e não negada) enquanto categoria produtora de sentidos³⁶ os quais possam ser estudados em busca de fatores responsáveis por sua configuração, de modo a localizar as possíveis variáveis motivadoras da ação dos sujeitos. Esta parece ser uma tarefa assumida pela metodologia da história oral.

O termo identidade, conforme indica Hall (2004), encontra-se “sob rasura” em virtude da crítica desconstrutiva a que vem sendo submetido, empreendida por movimentos pós-modernos cujo traço marcante tem sido o caráter de desmonte de perspectivas essencialistas de concepções étnicas, raciais e nacionais que sustentam a conceituação de identidade cultural, o que impõe ao termo determinada condição de “rasura”, pois trata-se de um tipo de crítica que nada sugere ou constrói para ser adotado no lugar dos escombros:

³⁵ Proposta por Ferdinand de Saussure (1857-1913) como ciência autônoma, foi difundida e defendida por Émile Benveniste (1902-1976) e Roland Barthes (1915-1980), - entre outros -, tendo este último se revelado em “O rumor da língua” (*Le bruissement de la langue*, 1984, edição francesa; 1ª edição brasileira em 1988, Editora Brasiliense), um crítico da História, sentenciando a morte da narração histórica por representar, segundo ele, um efeito de real com viés absolutamente ideológico (BARTHES, 2004, p. 178-180).

³⁶ Embora isso possa representar a persecução de causalidades – que também podem ser externas – essas não prescindem dos próprios sujeitos que lhe recebem os impactos, adaptam-se e ou resistem, empreendendo força e movimento, de forma solitária ou coletiva, imprimindo sentido dialético à sua própria instituição e à da sociedade.

Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave “sob rasura”. O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas detotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados”. (HALL, 2004, p. 104).

Como fator adicional, esclarece Hall (2006, p. 9) que desde o final do século XX vem ocorrendo mudanças sociais que afetam e fragmentam o que chamou de “[...] paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, implicando em crises de identidade à medida em que tensionam e provocam transformações na própria concepção que os indivíduos tem de si mesmos, quanto a serem sujeitos integrados, resultando numa espécie de descentração ou perda de estabilidade do “sentido de si”, pela dúvida instalada quanto ao seu próprio lugar no mundo social e cultural, em correspondência com turbulências conceituais presentes na própria cultura, outro termo, aliás, também complexo e em permanente debate.

Todo esse conjunto de variáveis que pesam sobre o termo identidade representa um grande teste para o conceito que parece aguardar consolidação, o que contribui acentuadamente à revisitação de suas bases de forma a sedimentar o que já se discutiu, ou a estabelecer novos parâmetros de entendimento que levem à construção de instrumentos consensuais de suporte às pesquisas, promovendo maior segurança na produção de conhecimentos relacionados ao que consideramos até aqui sob o seu signo.

O mesmo se pode dizer em relação à compreensão do que efetivamente representa a cultura, existindo o risco de que se estabeleça um juízo segundo o qual essas mudanças ditas estruturais a pressionem, como se houvesse estruturas independentes, responsáveis pela articulação lógica da sociedade, pairando sobre ela, o que, certamente, nos devolveria ao debate em torno do discurso do estruturalismo radical concebido sob o princípio do determinismo social.

Em contrapartida, a opção pela descrença nesse determinismo parece sugerir que cultura e estrutura social estejam em polos distintos, opostos e mutuamente excludentes na mesma equação dialética, uma dicotomia que se repetiria no próprio sujeito, diversamente do que pontua Merleau-Ponty (1999), segundo quem “O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro ‘em mim’

enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual e não deixo de me situar”.

Sem embargo dessa desinteligência conceitual que se institui em muitos casos como mais uma aporia cognitiva dada a aparente dificuldade de se obter uma resposta ou conclusão objetiva e satisfatória que funcione de forma consensual, o termo cultura, como aponta Bauman (2012), apresenta pelo menos três perspectivas de conceituação distintas, legítimas e relevantes, quais sejam as dos conceitos hierárquico, diferencial, e genérico, diante dos quais seria prudente e mais fecundo resistir à tentação de buscar produzir alguma simetria entre eles. Sobre a riqueza desse campo multiplamente conceitual, escreveu Bauman:

Em função de circunstâncias históricas [...] o termo cultura foi incorporado a três *univers du discours* distintos. Em cada um dos três contextos ele organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa. (BAUMAN, 2012, p. 89).

Devido a essa dificuldade na conceituação de cultura e, provavelmente, ao suposto e persistente caráter evolucionista e hierárquico entranhado em muitas reflexões sobre a constituição do sujeito, o conceito de identidade parece ser dependente do de cultura no sentido de que deva corresponder a uma simetria de tipo biunívoca onde cada fato deva ter uma única chave de interpretação, levando à crença superficial de que ela deva ser integral e sem ambiguidades, como se pudesse estar alinhada, princípio a princípio, a cada uma das características conceituais de determinada cultura, como se esta não abrigasse contradições.

A extensão do que aponta Bauman (2012) em relação à legitimidade das três conceituações que apresenta no aludido ensaio, e a ênfase à riqueza cognitiva que faz em relação a cada um dos três conceitos, por si só revele a coexistência de diferentes possibilidades interpretativas, de conseqüências epistemológicas abrigadas na cultura, o que escancara o raciocínio raso de que uma delas seja a única possível, correspondendo à verdade, termo, aliás, também passível de discussão e sobre o qual Tzvetan Todorov, ao discutir a relação entre ficções e verdades, em “As Morais da História” (1991), lançou oportuna luz.

Em meio à complexa relação desse entrecruzar de conceitos, Hall retornou ao conceito de sujeito, exercitando aparentemente a metodologia desconstrutiva de Jacques Derrida (1930-2004) e em consonância com o pensamento de Foucault, para sugerir a realocação ou descentramento do conceito em relação à uma concepção paradigmática.

Concordo com Foucault quando diz que o que nos falta, neste caso, não é “uma teoria do sujeito cognoscente”, mas “uma teoria da prática discursiva”. Acredito, entretanto, que o que este descentramento exige – como a evolução

do trabalho de Foucault claramente mostra – é não um abandono ou abolição, mas uma reconceptualização do “sujeito”. É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada – descentrada no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (HALL, 2004, p. 105).

A partir deste posicionamento, ao qual de certa forma o cerne deste trabalho se alinha – não por comodidade conceitual, mas como resultado da prática docente cuja execução durante anos esteve e permanece imbricada com a área de Fundamentos da Educação – duas outras categorias se mostram, a meu ver, indissociáveis: a subjetividade e a experiência, sem as quais a considerada importância da aludida prática discursiva me parece desprovida de sentido.

Em concordância com Hall, sem que se desconsidere a dimensão de identidade que se refere ao elementos tradicionais outras vezes evocado, quais sejam os caracteres étnicos, raciais e de nacionalidade, muito certamente o termo identidade, no que respeita à constituição e comportamento social dos sujeitos, cede lugar ao de identificação por conta mesmo da tensividade estabelecida por essas perspectivas que tendem a se repetir nas estruturas sociais às quais a identidade social, com seu caráter de suposta permanência, esteve até então compreendida como suturada, o que lhe conferiria estabilidade e perspectivas de predição, como escreveu Hall (2006, p. 12) ao discutir a identidade segundo a concepção sociológica.

De outra forma, situações como as descritas por esse autor, como as de mudanças ou transições nas estruturas sociais e que estariam levando à fragmentação e crises de identidades, são sobretudo coletivas, abrangentes e não pontuais, mais ou menos nos termos apontados por Thompson (1996) em “Costumes em Comum”, ao discutir a conformação entre o tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial:

Trata-se também de que nunca houve nenhum tipo isolado de “transição”. A ênfase da transição recai sobre toda a cultura: a resistência à mudança e sua aceitação nascem de toda a cultura. Essa cultura expressa os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas etc. (THOMPSON, 1996, p. 288).

Em sentido semelhante, escreveram Peter Berger e Thomas Luckmann (2004, p. 35) ao discutir a vida cotidiana “[...] como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente”. Longe de representar uma contradição que seria insustentável diante da concepção de que são as mãos e não o pensamento humano que fundam a realidade da vida cotidiana – um fundamento aqui admitido devido a um necessário princípio de coerência –, a afirmativa somente demonstra que

o senso-comum, curiosamente, consegue contrariar a pretensão científica de que o conhecimento construído a partir da realidade, sustentado por um critério de cientificidade amparado por práticas recursivas de verificabilidade, possa submeter e subsumir a realidade, aí sim, constituindo tal pretensão uma crença estabelecida pelo almejado “encontro com a verdade”, mas que, contrariamente, redonda numa “doxa”³⁷, no sentido empregado por Bourdieu (2014), na medida em que se desloca de seu lugar legítimo, o de teoria, para reivindicar a fundação da vida cotidiana.

Os teóricos podem discutir ao infinito, sejam eles de tradição marxista ou neofuncionalista, porque justamente não se faz essa conexão com as coisas do mundo real, da vida cotidiana, e porque existe uma espécie de epoché, como diriam os fenomenologistas, de colocação em suspenso de toda referência ao que acontece, que possibilita as discussões ditas “teóricas”. Infelizmente, esse estatuto da teoria é reforçado pelas expectativas sociais. Em todas as disciplinas, a teoria é posta mais alto que a empiria, que a experiência. Quanto mais os sábios se tornam célebres, mais se tornam “teóricos”. (BOURDIEU, 2014, p. 207).

Superada essa “doxa”, desmancha-se a ilusão de superioridade que a suposta propriedade de conhecimento estabelece, devolvendo-nos ao patamar da igualdade quando somos tomados pelo senso-comum, no exato momento em que nos esquecemos de que a realidade é maior que a teoria, quando nos permitimos embriagar pelo conhecimento científico e perdemos o termômetro de aferição do que é real para as pessoas em seu cotidiano. Por sobre todos os fatos, um outro se impõe como “verdade” que transparece da escrita de Peter Berger e de Thomas Luckmann (2004), o de que as pessoas tomam decisões, sendo manipuladas ou não, de acordo com o que entendem ser real para si mesmas.

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 36).

Seguindo por esse caminho, independentemente de que os conhecimentos sejam aferidos por seu caráter de facticidade em correspondência à “descobertas históricas” – por exemplo, acerca do funcionamento das estruturas sociais urdidas na e pela cultura segundo a forma com que a sociedade se organiza –, a falta da verdade ou a distorção da realidade dos

³⁷ Apropriada neste espaço de discussão a partir das discussões de Bourdieu sobre o Estado e sua influência na vida cotidiana, a “doxa” corresponderia a uma compreensão primeira, ou “dóxica”, decorrente da imersão do sujeito no mundo, e que, como tal, seria perigosa, porque superficial, sendo imperativo superá-la por tratar-se de “[...] uma possessão possuída ou, poder-se-ia dizer, uma apropriação alienada” (BOURDIEU, 2014, p. 207).

fatos configurada na mentira intencional que visa manipulação, pode fundar novos fatos sociais, históricos, de repercussão concreta para a vida cotidiana de todos os indivíduos de uma sociedade, conferindo *status* de veracidade à assertiva de que a vida imita a arte, neste caso, a ficção.

2.6.3. Subjetividade: do imponderável à produção de conhecimentos

Por entender o espaço escolar como ponto de convergência de múltiplos discursos, pareceu-me fundamental ouvir e perscrutar a percepção dos alunos acerca dos valores com os quais se identificam, optando pela história oral enquanto opção metodológica, devido ao cuidado e o rigor habitualmente empreendidos no tratamento de fatores intrinsecamente implicados nas narrativas pessoais, para que os conhecimentos daí originados possam ser considerados históricos e cientificamente relevantes.

Sobre esse conjunto de fatores que reconheço debatidos de forma consistente e suficientemente apropriados pela história, escreveu o historiador Benito Bisso Schmidt (2012), com o qual realizo a interlocução preliminar³⁸ nesse âmbito de abordagem:

Ao ser incorporada nas universidades, a história oral passou por um rigoroso repensar de seus referenciais teóricos e de seus procedimentos metodológicos, o que, segundo alguns autores, conduziu-a a um distanciamento de seus projetos políticos iniciais. Os praticantes dessa metodologia tiveram que incorporar à sua formação e à sua bagagem, por exemplo, os debates sobre memória e sobre suas complexas relações/tensões com a história; tiveram também que discutir os aspectos narrativos das falas que “colhiam”, ficando atentos não só – e talvez não preponderantemente – ao conteúdo empírico delas, mas igualmente à sua formulação como discurso, aos seus encadeamentos lógicos e semânticos, à sua função de produtoras de sentido. (SCHMIDT, 2012, p. 84).

No artigo mencionado, o autor explora a relação entre a história oral, a memória e a subjetividade, ponderando que o tratamento desta última dimensão ainda requer da historiografia maior equipagem teórico-metodológica, indagando da competência dos

³⁸ Essa abordagem é preliminar e não pretende reduzir a sustentação teórico-científica do tema à interlocução com uma única referência teórica. Ela tem por finalidade estabelecer, neste ponto da escrita, relações diretas com a neurociência cuja produção de conhecimentos no estudo da formação da mente a partir das experiências e da memória, permite conferir certo grau de “materialidade” (na ausência de outra expressão mais adequada) à existência da consciência e da subjetividade, duas categorias dificilmente refutáveis, mas de difícil apreensão como objeto de estudo. O uso de recursos tecnológicos no registro de imagens, associado ao de substâncias desenvolvidas por laboratórios na indústria de fármacos, vem permitindo o registro do funcionamento de determinadas áreas cerebrais diante de estímulos específicos, demonstrando a “presença” da consciência e da subjetividade, associadas aos sentimentos, que funcionam como marcadores somáticos desencadeadores de emoções, em ações de resposta coordenadas nos rearranjos da memória durante a produção de conhecimentos.

historiadores para avaliar, por exemplo, os efeitos de acontecimentos traumáticos sobre os entrevistados, se bastaria a descrição de emoções e inferências quanto a influência destas sobre o que recordam ou não (SCHMIDT, 2012, p. 85).

A indagação de Schmidt é importante e provocativa, sugerindo, em reposta, a proposição de algumas reflexões. Um dos principais elementos caracterizadores da ciência pós-moderna, marcadamente do século XIX aos nossos dias, é o da definição de objetos específicos de estudo e o desenvolvimento de métodos próprios de pesquisa, permitindo a especialização e produção de conhecimentos sobre diferentes áreas, configurando uma premissa cuja execução tornou possível afirmar que nos últimos dois séculos produziu-se mais conhecimento científico e tecnológico do que em toda a história anterior. Uma das peculiaridades decorrentes desse processo, no entanto, é a fragmentação da visão sobre a totalidade. Sendo isso inevitável diante da necessidade de se conhecer mais, e ao mesmo tempo, sobre cada área de estudo, o mesmo não se pode afirmar em relação à iniciativa insustentável de se tentar explicar o todo em função das partes, em detrimento do que outras áreas de conhecimento possam ter logrado alcançar.

O reconhecimento dessa limitação se aprofunda à medida em que nos damos conta de que “nossos” objetos de estudo não o são ou não podem ser isolados da realidade objetiva em que se configuram, somente se apresentando como são, também em razão de fatores ou objetos de estudo investigados por outras áreas. Diante disto, parece natural que o bom senso revelado na indagação de Schmidt (2012) aponte a necessidade de se acompanhar a produção de conhecimentos das áreas afins, sem os quais estudos e conclusões obtidas no campo da história podem ser superficiais ou incompletos. Se considerarmos o nível de especialização que as diferentes áreas conseguiram alcançar, como é o caso da Psicanálise³⁹ e da Psicologia, por meio de pesquisas e debates delas resultantes, no mesmo período em que a Teoria da História veio se consolidando, isso, provavelmente, seria impraticável em razão do permanente trabalho de pesquisa em cada uma delas.

Ao que parece, a indagação inicial manifesta por Schmidt interessa também à definição do escopo da competência do historiador. Não sendo possível uma solução rápida que prescindia

³⁹ Conforme Schultz e Schultz (1998), ainda que em seu surgimento a Psicanálise se entrecruze com outras escolas de pensamento que deram origem ou que representem a Psicologia, trata-se de área distinta. As expressões da psicologia contemporâneas de Freud surgiram por adesão ou discordância com a psicologia experimental de Wilhelm Wundt (1832-1920), a exemplo do Estruturalismo, do Funcionalismo, do Comportamentalismo e da psicologia da Gestalt. Ainda que existissem discordâncias entre esses sistemas, eles carregavam um legado acadêmico comum. Diferentemente, a Psicanálise não foi produto da academia, teve sua origem na medicina, não tinha vínculos com essas escolas de pensamento, e seu relacionamento com elas, foi apenas temporal. Seu objeto de estudo é o inconsciente e os distúrbios emocionais e seu método é a observação clínica, enquanto a psicologia se ocupa da consciência, os sentimentos e o comportamento. “Em consequência, não era, e ainda não é, uma escola de psicologia diretamente comparável com as outras” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1998, p. 324).

do debate, o reconhecimento da limitação indicada por ele tem por virtude eliminar a pretensão por respostas absolutas, e mantém aberta, de forma prudente, a porta para contribuições de outras áreas de conhecimento, deixando livre o profissional para investir, ou não, no aprofundamento e extensão de sua própria capacidade de entendimento. Longe de ser uma fragilidade ou limitação, isso pode representar uma virtude.

2.6.3.1. O risco do relativismo

Ao defender a iniciativa de estudo da subjetividade não como um atributo a-histórico, mas como resultado de múltiplas relações, Schmidt (2012) estabelece raciocínio que permite inferir em perspectiva ontológica, igualmente assumida aqui como fundamento, que a constituição social da subjetividade é também a constituição do próprio indivíduo. Não há consenso sobre isto, tratando-se de uma área de estudo que deu surgimento a mais de uma possibilidade de compreensão assinalada pelo próprio desenvolvimento das ciências.

De forma bastante geral, seguindo-se os cânones do mecanicismo que marcou a era pós-moderna, é possível afirmar que o reconhecimento do valor científico dos resultados de qualquer pesquisa é dependente da clareza da identificação do objeto investigado, do método utilizado na investigação e dos processos de verificabilidade e validação, de forma a lhes conferir inteligibilidade e legitimidade. Tais princípios possibilitam que diferentes pesquisadores, seguindo os mesmos critérios, possam repetir, testar e consolidar informações de forma coerente, produzindo conhecimentos então considerados científicos. Embora circunstâncias específicas possam produzir variações nos resultados, se as demais pesquisas forem realizadas sob o mesmo conjunto de variáveis, eles geralmente mantêm-se numa margem de segurança admitida como aceitável, concorrendo para a manutenção consensual dos referidos conhecimentos.

Um dos fatores que certamente garantem maior segurança nesse procedimento consiste no controle exercido sobre o objeto de estudo que se mostra desprovido de subjetividade prestando-se às mais diversas intervenções do pesquisador. Se tal possibilidade é aplicável às ciências da natureza o mesmo não ocorre em se tratando de pesquisas em cuja base encontra-se o ser humano. Situada no cerne das discussões sobre o comportamento social, político e cultural que marcaram o século XIX, essa dificuldade de controle sobre o caráter fugidio da subjetividade e a necessidade de entender e explicar o comportamento dos indivíduos em sociedade, recebeu contornos mais agudos que elevaram a intensidade dos debates, em virtude da proposta da física social positivista de se analisar os fatos sociais da mesma forma que nas

ciências naturais, obstinada em encontrar, segundo o princípio da causalidade, forças reguladoras universais determinantes.

Também por isto, seguindo essa mesma configuração, o método estruturalista inspirado no modelo estabelecido pela Linguística, ao defender que os elementos constituintes da cultura devam ser estudados e compreendidos em função de sua derivação ou relação com uma estrutura maior, ou sistema mais abrangente, firmou-se em sua expressão radical, como explicação quase exclusiva e ou macro definidora do comportamento social, representando, por seu poder de sedução, uma das mais controversas conclusões da racionalidade, pois, paradoxalmente, a fonte desse poder reside na negação do que instituiu o método: a subjetividade e sua capacidade de insurgência em relação às explicações puramente metafísicas enquanto forças deterministas exteriores ou de causalidade absoluta. Sob sua ótica, por exemplo, também esta opinião poderia ser explicada como resultante de um discurso social historicamente elaborado em torno de outra das mais utópicas ambições humanas: a liberdade.

Constitui fato, no entanto, que se existe uma verdade apodítica é a da existência da subjetividade, que carrega consigo, para o campo das ciências humanas e sociais, o fantasma do relativismo que paira sobre a ambição por exatidão. Qualquer tentativa de distanciamento absoluto parece, por analogia, recordar o exaustivo trabalho de Sísifo⁴⁰, porque desemboca recorrentemente numa fatalidade, a do encontro do sujeito com sua própria subjetividade ao sopé da montanha, opondo-se inelutavelmente ao desejo de levá-la definitivamente ao cume, num lugar inalcançável pelas interferências do mundo.

Em contrapartida, seria irrisão equivalente, motivada por inconfundível cegueira acadêmica, negar o valor histórico da tese estruturalista, desqualificando pretensiosamente o valor científico e meritório do incansável trabalho realizado por seus renomados adeptos nas mais diferentes áreas, a exemplo da Linguística e as compreendidas pelas ciências humanas e Sociais, tais a Sociologia, a Antropologia, a História, entre outras. Todavia, é forçoso considerar que a adesão aligeirada e irrestrita aos seus princípios, sobretudo em virtude da busca por causalidades universais pode levar ao reducionismo caracterizado pela desqualificação ou exclusão apriorística da subjetividade enquanto objeto de estudo suficiente para a produção de conhecimentos históricos, seja por justificável receio do subjetivismo, ou do risco do

⁴⁰ De acordo com a mitologia grega, Sísifo, filho de Éolo e Enarete, teria enganado Tânato – a própria morte – e Hades, o Senhor dos mortos, e que, por isso, teria recebido como castigo a tarefa de rolar, eternamente, uma pedra até o alto de uma montanha, para vê-la voltar ininterruptamente, por seu próprio peso, à falda do monte, sendo obrigado a recomeçar (BRANDÃO, 1986, p. 226).

relativismo. Neste sentido, em interessante nota, Schmidt (2012) recorda que a subjetividade tem sido também considerada por muitos historiadores como um problema:

Não se pode esquecer, porém, que, para muitos historiadores, talvez ainda excessivamente apegados ao empirismo próprio de certas tendências científicas do século XIX, a subjetividade característica da metodologia da história oral (e da fonte por ela produzida) é vista como um obstáculo, um problema a ser minimizado ou superado, e não como uma variável potencialmente esclarecedora de determinados fenômenos sociais. (SCHMIDT, 2012, p. 85).

A superação desse “obstáculo” realizaria uma espécie de asepsia ao localizar o móvel da ação – o objeto de estudo – fora do sujeito, favorecendo seu controle. Essa alternativa – que teria como enganosa vantagem eliminar a priori as interferências indesejáveis da ambiguidade que marca as decisões humanas e gera condutas – afigura-se contraditória, seja por secundarizar o próprio sujeito (neste caso, o outro, que não o próprio pesquisador, porque em última instância é este quem atribui sentido à ação dos outros indivíduos coisificados como “objeto” de estudo), ou por tentar explicar a humanidade negando uma das dimensões que substancialmente a caracteriza.

Diversamente, a iniciativa de produção de conhecimento científico por meio da história oral, como recorda esse mesmo autor, é marcada pela crítica às explicações estruturalistas, investindo na “[...] possibilidade de trazer à tona a subjetividade dos agentes, suas emoções e sentimentos, de inserir nas explicações históricas a dimensão subjetiva dos processos sociais” (SCHMIDT, 2012, p. 84).

Essa proposição mantém viva a chama do debate sobre os requisitos necessários ao reconhecimento da competência profissional, dentre os quais estão o conhecimento (em profundidade e extensão), a capacidade técnica, a dimensão ética, e a compreensão política.

De outra forma, julgo existir na investigação da subjetividade por meio da história oral, um horizonte potencial a ser explorado para a produção de conhecimentos sobre a história. Se o reconhecimento da existência da subjetividade dos sujeitos, que em si mesmos são históricos, e a dificuldade de apreendê-la ou aos sentidos por ela atribuídos às experiências, tanto do próprio pesquisador quanto da fonte histórica, configura fragilidade maior da abordagem estruturalista, para a historiografia isto pode representar uma grande possibilidade, não porque tenha um conhecimento estabelecido sobre a temática, mas por reconhecer a ausência dele e a carência de instrumentos para a investigação, configurando uma lacuna que estrategicamente mantém no horizonte a impossibilidade de “fechamento” interpretativo, em sentido de

persecução da verdade, por assumir a temporalidade e a datação histórica dessa verdade sem se render à simples relativização do princípio.

Em sentido metodológico, esta atitude pode levar o historiador a manter a si mesmo também em perspectiva de "não acabamento", como sujeito também incompleto, em construção, pelo não fechamento de sua própria subjetividade, porque se depara com um limite até então intransponível que impede a presunção de um encontro com uma verdade definitiva e causal das ações empreendidas por sua fonte, posto que nem ela própria poderá fazê-lo de forma consciente e segura.

2.6.3.2. Outra área de conhecimento, outro olhar

[...] em geral, ainda partimos, em nossas investigações que envolvem a metodologia da história oral, de uma noção muito vaga, de senso comum mesmo, do que seja subjetividade, sem nos preocuparmos com uma utilização mais precisa e teoricamente fundamentada do termo. (SCHMIDT, 2012, p. 83).

A subjetividade vem sendo estudada sob vários ângulos no âmbito das ciências humanas, desde a Filosofia (com ou sem um viés metafísico), pela Sociologia, pela Antropologia ou mesmo pela Psicanálise e pela Psicologia, essa última, em cotejo histórico interdisciplinar com a biologia e, mais atualmente, com as neurociências, as quais são mais costumeiramente relacionadas às Ciências da Saúde, e que parecem figurar, por isto, num ponto mais distante dos debates no campo da Teoria da História.

Apesar do costumeiro distanciamento entre as áreas, as reflexões e proposições sobre a formação da consciência formuladas pelo neurocientista e médico neurologista português António R. Damásio⁴¹, da Universidade do Sul da Califórnia, nos Estados Unidos, publicadas originalmente em 2009 naquele país, e, no Brasil, em 2011, sob o título “E o cérebro criou o homem”, podem trazer contribuições consistentes que favoreçam a superação da sensação de fragilidade enunciada por Schmidt.

A notável concentração de esforços empreendidos nas neurociências e a obstinação científica por conhecer as estruturas e funcionamento das áreas cerebrais vem concorrendo de forma significativa para que sejam descartadas as suposições puramente metafísicas ou

⁴¹ De acordo com o Editorial da Edição brasileira (2011), “António R. Damásio ocupa a cadeira David Dornisife de neurociência, psicologia e neurologia na Universidade do Sul da Califórnia, em Los Angeles, nos Estados Unidos, onde também dirige o Instituto do Cérebro e da Criatividade [...]. Integra o Instituto de Medicina da Academia Nacional de Ciências do Estados Unidos, a Academia Americana de Artes e Ciências, a Academia Europeia de Ciências e Artes e a Academia Bávara de Ciências. Também é autor de “O erro de Descartes (1996), O mistério da consciência (2000) e “Em busca de Espinosa (2004)”.

totalmente endógenas como explicações para a formação da mente, manifestações das emoções e sentimentos e a formação da personalidade. Penso que tais contribuições podem permitir outro olhar, senão a afirmação de determinados princípios já deduzidos ou intuídos a partir de pesquisas que envolvam a subjetividade, e mais especificamente a memória, na história oral.

O desenvolvimento das neurociências⁴² permitiu compreender que determinadas estruturas cerebrais funcionam como um laboratório na produção de micro substâncias químicas responsáveis pelas emoções, tais como as manifestas presentes na citação atribuída a Hipócrates, que teria afirmado que “O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o riso e a diversão, o pesar, o ressentimento, o desânimo e a lamentação (HIPÓCRATES, Da Doença Sacra, apud BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002, p. 3).

Com efeito, é comum confundirmos emoções e sentimentos pensando serem a mesma coisa, pois, as emoções se fazem acompanhar por sentimentos, como é o caso da alegria e do bom-humor relacionados à produção de serotonina⁴³, sendo difícil precisar qual das duas condições antecede a outra. No entanto, enquanto as emoções podem ter sua origem mais facilmente relacionadas a funções orgânicas, os “sentimentos emocionais”, como a eles se refere Damásio, por serem imbricados, podem ser desencadeados a partir de processos mentais subjetivos, as chamadas funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1991), dentre as quais figuram a capacidade de estabelecer relações entre ações objetivas e princípios axiológicos, a partir de registros sensoriais perceptivos associados ao uso recursivo da memória. Viver uma experiência provoca sentimentos e produz emoções e esses dois elementos interessam ao estudo da subjetividade.

Essa distinção preliminar informa, em sentido contrário à interpretação equivocada da afirmação de Hipócrates, que o comportamento humano não é determinado exclusivamente por funções endógenas, que a produção de micro substâncias pelo encéfalo não opera em separado das relações exteriores, espaciais e temporais vividas pelo indivíduo e que a base conceitual das

⁴² Conforme Marta Relvas (2015), trata-se de uma ciência nova que investiga o desenvolvimento químico, estrutural, funcional e patológico do sistema nervoso. Apresenta-se internamente segmentadas em área específicas: neurociência molecular; neurociência celular; neurociência de sistemas; neurociência comportamental e a neurociência cognitiva.

⁴³ Neurotransmissor produzido pelo Sistema Nervoso Central, na região tronco encefálica situada na base do hipotálamo. Também é sintetizado a partir do aminoácido triptofano encontrados na dieta alimentar humana, o que faz com que seus níveis no sangue variem de acordo com a quantidade de carboidratos presentes no alimento. “O aumento do triptofano no sangue, assim como o de serotonina no encéfalo é uma provável explicação para os efeitos melhoradores de humor de um biscoito de chocolate” (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002, p. 540).

explicações fenotípicas⁴⁴ abarca em seus limites, necessariamente, esse laboratório químico-cerebral, devendo ser relacionada ao comportamento humano.

No livro mencionado, destinado, segundo o próprio Damásio (2011, p. 18-19) ao estudo de como o cérebro constrói a mente e de como ele a torna consciente, aparecem alinhadas evidências obtidas em pelo menos três décadas de investigações realizadas pelas neurociências, cujos resultados, ainda que incompletos e provisórios, permitem a formulação de hipóteses satisfatórias para responder de forma científica essas duas indagações iniciais.

Nas linhas seguintes, procurei sintetizar alguns dos conceitos e observações de Damásio, produzindo trechos em paráfrase. Para manter a fidelidade aos princípios articulados pelo autor e evitar suposições quanto a possíveis interpretações que podem assinalar uma paráfrase, abusei, obviamente, das citações. Todos os conceitos enfeixados, portanto, nesta etapa do trabalho correspondem integralmente ao autor e aparecem referenciados.

2.6.3.2.1. A produção da mente

A mente surge como resultante do fluxo de atividades desenvolvidas por grandes redes neurais formadas a partir de pequenos circuitos de neurônios⁴⁵; essas redes compõem padrões (mapas cerebrais) momentâneos de representação de objetos e ou fenômenos que estão fora do cérebro, seja no interior do próprio corpo – e nisto está incluído o processamento de outros padrões já formados pelo cérebro –, seja no mundo exterior, nas relações do sujeito com o meio social, por exemplo (DAMÁSIO, 2011, p. 32).

A representação ocorre por meio de imagens geradas a partir da capacidade de registro perceptivo do sujeito (nem sempre em nível consciente) segundo as estimulações externas (eventos) e também internas (disposições e processos orgânicos). As imagens podem ser

⁴⁴ O termo designa características individuais morfofisiológicas e comportamentais, além das bioquímicas, decorrentes do genótipo ou constituição genética do indivíduo, mas que podem passar por transformações com a exposição ao meio ambiente e o decorrer do tempo, tais como as mudanças na pigmentação da pele, da textura dos cabelos, da cor dos olhos, por exemplo, em função do clima, da maior ou menor incidência de raios solares.

⁴⁵ Consideradas células básicas do Sistema Nervoso, elas são excitáveis, sensíveis às mudanças ao redor, têm como principal função conduzir impulsos nervosos. De modo geral, comunicam-se e ligam-se umas às outras por meio de sinapses químicas ou elétricas, movimentam neurotransmissores a levam à formação de redes ou sistemas neurais. Os neurônios são as mais conhecidas entre as células que compõem os tecidos nervosos e são compostos por três estruturas básicas: um corpo celular, onde ficam o núcleo, citoplasma e demais organelas; os dendritos, que são pequenas ramificações que se estendem para além dos limites externos do corpo celular e que são responsáveis por receber os impulsos nervosos de outras células; e o axônio, que é uma espécie de prolongamento fibroso, que lembra uma cauda, e que tem em sua extremidade a estrutura sináptica, é responsável por transmitir impulsos para outras células, glândulas e músculos. “O número de neurônios em cada cérebro humano é da ordem de bilhões, e os contatos sinápticos que os neurônios fazem entre si estão na casa dos trilhões. Os neurônios organizam-se em pequenos circuitos microscópicos cuja combinação forma circuitos progressivamente maiores, e estes, por sua vez, formam redes ou sistemas” (DAMÁSIO, 2011, p. 32).

visuais, auditivas, viscerais, táteis, etc., derivadas dos sentidos, ou resultantes da relação entre outros mapeamentos cerebrais. Constituindo os aludidos padrões de representação, ou mapas cerebrais, as imagens são a base da mente. Organizadas, elas transitam em fluxo e produzem a mente. No entanto, para que essa mente seja consciente, é necessário um processo suplementar que conjuga emoções e sentimentos, e leva ao surgimento de um self e da subjetividade.

Damásio (2011, p. 142) explica que as emoções correspondem a programas ou conjuntos de ações complexos e em grande medida engendrados e automatizados pela evolução. As ações são executadas no corpo e compreendem, desde expressões faciais, posturas registradas no exterior, até mudanças mais gerais no meio interno e nas vísceras. São acompanhadas, de forma complementar, por programa cognitivo que desencadeia modos de pensar, que movimentam ideias.

Os sentimentos emocionais, por sua vez, são imagens de ações, e não ações. Correspondem a percepções sobre o comportamento do corpo e da mente registradas no mesmo lapso de tempo em que se experimenta a emoção, resultando em algo como que um “estado de espírito”. Sua base são percepções executadas em mapas cerebrais.

2.6.3.2.2. A mente consciente e autobiográfica

De fato, existe um self, mas ele é um processo, não uma coisa, e o processo está presente em todos os momentos em que presumivelmente estamos conscientes”. Podemos considerar o processo do self de duas perspectivas. Uma é a do observador que aprecia um *objeto* dinâmico – o objeto dinâmico que consiste em certos funcionamentos da mente, certas características de comportamento e certa história de vida. A outra perspectiva é a do self como um *conhecedor*, o processo que dá um foco ao que vivenciamos e por fim nos permite refletir sobre essa vivência. (DAMÁSIO, 2011, p. 21).

Embora a base da mente sejam as imagens, explica Damásio (DAMÁSIO, 2011, p. 23-24), elas, por si mesmas, não explicam a consciência, que é uma mente que tem noção de si, de que o organismo vivo e atuante em que está radicada existe. O processo suplementar que torna a mente consciente é o do surgimento de um “conhecedor” ou protagonista no cérebro, “o self, que lhe permite adquirir subjetividade”, capaz de reconhecer a si mesmo, de atribuir sentido lógico às vivências, pela codificação, decodificação, compreensão, relações intrapessoais e com o meio.

Nesse momento em que o cérebro consegue introduzir o self na mente, ocorre a subjetividade, ou seja, “O que o cérebro precisa para se tornar consciente é adquirir uma nova propriedade, a subjetividade, e uma característica definidora da subjetividade é o sentimento

que impregna as imagens que experienciamos subjetivamente”. Os sentimentos funcionam como marcadores somáticos ou sinais baseados em emoções. A conjugação desses dois elementos torna “nossas” as imagens, fazem com que “pertencam a seu legítimo dono, o organismo singular e perfeitamente delimitado em que elas surgem”.

A presença do self é tema ainda controverso, mesmo para as neurociências, tratando-se de uma conclusão obviamente provisória, mas sustentada por fortes indicadores. Procurando evitar o que chamou de intuição enganosa que seria a de ver a mente como algo separado do corpo, Damásio (2011, p. 26-31) argumenta que suas conclusões assumem por base fatos da biologia evolucionária e da neurobiologia as quais indicam que e dos organismos mais antigos aos mais atuais deu-se uma história evolucionária de incrementação gradual das funções do sistema nervoso central, e não há razões para não vincular essa mesma incrementação ao comportamento, à mente e ao self (consciência), da mesma forma como, para ele, não é admissível sustentar a equivalência entre cérebro e mente desconsiderando-se o papel da cultura na geração da mente.

[...] há milhões de anos que inúmeros seres possuem mentes ativas no *cérebro*, mas só depois que esse *cérebro* desenvolveu um protagonista capaz de testemunhar surgiu a consciência, rigorosamente falando, e só depois que esse *cérebro* desenvolveu linguagem tornou-se amplamente conhecida a existência de mentes. (DAMÁSIO, 2011, p. 31).

De igual maneira, também uma dimensão axiológica cultural se mostra presente, implicada na instituição da subjetividade e da mente consciente, pois além da lógica externa imposta pelos eventos que nos cercam e dos quais as imagens da mente são representações, “[...] as imagens em nossa mente ganham mais ou menos destaque no fluxo mental conforme o valor que tem para o indivíduo” (DAMÁSIO, 2011, p. 97). Trata-se na verdade de duplo valor, derivados “[...] do conjunto original de disposições que orientam a regulação da vida, e também dos valores que foram atribuídos a todas as imagens que adquirimos gradualmente em nossa existência, baseados no conjunto original de disposições de valor em nossa história passada” (DAMÁSIO, 2011, p. 97).

Constitui tarefa difícil realizar uma síntese do que escreveu o autor acerca do que chamou “self autobiográfico”, dada à forma sintética com que o fez, provavelmente por representar o coroamento da tese sobre a consciência, cujas bases já se encontravam lançadas e minuciosamente discutidas.

Tudo o que foi vivenciado pelo indivíduo, em situação remota ou recente, constitui uma história pessoal memorizada, que inclui experiências sociais vividas ou que o indivíduo gostaria de ter vivido, planos para o futuro – tenham sido ou sejam específicos ou vagos –, ou ainda,

memórias das experiências emocionais, até as mais refinadas e possíveis de classificação como espirituais. Tudo isso constitui um conjunto das recordações pessoais, uma autobiografia que se tornou consciente.

Embora funcione ininterruptamente, o chamado self autobiográfico, não permaneceria em estado vígil, operando o tempo todo ligado à realidade externa, mas em condição de latência, subjacente à mente consciente (ou *self central*), que acompanha esses eventos exteriores, entrando em cena, em atividade plena diante de situações marcantes, para retornar novamente ao estado de latência onde se elabora, onde amadurece, compondo e recompondo gradualmente a memória, de acordo com as experiências do indivíduo. Quando em ação plena, “[...] pode ser manifesto, produzindo a mente consciente no que ela tem de mais grandioso e mais humano (DAMÁSIO, 2011, p. 259-260).

Essa memória autobiográfica, de forma consciente ou inconsciente, é constantemente processada, reconstruída, reencenada e adquire novos contornos emocionais durante esse trabalho de edição. Passando por novo arranjo e sua composição factual e acompanhamento emocional também são modificados, em maior ou menor grau. Quadros da recordação podem ser retirados, outros podem ser restaurados ganhando realce, bem como outros podem ainda ser habilmente combinados ao sabor das necessidades do indivíduo ou pelo acaso, criando cenas nunca realmente ocorridas. “É assim que, com o passar dos anos, nossa história é sutilmente reescrita” (DAMÁSIO, 2011, p. 260).

Durante as experiências cotidianas significativas, quando o self opera no modo autobiográfico, apesar do grande volume de registros gravados na memória, a evocação do passado já vivido e das expectativas de futuro, ocorre de forma seletiva, circunstanciada pela necessidade, e aplicada ao que é novo. Em algumas situações, entretanto, “[...] o número de episódios evocados pode ser muito elevado, um verdadeiro dilúvio de memórias impregnadas com as emoções e sentimentos que as acompanharam originalmente” (DAMÁSIO, 2011, p. 260).

2.6.3.2.3. Imagens e mapas cerebrais: algumas particularidades

O cérebro humano, esclarece Damásio (2011, p. 88-89), “é um imitador inveterado. Tudo o que está fora do cérebro – o corpo propriamente dito, desde a pele até as vísceras obviamente, e mais o mundo circundante, [...] tudo é imitado nas redes cerebrais.” O mapeamento ou conjunto de representações, não é mera cópia do que está fora do cérebro, como numa transferência passiva que repete no interior o que está no exterior. Trata-se de uma espécie

de montagem que ocorre sob a ordenação dos sentidos, mas que requer uma contribuição ativa oriunda de processos ou predisposições cerebrais disponíveis desde cedo ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse ponto, Damásio adverte que a crença de que o cérebro é uma tábula rasa, já não tem credibilidade. Essa montagem ocorre ordinariamente no contexto do movimento, da vida orgânica em si e da vida de relação.

Alguns desses mapas (padrões representativos) podem ser rudimentares, enquanto que outros podem ser muito refinados; podem ser concretos, referentes às representações da realidade objetiva que guardam as propriedades físicas de objetos e ou entidades e suas ações, em relações tanto espaciais quanto temporais. Outros mapas, que descrevem os padrões de ocorrências dessas ações no tempo e no espaço, bem como os movimentos dos objetos de acordo com sua velocidade e trajetória, têm caráter abstrato. Nesses mapas “[...] Algumas imagens traduzem-se em composições musicais ou descrições matemáticas” (DAMÁSIO, 2011, p. 32; 96).

Os mapas são também dinâmicos. Os neurônios e os pequenos circuitos por eles formados refletem mudanças no interior do corpo e no mundo em derredor e informam os mapas, o que faz com que estes, diferentemente dos estáticos mapas da cartografia clássica, sejam instáveis, mudem o tempo todo. Considerando que o corpo muda de acordo com diferentes ações e circunstâncias, diferentes emoções e sentimentos são experimentados, o que também reflete o fato de que estamos em constante movimento, explica Damásio. Assim, “Todo o ambiente oferecido ao cérebro é perpetuamente modificado, de modo espontâneo ou sob o controle de nossas atividades. Os respectivos mapas cerebrais sofrem mudanças correspondentes” (DAMÁSIO, 2011, p. 91-92).

2.6.3.2.4. Memória e fluxo mental

Os padrões mapeados de forma incessante e dinamicamente no cérebro, “constituem visões, sons, sensações táteis, cheiros, gostos, dores, prazeres e coisas do gênero – imagens, em suma” (DAMÁSIO, 2011, p. 95) e são retidos pela memória. O processo mental envolverá imagens correspondentes aos eventos fora e dentro do cérebro, mas, também outras, reconstituídas no processo de evocação, o que faz da mente “[...] uma combinação sutil e fluida de imagens de fenômenos em curso e de imagens evocadas, em proporções sempre mutáveis” (DAMÁSIO, 2011, p. 96).

Quando as imagens na mente correspondem ou são identificadas com fenômenos que ocorrem no exterior ou dentro do corpo do indivíduo, as imagens tendem à relação entre si, de

uma forma lógica. O que consideramos lógico é determinado por leis⁴⁶ da física e da biologia.

Exceção feita a situações especiais em que o indivíduo experiencie continuidades ilógicas de imagens, tais como nos devaneios ou sob efeito de alucinógenos, a sequência lógica de imagens, ou fluxo mental, “[...] avança no tempo, depressa ou devagar, em ordem ou aos saltos, e às vezes o fluxo avança não em uma sequência apenas, mas em várias. Ora as sequências são concorrentes, ocorrendo de modo paralelo, ora se encontram e se sobrepõem”. (DAMÁSIO, 2011, p. 97). O fluxo mental é contínuo, como já foi dito e muito do que é registrado termina em nível mental inconsciente. Quando a mente consciente (self) está ativa, em pleno funcionamento, o fluxo mental constituído pela sequência de imagens é igualmente eficiente, como resultado, pouco percebemos do que ocorre às suas margens (DAMÁSIO, 2011, p. 96-97).

Essa constatação interessa diretamente ao entendimento dos fatores subjetivos intimamente ligados à instituição do sujeito e da configuração das identificações que figuram no centro dos processos socio-identitários, porque explica a fixação do sujeito em determinados aspectos de suas vivências em razão de marcas emocionais mais profundas. Sob o ponto de vista da Gestalt (MARTÍN, 2011), não é incomum que situações traumáticas fechem a percepção diante de novas experiências, porque o vivido antecipa respostas psicobiológicas à situações conhecidas, ainda que sejam com outras pessoas, como ocorre, nos casos mais extremos, na chamada reação de luta ou fuga desencadeada diante de situações de perigo (McEWEN; LASLEY, 2003), impelindo à recusa do que pode ser diferente, a ouvir contra-argumentos, levando à ilusão de que a vida, as pessoas e as relações sejam estáticas, firmando visões monolíticas sobre si – porque não creem que possam mudar –, e sobre o mundo, que “há de ser sempre o mesmo”, assumindo opiniões que podem ser generalizadoras, porque extensivas aos outros, e quase sempre a partir das experiências pessoais, dando lugar a interpretações que se perpetuam, porque seguem inalteradas na trajetória de vida.

A mente consciente não se ocupa apenas de imagens que entrem em sequência no fluxo das representações mentais, “Ela também se ocupa de escolhas, editadas como em um filme, que nosso disseminado sistema de valor biológico favoreceu. A procissão mental não respeita

⁴⁶ Aqui cabe uma observação. O que consideramos por leis da física ou da biologia são padrões registrados segundo a recorrência dos fenômenos estudados e, por isso, devem ser encarados como referências necessárias, porém, em construção, sempre abertas a atualizações à medida em que as pesquisas avançam e de forma cada vez mais especializada em função da evolução progressiva e poderosa dos suportes tecnológicos que recebem. Ainda que sejam leis provisórias, elas de fato estabelecem critérios definidores da lógica e fundam “verdades” científicas que regulam o comportamento do indivíduo, de forma que ele próprio, vivenciando estados de “consciência alterada”, por exemplo, quando sob a ação de processos químicos exógenos que o levam a devaneios (continuidades ilógicas de imagens), questiona o que vê ou sente, com base nas referências lógicas que possui.

a ordem de entrada. Segue seleções baseadas no valor, inseridas em uma estrutura lógica ao longo do tempo” (DAMÁSIO, 2011, p. 97).

Outro fato significativo relacionado à memória das representações mentais, neste caso relacionado à operação da mente inconsciente, ocorre por conta da produção ininterrupta das imagens, por meio da percepção sensorial do que é exterior, ou pela evocação, seja ela consciente ou não. Muitas das imagens, adverte Damásio (2011, p. 98), “[...] nunca recebem a atenção da consciência e não são ouvidas ou vistas diretamente na mente consciente E, no entanto, em muitos casos tais imagens são capazes de influenciar nosso pensamento e nossas ações”.

2.6.3.2.5. O Processo de recordação

A investigação sobre a localização e capacidade da memória para desbordar na consciência experiências vividas por pessoas que sofreram danos cerebrais, demonstrou que a capacidade de recomposição integral das memórias não está situada geograficamente numa única região do cérebro, ou seja, setores distintos são determinantes para a recordação do que é geral e do que é particular, levando a distinção entre os tipos de memória, com o uso de terminologia que as distinga, mas que, como terminologia não permitem entender a complexidade do fenômeno.

Grosso modo, experiências objetivas com o mundo exterior ou com mapas cerebrais representativos do que é geral, produzem representações equivalentes na memória as quais são nominadas como memória genérica ou única. Entretanto, as imagens e mapas representativos da experiência particular do sujeito, relacionadas ao contexto geral, mas que envolvem emoções e sentimentos específicos, são nominadas como memória semântica ou episódica, e dependem de outras regiões do cérebro para serem recordadas.

Em função da importância para a metodologia da história oral, cabe neste ponto um registro adicional. Sobre essa distinção entre dimensões de memória, explica Damásio (2011, p. 176-177), se uma pergunta dirigida a uma pessoa for genérica, sobre o significado do termo “casa”, por exemplo, muito certamente, para construir a resposta serão evocados elementos da memória única, mais ligados à denotação etimológica do termo ou mais gerais, em termos culturais, relacionando características genéricas de uma casa e suas funções. Se a mesma pergunta for feita para essa mesma pessoa, assumindo como ponto de indagação uma fotografia que remeta à lembrança de suas experiências particulares, na casa em que viveu, com as pessoas que viveu, sua resposta tenderá a ser construída a partir dos registros de sentimentos e emoções

que caracterizam a memória semântica ou episódica, ou seja, “[...] a natureza da questão altera o curso do processo de evocação” (DAMÁSIO, 2011, p. 176). Isto tem importância capital na definição de objetivos e procedimentos metodológicos na prática da história oral, seja para buscar opiniões mais gerais e inibir a evocação de aspectos pessoais, na pressuposição de que não estejam contaminadas por conteúdos emocionais ou sentimentos relativizadores do sentido das experiências, ou então, inversamente, para buscar evidenciar os sentidos subjetivos das experiências.

Trata-se, como já dissemos, de um processo complexo, mas, em contrapartida, elucidador, podendo orientar a metodologia segundo o interesse do pesquisador. O número de itens e a variedade do que é recordado pode funcionar como indicativo para a busca de outras evidências para além das narrativas pessoais, o que torna a pesquisa histórica a partir de fontes orais uma tarefa já reconhecidamente complexa, como a ela se referiu Damásio ao dizer que quanto maior for o contexto sensitivo-motor, ou seja, o espaço da experiência particular, subjetiva, emocional, vivida pelo sujeito na relação direta com a realidade objetiva que lhe é exterior, maior será a complexidade, pois, “A memória de entidades e eventos únicos, isto é, que são ao mesmo tempo singulares e pessoais, requer contextos altamente complexos” (DAMÁSIO, 2011, p. 177).

2.6.4. Revisitando definições metodológicas

A corajosa atitude demonstrada por Schmidt (2012) ao visitar alguns dos conceitos básicos com os quais trabalham historiadores que se servem da metodologia de investigação na história oral, conceitos elaborados no próprio desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa, diz muito sobre os cuidados requeridos na construção e consolidação de um critério de cientificidade próprio. Dando voz a esse cuidado, escreveu o pesquisador:

Continuamos um tanto deslumbrados com a possibilidade de recuperar a subjetividade dos nossos entrevistados, mas ou não pensamos muito bem em como fazer isso, ou acreditamos que podemos fazê-lo de forma intuitiva. Acredito [...] que, de maneira geral, ainda estamos mal equipados, em termos teóricos e metodológicos, para dar conta dessa dimensão. (SCHMIDT, 2012, p. 85).

De forma geral, o que aprendemos sobre a subjetividade e as operações realizadas pela memória quase sempre se deu de maneira bastante empírica, no trabalho direto com os sujeitos, produzindo um saber sempre circunstanciado pelos próprios objetivos da pesquisa, pela presença do pesquisador, pelas condições de organização da vida material dos entrevistados

etc., ao passo que o domínio de conhecimentos sobre seu funcionamento biológico propriamente dito, a partir das estruturas e funções cerebrais, quase sempre esteve além dos horizontes pessoais de compreensão ou dos limites impostos pela própria circunscrição e definição do objeto de pesquisa nas ciências humanas.

Ao relacionar os conceitos, consideramos que há relação entre a memória e os sentimentos que agem sobre ela, no sentido de manter, de escolher, de ocultar da própria consciência, de forma seletiva, o que pode ser lembrado e também o que pode ser narrado. Também sabemos que o ato de narrar reconstitui o vivido, reconstrói o passado, em virtude de elementos que podem ser externos ao narrador, como, por exemplo, em função de expectativas do entrevistador.

Seguindo o modelo proposto por Damásio, a sequenciação ou fluxo de imagens já gravadas no cérebro o foram em função da presença de sentimentos e da emoção, o marcador somático que entra em cena quando o que está sendo vivido evoca e se liga a experiências anteriores, a expectativas do momento, movimentando princípios pessoais significativos, seja em função do contraste entre o que o narrador já viveu – e ou da compreensão que tinha até ali sobre o que viveu –, com o que se apresenta como nova experiência, fazendo com que a mente consciente (*self*) acompanhe o evento em função da atenção que ele desperta.

Esse processo confere sentido à experiência de narrar, um sentido que pode ser novo e levar à revisão do passado individual, neste caso, com uma possível reordenação ou reconstrução do que, no momento, permite outras conclusões, gerando novos mapas mentais.

Constituindo a subjetividade o conjunto representativo ou síntese articulada das vivências/experiências do sujeito, as quais ficam registradas em função da presença de emoções e sentimentos que lhes atribuem sentido em um processo dinâmico de constante atualização, tais vivências podem ser ressignificadas por novas circunstâncias que desencadeiem memórias, provoquem emoções e sentimentos. Neste conjunto de circunstâncias estão incluídas a presença do pesquisador e o próprio roteiro ou questionário utilizado na entrevista.

Sendo assim, a vivência da própria entrevista também será agregada à subjetividade, pois constitui uma experiência que, embora possa levar à ressignificação do sentido de outras vivências, não as exclui enquanto passado vivido, podendo ser novamente evocadas, revestidas ou permeadas de outras impressões, emoções e sentimentos, ressignificadas sem que isso necessariamente represente a anulação do sentido original que lhes foi atribuído. A diferença entre esses sentidos estará no “esvaziamento” da carga de emoções e sentimentos vividos

inicialmente quando ocorreu a experiência original, dado que essa carga poderá ser substituída⁴⁷ por outras emoções e sentimentos, por um novo sentido, podendo gerar novas disposições íntimas e ações objetivas.

Considerando que a narrativa tanto possa ser direcionada em função do instrumento quanto pelas expectativas e dúvidas em torno dos objetivos do pesquisador, também é possível que ela represente apenas uma forma de manifestação circunstanciada e parcial da subjetividade, segundo a necessidade do momento, e não a subjetividade em sua totalidade, que oculta, seleciona, articula etc., também em função da presença do interlocutor. Desta forma, em vez de obtermos a memória de fatos verdadeiramente vividos, provavelmente obteremos fatos da memória, artificiais, construídos ou editados a partir de mapas de representação existentes.

Essa possibilidade coloca diante de nós outras indagações. Se este processo é dinâmico, fluido, e a identidade, por exemplo, é assinalada por traços subjetivos relativamente permanentes, então muito provavelmente, apesar dessa reordenação constante, o originalmente vivido deve funcionar como um núcleo ao redor do qual as novas ressignificações circulam, podendo sobrepor-se às anteriores – o que parece convergir para a tese do self autobiográfico defendida por Damásio –, ainda que tal sobreposição produza ambiguidades, sustente-se em contradições que requeiram racionalizações ou outras estratégias particulares, conscientes e ou inconscientes para sua solução.

Por mais que isto represente que a verdade *é* para o sujeito e que ela se rearticule subjetivamente em função da volatilidade das circunstâncias, o que foi originalmente vivido mantém-se guardado e muitas vezes oculto para o próprio sujeito, como demonstrou a psicanálise freudiana com a descoberta do inconsciente. Por outro lado, o que levaria a essa rearticulação? Seriam situações relacionadas à sobrevivência, e ou à manutenção da integridade da imagem que o sujeito tem de si mesmo diante de suas crenças e diante de outras pessoas? Seria interessante e possível alcançar a vivência original? Sendo possível, haveria garantias de que coincidiriam com os eventos sociais externos ao sujeito ao ponto de podermos relacioná-los diretamente com uma possível representação interna desses eventos? O que sabemos sobre a subjetividade nos informa que não, pois pessoas diferentes reagem de forma diferente diante

⁴⁷ Por mais sugestivo que possa parecer, não há intenção de alinhar, necessariamente, esse raciocínio com o princípio da *Catarse* apresentado em “A arte poética” (1993) por Aristóteles (384 –322 a.C.) ou, ao sentido proposto por Freud (1856-1939) em “O mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: uma conferência - 1893” (1996), embora, nestes dois casos, ela possa de fato ocorrer. Para o primeiro, a *Tragédia*, enquanto arte dramática capaz de suscitar piedade e temores, permitiria que o indivíduo purgasse ou purificasse as paixões, enquanto que, para o segundo, rememorar, trazendo do inconsciente para a consciência uma situação traumática, liberaria o afeto ocultado, esquecido, devolvendo à pessoa determinada mobilidade às emoções, libertando-a de sintomas neuróticos.

dos mesmos fatos e, ainda assim, atribuem a eles significados, maiores ou menores, dependendo dos sentimentos que tais eventos possam movimentar em cada um, gerando representações mentais diferentes, e isto está estritamente ligado a experiências anteriores ou expectativas e iniciativas do momento.

Toda essa complexidade nos leva a buscar em diferentes narrativas, e isto mantém em perspectiva as conclusões de Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva, traços recorrentes que possam ser alinhados, por suas características, formando um padrão que permita a comparação com elementos culturais que sejam ou tenham sido preponderantes ao ponto de despertar sentimentos, levar a atribuições de sentidos e influenciar mudanças comportamentais nas pessoas, sem que isto, obrigatoriamente, nos leve à singularização absoluta – nos indivíduos –, daquilo que é geral na cultura.

Sendo assim, por um lado teríamos uma verdade do sujeito, localizada pela redução metodológica da narrativa a unidades de sentido segundo a perspectiva dos entrevistados, derivada da relação entre subjetividade, circunstância e recordação, podendo ocorrer ressignificação do vivido, e, de outro, um padrão de comportamento que permita inferir dos efeitos da cultura por sobre os indivíduos e destes sobre ela. Reconhecendo, por princípio, que todo trabalho que envolva a memória de outrem seja necessariamente mediado, isso não inviabiliza ou descredencia a verdade particular do sujeito, por uma simples razão... é motivado por ela – esteja alinhada ou não com o “diagnóstico externo da verdade” que encontramos – que esse sujeito se movimenta, toma suas decisões e age por sobre a cultura.

Schmidt (2012) finaliza suas considerações revelando uma inclinação para a compreensão de que “[...] a história oral pode ser um meio útil para, justamente, evidenciar o caráter construído e histórico da subjetividade, para explicitar as práticas discursivas e não discursivas que instituem formas determinadas de relação com a verdade” (SCHMIDT, 2012, p. 95), o que nos leva ao último e provisório lance desta reflexão.

No que respeita aos tipos de memória, a modulação do que é recordado pode ser ditada pelo pesquisador, e isto instala um problema que requer solução. Se o tipo de questionário ou roteiro pode dirigir a recordação e se isto é indesejável em nome da livre recordação, por outro, ignorar pode ser um limitador do que se quer perceber, como, por exemplo, as unidades de sentido das vivências segundo a ótica do narrador. Perguntas gerais tendem a evocar lembranças genéricas, desprovidas de sentimentos. Já perguntas elaboradas com apoio de elementos de evocação de cunho particular, tais como fotografias, reportagens etc., funcionam como desencadeadores de lembranças igualmente específicas, da memória semântica produzida em associação com sentimentos e emoções.

Alinhado à essa última proposição de Schmidt (2012) aqui mencionada, uma resposta razoavelmente simples na formulação, mas que não desprezaria maiores cuidados em sua execução, poderia ser a de que um roteiro não precise optar por um caminho exclusivo, mas provocar recordações gerais e também específicas para cruzar recordações de um, relacionando-as com o que for compartilhado também por outros. Isto não exclui questionamento sobre ângulos particulares da experiência geral, para que possam ser evocados sentimentos e emoções, confrontando-se as memórias geral e semântica de uns com as de outros narradores, e as do universo de entrevistados com as evidências externas que possam referendar e sustentar conclusões.

Por fim, nunca será demasiado recordar, em função da manutenção da ética, que a tarefa de alinhamento dos traços recorrentes nas narrativas para estabelecer o padrão a que nos referimos não é neutra, e seus resultados são também dependentes da subjetividade do pesquisador, de suas experiências prévias, requerendo um critério metodológico que confira alguma segurança ao procedimento e lhe atribua valor científico, o que faz com que suas explicações, interpretações ou conclusões devam submeter-se à inevitabilidade da aludida localização de evidências históricas que as possam corroborar, para assegurar um critério de cientificidade ao conhecimento que busca produzir.

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DE CAMPO, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A ANÁLISE DAS FONTES ORAIS

3.1. NOTAS SOBRE O TRABALHO DE CAMPO: NO INÍCIO DO PERCURSO, A PANDEMIA SARS-COV-2.

No final do mês de julho de 2019, encerrado o primeiro ano do doutoramento com o cumprimento dos créditos obrigatórios, aprofundamos a construção dos instrumentos e da documentação necessária para a realização do trabalho de campo, procedendo, no começo do segundo semestre daquele ano ao contato com as Escolas Estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, visando instituir com as respectivas equipes pedagógicas os grupos de sujeitos que seriam convidados à participação na pesquisa.

Essa etapa, como já esperado, desenrolou-se de maneira lenta em virtude dos contatos e agendamento de datas com diretores e equipes pedagógicas das escolas para apresentação do projeto de pesquisa e diálogo com as secretarias, para então receber as primeiras sugestões de nomes, ler – na própria escola – os relatórios do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e realizar os primeiros contatos de aproximação com os jovens e convidá-los à participação.

Nesse período inicial, as Instituições Estaduais de Ensino do município foram visitadas e as iniciativas de contato com alunos e familiares teve início, começando pelos Colégios Estaduais Frentino Sackser e Paulo Freire, porém, sem muita agilidade, tanto pelas recusas imediatas por parte dos convidados, quanto pela discordância de responsáveis que, em alguns casos, não dispunham de tempo livre para conhecer melhor os propósitos do trabalho, ou informavam, sem margem à argumentação, que não desejavam ter os filhos envolvidos na pesquisa. Desses contatos, apenas um evoluiu para a fase da entrevista, e o registro de história temática foi concretizado no período inicial da tarde de 12 dezembro de 2019, praticamente no final do ano letivo.

Para ilustrar os contornos dessa dificuldade inicial, ao final desse registro ao qual me refiro, passando alguns minutos das dezesseis horas, dirigi-me à secretaria da escola para despedir-me, quando fui avisado de que um dos jovens com os quais eu havia tido contato, que concordara em participar, mas que desistiu de fazê-lo, encontrava-se no saguão, sentado em um dos bancos em frente à secretaria. Me aproximei e conversamos amistosamente sobre nossos desencontros no espaço da escola após algumas combinações e recombinações de horários. Um tanto acanhado, ele se desculpou, e de maneira franca informou sua desistência definitiva. Nos

despedimos, e informei à pedagoga de que eu precisaria reiniciar a análise de históricos escolares de outros jovens para estabelecer novos contatos.

Na tarde do dia seguinte, recebi uma ligação telefônica da escola. Com manifesta alegria, a pedagoga me informava que estava naquele exato momento com o aluno com quem eu tinha conversado na tarde anterior, e que ele havia reconsiderado sua posição, concordando em contar sua história. Pelo telefone dela, ele conversou comigo rapidamente e ajustamos nova data e horário para procedermos com o registro da narrativa. Alguns minutos após essa conversa, recebi nova ligação, desta feita do próprio aluno, repetindo que não desejava participar. Possivelmente constrangido diante da argumentação da pedagoga a quem respeitava, ele havia se decidido por dar seguimento ao trabalho, mas novamente recuou.

Como não refletir sobre a pressão vivida por esse aluno diante do olhar de expectativa da pedagoga, e mesmo do pesquisador? Essa experiência foi suficiente para reiterar junto às equipes pedagógicas que, apesar do possível prejuízo com a dilatação do tempo destinado a essa etapa do trabalho de campo, cada um dos convidados deveria se sentir absolutamente livre para participar ou não da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de pressão gerada por expectativas de terceiros, por mais bem intencionada que fossem.

Além desse tipo de recuo que se repetiu em outros momentos, em grande medida, a intensa movimentação nas escolas nesse período do ano, ajuda a compreender outros embaraços junto das escolas em virtude da marcha acelerada dos encaminhamentos comuns ao encerramento dos anos letivos, os quais, a partir do mês de outubro, entram em ritmo vertiginoso em razão das demandas internas, com processos avaliativos e cumprimento de metas de envio de informações ao Estado cujos prazos precisam ser obedecidos. Naturalmente, toda essa movimentação em fluxo contínuo sofre intercorrências que afetam planejamentos paralelos, como é o caso de pesquisas realizadas por profissionais de outras Instituições.

Situações de recuo como essa foram previstas como possibilidade na fase de planejamento da pesquisa nas escolas, sendo discutidas e consideradas num cenário relativamente otimista enquanto dificuldades iniciais, e como imaginado, outras previsões de situações mais difíceis, tais como as recusas em assinar o Termo de direito de uso das narrativas, também se confirmaram, mas nem mesmo a mais pessimista das projeções poderia antecipar o que viria a acontecer.

Esse planejamento inicial previa a suspensão obrigatória do trabalho de campo entre o final de um ano letivo e início do seguinte, num intervalo onde se intensifica a mobilidade de alunos entre as escolas, com as matrículas e rematrículas que ocorrem no fluxo normal de atividades nas secretarias escolares, sendo necessário aguardar a recomposição das turmas em

cada escola para a retomada do trabalho no ano seguinte. Absolutamente dentro das previsões, o trabalho foi retomado no início do ano letivo de 2020, partindo obrigatoriamente da revisão e reformulação do grupo de sujeitos, quando necessário, em função da mobilidade de alunos entre escolas, realizando-se novos contatos e produção de nova documentação. Todavia, a Pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 (Coronavírus) eclodiu, fazendo com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), aconselhando a adoção de medidas sanitárias no mundo todo, em virtude do elevado o risco de contágio e de mortes.

Devido à necessidade de isolamento social, tal como aconteceu em outros Estados, as aulas presenciais no Paraná foram suspensas no dia 20 de março de 2020, 41 (quarenta e um) dias após o início do ano letivo e sem previsão de retorno, gerando um atraso considerável, de efeito cascata, em todo o planejamento, em função do esvaziamento das escolas. As condições sanitárias se mostraram desfavoráveis e o tardio acesso à vacinação pública preventiva⁴⁸ fez com que as restrições ao contato direto com os sujeitos e seus familiares se estendessem por mais tempo, impossibilitando a sequência do processo inevitavelmente interrompido.

No curto período entre 05 de fevereiro e 20 de março daquele ano, considerando-se o tempo necessário para o contato inicial com os sujeitos e seus familiares, foram ainda contadas novas recusas e desistências após concordâncias iniciais, sendo possível realizar apenas dois registros de narrativas. Como já mencionado, tratava-se de alunos cuja trajetória escolar costumeiramente coloca em evidência, requerendo aproximação diferenciada em virtude dos procedimentos éticos de pesquisa, entre os quais figurou o da faixa etária menor, o que exigiu a autorização dos pais, além das particularidades metodológicas requeridas no trabalho com a História Oral.

O retorno das aulas à condição presencial obrigatória se deu em 24 de setembro de 2021, por determinação do governo do Estado através da Resolução 860/2021 publicada pela Secretaria de Estado da Saúde (Sesa), um ano e meio após a interrupção. Diante disso, a pesquisa foi retomada no dia 27 de setembro de 2021, somente após o prazo de distanciamento

⁴⁸ De acordo com o relatório apresentado no 13º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva (ABRASCO), que ocorreu em Salvador (BA), entre 21 e 24 de novembro de 2022, houve considerável atraso na implementação de um Plano Nacional de Imunização, bem como prolongada demora na aquisição de vacinas, evidenciando as desigualdades regionais no país quanto ao acesso às vacinas contra a Covid-19. Conforme o estudo produzido pela OXFAM Brasil, uma Organização Não Governamental (ONG), membro de uma Confederação Internacional, presente em 90 países, dedicada ao combate à desigualdade social e à pobreza, e que deu origem ao relatório, a principal dificuldade esteve relacionada a ausência de vontade política para realizar a vacinação e não à falta de conhecimento técnico. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2728-pandemia-da-covid-19-escancarou-as-desigualdades-revela-estudo-da-oxfam-sobre-acesso-a-vacinacao> >. Acesso em: 26 maio 2023.

determinado pelos Órgãos de Saúde para assegurar a eficácia da segunda dose da vacinação⁴⁹. Nesse período final de 2021, outros cinco registros de narrativas temáticas foram realizados, totalizando apenas 1/3 (um terço) do número de fontes produzidas com alunos, de um total de 18 (dezoito) – 3 (três) de cada escola –, inicialmente previstas no Projeto de Doutorado, e que foi sendo ajustado diante da nova realidade. Correspondendo a uma iniciativa assumida após a aprovação do Projeto de pesquisa inicial, foram também registradas narrativas das pedagogas das respectivas escolas, por terem conhecimento das trajetórias de escolarização dos sujeitos, visando, com essa medida, estabelecer um conjunto de fontes adicionais que permitissem a comparação de informações quando fosse julgado necessário.

A conclusão do trabalho de campo se deu em 03 de março de 2023 mediante o recebimento de assinatura no último Termo de Cessão de Direitos de Depoimento Oral, das duas últimas pedagogas que participaram da pesquisa.

3.2. A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE SUJEITOS

Dos 6 (seis) colégios estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, cujos profissionais generosamente compartilharam seu espaço e dedicaram uma parcela do seu tempo, diretores, equipe pedagógica e secretarias, contribuindo para realização do trabalho, todos foram visitados ainda no ano de 2019 e em todos foram obtidas informações iniciais sobre os possíveis sujeitos a serem convidados para a pesquisa. Em 5 (cinco) colégios foram efetivados, ao todo, 22 (vinte e dois) contatos com alunos e alunas, 7 (sete) antes do isolamento social, e outros 15 (quinze) após o retorno às aulas presenciais. Para todos eles, e também para seus familiares e ou responsáveis – em situações necessárias –, foram produzidas após a concordância inicial os documentos requeridos para a participação na pesquisa.

No início da segunda etapa do trabalho de campo, em setembro de 2022, foi possível localizar um dos sujeitos que havia abandonado os estudos e que não mais havia respondido às iniciativas de contato para autorizar o uso de sua narrativa, que já havia sido transcrita e entregue para sua conferência. Posteriormente, após o fim do trabalho de pesquisa nas escolas, já no ano de 2023, houve ainda a desistência de um participante. Menor de idade quando narrou

⁴⁹ O fim do Estado de Emergência de Saúde mundial causado pela Covid-19 só foi declarado pela OMS em 05 de maio de 2023, sem que o nível de propagação do vírus Sars-Cov-2 tenha efetivamente deixado de ser uma ameaça, mantendo-se, por isso, o entendimento de que a pandemia não chegara ao fim. A cessação do alerta mundial só foi possível pelo avanço da vacinação em todo o mundo. O número oficial de mortes, até aquela data, havia alcançado a marca de 7 milhões de pessoas em todo o planeta, mas as estimativas científicas apontavam a perda de um total de 20 milhões de vidas em todo o planeta. (OPAS, 2023; ESTADÃO, 2023).

sua trajetória escolar, foi impossível obter o Termo de Cessão de Uso de Depoimento Oral após sua maioridade. Colhido pela morte do pai com quem morou desde a infância, após ser abandonado da mãe, e visivelmente impactado pela ruptura, o jovem compreensivelmente se desinteressou. Seu pai havia sido vitimado por um Acidente Vascular Cerebral (AVC) durante o período da Pandemia, vindo a falecer após meses de internação em hospital do município, deixando para trás uma história exemplar de renhida luta para o provimento material de sua existência e a de seu filho.

Considerando-se, como já informado, que também foram obtidas narrativas de profissionais, foram registradas interlocuções com 16 (dezesesseis) pessoas, as quais produziram as 13 (treze) narrativas que formam o conjunto total de fontes. Destas, 9 (nove) são histórias temáticas de vida obtidas com alunos, e outras 4 (quatro) são narrativas obtidas com 7 (sete) pedagogas, representantes dos 4 (quatro) colégios estaduais frequentados pelos alunos. Entre essas profissionais, foram 3 (três) narrativas foram produzidas em duplas e 1 (uma), de maneira individual.

Com o encerramento da pesquisa nas escolas, o grupo de fontes produzidas com alunos e alunas alcançou 9 (nove) registros de histórias temáticas de vida autorizadas para uso, praticamente todas obtidas com adolescentes⁵⁰, sendo 7 (sete) do gênero⁵¹ masculino e 2 (dois) do gênero feminino, vinculados por ocasião da pesquisa a 4 (quatro) das 6 (seis) instituições estaduais de ensino do município de Marechal Cândido Rondon. Em duas delas não foi possível conseguir participantes. Dessas duas, em uma foram estabelecidos contatos antes e depois do isolamento social, com encaminhamentos e produções dos documentos necessários, redundando, porém, na desistência de todos, após idas e vindas improdutivas à escola, pelo não comparecimento dos alunos convidados nas datas acordadas.

A tentativa de obter participantes no último dos colégios revelou uma informação importante sobre uma das consequências da Pandemia. Com as aulas online, muitos alunos abandonaram as escolas, sem que fosse possível localizá-los, sobretudo aqueles com maiores dificuldades, cuja trajetória corresponderia às características do objeto da pesquisa. Como não podiam simplesmente desaparecer dos registros do Sistema Estadual de Registro Escolar, os

⁵⁰ Em conformidade com a Lei Federal nº 8.069 de 13 de Junho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral criança e ao adolescente, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aqueles entre 12 e 18 anos de idade, podendo, em casos expressos em lei, aplicar-se, excepcionalmente, às pessoas entre 18 e 21 anos de idade. Desse conjunto de 9 (nove) sujeitos, 2 (dois) deles contavam com exatos 18 anos e 9 meses de idade quando ocorreu o registro de suas narrativas.

⁵¹ Ao todo, entre os 22 contatos e que resultaram no grupo efetivo de sujeitos, 15 (quinze) eram do gênero masculino e 7 (sete) do gênero feminino. Não se encontrava no escopo da pesquisa investigar as razões dessa diferença numérica associada ao gênero.

nomes eram encontrados nas consultas e relatórios, mas figuravam como “Excluídos por Erro”, e não como “Não localizados” ou “Desistentes”. Diante da obrigação legal de disponibilização inicial de vaga na mesma instituição de ensino em que frequentavam, exceção feita à ausência de oferta curricular, a alternativa adotada pelos gestores estaduais para contornar o aumento exponencial do número de evasão, que fatalmente figuraria na estatística de escolarização do Estado do Paraná, parece ter sido a de inserir a informação como erro de inclusão nas turmas, ficando o sujeito dessa ação tecnicamente indeterminado, não alterando, com isso, o percentual relativo de aprovações e reprovações em relação ao número de matrículas efetivas declaradas, permanecendo igualmente inalterada a incidência sobre qualquer percentual de evasão. Se tal foi o caso – que, de resto, escapa à possibilidade de comprovação –, esclarece-se a ausência de sujeitos para a pesquisa nessa fase do trabalho de investigação.

Motivado pelo necessário cumprimento de prazos destinados pela CAPES à integralização do trabalho, o grupo de narrativas obtidas com alunos e destinadas à análise foi reconfigurado para 6 (seis), sendo 4 (quatro) do gênero masculino e 2 (duas) do gênero feminino, mantendo-se as demais para trabalho posterior que garanta o conhecimento coletivo de suas particularidades, mesmo destino reservado à análise mais ampla daquelas obtidas com as profissionais, e que se constituíram em documentos cujo aproveitamento neste trabalho se resumiu à relação heurística. Para a reconfiguração do número de fontes obtidas com os alunos, foi adotado como filtro a seleção de narrativas mais próximas do primeiro critério estabelecido para a formação do grupo de sujeitos: o maior número de reprovações escolares.

3.2.1. Os alunos, sujeitos da pesquisa

Detalhado na apresentação e discussão da metodologia, a trajetória de escolarização foi apresentada aos sujeitos da pesquisa como ponto de partida para suas falas, e também como eixo narrativo a partir do qual as reprovações escolares seriam localizadas e circunstanciadas enquanto experiências cujos efeitos permitiriam vislumbrar o objeto de estudo, solicitando-se, a cada um, para que narrasse suas experiências de maneira livre, de acordo com o fluxo de suas recordações, procurando manter como fio condutor as suas vivências escolares sem isolá-las de outras correlatas, e sem censuras. Para todos, de igual maneira, houve o esclarecimento de que, após o término da narração espontânea, caberia ao pesquisador promover interlocuções julgadas necessárias, de forma a explorar situações descritas ou ainda outras perspectivas que surgissem e que atravessassem cada uma das unidades de sentido construídas durante a narração.

Como previsto, embora a etapa de registro tenha contado com uma liberdade narrativa inicial evitando-se intervenções, os objetivos específicos foram mantidos ao alcance do pesquisador, a título de roteiro, como forma de garantir o atendimento básico da investigação, pois, ainda que a interlocução pudesse assumir as características desejáveis do diálogo, como de fato ocorreu em muitos momentos, cumpria evitar a presença questionável do espontaneísmo em substituição ao planejamento.

A análise das entrevistas temáticas priorizou a ordem narrativa estabelecida pelos sujeitos e que correspondem ao eixo de recordação natural dos narradores, segundo a importância – para eles – das experiências que viveram, sendo orientados que a partir delas os objetivos da pesquisa seriam então localizados, buscando-se os elementos que remetem à formação das identidades no contexto em que ocorreram as reprovações escolares, considerando-se as repercussões para as relações familiares, enquanto núcleo original de sedimentação de valores sociais e caminho inicial de abertura para o mundo, onde as relações de alteridade representam a grande trama intersubjetiva resultante da coexistência coletiva, ou o tecido das nossas realizações. Desta forma, a seleção dos excertos, ou fragmentos narrativos, não se deu diretamente guiado pelos objetivos da pesquisa, mas priorizou a sequência do fluxo narrativo que em todas as entrevistas foi em grande parte construído pelos caminhos do diálogo, apesar do tempo destinado para a fala espontânea, que foi pouco explorado na quase totalidade dos casos. De outra forma, o processo de análise destina-se à composição de uma visão histórica sobre a formação das identidades, originada dos múltiplos olhares que a concebem, a começar pela perspectiva dos narradores e a do pesquisador, constituindo, ao final, zonas de sentido abertas a outras análises.

Para fins de apresentação, os sujeitos cujas biografias, ainda que parciais, compõem o grupo de fontes destinada à análise temática, tiveram características de perfil elaboradas a partir dos registros de suas narrativas⁵², as quais foram organizadas em correspondência ao terceiro passo da metodologia de análise de entrevistas proposta por Schütze, mediante a reunião de alguns aspectos básicos estruturais de suas narrativas, e que foram admitidos, como

⁵² Os três primeiros registros de narrativas foram realizados sem o benefício de microfones individuais que pudessem ser ajustados separadamente para cada interlocutor. Com isso, inevitavelmente, ainda que o gravador permanecesse próximo do pesquisador e do narrador, o som das falas captadas diretamente do ambiente, de forma aberta, sempre esteve mais intensamente acompanhado por outros sons e ruídos que geralmente caracterizam os espaços escolares, reduzindo o nível de audibilidade das vozes nas gravações, tornando difícil a compreensão de algumas expressões utilizadas durante o processo. Nesses três casos foi necessário o uso de software para atenuar os sons de fundo, facilitar a acuidade auditiva e tornar possível as transcrições. Na segunda etapa foram agregados outros equipamentos. As particularidades de hardwares e também dos programas (softwares) utilizados para tratamento dos arquivos de áudio e nas transcrições encontram-se detalhadas no Apêndice G.

mencionado, enquanto base referencial de produção de suas subjetividades e dos processos de identificação que lhe são indissociáveis, procurando descrevê-los a partir da organização familiar, das relações com as escolas e outros espaços de inserção social, quando tenham sido mencionados. A esses perfis foram aditados traços comportamentais resultantes de minha percepção sobre seus *jeitos de ser* diante das situações específicas de contato e registro das narrativas, sem que isso represente, em qualquer um dos casos, a tentativa de redução das individualidades ao percebido.

No caso do outro grupo de fontes, que é constituído por entrevistas concedidas pelas pedagogas das escolas, que concordaram em oferecer informações construídas sob o olhar institucional, sobre cada um dos sujeitos da pesquisa em sua passagem pelas escolas por elas representadas, a apresentação das entrevistadas foi organizada de maneira absolutamente breve, abrigando aspectos gerais do percurso formativo e profissional informado por elas e, em linhas gerais, suas atuações profissionais desde o ingresso na profissão.

Em obediência aos Termos de Consentimento pactuados, detalhes específicos que poderiam facilitar a identificação dos sujeitos foram suprimidos, tais como os nomes dos colégios, os nomes das pessoas que foram mencionadas, e seus próprios nomes, que foram substituídos por outros de natureza fictícia. Na composição de cada um dos perfis dos alunos, encontra-se um quadro demonstrativo contendo variáveis indicativas do percurso individual de escolarização.

Por questões didáticas, para facilitar o fluxo das apresentações dos alunos cuja construção de perfis em alguns momentos envolveu contribuições das pedagogas, começo por explicar as razões do convite para que elas participassem, apresentando-as de forma resumida, para então, na sequência, apresentar os sujeitos da pesquisa.

3.2.1.1. O olhar pedagógico sobre os sujeitos: as profissionais, sua formações e trajetórias profissionais

Costumamos pensar que a responsabilidade por manter viva a memória das realizações humanas no campo civilizatório seja atribuição coletiva, cabendo a todas as instituições sociais básicas a tarefa de educar as gerações mais novas para que se reconheçam herdeira de realizações que lhes cabe preservar, sobretudo no campo do conhecimento e das demais conquistas sociais, fazendo-as chegar à geração que lhe sucederá.

O espaço escolar, no entanto, se configura como local de convergência de diferentes perspectivas, necessidades e aspirações sociais⁵³, e não abriga somente os ideais conservadores da classe social que o instituiu, sendo também uma instância de disputa social onde forças chamadas progressistas (SNYDERS, 1981) resistem à reprodução estrutural da sociedade, requerendo-o como lugar de emancipação do próprio pensamento.

Submetidos a um projeto de formação ideal na concepção e ambíguo na execução, – no sentido estrito de um projeto de sociedade configurado como local de disputa –, alunos passam largo tempo de suas existências nos ambientes escolares e geralmente transitam por diferentes espaços de convivência, da mesma forma que ocorre com os profissionais da educação, vivendo as repercussões desse entrelaçamento, cuja sequência pode permitir o conhecimento de inúmeras perspectivas de vida, favorecendo a formação e consolidação de uma visão sobre si mesmos, sobre a humanidade e sobre o mundo, podendo influenciar a maneira como vivem e como viverão outros tempos em outros locais. Nesses espaços de escolarização, a presença de professores costuma ser imediatamente associada a essa etapa de vida.

Além dos chamados educadores, devido às particularidades de suas atribuições, outros profissionais desempenham suas funções nos ambientes escolares mantendo contato direto com os alunos, e de maneira diversa da que costumeiramente se desenvolve entre estes e seus professores, os quais geralmente têm sua atenção dirigida para os conteúdos como objeto da relação de ensino e aprendizagem, e, ao mesmo tempo, dividida pelo necessário atendimento aos cuidados que as relações intersubjetivas requerem nesse processo. Dentre esses profissionais, os da pedagogia têm sua participação direta na trajetória dos estudantes, em circunstâncias que se estendem para além daquelas determinadas pelas funções de planejamento e acompanhamento da execução dos currículos, dado que suas presenças são frequentemente exigidas em situações cujo rumo contrasta negativamente com o das expectativas idealizadas para as relações com eles, tanto as que ocorrem em sala de aula, como as estabelecidas noutros espaços de convivência nas escolas.

Por essa razão, por representarem um ponto de convergência de situações que escapam da perspectiva de controle e de “normalidade” nos espaços escolares, por atuarem como mediadores de possíveis soluções junto aos alunos, professores e também familiares, foram

⁵³ Nesse modelo, como referido no capítulo anterior em conformidade com Porto (1987), estabelecidas sob a inspiração iluminista, as instituições escolares terminariam se tornando um espaço de difusão do ideário liberal desenvolvido a partir do século XVIII, “[...] principalmente em decorrência da ascensão da burguesia na Europa e da necessidade de destruir a velha ordem estamental do feudalismo, substituindo-a por outra que permitisse a livre concorrência econômica e a competição política” (PORTO, 1987, p. 39). Em nome do individualismo, o primeiro dos princípios liberais, por meio da escola os indivíduos seriam preparados para “[...] desempenhar papéis sociais, tendo em vista sua aptidão individual, seu talento inato e seus interesses” (PORTO, 1987, p. 39).

esses, preferencialmente, os profissionais convidados à participar da Pesquisa como representantes das escolas – e as narrativas dos alunos viriam confirmar o acerto dessa decisão –, para contribuir com o olhar resultante de suas experiências, concedendo entrevistas que foram registradas e transcritas, formando, como já mencionado, um segundo grupo de fontes a ser utilizada para fins de comparação, quando julgado necessário, com aspectos considerados fundamentais para a análise, e para as conclusões, encontrados e categorizados nas trajetórias narradas pelos alunos.

Suzana

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, em 2004, é funcionária pública do Estado, admitida por concurso realizado no mesmo ano em que concluiu sua graduação, atuando, desde então na rede pública de ensino há 18 anos, 13 dos quais na escola onde participou da pesquisa.

Maristela

Pedagoga formada em 2004, especialista em educação especial, Maristela começou a atuar profissionalmente enquanto professora em turmas de Magistério e depois, em educação infantil, em instituições do município de Marechal Cândido Rondon. Prestou dois concursos estaduais, o primeiro deles em área técnica, vindo a desempenhar funções administrativas em escolas por 6 (seis) anos, já como funcionária pública. O segundo concurso lhe permitiu a atuação profissional como pedagoga, função que vinha desempenhando havia 10 (dez) anos, dividindo o tempo de trabalho entre escolas estaduais.

Juliana

Formou-se em Pedagogia no ano de 2012 e Psicopedagoga em 2016. Sua trajetória profissional envolveu o trabalho com a educação infantil em um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Marechal Cândido Rondon, nos anos de 2009 e 2010, em atuação concomitante com a graduação. Desempenhou função de auxiliar de coordenação pedagógica em instituição privada, no mesmo município, entre os anos de 2013 e 2015, período em que, no ano de 2014, ingressou também como pedagoga na rede de ensino estadual por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), passando a integrar definitivamente o quadro de servidores do Estado do Paraná, por concurso realizado em 2015, sendo designada, desde então para atuar, ano a ano, em diferentes colégios estaduais.

Jussara

Formada em Pedagogia em 1985, com duas especializações, uma em Didática e Metodologia do Ensino, e outra em Supervisão Escolar, atuou por dois anos como professora em instituição privada de ensino superior, ministrando Didática para licenciaturas e coordenando estágios. Sua trajetória inclui duas passagens em cargos municipais ligados à educação, e também o exercício da docência como professora na rede de ensino estadual por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ingressou como servidora do Estado do Paraná através de concurso realizado no ano de 2007, atuando, de desde então, em vários colégios estaduais.

3.2.1.2. Traços e perfis dos sujeitos

Alexandre

Aluno regular do Ensino Médio, na primeira série em uma das turmas do turno matutino, Alexandre estava com 18 anos quando foi convidado a participar da pesquisa. O primeiro contato ocorreu no dia 12 de outubro de 2019 no turno em que frequentava aulas. Localizado por uma servidora da escola, dirigiu-se à sala de professores onde era aguardado, e embora revelasse no semblante certa apreensão diante da convocação inusitada, mostrou-se seguro, sustentando o olhar franco nos do interlocutor enquanto ouvia com atenção os detalhes do convite que recebia. Sinalizando ter compreendido o objetivo da pesquisa, concordou de maneira rápida e objetiva em participar. O registro de sua narrativa aconteceu durante o contraturno no dia 12 de dezembro daquele ano, no laboratório de informática⁵⁴.

Alexandre era filho único e sua mãe se desdobrava na execução do trabalho doméstico, conciliando-o com a profissão de costureira, exercida no próprio lar, enquanto seu pai trabalhava como operador de máquina empilhadeira em seção de cargas de uma empresa do município de Marechal Cândido Rondon, tendo desempenhado a função de segurança patrimonial em outros estabelecimentos. De acordo com Alexandre, sua mãe e seu pai estudaram até a 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, respectivamente. Nascido no município, sua trajetória escolar na instituição era discreta, segundo o olhar de Suzana (2022), pedagoga

⁵⁴ Reservado pela direção da escola para essa finalidade, o espaço dispunha de um sofá com almofadas acomodado no fundo da sala, sobre um tapete, formando uma pequena “sala de estar”. A filmadora foi colocada a uma distância favorável à captação de áudio e vídeo. Embora o laboratório tivesse um caráter mais reservado, o som de outros espaços próximos, agravado pelo barulho de um grande e antigo ar-condicionado de janela misturou-se às vozes da interlocução, sendo necessário utilizar recursos de software para tratamento das faixas de áudio obtidas, na intenção de suprimir o excesso de ruídos. O registro teve início às 14h43min e terminou às 16h10min.

que o acompanhou desde o ano de 2013, quando foi matriculado no Colégio no 6º ano do Ensino Fundamental.

Em seu histórico de matrículas, desde o início da escolarização até sua participação na pesquisa, contavam-se 3 (três) reprovações e outras 3 (três) aprovações por Conselho de Classe. A primeira reprovação aconteceu aos 9 anos de idade, na 3ª série⁵⁵. Outras duas reprovações ocorreram quando ele tinha 13 e 15 anos de idade, no 7º e 8º anos.

Alexandre (2019)	E. I.*	ENSINO FUNDAMENTAL													E. MÉDIO	
		Ano/Série	PE	1ª	2ª	3ª	4º	5º	6º	7º	7º	8º	8º	9º	1ª	▷
	Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totais	
Aprovação direta			•	•		•	•							•	•	6
Aprovação por Conselho de Classe								•		•		•				3
Reprovação					•				•		•					3
Remanejamento de turma													2			2
Transferência entre escolas no ano							1									1
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.																0
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		

Registro da Narrativa: 12/12/2019 - Idade do aluno: 18 anos e 9 meses - Tempo de escolarização: 12 anos e 9 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio e vídeo): 01h20m17s. Total páginas da transcrição: 49p.
* Educação Infantil incluída em função da contagem do tempo de escolarização.

Quadro nº. 2: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Alexandre (2019).

Demonstrando agilidade no pensamento, sua fala inicial ordenou as recordações de maneira sequencial, sugerindo ter ocorrido uma revisão de suas experiências, o que seria natural diante da necessidade de contar sua trajetória, ou o resultado da revisitação consciente dos eventos significativos da vida – algo que não parece aconselhável ignorar –, ao se considerar as

⁵⁵ Como pode ser constatado no Quadro nº 2, o aluno reprovou na 3ª (terceira) série, mas não consta no histórico escolar uma nova matrícula na mesma série, indicando a repetição, e sim a matrícula no 4º (quarto) ano. De acordo com informações obtidas com o secretário geral da escola, isso se deu em função da alteração na legislação. Com a promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental ao instituir o 9º (nono) ano, essa etapa de escolarização passou a ser iniciada aos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, acrescentando-se, portanto, um ano a mais de estudos no início, diferindo da legislação anterior que previa o ingresso aos 7 (sete) anos de idade. Nesse processo, o início do ano letivo de 2010 foi estabelecido como data limite para a total implantação no país. Essa mudança, realizada sob o argumento de garantir às crianças um tempo maior de convívio no ambiente escolar e sua imersão num ensino de qualidade, alterou também a terminologia utilizada no currículo, que passou a fazer referência ao ano de escolarização e não à seriação no ensino fundamental. O ordenamento geral, da Lei, determinava que alunos que haviam ingressado no ensino fundamental antes da implantação do novo currículo, concluiriam a formação em 8 (oito) anos (MEC, 2009). Assim, embora figure no histórico do aluno que ele tenha cursado o 9º ano, na prática, foram cursados os 8 (oito) anos letivos previstos, acrescidos de outros 3 (três) anos letivos repetidos, por reprovações.

expectativas que pesam sobre os jovens que tenham chegado à sua idade, quanto ao ajustamento em papéis sociais predefinidos, o que pode levar ao exercício de autoconhecimento.

Controlando uma possível tensão justificável pelo contexto de registro, sua narrativa pareceu inicialmente bem articulada, recordando-se dos primeiros anos escolares. Referindo-se com acerto ao ano em que começou frequentar o ambiente escolar, ainda na educação infantil, mas sem lembranças acerca dos dois primeiros anos letivos no ensino fundamental, recordou sem maiores dificuldades os episódios de reprovação escolar que se sucederam, parecendo absolutamente seguro sobre as circunstâncias em que se deram, como se representassem questões resolvidas e superadas.

Seria de imaginar que, ao não mencionar coisa alguma sobre os anos que antecederam a primeira de suas reprovações escolares, essa ausência de informações se devesse ao fato de ter recebido no momento do convite, a exemplo dos demais narradores, a informação de que o objeto de investigação seriam as reprovações escolares e suas circunstâncias, quando, na verdade, no momento da entrevista, a orientação foi para que narrasse sua trajetória escolar desde o princípio, fazendo-o a partir das recordações que viessem à memória, sem preocupação de oferecer a elas um sentido necessariamente ligado às reprovações. A lacuna nas informações, portanto, não poderia ser justificada em função de que os anos letivos tenham ocorrido sem percalços, abrindo de imediato duas perspectivas. Uma, relacionada à possibilidade de que, de fato, nada houvesse de importante para ser dito, ou então, que pudesse ter ocorrido o estabelecimento de associação entre reprovações e anormalidade, sendo condenáveis, o que não causaria estranhamento por se tratar de um discurso presente, com maior ou menor intensidade, nos mais diferentes núcleos de relações, podendo ter sido inconscientemente assumido no processo de subjetivação (GUATTARI, 1996). Assim, anos letivos considerados normais seriam aqueles nos quais não houve reprovação, sendo a aprovação ou infalibilidade o critério para a caracterizar a normalidade de um percurso escolar.

Duas constatações posteriores, decorrentes do próprio trabalho de registro com os demais participantes, trariam luz adicional para a tentativa de compreensão dessa lacuna. A primeira ocorreu ao realizar o trabalho com outro sujeito, Daniel (2022), o último dos entrevistados, e que estando diante das mesmas orientações produziu uma narrativa que não mencionava suas reprovações, parecendo confirmar que a construção da subjetividade, que tem por base a memória física além da presença inegável do inconsciente, ocorre *pari passu* com as emoções e sentimentos que emergem nas relações intersubjetivas, e com as demais estabelecidas no mundo. A segunda constatação emergiu do registro da narrativa da pedagoga, por meio da qual foi possível constatar que Alexandre, durante sua fala, pouco mencionou sobre

importante característica que o acompanhou durante a infância e a adolescência, e que teria sido motivo de bullying na escola mesmo antes das reprovações escolares: o sobrepeso. Tal particularidade, segundo Suzana, teria requerido ajuda profissional, representando, segundo sua percepção, a possível motivação do retraimento que em sua opinião tipificou a passagem do aluno pelo Colégio. Existindo antes do primeiro episódio de reprovação e tendo sido motivo de bullying, portanto, de sofrimento causado por outras pessoas, por qual razão Alexandre não se referiu a essa condição, de imediato, fazendo-o de forma apenas aligeirada e somente mais adiante, quando indagado pelo pesquisador?

Júlia

Nascida em outro município do Estado, Julia chegou à Marechal Cândido Rondon com a família no ano de 2017, quando foi matriculada no 9º ano, aos 13 anos e 11 meses de idade, estudando no mesmo Colégio desde então, quando houve a aproximação e convite para que participasse da pesquisa. Sua trajetória de escolarização ocorreu sem percalços até a chegada ao Ensino Médio, quando viveu a primeira aprovação por Conselho de Classe, reprovando nos dois anos seguintes devido ao número de ausências, situação que se repetiria pela terceira vez ao final do ano letivo de 2021, após a narração de sua história. Como pode ser constatado no Quadro nº 3, que corresponde à sua trajetória escolar, apenas uma vez ela teve seu nome incluído em atividade complementar, e foi em aulas especializadas em treinamento esportivo, conforme consta em seu histórico de matrículas.

De acordo com Lúcia (2021), a secretária da escola que diligentemente acompanhou o processo de seleção dos nomes de alunos para a pesquisa, Júlia aparentemente havia mergulhado em um processo depressivo, da mesma maneira que teria ocorrido com seu pai e seu irmão, que era três anos mais velho, tendo restado à mãe, sem escolarização, e que prestava serviços domésticos para terceiros, a árdua luta cotidiana para garantir de maneira praticamente solitária a sustentação financeira da família. Seu pai estudara até a 4ª série do ensino fundamental, e o irmão havia interrompido os estudos alguns anos antes, quando cursava a 2ª série do Ensino Médio. Em 2021, quando Júlia narrou sua história, ele estava com 21 anos de idade e vinha trabalhando como líder de equipe em serviço de controle e reposição de produtos hortifrutigranjeiros em um supermercado do município, e pela forma com que deixara os estudos, optando pelo trabalho, deixara impressões significativas para a irmã.

Júlia (2021)		ENSINO FUNDAMENTAL									E. MÉDIO			Totais	
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	2ª		
Ano/Série	Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	▶
Aprovação direta		●	●	●	●	●	●	●	●	●					9
Aprovação por Conselho de Classe											●				1
Reprovação (F)*												●	●	●	3
Remanejamento de Turma															0
Transferência entre escolas no ano															0
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.									1						1
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	

Registro da Narrativa: 07/10/2021 - Idade da aluna: 17 anos e 11 meses - Tempo de escolarização: 12 anos e 7 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio): 58m37s. Total de páginas da transcrição: 30p.
*Reprovações por Frequência.

Quadro nº. 3: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Júlia (2021).

Aluna regular da 2ª série do Ensino Médio, o primeiro contato com Júlia ocorreu no dia 28 de setembro daquele ano, no laboratório de informática, no turno da manhã e durante o horário de aula. Apreensiva com as reiteradas ausências da aluna e informada de que ela se encontrava em sala, Lúcia não hesitou em buscá-la, argumentando que talvez não houvesse outra oportunidade. Essa iniciativa, associada a explicações posteriores, levou à compreensão de que havia um interesse humano genuíno no bem-estar da jovem, algo reconhecido por ela mesma durante sua narrativa.

Devido às medidas sanitárias adotadas nas escolas após o retorno do isolamento social provocado pela Pandemia, ambos estávamos de máscara o que impossibilitou uma leitura de suas expressões faciais durante o contato. Seus olhos, no entanto, pareciam revelar certa apreensão identificada pelo cenho reiteradamente grave, associado à relutância em sua voz. Nessa primeira conversa, Júlia expressou acentuado desânimo para concluir os estudos do ano letivo, informando que estava decidida a não frequentar as aulas restantes no semestre, concordando, porém, em participar da pesquisa.

No dia e horário combinados para o registro de sua narrativa, ela recuou, enviando uma mensagem para a secretaria da escola dizendo não estar se sentindo emocionalmente preparada. Lúcia telefonou para ela e com sua anuência conversamos pelo telefone. A inquietação que aparentemente havia desestimulado seu comparecimento diluiu-se mediante a garantia do anonimato e de franco incentivo. Logo mais, superando a circunstância emocional impeditiva, ela se dirigiu à escola.

Em 07 de outubro de 2021, com atraso de uma hora e meia a contar do horário inicial acordado entre nós, o registro de sua narrativa foi realizado no mesmo laboratório de informática onde se deu o primeiro contato⁵⁶.

Embora não se mostrasse inteiramente descontraída em nenhum momento, apesar da relutância inicial, aos poucos a narradora se tornou menos tensa e mais disposta a contar suas vivências. Em sua narrativa sobre suas experiências escolares, as reprovações ocuparam lugar significativo, não, porém, como fator exclusivo e determinante para o abandono escolar, embora a importância da escola, segundo suas palavras, naquele momento de sua vida houvesse passado de um lugar central à secundário em seu projeto pessoal.

Destacou-se como traço predominante de sua narrativa a grande ambiguidade de sentimentos relacionados aos pais em razão das expectativas de sucesso escolar que pesavam sobre ela e o irmão, agravando o sofrimento relacionado à sua reprovação escolar, e mais particularmente em relação à mãe, que em sua opinião, se mostrava emocionalmente dependente de sua presença afetiva, limitando seus movimentos de liberdade e autonomia.

Anderson

O primeiro contato com Anderson ocorreu no dia 04 de outubro de 2021, no horário de intervalo das aulas do turno da manhã, onde cursava, aos 17 anos de idade, o 9º ano do ensino fundamental. Apresentadas as razões do convite para integrar o grupo de sujeitos da pesquisa, ele anuiu e propôs que sua narrativa fosse registrada em outro dia, no período noturno, pois trabalhava durante as tardes em um supermercado do município.

Como pode ser visto no quadro nº 4, correspondente à sua trajetória escolar, no ano de 2010, ano determinado pela Lei Federal nº 11.274/2006 para que todos os municípios, Estados e Distrito Federal implantassem o ensino fundamental de 9 (nove) anos, Anderson, que já tinha 6 (seis) anos completos deveria ter ingressado no 1º ano do ensino fundamental, mas foi novamente matriculado na educação infantil, de maneira que o 9º (nono) ano foi acrescentado no final do percurso, contrariando a Lei que determinava que fosse no início, o que demarcou, para ele, que o encerramento dessa etapa de escolarização, caso ocorresse sem reprovações, se daria quando estaria com 15 (quinze) anos de idade, portanto, com um ano a mais de idade que

⁵⁶ Uma mesa de trabalho, cadeiras e duas carteiras foram afastadas e dispostas de modo a criar um espaço para acomodação do pesquisador, da narradora e dos equipamentos de gravação de áudio. A narradora não se sentiu confortável com uma possível gravação de imagem. Além da captação do áudio no smartphone, foram utilizados dois outros gravadores para redundância/backup, captando o som diretamente do ambiente. Devido às determinações sanitárias decorrentes da Pandemia de Sars-Cov-2 (Coronavírus), tanto o pesquisador quanto a narradora utilizaram máscaras.

a de seus colegas de turma. Com as reprovações e com o reinício obrigatório no mesmo ano de escolarização, no ano seguinte, essa diferença de idade foi se tornando maior.

Em 2016, aos 12 anos de idade, encontrando-se no final do 6º ano, ele foi aprovado por Conselho de Classe. No ano seguinte, viveu a primeira reprovação, fato que se repetiu no 8º ano escolar, quando contava com 15 anos, algo que acentuou ainda mais a distância entre sua idade e a de muitos colegas de classe.

Anderson (2021)	E. I.*			ENSINO FUNDAMENTAL													Totais
	Série/Ano	P1	P2	P3	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	8º	9º		
	Idade	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Aprovação direta					•	•	•	•	•				•		•		7
Aprovação por Conselho de Classe											•						1
Reprovação												•		•			2
Remanejamento de Turma															1		1
Transferência entre escolas no ano	1		1	1		1		1	1	1	1					1	10
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.													1	1			2
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021			

Registro da Narrativa: 18/10/2021 - Idade do aluno: 17 anos e 2 meses - Tempo de escolarização: 13 anos e 8 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio): 01h08m21s. Total de páginas da transcrição: 44p.
* Educação infantil incluída em função da contagem do tempo de escolarização e demonstração do número de transferências.

Quadro nº. 4: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Anderson (2021).

Chama a atenção que, entre os anos de 2011 e 2017, contam-se 5 transferências entre escolas, com idas e retornos entre municípios da região, somente durante o Ensino Fundamental, e essa foi a variável que definiu a inclusão de seu nome na composição do grupo final de narrativas tratadas aqui. Ao todo, como constam no quadro descritivo, desde a Educação Infantil até a data da narrativa, foram 10 transferências entre escolas em 13 anos e oito meses de escolarização. O registro de sua narrativa ocorreu duas semanas depois, na escola, no dia 18 de outubro, na sala da secretária geral⁵⁷, que a disponibilizou para uso exclusivo.

Nascido no estado de Santa Catarina, Anderson tinha duas irmãs e dois irmãos, dos quais, um, por parte do pai biológico, e o outro, nascido após o novo casamento da mãe com seu padrasto. Suas lembranças desse período se referem às vivências com a mãe e com as irmãs,

⁵⁷ Situado distante das salas de aula, o ambiente se mostrou adequado em função da privacidade e ausência de ruídos que são comuns nos espaços onde há aglomeração e interação intensa entre pessoas. Nessa sala existe um sofá de dois lugares que foi ocupado pelo narrador, e uma pequena mesa de apoio foi situada à sua frente, para uso do pesquisador, acomodando os equipamentos de gravação. O registro teve início às 20h31min e foi encerrado às 21h39min.

que eram um pouco mais velhas que ele, tendo dividido com elas, desde muito cedo, as responsabilidades pelas tarefas domésticas, para que a mãe, que era costureira, pudesse trabalhar.

Foi possível depreender, a partir de suas recordações, que sua vida, desde o início, teve um percurso marcado por dificuldades relacionadas às condições econômicas da família. Em virtude de o perfil familiar ser considerado de vulnerabilidade social, ele e as irmãs participaram de programas desenvolvidos pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) através da rede de ações que o compõem, tendo recebido atendimento no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁵⁸, e participado de atividades socioeducativas junto com as irmãs.

Sua narrativa revelou uma peculiaridade relacionada ao seu vínculo com a escola durante a Pandemia, e que somente parece ter sido possível em função das aulas virtuais pela internet, as quais se tornaram obrigatórias devido à necessidade de isolamento social. Naquele período, Anderson mudou-se para outro município, onde havia morado com o pai biológico até os três anos de idade, indo, desta feita, residir com a irmã mais velha, permanecendo matriculado em um Colégio de Marechal Cândido Rondon. Em seu relato, contou que devido à necessidade de auxiliar a irmã com as despesas, encontrou trabalho informal como assistente de eletricista, e muitas vezes respondeu à chamada – quando tinha acesso à internet e a um celular –, enquanto quebrava paredes ou puxava fiação elétrica em cima de telhados.

Jonas

O contato com esse aluno trouxe como surpresa a ausência de hesitação e a disposição imediata para realizar no mesmo dia o registro de sua narrativa, demonstrando a inexistência de receios sobre a exposição de sua trajetória e aparente despreocupação com qualquer preparação prévia, algo até então incomum nos contatos anteriores.

Cursando a 2ª série do Ensino Médio, Jonas ultrapassara os dezoito anos de idade em 2021, quando fomos apresentados. Como pode ser observado no quadro nº 5, correspondente ao seu percurso de escolarização, ele contava com duas aprovações por Conselho de Classe, no 6º e 8º anos, respectivamente. A primeira vez ocorreu, no 6º ano, ele também estava matriculado em outra turma, no Programa de atividades complementares que funcionava no contraturno, e

⁵⁸ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi criado em 1996 e integra a Política Nacional de Assistência Social. Em seu âmbito são desenvolvidas ações como a transferências de renda, trabalho social com famílias e a oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontram em situação de trabalho por sobrevivência. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>>. Visitado em: 04 dez 2021.

no qual reprovou, tendo sido promovido para a série seguinte pelo Conselho de Classe, o que não ocorreu em outras duas situações em que efetivamente reprovou, uma vez no 7º ano, em 2015, e outra no 9º ano, em 2018, aos 12 e 15 anos de idade, respectivamente. Do que se deduz, pela alternância das situações e pelos remanejamentos entre turmas, que existiu certa turbulência nesse processo, algo que somente a narrativa das experiências pessoais poderia esclarecer.

Jonas (2021)		ENSINO FUNDAMENTAL											E. MÉDIO		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	9º	9º	1ª	2ª	3ª
Série/Ano		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totais
Idade		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totais
Aprovação direta		●	●	●	●	●			●			●	●		8
Aprovação por Conselho de Classe							●			●					2
Reprovação								●			●				2
Reprovação Sala Apoio/Ativ. Compl.							●								1
Remanejamento de Turma				1							2	1			4
Transferência entre escolas no ano					1		1			1					3
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.							1	1				1			3
Inclusão Grêmio Estudantil														1	1
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	

Registro da Narrativa: 19/10/2021 - Idade do aluno: 18 anos e 9 meses - Tempo de escolarização: 12 anos e 8 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio): 01h06m18s. Total de páginas da transcrição: 35p.

Quadro nº. 5: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Jonas (2021).

No período de nove anos, desde seu ingresso até o 8º ano do ensino fundamental, aos 14 anos de idade, Jonas havia sido expressamente “convidado a se retirar” de duas escolas do município, em circunstâncias que o levaram ao limite do risco de morte manifesto em ameaças tão sérias quanto intimidadoras e que fizeram com que membros da gestão administrativa da última escola de onde se viu obrigado a sair se mobilizassem junto com os pais do adolescente para encontrar uma solução de permanência no município, que lhe permitisse salvaguardar a integridade física e continuar estudando em novo cenário de discipulação, algo que não se mostrou uma tarefa simples diante das características do município cujo núcleo urbano⁵⁹, de acordo com

⁵⁹ Informações existentes no portal de finanças públicas Meu Município, em cuja base se encontram relações entre os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mediante o censo demográfico realizado no ano de 2010, indicam que naquele ano a população de Marechal Cândido Rondon era de 46.819 habitantes, das quais, 84% (oitenta e quatro por cento) se encontravam concentrados na região urbana, com uma média de 63 pessoas por km². Novo Censo demográfico realizado em 2022, cujos resultados começaram a ser divulgados em 28 de junho de 2023, após o encerramento da presente pesquisa, indicam que houve um aumento populacional de 19,26% nos últimos 12 anos, o equivalente a 9.017 habitantes no período, com uma taxa média atual, de concentração de 74,87 pessoas por km² (MEU MUNICÍPIO, 2021).

o censo demográfico de 2010, concentrava 84% de sua população, contando com 6 (seis) colégios públicos estaduais relativamente próximos.

Filho de pais separados, Jonas sempre morou exclusivamente com a mãe, e tinha por parte de pai um irmão com o qual não conviveu. Nas duas situações em que as escolas decidiram por sua exclusão, ele contou com o acompanhamento e a participação paterna, mas sua relação com ele, quando ocorreu a segunda saída obrigatória, já não era boa, e a distância entre eles viria a aumentar. Quando narrou sua trajetória escolar, havia três anos que não se viam.

Seu ingresso na escola onde sua história foi registrada se deu cercada de angústias motivadas não só em função do medo gerado pela situação limite que obrigara sua mudança, mas também pelas dificuldades de aceitação em outros espaços escolares em que sua trajetória acabou conhecida.

A aproximação para a participação na pesquisa ocorreu durante o intervalo das aulas da tarde, na escola que frequentava. Apesar de sua disposição para narrar sua história imediatamente, ao final do turno, havia outra entrevista marcada para ocorrer no início daquela noite, de forma que o trabalho foi agendado para o dia seguinte. Efetivamente, no dia 19 de outubro daquele ano, sua narrativa foi registrada⁶⁰. Com notável autocontrole, Jonas produziu seu relato em clima de serenidade, com uma voz clara, apenas alterada por algumas hesitações orais que poderiam ser atribuídas ao processo de rememoração e reconstrução de vivências, diante dos julgamentos de valor sobre as próprias ações e do risco de condenação pelo interlocutor.

Luciano

O contato com Luciano se deu em 24 de agosto de 2022, na sala da secretaria geral da escola, quando recebeu informações mais detalhadas sobre a pesquisa, pois já havia sido procurado e previamente esclarecido pela pedagoga sobre o convite que receberia. Aceitando prontamente e assegurando que obteria o consentimento dos pais, o trabalho de registro da narrativa foi marcado sem qualquer dificuldade para a semana seguinte, ocorrendo 5 (cinco) dias depois, no espaço da biblioteca⁶¹ escolar.

⁶⁰ O trabalho foi realizado na sala da secretaria da escola, em ambiente reservado, favorável ao diálogo e à gravação. O narrador acomodou-se em um sofá que havia na sala, e uma pequena mesa com uma cadeira recebeu o pesquisador e os equipamentos de gravação. O registro teve início às 17h51min e foi encerrado às 18h57min. Por determinações sanitárias impostas pela pandemia, ambos usávamos máscaras de proteção.

⁶¹ A biblioteca foi disponibilizada para uso exclusivo ao final do turno vespertino, em virtude da inexistência de aulas noturnas. Duas cadeiras foram colocadas próximas à mesa de trabalho da bibliotecária, acomodando os equipamentos de gravação. Como recurso principal de registro foi utilizado um smartphone com dois microfones de lapela para os interlocutores. Outros dois gravadores foram utilizados como recurso adicional, porém, captando o áudio diretamente do ambiente. Com a sala fechada, foi necessário o uso do ar-condicionado, um

Quando ocorreu o registro de sua narrativa, ele estava próximo de completar 17 anos de idade, e cursando o 9º ano do ensino fundamental. Em seu histórico de matrículas constavam duas aprovações por Conselho de Classe e três reprovações escolares. Com pode ser observado no quadro nº 6, correspondente à sua trajetória escolar, a primeira aprovação por Conselho se deu ao final do 6º ano, sendo promovido para o 7º ano, onde ficou por 4 (quatro) anos, passando por 3 (três) reprovações, aos 12, 13 e 14 anos de idade, avançando para o 8º ano em razão da segunda aprovação por Conselho.

Luciano (2022)	E.I.*	ENSINO FUNDAMENTAL														Totais
		Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	7º	8º	9º	▶		
		Idade	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		16	
Aprovação direta		●	●	●	●	●							●		6	
Aprovação por Conselho de Classe							●					●			2	
Reprovação (F)								●	●	●					3	
Remanejamento de turma															0	
Transferência entre escolas		1					1								2	
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.													1		1	
Inclusão Prog. Vereador Mirim**														1	1	
Inclusão Grêmio Estudantil														1	1	
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		

Registro da Narrativa: 29/08/2022 - Idade do aluno: 16 anos e 11 meses - Tempo de escolarização: 12 anos e 6 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio e vídeo): 01h41m29s. Total de páginas da transcrição: 39p.

* Educação infantil incluída em função da contagem do tempo de escolarização.

** Projeto Câmara Jovem, criado pela Lei Municipal n.º 5.226, de 10 de março de 2021, desenvolvido em parceria entre os colégios de ensino fundamental e médio, e a Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon.

Quadro nº. 6: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Luciano (2022).

Na fase inicial da entrevista, destinada à liberdade narrativa, Luciano apresentou uma fala notadamente mais longa que a dos demais sujeitos da pesquisa, e de forma muito encadeada. Narrou em ritmo acelerado, sem muitas pausas, mesmo as que costumeiramente assinalam o fim de uma sentença e início de outra, evitando olhar diretamente nos olhos do pesquisador, fazendo-o apenas em alguns arremates de pensamento. Enquanto compartilhava suas memórias, seus olhares se projetavam, vez ou outra, para um vazio à frente, sem um foco definido.

equipamento antigo, de janela, cujo ruído se misturou ao som das falas, requerendo que as gravações obtidas passassem por software para melhorar a audibilidade. Também foi possível realizar o registro por meio de câmera de vídeo. Para que o trabalho pudesse acontecer, estendendo-se no período noturno em que não havia aulas, uma servidora da escola, que trabalhava na secretaria, se prontificou de forma generosa a aguardar a realização da entrevista, que foi iniciada às 18h26min e encerrada às 20h10min.

Sua história se mostrou assinalada por muitas dificuldades desde a infância. Filho de pais com deficiência auditiva (surdez congênita), dos quais era intérprete, morava com eles e com uma irmã mais nova. Aliada à pobreza que alcança e limita incontáveis famílias no Estado do Paraná⁶², à semelhança do que ocorre em outros estados no Brasil, a condição biológica dos pais tornou a luta pela sobrevivência familiar ainda mais áspera, dado o reduzido número de oportunidades de trabalho e de remuneração que cabe aos diferentes, num modelo de sociedade historicamente organizada em função da exploração das capacidades de trabalho dos que gozam plenamente de suas funções orgânicas.

Como pode ser depreendido de sua narrativa, apesar dos ingentes esforços de seus pais e do auxílio da avó materna, para garantirem o provimento financeiro necessário à existência, a vulnerabilidade social sempre lhes rondou os passos, trazendo, por consequência, complicações nas relações familiares, principalmente durante sua infância.

Seus pais trabalhavam, ambos, em um frigorífico da região. O pai trabalhava ainda como pedreiro em outro turno, e devido à ausência deles, Luciano ficava sob a guarda da avó materna, por quem nutria profunda afeição e que, por seu relato, era recíproca ao ponto de desencadear conflitos entre ela e sua mãe. Em suas recordações, muito vivas, a relação entre os pais era também marcada por confusões e agudos desentendimentos, os quais terminaram por se estender à avó, tornando necessário, em mais de uma situação de atrito, que uma tia, por parte de mãe, e que morava em São Paulo, se deslocasse para Marechal Cândido Rondon na intenção de intervir e auxiliar na solução dos problemas.

Em meio a esse turbilhão de fatos, Luciano se envolveu com o uso de drogas no início da adolescência, sendo socorrido pelos tios, e ainda que tenha sido por breve período, como narrou, impôs à toda a família, e em particular aos pais e à avó, grandes preocupações e sofrimentos, afastando-o também das relações escolares e das situações de aprendizagem.

Contrastando com as dificuldades que vivenciou, no geral, sua fala se mostrou cuidadosa, quase estudada, sem a presença muito evidente dos traços emocionais que são

⁶² De acordo com o mapa da pobreza elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, utilizando os critérios elaborados pelo Banco Mundial como referência para o diagnóstico da pobreza em todo o mundo, no ano de 2021, 1 milhão e 900 mil pessoas se encontravam na pobreza, em todo o Estado do Paraná, o equivalente a 17,3 % da população, sobrevivendo com uma renda mensal de R\$ 497,00 (quatrocentos e noventa e sete reais), ou R\$ 16,56 (dezesseis reais e 56 centavos) por dia, e outras 429 mil se encontravam abaixo dessa linha, na extrema pobreza, uma realidade absolutamente contrastante com a riqueza do Estado cujo Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma total de bens e serviços, chegou a R\$ 487,93 bilhões de reais em 2020, portanto no ano anterior, alçando o Estado à condição de 4ª maior economia do país, notícia que foi estampada em outdoors às margens das rodovias estaduais. Em 2021, ano da realização do aludido mapa da pobreza aqui destacado, o PIB do Estado deu outro salto, chegando a cifra de R\$ 579,3 Bilhões de reais, o maior entre os Estados da região Sul do Brasil. No País todo, em 2021, os números da pobreza alcançaram a marca de 62,9 milhões de brasileiros em 2021, o equivalente a aproximadamente de 29,6% da população total do país (FGV, 2022; NERI, 2023; PARANÁ, 2021, 2022).

indicadores importantes da dinâmica subjetiva. Desta forma, poucas foram as variações emocionais percebidas, exceção feita a duas situações pontuais, quando relatou o envolvimento com drogas e as consequências para sua vida familiar, e mais adiante, quando se referiu à importância que algumas pessoas da comunidade escolar posteriormente assumiram em sua vida, sobretudo após o falecimento da avó.

Sua linguagem corporal se revelou igualmente contida, com poucas expressões, com exceção do movimento contínuo e repetitivo de “meia rotação”, com as idas e vindas que impôs à cadeira giratória, denunciando certa tensão, inquietação e ou incômodo, ao par das “engolidas à seco” que se mostraram mais frequentes em momentos nos quais foi possível perceber uma tensão diferente em sua própria interpretação da narrativa. Essa movimentação contínua mais tarde seria voluntariamente explicada por ele, segundo sua própria expressão, como sendo um “tique nervoso” desenvolvido pela ansiedade. Na etapa destinada à interlocução, ele se mostrou aos poucos mais descontraído.

Aos 17 anos de idade, quando corajosamente contou seu drama familiar, estava próximo de finalizar o 9º ano do ensino fundamental. Parecendo ter superado grande parte dos problemas, integrava o Grêmio Estudantil do colégio e exercia o papel de vereador mirim⁶³ no município, mostrando-se motivado e com projetos para o futuro.

Daniel

O último dos sujeitos da pesquisa a ter sua trajetória escolar registrada, sua narrativa trouxe um desafio adicional que teve o condão de demonstrar de forma prática, como o momento de uma entrevista pode exigir adequações em virtude da forma com que ela pode se desenvolver.

O primeiro contato com o aluno ocorreu no dia 05 de setembro de 2022, na sala da secretaria geral da escola. Tendo sido chamado por uma das servidoras, atendeu prontamente a solicitação, prontificando-se a ouvir o convite para que participasse da pesquisa, bem como os

⁶³ Conforme consta no Portal da Câmara de Vereadores do Município de Marechal Cândido Rondon, na Seção destinada à Câmara Jovem, o Programa foi criado em 10 de março de 2021, pela Lei Municipal n.º 5.226, e foi regulamentado pela Portaria n.º 34, de 04 de maio de 2022. Seus objetivos seriam o de levar os jovens à formação política e à vivência democrática, estimulando o surgimento de lideranças. Mediante a parceria entre os Colégios de Ensino Fundamental e Médio do município, e a Câmara Municipal, o programa oferece aos alunos a oportunidade de conhecer e refletir sobre a forma de organização social e as condições de vida da população, levando-os atuar como fazem os vereadores, propondo e debatendo ideias destinadas a melhorar a vida em sociedade.

objetivos que a motivaram. Não houve hesitação de sua parte e o registro ocorreu no fim de uma tarde chuvosa, no dia 13 de setembro daquele ano, oito dias depois⁶⁴.

Como ocorreu com todos os entrevistados anteriores, após a gravação dos informes necessários à identificação da entrevista, o narrador fez uso do tempo destinado à fala espontânea, e passou a contar a sua trajetória escolar, sem fazer, entretanto, qualquer alusão em momento algum às situações de reprovação. Praticamente toda tentativa de rememoração que envolvia relacionar experiências, datas e séries ou anos de escolarização foi se mostrando confusa e anacrônica, em nada coincidindo com o Histórico de Matrículas obtido nos registros oficiais.

Como agravante, sua voz foi sendo emitida aparentemente desprovida de emoções, com poucas variações na modulação do tom que utilizava. Mesmo que a narrativa espontânea, àquela altura, tivesse se revelado pouco informativa, a ausência de traços emocionais que me fossem perceptivos produzia um conjunto que por si só era significativo. Fosse por ter ou não ocorrido uma seletividade intencional nas lembranças, em virtude dessa ausência de inquietação ou de perturbação na fala ou qualquer outro traço físico de comunicação não verbal que as pudessem denunciar, seria necessário agir rapidamente e mudar a estratégia a fim de compreender o narrador e aproveitar sua contribuição biográfica.

Inicialmente foi preciso recorrer ao exercício de *epoché*⁶⁵, colocando em suspensão os juízos que naturalmente começavam a se insinuar como recurso automático de decifração do quadro que se mostrava de alguma forma perturbador, fazendo com que os oito minutos iniciais da fala do narrador parecessem muito mais longos, e, enquanto medida para contornar a dificuldade de rememoração e alcançar uma narrativa menos genérica, assumir uma postura mais elaborada, mais diretiva, para manter o foco nos elementos subjetivos a serem identificados nas experiências.

Pareceu urgente tentar superar o hermetismo resultante da dificuldade de rememoração demonstrada pelo sujeito; afinal, ele havia concordado em estar ali e contar suas experiências, sem que houvesse existido o uso de qualquer artifício que o tivesse induzido a participar, e que

⁶⁴ A entrevista ocorreu em uma sala de recursos, de apoio à aprendizagem, e teve início às 17h40min, logo após o final das aulas do turno vespertino, e foi encerrada às 19h02min, já no início da noite. Com a escola não oferece aulas no período noturno, mais uma vez foi necessário contar com a solidariedade de uma servidora da secretaria da escola, que aguardou o final do trabalho. Nessa sala, duas cadeiras foram colocadas próximas à mesa de trabalho, acomodando os equipamentos de gravação. Como recurso principal de registro foi utilizado um smartphone com dois microfones de lapela para os interlocutores. Apesar de ter sido autorizado a fazer a gravação também em vídeo, desafortunadamente, por algum embaraço técnico com a disposição improvisada dos cabos, a filmadora entrou em modo de espera, e nada foi registrado. Chovia bastante de forma que se pode ouvir o som na reprodução do áudio dos gravadores, mas por se tratar de um ambiente mais bem adequado, não houve prejuízo para a captação das vozes.

⁶⁵ Conforme apresentado no Capítulo 1, p. 24.

pudesse naquele momento sugerir que houvesse caído numa armadilha, num engodo. Sem violar sua liberdade, seria importante tentar estimular sua fala, apontando o rumo buscado pela entrevista narrativa, para não perdê-la, ainda que isso implicasse em ser mais específico nas indagações.

Em uma situação anterior, com outra narrativa, uma dentre as que foram retiradas do conjunto de análise, havia ocorrido algo relativamente semelhante e que havia desencadeado uma reflexão metodológica posterior. A necessidade de ser mais diretivo envolvia o risco de que, ao formular uma pergunta muito específica, não só acabar informando o interlocutor sobre o espectro das indagações (ou onde se gostaria de chegar), como isso poderia requerer ter que explicar conceitos, instruindo e favorecendo a ressignificação do vivido, levando a um desfecho ainda menos desejável, o de induzir a construção de uma fala preocupada com o que o outro deseja ouvir. Seria então fundamental não exceder às informações que haviam sido apresentadas no contato inicial, e que se encontravam expressas nos documentos que foram entregues para o sujeito, e também encaminhados ao responsável legal para que fossem lidos e assinados. Nesses documentos encontrava-se explícito em seus cabeçalhos o título do Projeto de Pesquisa, mencionando tratar-se de investigação sobre a existência ou não de relações entre reprovações escolares e a formação da identidade em alunos da educação básica. De outra forma, se não houvesse a tentativa de estimular o sujeito a falar, não seria possível avançar com a interlocução.

Desse ponto em diante, a fala do narrador passou a ser cuidadosamente dirigida, de forma lenta, gradual, mediante indagações cujo ponto de partida tinham origem em sua própria narrativa, de maneira a ir observando mais detidamente suas reações verbais e não verbais enquanto as perguntas iam sendo construídas. Foi possível constatar, de início, que não havia um alheamento do sujeito em relação ao que se passava na interlocução, pois muitas das falas que iam sendo utilizadas na formulação das indagações foram concomitantemente interpostas por outras emitidas por ele, indicando que acompanhava o raciocínio, demonstrando a existência de foco.

Conforme consta no quadro onde estão apresentados os indicativos da trajetória escolar de Daniel, ele viveu três situações de reprovação escolar, aos 7, aos 10 e aos 14 anos de idade, no 2º, 4º e 7º anos de escolarização, intercaladas com outras quatro aprovações por Conselho de Classe, o que de alguma forma justifica a mudança metodológica durante a entrevista, pois ele aparentemente não se recordava de qualquer uma dessas situações.

Outro fator que chamou bastante a atenção, nos 8 (oito) primeiros anos de escolarização, entre o ano de 2010, quando ingressou na educação infantil, até o final de 2017, excetuando-se

a transferência no ensino público, do 5º ano, que ocorre em âmbito municipal, para o 6º ano, ofertado em colégios estaduais, tornando a transferência obrigatória⁶⁶, foram vividas 15 (quinze) transferências entre escolas e muitas das quais no mesmo ano letivo, configurando uma incrível média anual de 1,88% de transferências. Até o ano de 2022, quando participou da pesquisa, considerando-se o total de 12 anos de escolarização, Daniel viveu 18 (dezoito) transferências. Nesse período, foram 3 reprovações escolares, nenhuma delas por evasão.

Daniel (2022)	E.I.*		ENSINO FUNDAMENTAL														
	Ano	P1	1º	2º	2º	3º	4º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	9º	Totais		
	Idade	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			
Aprovação direta		●								●		●	●		4		
Aprovação por Conselho de Classe				●	●			●	●						4		
Reprovação			●				●				●				3		
Remanejamento de Turma															0		
Transferência entre escolas	2	3	1		2	5	1	1	1	1			1		18		
Inclusão Salas Apoio/Ativ. Compl.						1				8				1	10		
Inclusão Prog. Aluno-Monitor														1	1		
Inclusão Prog. Jovem Aprendiz														1	1		
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022			

Registro da Narrativa: 19/08/2022 - Idade do aluno: 16 anos e 11 meses - Tempo de escolarização: 12 anos e 6 meses. Tempo total de registro em meio digital (áudio): 01h22m10s. Total de páginas da transcrição: 38p.
 * Educação infantil incluída em função da contagem do tempo de escolarização e demonstração do número de transferências.

Quadro nº. 6: História Temática de Vida: Percurso de Escolarização - Daniel (2022).

Nascido em um município do Estado de Mato Grosso do Sul, Daniel era o penúltimo filho de um grupo formado por 5 irmãos, dos quais, dois homens e uma mulher que ele inicialmente informou serem mais velhos que ele, e um irmão, mais novo, com 15 anos de idade. Quando ocorreu o contato inicial, ele e três dos irmãos moravam com os pais em Marechal Cândido Rondon, e o outro, que Daniel efetivamente não sabia informar se era mesmo mais velho, ou não, estava morando em uma cidade do Mato Grosso do Sul, por ter preferido ficar com a avó materna, com quem ele e os irmãos eram deixados pela mãe durante

⁶⁶ No início da década de 1990, foi adotado no Paraná um modelo de educação pública baseada no regime de colaboração entre os entes federados (Estado e Município) que prevê a divisão da responsabilidade de oferta de vagas para a universalização do ensino fundamental, cabendo às redes municipais os anos iniciais, da 1ª à 4ª série, definição posteriormente atualizada a partir da Lei Federal nº 11.274/2006, ocorrendo do 1º ao 5º ano, enquanto que as séries finais, do 6º ao 9º ano ficaram sob a responsabilidade da rede estadual de ensino até a conclusão da Educação Básica (PARANÁ, 2017). Em determinadas circunstâncias, em alguns municípios, o mesmo espaço físico é compartilhado, destinando-se salas específicas para o ensino municipal e outras para estadual o estadual, contando com administrações independentes.

determinada fase da vida familiar, para que ela pudesse trabalhar. Ele e o irmão mais novo, que estudava também na mesma escola, são filhos do segundo casamento da mãe.

Embora tenha narrado que todos os irmãos mais velhos estudaram, ele não conseguiu oferecer detalhes sobre a escolarização. Sua mãe teria interrompido os estudos após o primeiro ano do Ensino Médio, trabalhava em casa, cuidando de crianças pequenas e também das tarefas domésticas. Seu pai teria concluído o Ensino Médio e trabalhava durante a noite em uma indústria na área de alimentos, no município, auxiliando a esposa a cuidar das crianças durante o dia. Porém, antes desse emprego, ele havia trabalhado para o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), na execução de trabalhos em rodovias, tendo sido também catador de frangos (“graxaim”) para uma cooperativa de Marechal Cândido Rondon.

Apesar da imprecisão nas informações e do anacronismo das vivências escolares que narrou, frustrando as mínimas expectativas de reconstrução da sua trajetória enquanto sua história ia sendo contada, dois fatos se impuseram de maneira significativa. Ele havia ingressado no colégio onde tivemos contato, um ano antes, em 2021, e estava participando de dois Programas propostos pelo Governo do Estado: um deles, que é desenvolvido diretamente nas escolas, o Programa Mais Aprendizagem⁶⁷, no qual se inscreveu, atendendo à sugestão da área pedagógica para que participasse, a fim de diagnosticar melhor suas condições de conhecimento e melhorar seus níveis de aprendizagem. Seu desempenho se mostrou encorajador e ele acabou sendo convidado pela professora responsável para desempenhar o papel de monitor junto aos demais alunos, tanto em razão da facilidade com a matemática, quanto por ter demonstrado capacidade de liderança. O outro Programa no qual se inscreveu foi o de Jovem Aprendiz⁶⁸, que é realizado em parceria entre as escolas e empresas consideradas qualificadas segundo os critérios estabelecidos pela legislação, para receber e oferecer treinamento técnico remunerado para jovens estudantes cujo perfil correspondam às exigências

⁶⁷ De acordo com a Instrução Normativa nº 005/2022, expedida pela Diretoria de Educação (DEDUC), da Secretaria de Estado da Educação (Seed), do Governo do Estado do Paraná, o Programa é constituído de aulas de reforço à aprendizagem e visa principalmente atender alunos nos anos finais do ensino fundamental e médio, com o objetivo de desenvolver habilidade de leitura e na solução de problemas em todos os componentes curriculares, para que possam acompanhar mais facilmente as aulas na turma regular. Nessa escola, segundo ele próprio narrou, estava participando de um conjunto de atividades em aulas de Língua Portuguesa, Geografia e Matemática (PARANÁ, 2022a).

⁶⁸ De acordo com Secretaria do Trabalho, Qualificação e Renda, do Governo do Estado do Paraná, trata-se de “[...] programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidades qualificadas em formação técnico-profissional. [...] Aprendiz é o(a) adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem. [...] As Leis nº 10.097/2000 e nº 11.180/2005 determinam que empresas de médio e grande porte sejam obrigadas a contratar como aprendizes entre 5% e 15% do total de trabalhadores efetivos do estabelecimento e matriculá-los nos serviços nacionais de aprendizagem, nas escolas técnicas ou em entidades sem fins lucrativos voltadas à educação profissional” (PARANÁ, 2022b.).

estabelecidas para ingresso. Nesse segundo Programa, conseguiu uma vaga como estagiário em Instituição de Ensino Superior no próprio município, passando a receber uma renda mensal que lhe permitiu, ainda que modestamente, contribuir com o orçamento doméstico e fazer as primeiras aquisições com dinheiro obtido diretamente por seu trabalho.

Como constatação adicional que favoreceu o uso da narrativa para análise, no momento da transcrição, algumas relações estabelecidas de forma preliminar, informavam que a partir do ano de 2018, as memórias de Daniel apresentavam coerência distinta das que correspondiam aos anos anteriores.

Na sequência, encontram-se as análises das circunstâncias de reprovação escolar e suas repercussões para os sujeitos.

3.3. VIVÊNCIAS SINGULARES EM UM CAMPO DE EXPERIÊNCIAS SEMELHANTES: AS REPROVAÇÕES ESCOLARES, SUAS CIRCUNSTÂNCIAS E REPERCUSSÕES

Na perspectiva da pesquisa interpretativista, a análise [...] não pode ser limitada apenas ao que é dito pelos participantes na interação; ela deve ser entendida como articulada a uma grande teia de significações.

*Clifford Geertz*⁶⁹

As narrativas, em sua maioria, se mostraram densas e quase todas carregadas de emoções. No grupo de sujeitos formado por alunos, considerando-se que 17 anos foi a média de idade encontrada entre eles, as memórias relacionadas às experiências escolares, juntamente com as de ordem familiar, ocuparam lugar central em praticamente 2/3 (dois terços) do tempo de suas vidas, funcionando, por isso, como núcleo principal de emulação das experiências e das vivências nos dois espaços, o familiar e o escolar. Por esta razão, para a análise das experiências assumo como fato gerador as reprovações escolares, os fatores a elas relacionados nos âmbitos escolar, familiar e social, descrevendo e refletindo sobre suas múltiplas e mútuas consequências, agrupando-as como *locus* de produção de sentido nas vidas dos narradores.

A disposição de excertos das narrativas – e as respectivas iniciativas de análise que compõem este espaço – não ocorre segundo a ordem em que as entrevistas temáticas foram registradas, ou mesmo na sequência em que as próprias análises se deram, mas em função das categorias subjetivas encontradas nas fontes, pelo pesquisador, relacionadas com a terceira parte

⁶⁹ Conf. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 18.

da análise da metodologia de Schütze⁷⁰, destinada à abstração analítica geradora da base biográfica total do entrevistado, tanto como as resultantes da visão que os próprios sujeitos tinham sobre si mesmos, vinculadas às suas vidas e suas identidades, correspondendo ao quarto passo sugerido para análise.

Para facilitar a compreensão dos apontamentos, assinalo reconhecer certa distinção entre os significados das palavras experiência e vivência, que em muitas situações são utilizadas como sinônimos. Considerando que formam o mundo, o que chamamos natureza, e nela o conjunto dos seres vivos ou entes no qual estamos imersos⁷¹, os eventos desencadeados entre nós e o mundo situam-se num campo de experiências que podem ser aparentemente semelhantes àquelas que ocorrem com outras pessoas, em um mesmo lugar ou em outros, em virtude de que as circunstâncias que as desencadeiam possam ter a mesma natureza. Contudo, nominamos como experiência, repetindo o filósofo espanhol Jorge Larrosa (2002), “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Isso se explica pois se trata de situações e eventos que têm um sentido para nós, por afetarem diretamente as condições nas quais nossas vidas estão configuradas, pressionando-as e ou alterando-as, ao mesmo tempo em que sensibilizam e mobilizam determinados elementos presentes em nossa constituição subjetiva, e é isso que configura a vivência.

Independentemente da semelhança das experiências, as vivências serão sempre singulares, porque ocorrem num campo íntimo, particularmente sedimentado com características próprias de cada subjetividade. Assim, as reprovações escolares de diferentes indivíduos constituem eventos semelhantes e que se dão num campo de relação com outras pessoas, e muitas vezes no mesmo ambiente; mas a forma com que cada indivíduo reage a elas é sempre única, porque é circunstanciada por outras relações que são particulares, a exemplo das cultivadas nos núcleos familiares mediante a presença de valores sociomoraís sobre os quais suas vidas se estruturam, e perante as expectativas que lhes são inseparáveis.

Como detalhado no capítulo anterior⁷² a abstração realizada no terceiro passo da análise – e que marca a presença indiscutível da subjetividade do próprio pesquisador – pode revelar estratégias de ação semelhantes e recorrentes, mas que por serem subjetivas, são diferentes

⁷⁰ Apresentada e discutida no Capítulo 2 desta Tese, p. 67-77.

⁷¹ A ideia de que existem “ao nosso redor” costumeiramente ultrapassa a condição de simples expressão linguística, podendo levar a uma enganosa impressão egotista de centralidade, que toma a nossa posição como a força centrípeta ao redor da qual, por analogia, o mundo giraria, quando em verdade somos apenas um, numa infinidade de sujeitos imersos num campo aberto às experiências.

⁷² Capítulo 2, Nota de Aplicação (6), p. 76.

quanto ao teor, que é sempre singular⁷³. Assim, em virtude dessa particularidade, neste ponto do texto, a composição da escrita decorre não pela sequência das entrevistas, mas pela semelhança das experiências, facilitando a abordagem de natureza teórica quanto ao teor subjetivo das ações dos sujeitos e que poderiam ser explicados em um só movimento interpretativo, embora recorrendo a diferentes explicações oferecidas por outras áreas de conhecimento, evitando, com isso, que para cada entrevista as mesmas observações sejam repetidas.

Evidentemente que não se trata de um ajustamento da realidade à teoria, mas de abstrações analíticas e interpretativas que as aproveitam, sem condicionar o vivido, evitando que a análise termine por ajustar as narrativas às teorias, quando se pretende o inverso, ou seja, que as narrativas requeiram a presença das teorias, que então passam a ser revisitadas e validadas segundo as características dos casos em análise, ou, quando consideradas insuficientes, tenham seus limites estudados, ensejando novas pesquisas que as atualizem ou substituam, pois do contrário configuraria uma inversão do princípio segundo o qual as teorias resultam de abstrações da realidade.

Além da substituição e ou ocultamento de informações que pudessem tornar possíveis a identificação dos sujeitos da pesquisa, os excertos das transcrições utilizados aqui diferem das transcrições originais autorizadas para uso, apenas quanto à forma, pela supressão das marcas temporais (*timestamps*) que foram originalmente introduzidas no processo de transcrição, separando frases, orações e períodos, para favorecer a leitura pelos narradores quando da aprovação dos textos, bem como a separação dos fragmentos narrativos e descritivos requeridos como primeiro passo análise pelo pesquisador (SCHÜTZE, 2011). Para manter a fidelidade, a forma com que as palavras foram pronunciadas pelos interlocutores foi preservada nas transcrições, sem correções de ortografia ou gramática da língua portuguesa, como sugerido por Rosenthal (2014a, p. 104). Com base no modelo oferecido pela referida autora (ROSENTHAL, 2014a, p. 112-113), no processo de transcrição foram utilizados códigos destinados a destacar entonações, ênfases, pausas, interrupções, e outros elementos encontrados durante a fala (APÊNDICE H).

⁷³ Sob esta perspectiva cabe aqui uma reflexão sobre o princípio de saturação. Pode-se até evocá-lo como recurso para manter uma entrevista e retirar outra de um conjunto a ser analisado, mas a saturação corresponderá apenas às circunstâncias, às experiências, por similitude, e não em relação ao teor subjetivo que distingue as vivências. De acordo com Rosenthal (2014), “A reconstrução acurada de casos particulares não termina, [...] ‘quando os casos coletados atingem número estatisticamente representativo em relação à frequência de seu surgimento, mas, sim, quando, em sentido teórico, não descobrimos mais nada de novo’”. (OEVERMANN et al., 1975, p. 20 apud ROSENTHAL, 2014, p. 104).

A subjetividade é um fato e se mostra inapreensível em sua multidimensão, como objeto que possa ser estudado em seu *locus* original, ou mesmo fora dele, como muitas vezes se dá no chamado campo das ciências da natureza. Optando por um caminho diferente, é comum procedermos à análise das ações a partir de seus resultados concretos, qualificando-as e classificando-as pela extensão de suas consequências para a vida coletiva e para o próprio indivíduo, sem adentrar à interpretação dos processos mentais que as desencadeiam. Para ilustrar, partindo da premissa de que operações subjetivas ocorram baseadas em informações e representações mentais do mundo, e que são relacionadas pelo sujeito aos resultados de sua percepção do que é real para si, geralmente associamos as situações sociais, que são concretas para nós, às ações comportamentais das pessoas, buscando, segundo um princípio de causalidade, explicações racionais para as diferentes formas de conduta. O que ocorre intimamente, na mente propriamente dita, permanece ignorado pela dificuldade de acesso direto e imediato que torne possível transformar o processo mental em objeto de estudo, destinando a tarefa a outras áreas de conhecimento às quais nem sempre se recorre, reduzindo a subjetividade ao campo da descrição, como quem vê à distância, por sobre o muro fronteiro que separa áreas consideradas distintas.

Se um dos benefícios da divisão das ciências em áreas diferentes foi a possibilidade de se conhecer mais em menos tempo, um dos vieses dessa iniciativa parece ser representado, por analogia, pela passagem do senso de particularidade do que se estuda – dada a necessidade de se ter configurado um objeto de estudo específico –, ao de propriedade, como área de conhecimento colonizada que não admite facilmente incursões de estranhos sob o risco de violação de suas fronteiras. No entanto, é notável o quanto as discussões sobre o tempo, por exemplo, empreendidas sob o olhar filosófico, para citar apenas uma categoria, foram deixando a condição de mero cotejo teórico e passaram a representar, para a sociologia, por exemplo, argumentos de sustentação teórica interpretativa da realidade, sobretudo em temáticas relacionadas à cultura. Ademais, quando as contribuições da sociologia são assumidas pela historiografia, carregam consigo esses elementos para o debate, o que me parece salutar porque os possíveis limites teóricos dessas áreas no estudo e construção do conhecimento no campo da historiografia podem ser testados. Não foi por outra razão que se deu a iniciativa de estabelecer no Capítulo 2 deste trabalho as relações entre a construção social da subjetividade e as contribuições da neuropsicologia propostas por Damásio (2011), as quais podem ser alinhadas sem grande exercício de sutura às de Humberto Maturana e Francisco Varela⁷⁴, pela evidente

⁷⁴ Humberto Maturana Romesín (1928-2021) foi Doutor em Biologia (PhD) pela Universidade de Harvard e professor titular da Universidade do Chile. Por sua vez, Francisco J. Varela García (1946-2001), que também foi

necessidade de demonstrar sua inseparabilidade da carnalidade humana a partir dos sentidos físicos e da capacidade de percepção cerebral, nem sempre traduzível pelas diferentes linguagens socialmente construídas como instrumento de comunicação.

Nessa interpretação e transposição do que é abstrato para um campo concreto inteligível representado pelas ações comportamentais, parece não existir sentido em renunciar ao uso de instrumentos teóricos construídos com essa finalidade, ainda que tais estejam associados à outras disciplinas, como é o caso também da Psicologia e da Psicanálise, e não necessariamente à disciplina de História. Comparativamente, no âmbito da historiografia, o diferencial mais significativo me parece ser o de que a análise e interpretação da subjetividade não se resume ou se esgote nela própria, como um fim em si mesma, mas como um estado ou condição de ser, sujeita à multiplicidade de fatores externos e internos que levam à sua reconfiguração contínua, podendo o olhar do pesquisador se dirigir para a identificação dessas variáveis, relacionando-as e articulando-as na análise e interpretação históricas, sem que se caia na armadilha de assumir como definitivo o que é recorrente no processo de constituição da subjetividade, quando ela estabelece relações entre conceitos e destes com a realidade, algo indissociável da vida no mundo e da anterioridade do próprio mundo enquanto logos preexistente, como espaço de fundação do ser (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), mas nunca ditada exclusivamente por ele, porque mediada pelo próprio sujeito e suas condições para avaliar e intervir na própria realidade, concordando com ela ou modificando-a. De outra forma, concordar que a subjetividade possa ser veículo de diferentes discursos e práticas sociais é certamente diferente de aceitar que sua origem possa estar exclusivamente nas relações socioculturais que, via de regra, interessam ao conhecimento da história.

Em todos os casos aqui analisados foram identificados, com maior ou menor incidência, indícios de processos psicológicos de avaliação da própria conduta, caracterizados na comunicação verbal e não verbal, porque a reconstrução das vivências sujeita a recordação das ações a juízos de valor, como um movimento absolutamente espontâneo, ou então disparados no ato da narrativa, pela crença de que essa avaliação pudesse ser aguardada pelo entrevistador. É fato, entretanto, que só procede a avaliação do próprio comportamento aquele que abriga em si mesmo elementos referenciais de conduta, diante dos quais a própria ação pode ser comparada. A presença ou ausência dessas referências é um dos traços da subjetividade.

Doutor em Biologia (PhD) pela Universidade de Harvard, atuou como Professor titular do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), em Paris. Ambos publicaram os livros *Autopoiesis and cognition: the realization of the living* (1980) e *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding* (1984), entre outras de uma extensa lista, em que discutiram a inseparabilidade entre corpo, subjetividade e afetividade, a partir de estudos do Sistema Nervoso Central (SNC).

Discutindo caminhos de investigação e conhecimento sobre o processo de construção de visões particulares de mundo apresentadas pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade, Mannheim destacou que “O objeto da análise, nesse nível, é a reconstrução da base sistemática teórica subjacente aos juízos do indivíduo.” (MANNHEIM, 1950, p. 52). Nesses termos, tanto a Psicanálise quanto outras correntes teóricas na Psicologia trazem em seu corpo teórico fundamentos que podem ser apropriados para a compreensão da subjetividade, a partir de indícios comportamentais relacionáveis aos discursos sociais, sem isso implique obrigatoriamente em pretender o enquadramento da ação dos sujeitos à teoria, ou alimentar qualquer presunção de que o olhar externo sobre o outro seja suficiente para revelar seus dramas íntimos, o que, aliás, se opõe ao princípio dessas duas abordagens.

Percorrendo o que me parece ser um caminho semelhante, Stuart Hall (2004) realizou uma análise significativa de diferentes perspectivas assumidas no debate sobre a construção da identidade, optando por discutir o conceito de identificação (FREUD, 2006b) que, em sua opinião, e da qual compartilho, “acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo - embora preferível - quanto o de ‘identidade’” (HALL, 2004, p. 105). O autor assim o fez articulando compreensões encontradas nos conjuntos de conhecimentos construídos pela análise discursiva e na psicanálise, “sem se limitar a nenhum deles”, explorando conceitos e as fronteiras entre eles, como recurso para ampliar a compreensão dos processos pelos quais as subjetividades se constroem, mas sem, contudo, desenraizar o sujeito do mundo. Assim, ele conceituou identidade como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito” (HALL, 2004, p. 112). Nela estariam conjugadas duas perspectivas de identificação: a primeira, concebida tal como pensada no conjunto das teorias que debatem a mútua produção entre sujeitos e discursos, como um jeito de ser, provisoriamente situado e que se modifica enquanto “está”, porque está em processo de construção não terminado, e que é convocado – ou provocado, ou capturado, segundo minha compreensão –, a assumir e ocupar, de acordo com a definição de Hall (2004, p. 111-112) aqui parafraseada, “um lugar como sujeito social de discursos particulares, pensados em práticas discursivas de outros, para ele”; e a segunda, em sutura com esta, representada pelos “processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’” (HALL, 2004, p. 111-112).

Sem qualquer pretensão de repetir essa relação, com a extensão ou a profundidade analítica realizada por Hall, realizo a análise das narrativas como o primeiro passo em um longo caminho de investigação e compreensão dos processos de produção da subjetividade a ser

percorrido⁷⁵, servindo-me de alguns dos conceitos da psicanálise – como sugerido por ele – como instrumento de leitura das relações desencadeadas nos ambientes escolares, aqui concebidas como uma prática discursiva de mútua instituição, nas quais as reprovações dos alunos ocorreram.

Na realização desse trabalho foram utilizados alguns conceitos psicanalíticos como instrumentos de compreensão do processo de constituição da subjetividade em função de sua importância nos processos de interação e de construção da identidade como resultado de operações psicossociais e, portanto, enquanto concepção que difere de proposições essencialistas. Em linhas gerais, em sua busca de respostas para manifestações de sintomas físicos cujas origens se mostravam indecifráveis pelos recursos da medicina, que não identificavam em nível orgânico problemas estruturais que justificassem distúrbios funcionais impeditivos a uma vida saudável, mas que se configuravam em penosa realidade para alguns de seus pacientes, Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista e psiquiatra austríaco que viria a ser considerado o pai da psicanálise, teria se deparado com indícios de que a mente humana abrigaria em sua constituição uma realidade psíquica para além das respostas químicas e fisiológicas à estimulação do meio, mas diretamente ligada aos processos decorrentes de uma condição psicológica inconsciente, desencadeados a partir das relações estabelecidas com outras pessoas e com o mundo (e o conjunto de sintomas de ordem corporal, chamado histeria, parecia demonstrar esta realidade). Ao tratar do tema em 1888, ele teria pela primeira vez mencionado a existência de uma atividade cerebral inconsciente, pois não encontrava relações entre a enfermidade e qualquer disfunção orgânica observável (FREUD, 2006).

Seus estudos e investigações associadas às de outros profissionais, e mais especificamente às do médico e fisiologista austríaco Josef Breuer (1842-1925), levaram a descoberta da existência do inconsciente, a partir do qual, segundo as conclusões de Freud, outras duas dimensões psíquicas, o Ego e o Superego (FREUD, 2006c) se desenvolveriam como instâncias adaptativas ao mundo. Dessas três estruturas, que seriam dinâmicas, a representada pelo inconsciente (Id) seria a instância primária da personalidade, ou do aparelho psíquico como nominou Freud, manifestando-se desde o nascimento como o ponto de origem de energia psíquica pulsional (o desejo), que predispõe e mobiliza o aparelho psíquico, e

⁷⁵ Nos quais, aliás, residem as próprias marcas da historicidade. Em seus estudos sobre a intersecção entre história e psicanálise, Michel de Certeau salienta de que modo o tratamento psicanalítico choca-se com os ditames comumente aceitos a respeito do discurso científico, de acordo com os quais “[...] a verdade do enunciado deve ser independente do sujeito locutor.” Afirmar Certeau que o lugar do locutor, cuja particularidade é caracterizada, pois, pela sua afetividade, permite que o pesquisador lance luz sobre “[...] o que é dissimulado pelo enunciado objetivo: sua historicidade – aquela que estruturou relações e aquela que as modifica.” Assim sendo, tamanha historicidade consiste numa condição fundamental para a operação analítica (CERTEAU, 2023, p. 104).

consequentemente o corpo, de maneira imperativa para a satisfação. Amoral, à medida em que entra em contato com o meio para obter a almejada satisfação, dá origem ao Ego, que se desenvolveria no contato com outras pessoas e o mundo, funcionando como intermediário das relações estabelecidas entre o desejo e a realidade.

Nesse processo, por meio do Ego, o Id se depararia com os limites impostos pela realidade objetiva. Mediante o contato com as regras comportamentais destinadas à educação sociomoral necessária à coexistência, o meio apresenta ao indivíduo as chamadas prescrições de condutas ideais e as proibições, baseadas nos valores morais, éticos e estéticos presentes na cultura, os quais seriam mentalmente processados e internalizados, constituindo o Superego. Nele, as prescrições de conduta ideal formariam o Ego Ideal, e as proibições constituiriam a Consciência Moral. Como estrutura integrada dessas duas subdivisões, o Superego seria responsável, junto com o próprio Ego (princípio da realidade), pela regulação do comportamento. Sua descoberta contou com a contribuição direta dos estudos do médico e fisiologista francês Hippolyte Bernheim (1840-1919), cujas experiências com sugestões pós-hipnóticas realizadas em processos terapêuticos, levou à percepção de que o senso moral, ético e estético representadas pelo Superego, agem para impedir que conteúdos psíquicos reprimidos no inconsciente, retornem à consciência livremente.

Essa configuração composta pelas três instâncias fundamentais da personalidade corresponde à chamada segunda tópica, ou modelo estrutural de representação do aparelho psíquico, e foi proposta no desdobramento dos estudos que inicialmente discutiram um modelo topográfico de representação composto por Consciente, Pré-consciente e Inconsciente⁷⁶. O desenvolvimento de outras categorias basilares da psicanálise, tais como os estudos sobre a Repressão, as Neuroses e os Mecanismos de Defesa do Ego⁷⁷ viriam na esteira dessa concepção. O equilíbrio entre essas três dimensões, o Id, o Ego e o Superego seria responsável por uma condição mental saudável, e até que o indivíduo tenha condições de guiar-se sozinho na vida social, orientando-se por tais princípios íntimos reguladores, a presença controladora exercida pelo grupo ao qual ele pertence se faz necessária. O Id, responsável pelos processos primários, desencadearia o desejo, e este tanto pode enfrentar as interdições da realidade objetiva, e do Ego, que com ela compartilha, quanto as proibições morais estabelecidas no Superego.

⁷⁶ As duas primeiras instâncias foram apresentadas por meio do trabalho realizado em conjunto com Breuer, então intitulado “Estudos Sobre a Histeria” (BREUER; FREUD, 2006). A existência de uma dimensão pré-consciente foi introduzida por Freud em 1900, no livro *A interpretação dos Sonhos*.

⁷⁷ Processos psíquicos desencadeados pelo Ego, mas tem uma natureza inconsciente. Como uma estrutura adaptativa do Id, o Ego tem sua raiz no inconsciente. Considerado como sede da angústia, é ele que mobiliza os movimentos de Repressão que alijam da consciência fatos dolorosos, para que estes não sejam vividos em virtude de o corpo não poder suportá-los (FREUD, 2006; 2006c).

Representando uma das mais importantes operações afetivas e psicossociais, a identificação foi resumida por Freud (2006b), em “Psicologia de grupo e análise do Ego”, como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”, sendo utilizado inicialmente em referência aos laços afetivos parentais associados ao mecanismo de estruturação do ego, como necessário ao início da vida, e, posteriormente, de maneira mais ampla, porque seria extensível a outras relações, também como a assimilação ou internalização de características de alguém valorizado pelo indivíduo.

Este o aporte teórico que me parece fundamental, e sobre o qual mantenho a expectativa de interlocução na historiografia, por permitir que sejam estabelecidas relações entre a cultura e os valores movimentados por ela, os quais constituirão a base de comportamentos de intervenção na vida coletiva.

Alguns detalhes sobre o funcionamento de cada uma dessas instâncias psíquicas serão apresentados durante a análise dos comportamentos dos narradores, procurando estabelecer conexões com as circunstâncias sociais em que se deram, em particular, o funcionamento do superego que levaria ao desenvolvimento de uma consciência moral capaz de analisar o comportamento do sujeito, relacionando-o com as prescrições de conduta ideal, disparando como resposta sentimentos e emoções de gratificação íntima diante dos acertos, e sofrimentos morais, de repercussão igualmente fisiológica, quando considerados equivocados. O conhecimento dessas categorias da psicanálise leva à compreensão de que as raízes da subjetividade se encontram na mente do indivíduo, em sua carnalidade, e os elementos que ela movimenta têm sua nascente no mundo, e podem representar importante fonte para o diálogo entre a realidade objetiva e a subjetividade. A relação de causalidade geralmente encontrada entre os efeitos dessa condição subjetiva, expressa em comportamentos, são relacionadas diretamente com as circunstâncias e condições sociais. O que se discute é a possível redução das análises a esse patamar, podendo induzir à crença de que, solucionando as condições sociais, essas dificuldades comportamentais automaticamente desapareçam.

3.3.1. “Whatever... Aconteceu!”. (ALEXANDRE, 2019)

Correspondendo à solicitação para que narrasse sua trajetória escolar e que as reprovações escolares seriam objeto da investigação, iniciou sua fala de modo aparentemente descontraído, sorridente, e foi mencionando de forma sucinta as suas memórias, apresentando-a de maneira rápida e gesticulada. Mencionou rapidamente sua passagem pela educação infantil, aos 4 anos de idade, e os primeiros dois anos do ensino fundamental:

Alexandre: Ah, eu comecei a estudar... eu não vou lembrar o dia agora, mas só que foi, no, acho que, em 2005. Acho, que eu ti... é..., eu tinha 4 anos; é:::, eu comecei estudar, o que eu mais queria naquela época era estudar, era ir pra escola, eu, tipo, era muito querer, era, era fascinado em ver as crianças, as crianças irem pra escola, eu queria, tipo, ir junto, tipo, criar, ter amigo né, queria socializar com as pessoas. Daí, tá, eu comecei a ir. Os primeiros, o..., o 1º, 1º ano foi, tipo, muito bem, eu tenho poucas memórias do 1º ano. O 2º ano foi bem. O 3º ano, eu, tipo, já comecei a desenvolver uns tipos de problema. Que era, a:::, hum, eu não tava muito mais querendo ir. Daí eu reprovei a primeira vez, já nesse, nesse 3º ano..., as minhas notas eram boas só que eu não ia, eu não ia nas aulas eu... tinha... falava: não, não quero ir mãe, hoje já tô com dor de barriga sei lá, daí:::, tipo não era o que eu tinha, só tava inventando mesmo.

Esse início foi sugestivamente marcado pela menção ao desejo de começar a estudar, de ter amigos e de sociabilizar, o que pareceu notável como recordação e a descrição de um sentimento que o teria mobilizado aos 4 anos de idade, em contraste com a lembrança de que na 3ª série, já no ensino fundamental, não queria mais ir para a escola, apesar dos bons resultados que vinha alcançando, e que isso teria provocado sua primeira reprovação. A ausência de detalhes instalou de imediato algumas indagações que mais adiante se tornariam objeto de diálogo. A primeira, correspondendo à informação sobre a primeira reprovação, indicava que ele assumia a responsabilidade em função dos pretextos que usara junto à mãe, para não ir à escola, ilustrando-os de maneira genérica com a sentença “não quero ir mãe, hoje já tô com dor de barriga, sei lá”, cuja expressão final reforçava tratar-se não de uma reprodução literal do que dissera, mas de um exemplo que ilustrava o tipo de argumentação que usava para sensibilizar a mãe e ficar em casa. Sem mencionar as razões que motivavam seu desinteresse, sua fala parecia sugerir que, mediante a recusa em ir para a escola, ficasse de fato em casa, sem igualmente indicar as razões pelas quais sua mãe supostamente concordava em deixá-lo ficar.

Como assinalado no Capítulo 2, no âmbito da metodologia escolhida para esse trabalho, as unidades de sentido em uma narrativa geralmente se revelam quando o processo de recordação se faz acompanhar de emoções cujos indícios transparecem em modificações no processo de comunicação, seja na modulação da voz, no uso consciente ou não de sinais enfáticos da linguagem articulada ou em sinais paralinguísticos como a postura, ou ainda, nos desconfortos característicos da ansiedade que se mostram visíveis na interlocução. Entretanto, também a aparente ausência de emoções ou dos sentimentos que as desencadeiam pode representar indício da existência de sentidos que terminam seletivamente ocultados na descrição das vivências que emergem do exercício de recordação. Esse poderia ser o caso.

Desse ponto em diante a descontração inicial foi sendo substituída, em alguns momentos, por uma inquietação aparente e a fala foi se tornando menos fluida, intercalada por

pausas mais significativas, que tanto poderiam assinalar uma dificuldade em se recordar, como poderia ser resultado de um estado emocional que induzia ao retraimento. Mencionou rapidamente o 4º ano, como um período tranquilo e tentou prosseguir, mas revelou algum embaraço.

Alexandre: Daí, tá, 5º ano..., de boa. 6º ano vim para cá! É, foi 6º ano? Tem 6º ano aqui, né? Vim, vim pro no 6º ano prá cá, de manhã... é... (pausa longa [08s]). (suspiro). 6º ano..., a gente..., eu já tive meus primeiros problemas, só que, é::, a mesma coisa do 3º ano. Eu não queria vir pra escola, e minhas notas tava, é, eram muito ruim. Não era muito ruim, era tipo... Tá, não dava pra passar! E:: a gente e... e... daí, tá, né, a gente... (pausa longa [08s]). É...!!! ((essa palavra dita sem muita entonação; com expectativa; como se estivesse impactado e sem palavras. Mostrando-se abatido, em rendição, como que aguardando algum apoio do interlocutor. Fez outra pausa [03s]));

Alexandre: Vou respirar um pouco...

Pesquisador: Respira!

Alexandre: hum, hum! (concordando) ((pausa [03s])). Tá! 6º ano, né? 6º ano é, eu vim pra cá, minhas notas eram ruins, [...] eu passei no 6º ano por conselho de classe. Daí eu continuei de manhã, daí no 7º ano eu reprovei, fui pra tarde. 8º ano, reprovei, continuei à tarde, e::, ou era nota ou era falta. No 8º ano eu fui pro 9º; O 9º eu vim pra de manhã. Eu fiquei tipo meio ano de manhã, já meio...e:: o resto do ano à tarde. Daí eu voltei pra de manhã de novo. Eu tive um problema com a professora, com a... de bagunça! Falá mesmo pra tu, eu tava muito [...], daí, daí, daí eles me mandaram pra de ma..., pra de manhã... pra de tarde. Daí eu falei, “ô professora, eu quero voltar pra de manhã por causa que a tarde pra mim, eu não me sinto bem”. Sei lá::, eu não gostava da tarde aqui. Não tinha nenhum problema com pessoas, mas, eu não me sentia bem.

As dificuldades pareciam ficar mais acentuadas, talvez porque ele realizasse algum esforço para manter a naturalidade, mas as razões me pareciam indecifráveis, como se faltasse algo, e o fato de ele ter comentado que no 6º ano havia tido problemas semelhantes ao que vivera na 3ª série, quando não queria mais ir para a escola, parecia confirmar isso. Aquele momento começava a se tornar delicado para a pesquisa. No mesmo ritmo, sem se deter em outros detalhes, sua memória foi para o ensino médio, no ano em que estávamos. Mencionou que tinha problemas com notas nas disciplinas de Matemática e Física, e após uma pausa um pouco mais maior [10s], sinalizou que havia terminado de narrar sua história. Havia passado, ao todo, desde o início, apenas 6 minutos.

Mesmo que houvesse o indício, já registrado, de que havia algo a perguntar, relacionado ao fato de que em duas situações ele dissera não querer mais ir para a escola, seria preciso cautela para não colocar os objetivos da pesquisa acima do respeito ao outro. O instante da entrevista pode ser de apreensão para o narrador, por se ver diante de uma situação em que

contar a própria história significa falar de si para alguém desconhecido, exigindo certo grau de confiança para detalhar vivências que em última instância informam sobre a maneira com que lida com problemas, como se relaciona com os valores sociais, deixando a mostra possíveis fragilidades que podem ser motivo de julgamento. Parece inevitável e natural que alguma tensão íntima se estabeleça, bloqueando a iniciativa pelo receio de autoexposição. A solução poderia ser a de recorrer ao roteiro com as questões básicas de investigação cuja existência era também de conhecimento do narrador, pois havia sido informada no início do registro.

Pesquisador: Mais alguma coisa pra você... [/]

Alexandre: Não... Contei....

Pesquisador: ...que vem na sua lembrança? ((Seguiu-se uma pausa bastante longa [12s], respeitada em função do que parecia ser um esforço feito pelo sujeito para lembrar))

Alexandre: Eu::...7º ano. 7º ano, eu, eu sofri bullying no 7º ano, porque tipo, eu era já é um pouco mais velho. Eu tinha reprovado, como eu tinha reprovado no... no... no 3º, era um ano mais velho e, tá, as pessoas ficavam me zoando, só que, sei lá, eu acho que soube lidar com isso porque eu aprendi a zoar as pessoas de volta. Ou, sei lá, é, se quer me zoar, você tem o direito de zoar as pessoas, né.

Pesquisador: Entendi.

Alexandre: Daí era, era isso que eu pensava, daí, tipo, tá, foi isso aí, pelo ano inteiro. Eu reprov... eu:: não culpo isso por eu ter reprovado. Eu me culpo mais por, sei lá, uma falta de dedicação minha, mesmo... nesses tempos...

Duas informações surgiram dessa fala espontânea de Alexandre: a presença do bullying e sua maneira de lidar com ele. Mas tratou o assunto sem qualquer ênfase, novamente evocando a responsabilidade pela reprovação, situação que foi se repetindo em outros momentos ao longo do diálogo que estabelecemos, como um traço comportamental mais permanente, possivelmente assentado em um senso de responsabilidade já estabelecido, sendo impossível conhecer-lhe prontamente as bases.

Era significativo que Alexandre houvesse mencionado o bullying, primeiro pela aparente relutância em contar e, segundo, pela forma superficial com que o fez, sem aditar qualquer motivo que o tivesse levado a ignorar sua importância, a partir do que emergem duas possibilidades, quais sejam, ou havia sido insignificante – e aí, contraditoriamente, não havia razão para contar – ou ele havia superado, e então não deveria existir relutância em contar.

A relutância e a inquietação demonstrada por ele pesaram na decisão de insistir no tema, sempre com o devido cuidado, pois duas alternativas de compreensão se mostraram

imediatamente viáveis. A primeira seria considerar que a experiência do bullying que ele viveu já pudesse ter sido ressignificada, sendo mesmo possível que, com a passagem do tempo, houvesse aprendido a relevar o comportamento infantil, trabalhando naturalmente possíveis resíduos emocionais impostos pelo sofrimento⁷⁸. Nesses casos, quando ocorre, a pessoa se liberta da carga opressiva que o sofrimento poderia exercer sobre a consciência. A segunda, aparentemente mais simples, consistia em deduzir que o bullying, do qual uma de suas características ele próprio havia sido objeto, houvesse produzido sofrimento, mas, que admitir isso, seria o equivalente a assumir, tanto para si, quanto diante do outro, uma fraqueza associada ao que o desencadeou, levando-o a reprimir o vivido, não necessariamente durante a entrevista, mas no curso das suas demais vivências.

De minha parte, entretanto, era forçoso admitir que só era necessário colocar em suspensão juízos prévios porque estes se mostram presentes, induzindo a inferências que a todo custo precisavam ser evitadas. Logo, seria necessário prosseguir na investigação do processo subjetivo que levou aos comportamentos, pois havia ainda outro vestígio que apareceu na mesma fala. Alexandre disse: “eu acho que soube lidar com isso porque eu aprendi a zoar as pessoas de volta”, e isso poderia ter também uma implicação de ordem moral⁷⁹. Aproveitando

⁷⁸ O processo de formação das neuroses foi amplamente discutido a partir de intervenções médicas e psiquiátricas no tratamento da histeria cujos resultados não só confirmariam a tese de que resultam de sofrimentos intensos reprimidos, como demonstrariam a efetividade do tratamento pelo método catártico (cura pela fala) que permitiria conhecer-lhes a origem e resolvê-los, tal como ocorreu no célebre tratamento realizado por Breuer com sua paciente, Berta Pappenheim (1859-1936), conhecida pelo codinome “Ana O.”, e que foi certamente um caso tão emblemático como importante para a compreensão do inconsciente. Dito de maneira resumida, devendo, portanto, motivar seu estudo, eventos traumáticos vividos pela consciência e para os quais o indivíduo não encontraria solução íntima, por ameaçar-lhe a sobrevivência e ou por ferirem o senso moral, ético e estético que lhe servem de base para viver, e cuja violação lhe ameaçaria a integridade psíquica e a saúde, seriam reprimidos no inconsciente, junto com outros desejos que tiveram o mesmo destino. Daí a Repressão ser considerada o primeiro mecanismo de defesa do Ego, podendo ser parcialmente ou integralmente “esquecidos”, pela impossibilidade de resolvê-los conscientemente. Uma vez que sejam mantidos em níveis inconscientes, podem alterar tanto as respostas orgânico-funcionais da pessoa, como determinar seu comportamento. Ou seja, mesmo que a pessoa não se recorde integralmente do que viveu, sofre-lhe os efeitos, sobretudo quando diante de situações semelhantes às que desencadearam o processo. Os distúrbios decorrentes dessa carga de energia mantida no inconsciente receberam o nome de neurose. Muitos quadros de ansiedade, por exemplo, poderiam ser desencadeados por neuroses não tratadas. Tais conteúdos permaneceriam em níveis inconscientes em razão da Resistência (um dos pilares dessa teoria) constituída pelo mesmo senso moral, ético e estético representado pelo Superego. A liberação das neuroses se daria pela Catarse, que ocorre com o retorno de seu conteúdo à consciência, sendo, porém, tratada, para a efetiva superação do que a gerou (BREUER; FREUD, 2006; FREUD, A., 2006; FREUD, 2006a).

⁷⁹ De acordo com o conceito discutido por Terezinha Rios (1999, pg. 22), o qual assumo por inteira concordância, que toda moral é “moral social”, pois é estabelecida a partir de um conjunto de normas e regras em cuja base se encontram “[...] valores criados pelos sujeitos em suas relações entre si e com a natureza”, manifestos nos costumes que caracterizam determinado agrupamento social. Como afirma a autora, a palavra “moral” tem origem no vocábulo “mores”, do Latim, e significa “costume” ou “jeito de ser”, e é “[...] no espaço da moralidade que aprovamos ou reprovamos o comportamento dos sujeitos, que o designamos como correto ou incorreto” (RIOS, 1999, pg. 21).

a oportunidade, procurei a interlocução e as respostas, que apesar de inicialmente quase lacônicas, foi permitindo entrever mais um detalhe associado ao seu jeito de ser:

Pesquisador: Difícil falar disto? (enquanto ele se servia com água)

Alexandre: Difícil é lembrar! [...]

Pesquisador: Mas eu percebo que você fica...

Alexandre: Eu fico pensando...

Pesquisador: fica pensando e, e... (aguardando a explicação do narrador)

Alexandre: Dá umas pausas... [...]. É, porque, tipo, tem muita coisa que eu esqueci. Falar a real pra tu, mas eu esqueci. Tipo, sei lá, se eu fosse, se um amigo meu viesse assim e começasse a falar, eu ia lembrar! Só que tipo, pra mim, eu esqueci muita coisa mesmo. E, tipo, principalmente histórias...

Pesquisador: De coisas que você viveu?

Alexandre: É, coisas que eu vivi [...] coisas que aconteceram;

Pesquisador: Tipo o quê?

Alexandre: Tem alguns aconte... acontecimentos marcantes, tipo [...] esse negócio ali do (sorrindo)... é aquela coisa, meio, arte que eu aprontei [...] bem... era isso! Tipo... esse “tipo” tá...é... é... (Sorrindo! Como a se dar conta de que usava a expressão “tipo” como apoio para a fala)

Pesquisador: Cê tá se censurando, né... (sorrindo, aproveitando o clima jocoso).

Alexandre: Hã, hã. (risos)

Pesquisador: Está falando “tipo” e fica se censurando. (risos)

Alexandre: Hã, hã; (concordando) Aí vai contar o tanto de “tipos” que eu falo. (risos)

Pesquisador: Nós temos essa coisa de a gente ficar se censurando, não é?

Alexandre: hã, hã... Sei lá!

Aos poucos foi ficando evidente que o fluxo da narrativa estava truncado também pela vigilância que Alexandre estava fazendo sobre si mesmo, censurando até mesmo sua maneira de falar, o que parecia tornar mais concreta a hipótese de que a opinião do outro era significativa para ele, e isso poderia estar associado ao bullying, que resulta da imposição da opinião do outro para destacar algo considerado depreciativo.

Nesse ponto já havia alguns indícios mais concretos da forma com que o discurso social foi atravessando as relações e estabelecendo padrões de comportamento, que no caso de Alexandre, em relação à zombaria dos colegas, representou uma forma de defesa, uma estratégia de enfrentamento ao preconceito.

Condenável perante vários motivos, o preconceito pode se mostrar presente nas relações e muitas vezes o situamos em duas condições, como sendo dissimulado ou reprimido, quer seja em virtude da necessária aceitação da diversidade que favoreça a coexistência, ou em função da existência de um olhar externo mantido por pessoas e grupos que condenam sua presença, levando a evitar sua manifestação, menos por uma disposição íntima de conviver com as diferenças, e mais por receio do mesmo tipo de julgamento externo praticado, porque é sempre possível ser igualmente rotulado, porém, como pessoa moralmente desqualificada e inadequada para o convívio – além, é claro, do risco de judicialização nos casos em que se configura crime.

De modo geral, compreendemos que se alguém sofre preconceito por uma característica que lhe é biologicamente inerente, encontra-se na posição de vítima, porque não se trata de uma opção, mas de uma condição que independe de sua intencionalidade, enquanto que a classificação e condenação por adotar uma conduta moral condenável pelo grupo, decorreria, em casos considerados não patológicos, de uma opção de quem comete o ato, uma vez que tendo conhecimento das normas do grupo, a pessoa poderia escolher por não violá-las.

Por mais interessante que possa parecer situar a presença do preconceito desta maneira, ocorre uma polarização que posiciona comportamento entre o “certo ou errado”, facilmente associável ao “bem ou mal”, ao “nós ou eles”, sem considerar que todo comportamento é inicialmente aprendido, ou seja, repete modelos, até que a pessoa tenha condição de ajuizar por si mesma, como explicado pela perspectiva psicanalítica apontada no início. Até que o comportamento seja autorregulado, o processo de “educação” da conduta baseada nos princípios e objetivos sociais é necessariamente realizado de fora para dentro, oferecendo informações para que o Superego se estruture. Colocando em suspensão toda a discussão freudiana sobre a sexualidade, esse processo não seria tecnicamente muito diferente do defendido na teoria sociointeracionista elaborada por Vygotski (1991), na discussão sobre o papel da cultura na formação da mente e o desenvolvimento da autonomia – dentro da heteronomia –, cujo passo inicial repete conceitos em um modo de operação íntimo chamado de intersíquico, porque é dependente das relações intersubjetivas, e que vai gradativamente passando para outro modo de operação, o intrapsíquico, na medida em que o sujeito questiona e estabelece relações entre os valores sociais que lhe chegam, na interação com os outros

peessoas, e confronta esses princípios com sua realidade, adotando formas de ação guiadas por uma perspectiva pessoal.

De acordo com seu relato, Alexandre teria começado a sofrer essa violência na 3ª série⁸⁰, aos 9 anos de idade, quando passou a usar pretextos para sensibilizar a mãe, para que ela concordasse em deixá-lo em casa. Naquela idade, o narrador teria condição de compreender o que lhe ocorria, para além do sofrimento por se ver como motivo de chacota dos colegas? Esse fato se deu no período em que ele teve sua primeira reprovação, e seu histórico escolar atesta o acerto da informação. Situação semelhante teria sido vivida novamente aos 13 anos de idade, no 7º ano do ensino fundamental, quando narrou ter aprendido a lidar com a situação, “zoando de volta”, justificando a atitude ao dizer “sei lá, é, se quer me zoar, você tem o direito de zoar as pessoas, né?”. Tratava-se de uma forma de defesa encontrada no campo das próprias relações.

Pesquisador: Sim.... Você falou que teve bullying, sofreu bullying, né? [...] Mas, foi bullying por conta do quê?

Alexandre: Porque eu era gordo.

Pesquisador: Por causa do peso?

Alexandre: É. [...] E daí, era isso, os caras me chamavam de baleia, e era isso. Ainda mais, tipo, fala... eu tenho que me defender, e eu não posso sair brigando. Eu não quero brigar. É, daí eu ficava zoando eles de volta!

Alexandre admitiu verbalmente que o bullying teve influência sobre suas reprovações, “Por causa que era algo... meio ... que incomodava”, e principalmente porque acontecia durante as aulas, sendo praticado por um grupo de alunos que integravam uma equipe de basquete – que ele chamava de “basqueteiros” –, mas que o tratavam bem durante os intervalos, sem que ele soubesse explicar o motivo pelo qual procediam assim. Ocorrendo durante as aulas, restava indagar qual a postura adotada pela professora, isto é, se ela promovia ou não alguma intervenção para impedir que a discriminação prosseguisse. Ao dar continuidade às indagações, outro fato novo apareceu, trazendo para a superfície da fala determinados contornos de sua subjetividade.

Pesquisador: Você ficava muito pilhado? ((sob tensão; irritado. Estado que pode ser progressivo forçando o registro de tolerância para além do limite suportável))

⁸⁰ Como explicado durante a apresentação de Alexandre, quando do ingresso no Ensino Fundamental, a terminologia utilizada para se referir aos anos letivos era a de seriação, sendo modificada em 2010. A contar dessa data, a legislação passou a se referir ao ano de escolarização.

Alexandre: Eu tentava não pegar pilha, só que tinha umas horas que eu, “[...] cala essa boca!”;

Pesquisador: E como é que ficava a aula quando estourava esse...

Alexandre: Eu nunca cheguei a estourar, mas, é tipo, quando... eu zoava de volta, tá ligado? [...] Daí, sei lá, volta e meia as professoras vinham e falavam: "Alexandre, para de falar!". E eu, "[...], o cara tá me zoando aqui, porque que eu não posso falar nada?". E era isso. Às vezes eu ficava com raiva, **só que eu não ficava com raiva do cara que tava me zoando, eu ficava com raiva da professora que não deixava eu retrucar!** (grifo nosso).

Pesquisador: Ela intervinha pra que eles parassem, ou não?

Alexandre: Elas intervinham pra que parassem e ao mesmo tempo ficavam falando pra eu parar.

A afirmação de que ficava com raiva da professora e não dos alunos pode ser desconcertante, porque é costumeiro se imaginar que esse tipo de sentimento deva ser dirigido para quem o provoca, mas a relação entre esses elementos pode ser ambígua. O fato de que “Elas intervinham para que parassem e ao mesmo tempo ficavam falando para eu parar” não explica necessariamente o motivo da raiva sentida em relação à professora, dado ser comum que professores se posicionem de forma a inibir conflitos, e isso pode incluir dizer ao agredido para que não responda às provocações, de maneira a frustrar a iniciativa, desarticulando-a, pela ausência de repercussão na vítima. Tal atitude, no entanto, pode ser interpretada de modo diverso pelo agredido, não necessariamente como uma defesa ou apoio, mas como uma interferência que o impede de responder e de se defender, ou ainda, como ação para garantir o controle da turma e a preservação da convivência em bases harmônicas naquele espaço, como um “bem comum”, como se houvesse indiferença quanto à sorte do agredido, caracterizando uma injustiça, caso a mesma ênfase para que cessem as provocações, e as mesmas reprimendas não sejam dirigidas também ao agressor, porque, do contrário, a preocupação não estaria em defender o agredido, mas em garantir condições para a execução do próprio trabalho.

Neste caso, pode dar-se que frustrações recorrentes constantemente reprimidas, como uma série diversa de elementos latentes, se fundam em uma única representação, num processo nominado por Freud como Condensação, e seja dirigida e descarregada em um objeto ou pessoa que represente menos perigo, configurando o Deslocamento⁸¹ que direciona a agressividade, por exemplo, para os professores, e de forma generalizada. Em última instância, mesmo que existam conflitos entre alunos, não seria impossível que tenham em comum a figura de

⁸¹ Mecanismo de Defesa do Ego que participa de praticamente todos os sintomas psiconeuróticos. Funciona deslocando a energia pulsional gerada em função de algo importante, dirigindo-a para algo menos importante.

professores como agentes de controle e repressão.

Alexandre: E era isso! [...] Teve uma professora de matemática, ela, que, sei lá, os outros colegas viram isso e eles falaram, e reportaram isso né. Daí, é... [...] Aí essa professora, ela::, os alunos reportaram para ela, que ela era nossa líder de sala. Era líder não, era... esqueci.

Pesquisador: Representante de turma?

Alexandre: É, é mais ou menos isso. Eu esqueci qual que é o nome (inaudível). E::, daí tá, ela foi meio que atrás, falou com, acho que os moleques, porque::, parou, né! No final do ano meio que resolveu.

Essa situação do bullying e da discriminação foi objeto de indagação formulada para a pedagoga Suzana, sem mencionar ou reproduzir, obviamente, qualquer fala de Alexandre, na expectativa de saber sobre o nível de conhecimento das relações vividas por ele entre os colegas e com a escola, e ao mesmo tempo registrar se ocorria na instituição algum trabalho preventivo. A primeira lembrança efetiva que ela demonstrou ter sobre o aluno remeteu às dificuldades dele com relação ao peso corporal, apresentando informações mais detalhadas sobre a obesidade do aluno, situando-a num patamar de limitação física.

Suzana: O Alexandre se formou no ano passado, né!... E:::, eu lembro que assim, no início ele tinha sempre muita dificuldade em estar vindo, em estar sendo aceito na escola, até pela questão da, da obesidade, né? Então, às vezes é:::, a dificuldade dele estar vindo, aí ele acabava ficando em casa, [...] E a:::, a mãe, né? A ge| eu recordo que a gente chamava ela no| muitas vezes. Até pra buscar um apoio, né, com nu| nutricionista, pra ver se ele conseguia, né, ter um..., porque assim, atividade física, tudo, e até a mobilidade dele era bem afetada, né, com, com relação a, à obesidade. E aí ele se sentia assim, diante dos alunos, um pouco... excluído, né? Sempre deixado de, de lado... e aí eu acredito que até al| algumas das reprovações dele tenha sido por, por frequência, e a frequência, né, abalava também a situação do, do conhecimento né. Então, assim, a interação dele como os demais.

Ao par da informação, a pedagoga atribuiu ao aluno um possível sentimento de exclusão, como uma característica pessoal, sem apontar qualquer fonte externa provocativa, podendo, de outra forma, indicar que ele se sentia excluído pelos outros, embora objetivamente não o fosse, o que são duas coisas distintas, justificando a necessidade de insistir no tema:

Pesquisador: Havia, na tua percepção, uma discriminação dos alunos, ou ele é que se sentia [/]

Suzana: Ele! Eu, acredito que ele. Nunca percebi, assim a, até porque a gente tenta tratar aqui, é::: diminuir essa situação de:::, de bullying, né? Então, assim, a gen| eu sempre falo que a gente aqui não aceita isso, né! Que não:::, que todo mundo tem que se respeitar, e o respeito tem que prevalecer, em ci| é, acima de tudo. Que todos somos diferentes, então, assim, eu, eu acredito que ele mesmo se sentia, né, um pouco mais... deslocado. Tanto que na entrada, ele, dificilmente ele descia pelo corredor. Ele vinha e passava ao redor da escola

para ir pra sala, no, no último ano, que era a última sala, né, então no intervalo, geralmente eu via ele... sozinho aqui em cima, né, então era ele, mais ele que... tam| que se isolava, daí.

Em sua compreensão, o retraimento do aluno era uma consequência da forma como ele “se via”, diferentemente da afirmação feita por ele, de que sofria discriminação, apontando diretamente os “basqueteiros” como alguns dos responsáveis por isso. Embora a visão tenha se mostrado mais distante da verdade, certamente, pela dificuldade de acompanhar todos os passos de um aluno em todos os espaços escolares, sua opinião sobre o isolamento ser resultado da visão que o aluno tinha de si não pode ser integralmente descartada, porque nessa relação de causa e efeito o sofrimento recorrente pode alterar a percepção do sujeito diante de circunstâncias semelhantes a que o gerou, como já explicado, produzindo distorções.

No ano seguinte, em 2015, Alexandre cursou novamente o 7º ano e foi aprovado por conselho pela segunda vez; mas, no ano seguinte, em 2016, no 8º ano ele viveu a terceira reprovação, e contou que os pais o cobravam desde a primeira vez que reprovou, aos 9 anos, na 3ª série: “Eles, eles me cobravam. Eles me cobram até hoje, falá!... é era sempre assim, tipo, ‘você tem que estudar, porque você não sabe o quanto a vida é difícil. Você não... na minha época...’. Eles sempre usavam isso.” Essa fala produziu outra dúvida, porque ele já havia revelado que começara a sofrer o bullying nessa época, e que havia reprovado por não querer ir para a escola. Considerando que a coordenação não tinha conhecimento, com vimos na fala da pedagoga, os pais teriam ficado sabendo da violência sofrida pelo filho, que, aliás, era único? Ele não teria contado? Se não havia dito nada, por qual razão? Teria relação com o suposto retraimento que segundo a percepção de Suzana era resultado da forma com ele via a si mesmo? Contar representaria revelar para os pais que seu corpo era motivo de vergonha? Era um terreno delicado e o senso de prudência aconselhava não seguir por esse caminho, pois a relutância em falar do bullying revelava a dificuldade em lidar com o assunto. Restava saber como teria se sentido diante da cobrança dos pais, diante do que ele respondeu: “É. Eles falavam isso. Eles falavam isso o tempo inteiro. Eu, eu... tá né! Não tem muito que eu posso fazer.”

Pesquisador: E, mas, assim... você sente que a relação com eles mudou?

Alexandre: Minha relação com eles mudou! (acento grave na fala). [...] Era muito mais uma relação, tipo, “eles falavam e eu obedecia”, agora, meio...

Pesquisador: No 3º, já.

Alexandre: É... não, não, não! Isso... depois do 7º. (tentando lembrar).

Pesquisador: Mas, lá no 3º, assim quando aconteceu a primeira vez, você não lembra como é que ficou em casa o clima? Se ficou ruim, se ficou...

Alexandre: Ah, não, não! Eles... eu não lembro de ter ficado ruim o clima, mas eu lembro de tipo, foi, tipo, uma conversa séria. Eles falaram “você tem que estudar, porque...”, daí já começou esse negócio de, tipo, é... “você tem que levar a sério, porque a vida é difícil”, e é isso. (fala inicialmente sobreposta)

Pesquisador: Você consegue, consegue lembrar como é que você se sentiu?

Alexandre: Ah, eu, tenho, acho, que uma vaga lembrança que foi algo meio que “whatever”!

Pesquisador: Como?

Alexandre: “Whatever”, aconteceu.

A cobrança. Pode ser fator desagregador das relações. Muitas vezes os pais e outros familiares se veem diante da “necessidade de cobrar”, sem se darem conta de que a cobrança “lembra” o sujeito sobre a própria falha, podendo trazer consigo o processo de culpa, caso identifique em si mesmo a responsabilidade, e/ou a revolta pelo sentimento de injustiça, caso aquele que é cobrado considere que a responsabilidade pode ser de outra pessoa ou circunstância. Processos de culpa, quando muito dolorosos, desencadeiam mecanismos de defesa, tais como a Condensação e o Deslocamento já mencionados. Ainda que o sujeito inicialmente entenda que foi o responsável, à medida que o tempo passa a dificuldade de conviver com a culpa pode levá-lo a atribuí-la aos professores, à escola etc.

As expressões “whatever”, ou “aconteceu”, foram pronunciadas por Alexandre, de uma forma com que o sentido parecia raiar à indiferença, como se o que aconteceu não importasse; como a maneira com que ele “resolveu” subjetivamente a questão, em contraste com o tom grave utilizado ao contar que a relação com os pais havia mudado. Ainda outras vezes essas expressões seriam utilizadas durante a narrativa, como um “fechamento” pragmático do entendimento de situações de revés que relatou ter vivido. A frustração pode ser mascarada com atitude proativa, em sentido agressivo, na forma de deslocamentos, e o sentimento de injustiça em relação à cobrança dos pais e ou de outros familiares, pode também levar à revolta em relação a eles, muitas vezes instalando um sentimento ambíguo, nem sempre consciente, de “gostar” e “não querer ou não poder gostar”, em função da dependência e de processos de identificação.

É fato, porém, que no denso processo que vai sedimentando os traços que compõem a identidade, conferindo-lhes determinado grau, maior ou menor, de permanência, somente experimentam situações de crise moral aqueles indivíduos que entronizaram intimamente determinados modelos ideais de conduta que são referências para o julgamento íntimo do próprio comportamento, e isso significa que se mantém preservada, como já mencionado, a

capacidade de estabelecer relações entre o considerado certo e o errado, mantendo aberta a possibilidade de ajuste. Mais tarde, Alexandre voltaria a referir-se ao bullying. Ele havia mencionado que após a intervenção da professora de matemática, a prática havia cessado, revelando, entretanto, essa mencionada capacidade de autoavaliação. Ao contar que era respeitado pelos alunos das turmas que frequentara após aquele episódio, os quais eram em grande parte dois anos mais novos que ele, por conta de reprovações, ele fez um gesto de confissão, como quem dissesse que aquela não era toda a verdade.

Desse ponto em diante, para que se tenha a noção da luta íntima vivida pelo narrador, na tentativa de explicar as coisas e justificar a própria conduta, reproduzo sua fala, onde pode ser constatado que se tratou de situação bastante penosa para ele.

Alexandre: Me respeitavam mais. Só que, é:: respeitavam mais e::... é::, eu falei que o bullying acabou, isso é, ele acabou, só que, tipo, eu, eu, eu zoava ainda as pessoas. Eu, eu, tipo... [...] Eu não cometia bullying. Eu não chegava ao ponto de a pessoa, sei lá, ela ficar “Ah:: não sei o quê!”, com raiva de mim. Eu, sei lá, só falava... uma brincadeirinha. Sei lá, falava alguma coisinha, e aí, tá, era isso. [...] Daí eu mesmo me zoava, pra eu não, tipo, não sair... não ficar com peso na consciência, dá pra se dizer assim.

Pesquisador: Você brincava com eles e brincava com você mesmo?

Alexandre: É isso. Daí, sei lá, eles vinham, eles brincavam comigo, e eu brincava com eles. Era isso. Eu nunca cheguei a sei lá, a praticar bullying de verdade.

Dois indícios surgiram dessa fala e que podiam indicar que se ele começou sendo uma vítima da discriminação mas, depois, isso talvez não tenha sido bem assim. Semelhante à forma com que Jonas (2021) havia procedido, Alexandre também minimizava sua própria ação, avaliando que suas brincadeiras não eram bullying, mediante o argumento de que os colegas – segundo sua percepção – não demonstravam sentir raiva dele, o que, em tese, poderia não ser o melhor critério para determinar a existência ou não de bullying. O medo, por exemplo, pode ser um importante inibidor de respostas equivalentes à violência sofrida, sobretudo diante de quem é mais forte e ou representa mais poder. Na relação entre as respostas ao medo, de luta ou fuga, se o ataque pode gerar mais sofrimento físico, a fuga, sem a possibilidade de evadir-se impõe outro tipo de sofrimento, o da humilhação de ter que se manter por perto, para não se revelar ofendido, pois ao fazê-lo, isso poderia gerar mais violência, agora dirigida à fraqueza demonstrada.

O outro aspecto de sua fala se mostrou igualmente significativo. Só há peso na consciência quando a ação é “avaliada” perante um código comportamental, as ditas prescrições de condutas ideais que formam o Superego. O zoar a si mesmo, neste cenário, representa uma

autopunição, como forma de redenção de consciência ou de tentar amenizar o sentido do sofrimento imposto ao outro, como se o sofrimento causado para outro precisasse ser sofrido por quem o provocou, como forma de compensação. Neste caso, o que o sujeito chama de peso na consciência corresponderia ao sentimento de culpa, e a tentativa de se autopunir, o antídoto, ou seja, uma estratégia para diminuir o próprio sofrimento.

Em um momento anterior, em sua narrativa, Alexandre contou como eram as bagunças que mencionou já ter feito em sala de aula, coisas como andar pela sala, jogar bolinhas de papel em outros alunos, e mesmo discutindo com uma ou outra professora tentando desacreditá-la a fala mediante a imposição de seu ponto de vista, interpondo sua maneira de ver as coisas, nem sempre fundamentada, em oposição à argumentação teórica da profissional. Ao avaliar esse período, ele afirmou que “Tinha um ano que eu era provocativo. Foi o ano... ano passado! Eu era, sei lá! Eu era meio “babaca””, e sorriu de forma constrangida ao utilizar o termo, referindo-se à própria conduta, e no instante em que narrava zoar consigo mesmo, depois de zoar com outros alunos, ele voltou a usar o termo, mas teve dificuldade de explicar o que significava.

Alexandre: Sei lá, eu achei meio... me achava meio... como eu disse, babaca.

Pesquisador: Por quê que... o que que é babaca pra você?

Alexandre: Que que é mesmo? ((sussurrando, como se “pensasse alto”, falando consigo mesmo)).

Pesquisador: Descreve ações de um babaca, vai...

Alexandre: Ações de um babaca?

Pesquisador: É! “um babaca faz isso”, faz o quê?

Alexandre: “Ah! Aquele cara ali! Maior frangão!”, tipo, ser fraco! [...]Tipo um cara bombado tá zoando de um cara mais fraco! tipo, ser “magrelo”; ((“bombado”, em alusão à existência de músculos obtidos por meio de exercícios físicos associados ao uso de anabolizantes))

Pesquisador: Você fazia essas coisas? Nessa, nessa... nesse período?

Alexandre: Eu fazia! [...] Mas, sei lá, agora eu tenho consciência das coisas que eu fazia....

Pesquisador: Na época, não, não tinha essa noção?

Alexandre: Na época era meio... né? Acontecia.

Novamente, lá estava o “aconteceu”, como a desculpar a si mesmo; como quem não tem controle ou evita pensar sobre a prática, porque reconhece que não havia controle. Sobre isso,

importa considerar que se tratava de um sentimento de indiferença, talvez por desconhecimento ou ausência de percepção do sofrimento – no outro –, porque “não o via”, mas não necessariamente por desconsideração ao sofrimento do outro, “quando via” ou suspeitava que podia existir.

Pesquisador: Mas tinha alguém que fazia isso que você...

Alexandre: Que eu me espelhava, você quer dizer?

Pesquisador: É!

Alexandre: Não, eu sei lá::: é:::, você, você crescendo, você vai tá **no meio de um, de um... de um lugar onde as pessoas são mais novas que você, você, você dese..., você desenvolve esse tipo de babaquice.** (grifo nosso).

Mesmo que não houvesse o reconhecimento de uma identificação com pessoas determinadas, havia reprodução de um discurso, tanto como uma suposta verdade presente nessa última fala, e possivelmente como prática de discriminação oriunda de um discurso presente na cultura, de forma genérica, quando não de grupo ao qual se pertença. Toda essa reflexão realizada com o narrador sobre ele praticar ou não o bullying demonstrou que, embora ele negasse que praticava discriminação, considerar-se um “babaca”, segundo seus próprios exemplos, repetia o que os “basqueteiros” fizeram com ele, e representava um indício de que não aprovava inteiramente o próprio comportamento. Nos longos minutos nos quais tentou conceituar o termo “babaca”, cujas falas foram suprimidas por desnecessárias e extensas, os exemplos de comportamento que utilizou na tentativa, e que foram sendo descartados, revelaram o conhecimento de um conjunto de informações sobre a discriminação, cujos traços ele próprio precisaria investigar em seu comportamento, eliminando-os, como forma de interromper a produção de culpa, algo que a experiência de revisão das próprias conclusões pode trazer, e o momento da narrativa também poderia provocar isso.

No caso de Alexandre, não me pareceu existir uma guinada biográfica, no sentido vivido por Jonas, e sim um processo de aprendizagem nas relações de grupo estabelecidas no ambiente escolar e que foram progressivamente modificando sua maneira de ver as coisas. Uma fala da pedagoga Suzana corrobora essa conclusão, demonstrando o desfecho desse percurso:

Suzana: E:::, eu lembro que, acho que o oitavo ano, um ano que foi um ano que ele reprovou, no, no início do outro, ele tava no bebedor, e ele falou assim “Ah, você me reprovou de novo, né?”. Daí eu falei, “Escuta, não sou eu quem te reprovo”... né? E “Quem fez isso foi você! Então, né, pensa, pensa bem!”, falei, a gente está aí pra... pra ajudar. E aí, isso eu lembro, é, que depois, quando a gente retornou da Pandemia, que aí a gente pediu, né, se ele queria voltar, e ele, amparado pela Lei, ele não precisaria estar retornando, né, pela, pela obesidade. Então, aí a gente conversou com ele pra ele, né, participar

novamente e tal. Aí ele fez as vacinas e retornou. Eu falei assim, “Você lembra quando você, é, falou que eu tinha reprovado, hoje você consegue entender que foi por falta de estudo?”. Ele falou, “É, agora, agora eu consigo!”, né, então, assim, a maturidade que ele foi, foi atingido depois, né? Então, assim que não era algo que... ele, que a gente causou, né! Que foi uma consequência dos atos que ele, que ele foi tendo, então assim, é, talvez devido à::: à condição dele, a família também superprotegia ele, né, de, é::: não ir adiante em busca, né, de, de tratar dessa, dessa obesidade, de ir pro mercado de trabalho, de interagir com pessoas diferentes. [...] Não era uma pessoa assim muito, muito aberta, né. Então, mas ele veio na formatura, assim se| é, passou, sabe, pelas, pelas barreiras. Ele veio e participou do, do evento aí, que a gente fez, né, uma colação de grau. Foi no ginásio, assim, bem... porque, como foi o ano de volta, ali, né, a gente não, não tinha organizado uma::: um evento social, mas ele veio e participou da, da, da colação de grau, assim, foi, foi bem interessante ver, né, a, a fisionomia dele, a alegria dele em tar, em estar deixando, né, o, o ambiente. Ele venceu, né. Saiu, “consegui, conquistei, estou indo”, então sim, mas ele... a gente vê que ele amadureceu muito nesse, né, nessa caminhada, assim, que foi longa e acho que| acredito que até tenha sido válida por ter essa interação social... dele, né, porque eu acho que, é:::, muitos têm círculo de amigos fora, e ele:::, era aqui, a interação social dele.

No final do trabalho, tal como se deu com todos os demais entrevistados, e principalmente por considerar que os sentimentos sejam passíveis de ressignificação a partir de novas experiências, solicitei a Alexandre que fizesse uma avaliação sobre o que suas vivências escolares representaram para ele, pois de uma forma geral ele havia informado que a escola não lhe trouxera muito, e informasse se existia o propósito de prosseguir com os estudos, cursando uma graduação. Como resposta, reiterou que, em sua opinião, “escola é algo, sei lá, só para você aprender o básico, do básico, do básico, do básico...”, como já havia afirmado que sua primeira desilusão viera logo depois da primeira reprovação, mediante a percepção de que “a escola o prendia”, arrematando que estava considerando fazer uma graduação, embora não soubesse exatamente o curso, o que motivou outra indagação.

Quando, no decorrer de sua narrativa, ele se referiu ao fato de que teve comportamentos provocativos em relação a algumas docentes, mencionou ter agido assim com a professora de história, uma disciplina que ele frisou gostar muito, indicando interesse particular pela história do militarismo e a Segunda Guerra Mundial, bem como pelo papel desempenhado por grandes generais durante o conflito. Com certo entusiasmo, revelou que por causa disto teria se sentido atraído naquele momento para a carreira militar, relacionando essa motivação com o apreço atribuído por seu pai ao porte de arma de fogo, deixando à mostra um indício de identificação. Por ocasião da entrevista, Alexandre se encontrava na idade de alistamento militar obrigatório⁸².

⁸² Conforme consta no Portal do Governo Federal, na Seção correspondente às Forças Armadas e Defesa Civil, “Todos os brasileiros são obrigados ao Serviço Militar, conforme previsto no Art. 143 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Os documentos que tratam de forma particular em relação ao assunto

Pesquisador: Você tá na idade militar, né

Alexandre: Tô, mas, eu, já... consegui “sair” ((conseguiu dispensa do serviço militar)).

Pesquisador: E aquele apelo, pelo militarismo?

Alexandre: Não... Não! Eu, tipo, eu gosto... [...] É, da história, eu, sei lá... eu acho interessante, entender, né? O que, que...((inaudível)) o que que os “Grandes”... Gerais fizeram, né, eu acho interessante entender essas pessoas. É:::, bem, era iss..., e é isso:::, do militarismo. Agora, principalmente, eu gosto também, sei lá, eu:::, eu sempre tive apreço por arma, não sei por que. ((gesticulou com as mãos, indicando aspas nos “Grandes”))

Pesquisador: Por arma?

Alexandre: É! Meus pais, eles tinham, conheciam, acho que é por causa disso. Meu pai, principalmente. Ele tinha um revólverzinho. (simulando uma arma com a mão, usando o dedo indicador e o polegar). Daí ele falava, “Ó meu filho, isso aqui é algo perigoso! Cuidado, mas, sei lá, se você precisa disso para defender sua vida, é a melhor coisa”.

Quando perguntado se fosse possível olhar pra trás e se pudesse algo que fez, ele respondeu “Eu já! já me perguntaram isso. [...] “Você se arrepende?”. Eu falei “Não, não me arrependo”. Tudo o que eu fiz foi, é algo que me criou, é o que me fez ser. [...] acho que eu não mudaria nada não. [...] eu não mudaria não, por causa que, eu cresci...”. Questionado sobre o que, então, as reprovações representaram para sua vida, ele demonstrou um pesar significativo, tanto na entonação utilizada ao responder, quanto em sua expressão facial:

Alexandre: Eu... parar pra pensar agora, foi muito mais negativo do que positivo;

Pesquisador - É? Por quê?

Alexandre: Hã, hã... Porque eu perdi bastante! Eu falei que eu não ia voltar [se pudesse voltar ao passado e mudar algo], e eu não voltaria, mas, sei lá, eu perdi.

Sem se dar conta, e provavelmente, como já mencionado, correspondendo a uma característica sua, de assumir responsabilidades por seus insucessos, esse sentimento de pesar,

são a Lei do Serviço Militar (Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964) e seu devido Regulamento (Decreto nº 57.654, de 20 de janeiro de 1966). A obrigação para com o Serviço Militar, em tempo de paz, começa no 1º dia de janeiro do ano em que o cidadão completar 18 (dezoito) anos de idade e subsistindo até 31 de dezembro do ano em que completar 45 (quarenta e cinco) anos, sendo dispensados da obrigatoriedade, em tempos de paz, mulheres e clérigos, resguardando-se, igualmente, a isenção às pessoas com deficiência física. Tramita no Congresso Nacional a Ideia Legislativa nº 147685, datada de 10 de maio de 2021, que propõe mudança no referido Artigo da Constituição Federal, estabelecendo o fim do alistamento militar obrigatório. (BRASIL, 2023b).

que emergiu, estabelecido sobre o que pareceu ser um arrependimento, em certa medida se mostra injusto consigo mesmo, pois o “parar para pensar agora” demonstra que esse julgamento sobre a própria conduta ocorreu a partir de conclusões obtidas por experiências posteriores ao vivido, e que capacitaram a análise, incluindo-se aí o momento de revisão das experiências provocado pela narrativa. Nesses termos, resta sublinhar o quanto a sedimentação de sentimentos de culpa decorrentes de ações pouco compreendidas em todas as suas dimensões pelo sujeito pode terminar por fortalecer a crença numa meritocracia social que despreza circunstâncias dependentes de fatores externos sobre os quais ele não tem controle.

3.3.2. “Ai, não posso reprovar, não posso reprovar” (JÚLIA, 2021)

Como mencionado na apresentação, Júlia não estava na escola no dia do registro de sua narrativa e somente compareceu após uma conversa pelo telefone e que a predispôs a realizá-la. Como se confirmaria mais tarde, ela já se encontrava no movimento de afastamento da escola, provocado por acentuado desânimo quanto às circunstâncias nas quais vivia, e que levaria a mais uma reprovação por falta de frequência, a terceira, desde que se mudara para o município.

Mostrando-se apreensiva em sua chegada, após a necessária introdução de informações iniciais do registro, que facilitassem a transcrição e a decupagem posterior, ela iniciou sua fala em tom de justificativa sobre sua condição e as dificuldades que vinha enfrentando naquela fase da vida. Contou sobre seu ingresso na escola, aos 5 anos de idade, e como disse, “sendo modesta, eu me saía muito bem. Eu conseguia ‘pegar rápido’, acompanhava, é... e conforme eu fui... e eu gostava de estudar, e conforme fui crescendo, aí acabei vindo para cá. Isso foi em 2017”. Atribuiu sua primeira reprovação aparentemente a um acentuado descompasso entre suas necessidades de compreensão das coisas para as quais foi despertando e conhecendo sobre si e sobre o mundo, à medida em que crescia, e a falta de atenção e de liberdade para falar com os pais sobre isso, mostrando-se igualmente frustrada com a mesma impossibilidade dentro da escola.

Júlia: É... continuei estudando bem, era boa aluna, recebia elogios, mas conforme o tempo, é... vai aparecendo, conforme a gente vai crescendo vai aparecendo outras coisas na vida da gente. É, a gente cria ideias, sabe, posicionamentos, e nem sempre a gente é ouvido, é... e nem sempre a gente tem atenção que a gente quer. Muitas vezes isso frustra o adolescente. É... Uma coisa, é... que nem sempre é, as crianças têm... a criança e o adolescente tem liberdade para falar com os pais sobre certas coisas, que a gente espera poder falar na escola, mas nem sempre a gente recebe oportunidade também.

É, isso tudo vai criando confusão, sabe, na cabeça da gente. É... e com o tempo, eu fui ficando confusa e eu acabei reprovando uma vez. Isso foi em 2019.

Sem ser específica sobre quais coisas precisava ter tido a oportunidade de conversar, abria-se um campo de indagações sobre o que poderia ter sido tão definitivo nessa etapa de sua vida que pudesse ter gerado a confusão mental a qual se referiu, levando-a à reprovação em 2019. Como pode ser lido no quadro que resume sua trajetória⁸³, no ano letivo anterior, ela havia sido aprovada mediante intervenção do Conselho de Classe, significando que já vinha enfrentando dificuldades nesse período. Nesses dois anos letivos, ela se encontrava com 15 e 16 anos de idade, o que sinalizava para descobertas pessoais associadas à idade, às mudanças biológicas características do amadurecimento relacionado à sexualidade e à abertura para as relações sociais em nível de maior independência em relação à presença dos pais, como geralmente acontece na adolescência⁸⁴, tal como descreveu Erikson sobre esse período, em uma interpretação sugestivamente atual:

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Assim, nos últimos anos de escolaridade, os jovens, assediados pela revolução fisiológica de sua maturação genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma [etapa] final do que uma transitória ou, de fato, inicial da formação de identidade. (ERIKSON, 1976, p. 128-129).

Toda experiência, a exemplo de qualquer outro texto ou realidade discursiva, é obviamente tributária do seu tempo, e o cuidado de Erikson ao dizer que os jovens “parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente” situa no uso do verbo “parecer” o lugar de sua fala, como a demonstrar que, sob o olhar do adulto, a ação juvenil pode ganhar os contornos do conflito geracional, e situar as expectativas em interação, as suas próprias e a dos adultos, em terrenos muito distintos, e por isso propensos aos choques e frustrações, de parte a parte. Ainda inserido no plano da imersão numa realidade cultural que o precede, o que parece natural para o adulto pode representar injustiça para a criança ou para o adolescente. Adultos podem esperar que os adolescentes os ouçam, como quando eram crianças, sem grandes questionamentos

⁸³ Ver p. 130.

⁸⁴ Foi também nessa mesma fase de idade que Jonas (2021) viveu o lance mais dramático de sua trajetória escolar, em que teria sofrido, inclusive, ameaças de morte devido às suas invectivas em relação às meninas que integravam o grupo ao qual pertencia.

relacionados aos valores subjacentes à educação que recebem, enquanto que seus filhos, à medida em que crescem, embora permanecendo situados no polo da dependência, vão se tornando independentes e terminam por desejar maior liberdade, ficando divididos entre corresponder às expectativas dos pais e o desejo de viverem suas próprias experiências, muitas vezes sentindo-se injustiçados por não serem compreendidos. Júlia parecia encontrar-se nessa intersecção, vivendo os efeitos da frustração.

Julia: Depois que eu reprovei eu desanimei sabe, tipo, perdi a vontade, desanimei mesmo. Não tinha mais vontade, achava que reprovei uma vez eu nunca mais ia conseguir nada. E eu sempre ouvi de todo mundo que se a gente não estuda a gente não vai ser nada na vida. E... e isso pesava muito para mim, sabe, eu pensava: ‘eu não vou conseguir dar orgulho pros meus pais, é... minha família, não, não vai ter orgulho de mim, não vão, sabe’, para mim parecia o fim do mundo. É... aí, com o tempo, fui abrindo minha cabeça quanto a isso e descobri que eu já sou alguém na vida, sabe. É... e, independente de estudar ou não, é... eu posso conseguir, é... digamos, substituir isso de alguma forma.

Remetendo diretamente ao processo de formação da identidade juvenil a fala se mostrou carregada de sentido, e respondia a um dos objetivos específicos da pesquisa que era o de conhecer a extensão da importância atribuída pelos pais à escolarização dos filhos. Neste caso em particular, a presença dessa informação surgiu, porém, como um alerta, pois a maneira com que os pais ou outras figuras parentais encarregadas da educação e tutela das crianças se posiciona diante da necessidade da escola – e o fazem baseados nas próprias experiências –, pode levar a um efeito rebote que promove exatamente o que deseja combater, o desinteresse pelos estudos.

Neste caso, o aspecto negativo a ser evitado se refere à afirmação de que “se a gente não estuda a gente não vai ser nada na vida”. Por mais verdadeira que a sentença possa ser para quem a profere, com o objetivo de incentivar um filho que ainda não ingressou na escola, ou um aluno que já esteja fazendo o percurso, é a ênfase carregada de expectativa quanto à infalibilidade, não só da sentença, porque a escolarização não significa a ocupação automática de um espaço de sucesso social supostamente destinado a quem a possui, mas acima de tudo, a ênfase quanto à expectativa de infalibilidade das crianças, como se suas trajetórias devessem obedecer a um princípio de excelência na aprendizagem perante o julgamento de um mundo pensado por outras pessoas, como se um percurso perfeito correspondesse à aprovação escolar, e não à aprendizagem e o domínio de conhecimentos que tornem possível a vida na realidade objetiva, compreendendo-se como ela funciona, e com o conhecimento por ela requerido.

Essa dupla expectativa que exerce pressão sobre o indivíduo pode se mostrar opressora quando motivada por uma meritocracia que pune aquele que não consegue, por não possuir

recursos iguais aos que conseguem. Caso o sujeito não tenha instrumentos para lidar com “sua falha”, no caso de uma reprovação, o prejuízo no campo do sentimento pode ser grande para sua própria identidade, levando, inclusive – em função da necessidade de sobrevivência moral diante da culpa – à ruptura de vínculo com a figura parental que exerceu sobre ele, direta ou indiretamente, a pressão, porque eliminando o vínculo, retira da vida a sua fonte, sem a necessidade de justificar o “erro”.

Inevitavelmente, para aqueles que carregam valores relacionados às expectativas de outros, porque estes lhe são importantes, acabam vivendo pressões internas e conflitos, quando se veem diante da impossibilidade de não corresponder, não sendo fácil resolver o sentimento de vergonha e de culpa que daí pode advir, como pareceu ser o caso.

Pesquisador: Você consegue se lembrar da sensação... ao ver a notícia? Você tinha uma expectativa de passar, você sabia que ia reprovar [/]

Júlia: (meneou a cabeça em sinal negativo)

Pesquisador: ...não sabia?

Júlia: Não. foi assim, é... a pedagoga sempre me ajudou muito, sempre [/]

Pesquisador: Pedagoga?

Júlia: Sim, a pedagoga Jussara. Ela tá afastada agora. É, sempre me ajudou muito. Eu sempre tive muito apoio da Lúcia, de todo mundo, sabe? Porque eles já sabiam do meu caso, de antes de, é, do meu irmão também, e do meu pai também que tem depressão. A escola sempre esteve ciente, sabe? E daí eles me davam muito apoio. Eu me sentia muito acolhida. E eles fizeram de tudo, sabe? Tentaram realmente e: eu até pensei que ia dar, mas aí, não consegui. E daí, tipo, na hora foi um choque, né, porque eu tinha uma esperança de passar, mas querendo ou não eu já tava com a ideia de que eu podia reprovar, sabe? Que eu não ficaria tão decepcionada assim, não quis criar expectativa pro tombo não ser tão grande, mas ainda assim, sabe, a esperança de passar era maior do que, do que a ideia de reprovar.

Outra perspectiva se refere à conclusão de que “descobri que eu já sou alguém na vida”, a qual aparece certamente como resultado da confrontação entre a frustração de ter reprovado e a perspectiva de insucesso decorrente, obrigando a reavaliar o sentimento, mas sobretudo o referencial utilizado para definir “o que é ser alguém na vida”, sobre “o quê” se está falando o qual, sendo agregado à pessoa a qualifica como “alguém” ou, contrariamente, a funde num amálgama ignorado e sem identidade, quando não se tem; ou então, e se isso se refere a ser alguém, segundo o olhar do outro ou segundo o próprio olhar, ou se é possível sentir que se é alguém, sem a dependência do olhar do outro.

Neste ponto da narrativa, ficou a dúvida sobre se tratar de uma conclusão alcançada de

forma solitária, ou se foi mediada pela interação com opiniões de outras pessoas. Em outra circunstância, teria sido oportuno intervir na fala e perguntar; porém, para que a narradora não perdesse o elã, já visivelmente emocionado em sua lembrança, foi preferível manter o silêncio e aguardar, dado que a informação poderia vir na sequência do relato, como mais tarde aconteceria, quando ela contou que teve orientação psicológica desde cedo.

Júlia: Não tô dizendo que estudar... não seja importante, é muito importante e eu realmente queria saber, continuar, mas agora, é, pra mim não é o momento, tanto que eu faço 18 já esse mês e pretendo sair da escola e vou procurar outra opção que é o EJA. É, eu até pensei em parar de estudar e voltar daqui um tempo pro ensino médio, porque eu realmente queria me informar, sabe, como eu sempre quis desde pequenininha, só que eu não sei quanto tempo eu posso levar para ficar bem, então não é uma coisa que eu quero adiar por tanto tempo, e aí eu optei por isso né, já decidi, já conversei com todo mundo ao meu redor, escola, família... é, e vai ser isso. Futuramente pretendo fazer faculdade só que tudo no meu tempo. Eu parei muito de me apressar, sabe, eu era muito de colocar a vontade dos outros na minha frente, eu me preocupava com que os outros iam achar e não com o que ia fazer bem para mim, tanto que eu me sobrecarreguei, e eu acho que isso foi um dos motivos também que eu acabei me atropelando ali, é, em 2019, que eu acabei reprovando.

Estávamos em 2021, e após ter narrado sua primeira reprovação, ela já havia vivido outra, na sequência, durante a fase de isolamento social imposto pela pandemia, e novamente por não ter presenças nas aulas que ocorreram remotamente por meio da internet.

Parecendo resolvida, Júlia foi perfilando seu planejamento, com quem houvesse pensado cuidadosamente sobre cada um dos passos que precisaria dar para assumir o controle. Duas frases suas foram bastante simbólicas naquele instante, assumindo dimensões que só o tempo poderia dizer sobre as consequências, em função de sua pouca idade. Ter dito que até ali havia colocado a vontade dos outros adiante das suas, e que se preocupava demais com o que poderiam pensar dela, parecia significar uma disposição de ruptura na forma de viver, acentuada pelo reconhecimento de que os pais eram, aos seus olhos, muito conservadores.

Entre outras coisas, esse reconhecimento também sinalizava que o discurso dos pais provavelmente carregava um conjunto de valores dos quais ela discordava por serem limitadores. Destaque-se que parecia uma decisão já tomada num momento da vida em que verbalizava não estar bem, e não saber quanto tempo levaria para ficar bem. Conforme dito na apresentação, era sabido que ela vivia sob um estado depressivo que vinha requerendo atenção constante. Os desdobramentos dessa decisão, se confirmada, somente ela poderia ajuizar, e muito em função das consequências ocultas no horizonte de um caminho desconhecido, mas que ela parecia disposta a percorrer, provavelmente imaginando que modificando a maneira conflituosa que viveu nos últimos três anos, haveria possibilidades de, entre outras coisas,

recobrar a saúde mental.

Júlia: É, comecei a colocar outras coisas também na frente dos estudos. Eu sempre fui muito | meus pais sempre foram muito conservadores sabe, eu não podia sair, eu não podia fazer isso, eu não podia fazer aquilo, e conforme eu fui conhecendo gente nova eu fui querendo ter a liberdade que eles queriam, sabe, que eles tinham, e nem sempre meus pais compreendiam isso, sabe? E aí vem a teimosia vem a rebeldia, aí começam brigas em casa, começa isso, começa aquilo, e isso tudo auxilia, sabe? Tipo assim, a criança se perde. É... Não tô dizendo que, ai, “que os pais têm que deixar as crianças fazer o que elas quiserem, tem que liberar os filhos para tudo”. Não! Sabe? Mas, é uma coisa assim, é... não fala “não”, mas, orienta! Eu sou muito de conversa, sabe? Não é proibindo que você vai impedir que, que a pessoa faça. Você tem que, que aconselhar e, pra ela fazer o certo. Uma coisa também... É:... (A narradora se mostrou emocionada, com a voz embargada, fazendo uma pausa maior[05s])

Pesquisador: Fique à vontade...

Julia: Calma...tá bem... (conseguiu sussurrar, sinalizando com a mão, para o pesquisador aguardar)

Pesquisador: Respira.

Julia: Hum, hum (em tom um pouco mais forte, assentindo)

Pesquisador: É importante... (Pausa [09s])

Julia: Quer fazer alguma pergunta? (sorrindo, aparentemente embaraçada pela emoção) (risos). Me perdi. (riso) (se referindo ao fluxo da narração).

Impossível avaliar a intensidade do conflito íntimo experimentado por Júlia, tão difícil quanto identificar o que estaria subjacente à decisão de “colocar outras coisas na frente do estudo”, sem considerar a crescente emocional que foi surgindo, fazendo com que o momento se mostrasse verdadeiramente emblemático. À medida em que falava sobre a conduta dos pais, dizendo como imaginava que deveria ter sido, relacionando-a com a forma como foi até ali, ela foi sendo tomada pela emoção, aquela emoção que dificulta prosseguir, que quebra o fluxo da narrativa, e que surge irrefreável, em decorrência do exercício de recordação que evoca situações vividas, em quadros mentais nem sempre verbalizados, mas que desbordam na consciência trazendo um sofrimento que, neste caso, em Júlia, foi se tornando visível pela linguagem corporal, no corte abrupto da fala, olhos mais abertos, marejados, e a face ruborizada, perceptível, apesar da máscara de proteção. Muitos sentimentos podem permanecer ocultos por trás da revolta, sendo mesmo intraduzíveis, e a tristeza era evidente em sua fala.

Como foi disposto e discutido no Capítulo 2, como iniciativa de demonstrar que a subjetividade encontra suas raízes na carnalidade humana, no encéfalo, a partir de uma sequenciação de imagens que constituem os mapas cerebrais, que são padrões representativos

dentre os quais se encontram aqueles referentes à realidade objetiva⁸⁵, o sentido do que foi vivido pelo indivíduo estará permanentemente ligado aos sentimentos, que funcionam como marcadores somáticos, porque estão associados à produção de substâncias endócrinas presentes no que chamamos emoções, alterando o modo de funcionamento do próprio organismo.

Uma vez que as experiências tenham sido vividas e registradas na memória, a partir de mapas cerebrais compostos pelos eventos e assinalados pela presença dos sentimentos que despertaram, e das emoções que se fizeram presentes, o exercício de recordação movimentando os mapas cerebrais e os sentimentos emocionais surgem, não como resultado de ações – porque já ocorreram – mas, como imagens de ações, produzindo uma espécie de estado de sentimento emocional, que foi percebido em Júlia. Esse estado que, acima de tudo, é orgânico, aciona automaticamente a produção de um novo conjunto de sentimentos e emoções, agora agregados, por exemplo, pelo que ocorre na circunstância da narração biográfica. Ver-se na condição de revelar para o outro, que é um desconhecido, as conclusões íntimas sobre suas próprias relações com aquilo que um dia se afigurou como sagrado, a presença e as representações mentais construídas sob o prisma da infalibilidade moral e heroica dos pais, revelando-as para o mundo pelo viés da dor de reconhecer-lhes a condição humana, marcadamente ambígua e falível, pode ser especialmente doloroso. Se antes, enquanto não verbalizadas, tais relações em contradição se mantinham em cenário íntimo, uma vez que sejam reveladas, podem representar também uma ruptura significativa que se afigure ao sujeito como irreversível. Seria algo como não ter para onde retornar diante de uma tempestade inevitável, pois o lar já não seria mais um refúgio.

Depois de alguns minutos necessários para se refazer, ela prosseguiu, relatando que o incentivo dado pelo pai, desde que ela era criança, para que estudasse, havia se tornando uma forma de pressão íntima, pois ela havia criado muita expectativa de ter um diploma e dar orgulho para eles. Seu pai, como ela viria a informar, era um homem doente, vitimado pela depressão. Narrou que seu irmão, que era quatro anos mais velho que ela, teria vivido o mesmo tipo de situação que ela estava passando, e sua fala parecia indicar que ela relacionava essa expectativa dos pais ao quadro depressivo que ela e o irmão viviam. As palavras chegavam em profusão, como um desabafo emocionado.

Julia: O meu irmão, ele só estudou até a segunda série também, aqui no [colégio]. É::: Mas ele acabou saindo também por motivos de depressão. É:::, a pedagoga, a, a secretária, fizeram de tudo para tentar continuar com ele aqui só que ele realmente, sabe? Não queria, não tava com cabeça, não era o momento dele. Só que ele não optou por outra opção, sabe? Não quis fazer

⁸⁵ Para tanto, ver Capítulo 2, p. 105.

EJA, não quis fazer mais nada. Ele simplesmente saiu da escola e foi trabalhar, só trabalhar. E aí, eu sempre ouvi dele que::, ai, porque eu via ne | eu via nele a pressão, sabe? Tipo assim, quando, quando eu pensei em parar de estudar, parece que eu tava vendo de novo, sabe? Porque, óbvio que meus pais não queriam que ele parasse, sabe? E daí falavam coisas, eles pressionavam dizendo que ele não ia ser ninguém na vida, tanto que era por isso meu pensamento, sabe? Aí ontem até eu ouvi uma coisa dele que me deixa tão feliz porque coração muito quentinho. (com as mãos, cada uma segurando o antebraço oposto, encostando os braços no peito, ela falou com afeto, fazendo repetidos movimentos de aconchego). Ele disse assim, é:: “pra quem não tem estudo, até que eu ganho bem né?”. Tipo, meu! Uma coisa assim (riso emocionado), não sei explicar, e, eu queria, sabe? Entretendo e com tempo conseguir tirar isso da cabeça dele, porque ele acha que ele não estudar não vai ser ninguém, e não é isso, tipo, ele pode conquistar muita coisa, mesmo sem estudar. Não tô romantizando a “analfabetização”, mas, sabe? Se não é seu momento, respeita!

Esse quadro familiar, de sofrimento, viria a ser mais bem dimensionado durante a entrevista com Jussara (2022), a pedagoga que a acompanhara desde o ingresso no colégio, e que se mobilizara intensamente na tentativa de auxiliá-la.

Jussara: Em 2020, então eu conheci mais profundamente a Júlia. A Júlia, ela tinha um quadro depressivo muito profundo. É::, entrei em contato com a mãe dela, é, nos primeiros meses de, de 2020, eu:::, propus pra ela, ofereci ajudá-la a ir a um Neurologista, [...] que eu mesmo poderia levá-la, sabe? Me propus a levá-la, lá, que a mãe vinha, ela chorava muito, a mãe, por causa da depressão da filha. Mas, voltando um pouco, uma família, o pai depressivo, muito depressivo, doente mesmo. O irmão, muito depressivo, o irmão mais velho que ela, depressivo também. E a mãe é que era o::: um esteio, aí da família. Em 2021, a Júlia, então, volto:::u. Então, ela já tinha reprovado... em 2020, e 2021, então, ela voltou e a gente, então, se propôs de novo a fazer um trabalho mais intenso com ela, né! Daí surgiu, então, o problema de ela trabalhar, também, que a mãe dela disse que não aguentava mais, que não tinha recursos suficientes para sustentar a família, uma vez que o marido estava sempre doente, né? Assim, e um motivo era a depressão profunda. Eu cheguei a ir na casa dela. Eu fui na casa dela, sentei lá com a mãe. Com o pai! O pai, algumas vezes que nós chamamos, quando a mãe, então começou a mãe também, trabalhava, né, ela começou trabalhar.

Permitindo-se uma vida social mais intensa, os valores com os quais passou a se identificar fora de casa foram levados para o relacionamento familiar e os conflitos se sucederam e ela passou a firmar uma posição diferente da adotada pelo irmão. “Foi assim, meu irmão é mais velho né? Como eu já comentei antes, ele tem 21 anos, ou seja, a gente tem quatro de diferença. Ele sempre foi mais...é, de “não vai!”, de... ele sempre foi muito de respeitar, sabe? É:: eu, já | sabe? Eu tenho minhas ideias, eu defendo isso”. Um exemplo dos enfrentamentos ocorreu em virtude de um dos laços de amizade que ela mantinha, e também

pelo uso do narguilé⁸⁶, que ela considerava inofensivo, e ao qual aderiu, apesar da relutância dos pais.

Julia: Meus pais eram homofóbicos...É:::, minha | é, quando eu vim para cá, eu tive uma melhor amiga lésbica e eu levei ela pra dentro de casa e eu desc| desconstruí o preconceito que eles tinham, sabe, ...que tipo, nossa, eu me senti tão bem com isso, é:::, tanto que meu círculo de amizade, é::: mais composto por pessoas homossexuais do que héteros, e, tipo, eles::: são tão de boa com isso hoje, sabe? Tipo, eu, pra mim isso é uma conquista muito grande porque, desde sempre eles foram assim, e aí, eu consegui [...] tirar isso deles, sabe? [/]

Pesquisador: Uma vitória! [/]

Júlia: Nossa! Pra mim foi muito bom. É:::, eles tinham muito preconceito, tipo, narguilé, sabe? De uma coisa tão boba, mas para eles eram o fim do mundo. Hoje eu tenho narguilé em casa. Sabe? Tipo, com o tempo, com conversa, fui conseguindo, sabe, desenvolver a confiança deles. Teve uma época que eu mentia muito pra eles, mentia muito, porque eles não deixava eu sair, mas eu queria do mesmo jeito, sabe? Ou seja, eu falava que eu ia pra um lugar e ia pra outro. Mentirinha, sabe? Mentirinha. Hoje eu vejo, sabe? Tipo, como eu fui boba, mas se eu não tivesse feito aquilo eu não ia ter a liberdade que eu tenho hoje, sabe? Confiança. Porque:::, eu não queria ter conquistado a confiança deles daquele jeito né! Óbvio que eu queria ter chegado, conversado, mas nunca adiantava, nunca adiantava. É:::, e ficar em casa, pra mim, tipo assim, óbvio né, que passar o tempo com a família é bom, mas, a gente quer sair também! A gente não quer sentir preso em casa. O adolescente quer ter liberdade, quer, sabe, fazer outras coisas. E eles não me davam isso... E aí eu lutei... e consegui, sabe? Mas foi com luta. (riso)

Essa condição de luta, que relatou, em favor da própria liberdade, significou fazer confrontações abertas, e não se deu sem uma reflexão sobre o que isso poderia gerar para os pais, e provavelmente esteja aí a razão da revolta, por se ver na obrigação de violar diretamente os princípios dos genitores, para lograr seu espaço, e a situação se agravou mais, quando soube que a mãe havia interferido em seu relacionamento afetivo.

Júlia: ela, ela me| ela leu minhas conversas com menino, ela ameaçou (essa última palavra foi dita com um tipo de riso de expectativa, de surpresa e ou de nervosismo), é, me mandar embora da cidade, se ele chegasse perto de mim, tipo assim, tanto que a gente tinha uma relação, porque a gente era há muito, muito tempo já, sabe? (estalando o dedo polegar em oposição ao dedo médio, para dar a noção de tempo). Tipo, a gente se dava muito bem, e hoje a gente | ele se afastou total de mim, sabe? A gente só voltou a se falar muito tempo depois. E na época eu não entendi direito. Eu não sabia esse detalhe de que minha mãe tinha ameaçado me mandar embora, tipo, olha só... para quê? (com expectativa, olhando fixamente para o pesquisador)

⁸⁶ De acordo com a Associação Médica Brasileira, “Narguilé é um dispositivo usado para o fumo de essências, de tabaco ou outras substâncias entre elas algumas psicoativas” e tem um poder tóxico maior do que o de cigarros comum quando comparadas as horas de uso, além de estar associada à incidência de proliferação de doenças respiratórias, hepatite, herpes, entre outras (AMB, 2021; BRASIL 2021m).

Não havia dúvidas de que ela se sentia vítima da ação controladora de sua mãe, descrevendo com frustração a atitude da genitora: “Tipo, eu fiquei mu:::ito magoada, com muita raiva. Eu não sabia o que eu sentia, sabe, [...] porque, é uma coisa normal, uma coisa que se ela fosse minha amiga e me desse confiança, tipo, eu ia chegar para ela e eu ia contar”, e arrematou que, se a mãe houvesse agido como amiga, ela não teria que ler suas mensagens para descobrir. Muitas outras foram as situações vividas entre ela e a mãe, dando conta de que a relação ficou estremeçada e só se tornou mais amena quando tomou a iniciativa de ter uma conversa franca.

Júlia: É! Eu cheguei e conversei com a minha mãe, é:::, isso | e faz tempo já, né, porque eu era bem rebeldinha. Eu falei “mãe, é isso! Eu faço isso; eu faço isso; eu saio; eu faço isso”, sabe? Joguei, joguei Limpo. Falei assim, é, “Tô te falando isso porque eu quero ter sua confiança, pra pedir e você deixar, pra eu não precisar fazer escondido. Se você não deixar eu vou fazer de qualquer jeito, sem você saber, mas, agora, se eu puder ser sua amiga, se você confiar em mim, eu vou te contar”. E aí foi que ela abriu a cabeça, sabe? Tipo assim, “Nossa!”. Aí ela começou a, a gente começou até a se dar melhor, se dar bem, sabe? Conversar mais... tudo ajudou!

Naturalmente que sua percepção de que a mãe “abriu a cabeça” para um novo estágio de relação não significa a instalação instantânea de substituição dos próprios valores, que tinham até ali sido a base de estruturação de sua vida, porque eram do mundo que ela conhecia, tenham sido substituídos pelos novos princípios sociais de liberdade defendido pela filha. Logo, é impossível dimensionar como isso funcionou para a mãe e para as demais relações dentro de casa. Toda narrativa entrega uma perspectiva da história vivida, e em nenhuma outra foi identificado um nível de conflito geracional desse porte. É possível admitir, sem que isso represente uma inferência, que existindo identificação de ambas as partes com valores distintos, toda a leitura que cada um faz, diante das relações, passa inevitavelmente por esse filtro. Quer dizer, se a identidade de um grupo se dá pelo convívio perante objetivos comuns, como descrito por Pichón-Rivière (2009), estes precisam ser igualmente suficientes para todos, para serem elevados acima dos desejos particulares, como uma necessidade sentida pelos sujeitos que o integram, ensejando renúncias em favor da adaptação, produzindo um sentimento de mútuo pertencimento.

No espectro da mesma discussão realizada por Pichón-Rivière (2009), de quem trabalhou, Bleger (1993) entende que a identidade individual seja instituída mediante estreita vinculação com o grupo, sendo possível admitir que ela tenha um valor atribuído nas relações de grupo e só terá sentido para o próprio indivíduo a partir do reconhecimento do grupo. Na base dessa instituição identitária, que é mútua, porque o indivíduo também contribui na instituição da identidade do grupo, estariam o que Bleger (1993, p. 85-86) chama estratos

sintéticos.

Nesses termos, cada indivíduo que integra um grupo tem uma visão de mundo e a convergência dessas visões produz uma espécie de síntese ou estrato sintético que caracteriza o grupo como uma totalidade que se mantém em equilíbrio, formando um espírito de grupo que não exclui necessariamente os princípios díspares que abriga. Para Bleger (1993, p. 87), os estratos sintéticos representam “[...] o fundo de solidariedade, de indiscriminação ou sincretismo que constitui o vínculo mais poderoso entre os membros do grupo. Sem ele a interação não seria possível”. Nesse conjunto, indivíduo e grupo são interdependentes e se atribuem mútua significação, elevando os riscos para a personalidade do indivíduo quando este se vê forçado a continuar no grupo, sentindo-se isolado ou, de maneira voluntária, buscando o isolamento.

De outra forma, a concepção de que um grupo seja funcional implica o desempenho de funções que garantam sua unidade e mantenham sua identidade, e isso requer não só a presença dos participantes, mas um sentimento de mútua dependência. Quando um grupo opera da maneira com que parecia ser o núcleo familiar de Júlia, com interesses e responsabilidades divergentes, não há compensação afetiva que o princípio de solidariedade e solicitude asseguram, podendo ocorrer o adoecimento de seus integrantes. Naturalmente, que se tratando da relação entre pais e filhos, parece difícil que pais comprometidos em garantir a segurança dos filhos enquanto estão sob seu teto, imaginando oferecer-lhes condições ideais para o futuro, tergiverem diante dos valores sobre os quais construíram a vida em comum, levando ao choque experimentado pelos membros, que podem não mais ver um sentido no grupo, distanciando-se e migrando, quando é possível, para outros com os quais se identifiquem mais plenamente.

Tudo indica ter sido esse o caminho seguido por Júlia em relação ao convívio familiar. De início, com os estranhamentos íntimos e se sentindo sufocada pelo que considerava uma dependência emocional que a mãe demonstrava em relação a si, algo certamente indissociável de um conjunto de expectativas associadas à sua participação e permanência junto da família, Júlia foi se afastando e, muitas vezes, como relatou, saiu de casa sem dizer para onde iria, sequer retornando para o lar, não sem levar algum sofrimento à mãe, como ela mesmo reconheceu, tal como narrou após resumir as emoções que motivaram seu afastamento da escola.

Pesquisador: Mas, assim, você conseguiria dizer para mim o que é que te fez não querer, não se sentir mais à vontade aqui? Foi só esse episódio da repro|
... 'Só', é um eufemismo, não é?

Júlia: Hum, hum. (concordando)

Pesquisador: Foi extremamente pesado e... te provocou muito sofrimento, mas foi isso? Foi determinante?

Júlia: É, não! É que na verdade teve muita coisa fora da escola também né, tipo, aqui dentro tive a reprovação, teve piada, mas, tipo, não foi uma coisa que me gravou tanto, sabe? É:::, eu fui desenvolvendo a ansiedade, tipo, como eu comentei, desde pequenininha eu já tive uns problemas [...] só que a ansiedade foi se agravando com o tempo, sabe? Tipo problemas lá fora muitas vezes para minha casa, como eu falei, eu tinha muito conflito com a minha mãe, é:::, e tudo isso vai juntando, sabe? Eu nunca fui de falar, tipo, "Ah, eu não tô bem, eu vou procurar alguém". Na verdade, eu até era assim, né, mas, tipo, com tempo, fui paran| como eu falei, fui parando de depositar as coisas dos outros, porque ninguém conseguia me ajudar, sabe? E daí eu acho que eu guardei muito para mim! Me sobrecarreguei demais... e aí "eu explodi", de uma vez! [...] Aí já... sabe. Não queria mais, tipo, nada. Única coisa que eu gosto assim, tipo, em casa, muitas vezes, é:::, como eu disse, quando você perguntou, né, se era de boa em casa, eu gostava de ir para casa... Não gosto... sabe? Tipo, tem dias que sim, dias que não. Se eu não tô legal, se eu tô... se eu tive um dia estressante ou se | muitas vezes eu passo a tarde toda no trabalho, muito feliz, muito contente, mas aí eu saio de lá, tipo, sei lá, acontece um | sabe? Uma coisinha pequenininha, pequenininha, pequenininha, e... pronto! É motivo para eu querer gritar, motivo pra eu querer sumir, é motivo pra eu querer surtar! E aí eu acabo não voltando para casa, sabe, porque eu não quero descontar me | me | minha raiva neles, só que é uma coisa que eles não entendem, é óbvio que não, né. Eu, como mãe, também não entenderia. Tipo, eu me coloco no lugar da minha mãe, só que eu me coloco mais, tipo, no meu, sabe? É:::, e aí isso gera muito conflito, muito conflito [...]

A forma com que a argumentação foi apresentada pareceu ser a reprodução da fala de outrem, dita por outra pessoa, para ela. Termos tais como "motivo pra eu querer" denunciam um julgamento sobre sua ação ser intencional, motivada pela vontade, e não determinada por fatores que superam o autocontrole, a exemplo do processo de Condensação e Deslocamento descrito por Freud, que, em resumo, representa um conjunto grande de frustrações não resolvidas, legítimas ou não, cuja força inconsciente se impõe sobre a vontade do sujeito, que age inconscientemente. O referido termo é geralmente utilizado por terceiros no julgamento da conduta de quem, sob sua análise, não precisa de muito "para querer surtar", como se fosse uma condição de performance, e não de desequilíbrio psicológico. Em se confirmando que houve apropriação do discurso de outrem como se fosse verdade, isso pode levar a um processo de autoculpabilização de forma exclusiva, porque sobretudo despreza componentes inconscientes e os oriundos das relacionais intersubjetivas.

Sobre a atitude não voltar para casa, ainda que a fala da narradora represente uma possível demonstração de sensibilidade em não querer descarregar na mãe suas frustrações, algo mais pode responder pela natureza da Justificativa. Só admite que as próprias frustrações acabam sendo “descontadas” em outra pessoa, aquele que tem conhecimento que o faz, seja por

ter chegado sozinho à conclusão depois de avaliar a própria conduta, seja por ter sido informado por outra pessoa e ter se sentido obrigado a reconhecer isso de forma inquestionável, a menos que sujeito assumira esse discurso, consciente e ou inconscientemente, como um recurso que justifique seu comportamento, “autorizando-o” a violar princípios de conduta que ele mesmo considera importante, tal como o “voltar para casa”.

Existem, ainda, pelo menos, duas coisas no resumo desse conjunto da narrativa que requerem atenção. A primeira refere-se ao princípio de não “depositar nos outros os próprios problemas”. Essa percepção teria resultado de uma conclusão pessoal ou teria sido decorrente do exercício de reflexão realizado junto com a ajuda profissional mencionada pela narradora? Por mais que pareça uma inferência, sua conduta em relação às suas coisas, o não desejar ou aceitar compartilhar com sua mãe, no mínimo a inscreve num contexto de retraimento e busca por privacidade e autonomia que mantém o outro “do lado de fora” e, na pior das hipóteses, num contexto de egocentrismo, senão de egoísmo, uma vez que tem a compreensão da diferença entre o que considera certo e errado, e que se manifesta na forma de remorso depois dos atritos. Essa configuração, todavia, parece sugerir que uma pessoa de comportamento notadamente egotista não se daria conta, facilmente, de que deveria poupar os outros quanto aos seus problemas em função de que isso os sobrecarregaria, além de não solucionar os problemas. O mais comum seria encontrar no egotista a responsabilização do outro, e não a preocupação com o outro. Do contrário, o que não é necessariamente falso, pois alcançar essa compreensão seria um progresso na superação do próprio egoísmo.

O segundo ponto envolve a noção de que “uma coisa pequenininha” gera um descontrole emocional porque funciona como um gatilho. Essa percepção estaria estabelecida num entendimento alcançado solitariamente, ou é, como já aventado enquanto hipótese, uma informação que encontra afirmação com a análise fria, não emocional, após o desequilíbrio? Por ser uma coisa narrada como recorrente, e isso pode ser outra inferência analítica, esse “reconhecimento” de que ela explode diante de coisas pequenas, pode ser decorrente de informação obtida mediante análise compartilhada, assistida, com algum profissional, ou outra pessoa cuja fala tenha importância pela identificação, e que, olhando de fora, a partir do narrado, registra a ausência de proporção ou equivalência entre a motivação e a explosão emocional então considerada desmedida.

Júlia: ... eu não volto para casa, sabe? Demoro. Fico até tarde na rua, só que eu quero esfriar a cabeça, sabe? Porque eu preciso de um tempo, eu não me entendo! Ai, eu | eu ajo no impulso. É::, esses dias eu dormi fora, e tipo, eu nem voltei pra casa. Eu trabalho na sexta, no sábado e no domingo também né, até às onze e meia [/]

Pesquisador: Sexta, sábado e domingo?

Júlia: Isso. Eu trabalho de segunda a segunda, no caso, né, mas na sexta sábado domingo eu trabalho até às onze e meia numa lanchonete. E aí:::, é:::, não, mas isso foi num dia que eu sei se eu sair às 6:30... é, eu saí às seis e meia do tra| foi no dia que eu fui para casa trocar a camisa... que a minha mãe chorou. E daí eu deixei ela| foi o dia que caiu o WhatsApp e tudo. Eu já deixei ela avisada... que:::, depois do horário eu, eu ia sair, né, deixar ela avisada e ciente. Tá, aí eu saí e acabei dormindo lá, né, tipo assim, eu só "mandei um whats" pra ela e falei "Mãe, eu vou dormir aqui", tipo, eu não tava legal, só falei "Mãe, eu vou dormir aqui", e só isso. E, tipo, larguei o celular, sabe? Ela ligou, meu pai mandou mensagem; ela também mandou, só que, tipo, eu não olhei, sabe, porque eu sa| eu não ia voltar para casa, tipo, eu já tava ciente disso, que eu não ia voltar para casa... e aí::: responder, ia gerar só conflito, sabe? Porque não | não tinha pra quê! Aí, no outro dia, tipo, eu acordei, eu fui pra casa, eu chorei! Pedi desculpa pra ela... porque, tipo, não é uma coisa que eu queria ter feito, mas eu só me toquei depois (emocionada)... sabe? Porque, tipo, é uma coisa que confunde minha cabeça, sabe? Porquê...eu quero (de forma enfática), tipo, muitas vezes eu quero... fazer o bem para mim, o que é bom para mim, mas eu também quero fazer o que é bom para os outros, e isso acaba pesando muito, sabe, porque, não, não tem, não existe um balanço nisso | eu não consigo, sabe, balancear as duas coisas (muito emocionada, com a voz embargada).

Pesquisador: Falta o equilíbrio?

Júlia: É, eu não, não consigo equilibrar... família, e... sabe? "Eu"... (sinalizando que entendia que a dificuldade era dela)

A afirmação de que a atitude de não ter voltado para casa "não era uma coisa que eu queria ter feito, mas só me toquei depois", sugere pelo menos duas possibilidades: a primeira, indicando que a fala poderia ser atribuída a uma retórica meramente argumentativa, mas o "só me toquei depois", parece desautorizar essa conclusão, porque há o reconhecimento de uma constatação tardia, o que instala outras dúvidas. Teria faltado algo nesse relato? Como alguém se ausentaria da consciência para somente retomá-la depois dos fatos que realizaria sem o desejar? Existiria um mecanismo de fuga da realidade, cujos efeitos possam obnubilar a mente temporariamente, permitindo depois que o sujeito volte à consciência plena? Nos termos da psicanálise freudiana, precisaria ser algo que impedisse a manifestação e interdições do princípio de realidade (o Ego) e, ao mesmo tempo, escapasse do Superego (os ideais de condutas) e suas restrições. Sem que exista aqui uma intenção de isentar a narradora deliberadamente de qualquer responsabilidade que poderia lhe ser atribuída, não se descarta a possibilidade da ocorrência de um "ato falho", como um lapso de memória não intencional, provocado pelo inconsciente, desencadeado a partir da necessidade que Júlia passou a sentir, de afastar-se do controle da mãe, não sem conflitos íntimos, após a constatação da violação de sua privacidade e a oposição a que se relacionasse com outra pessoa, interferindo diretamente

na relação sem a filha soubesse.

Ao discutir os diferentes atos falhos, Freud demonstrou que não só ocorrem em lapsos verbais, mas também em lapsos de memória, “quando se esquece de pôr em prática uma intenção, dela se lembrando posteriormente, ou seja, depois de a ter esquecido apenas em determinado momento”, enfatizando que se trata de um ato psíquico pleno, que abriga conteúdo e sentido, e que ocorre numa conjunção em que duas intenções distintas se veem em confronto (FREUD, 2014, p. 25- 46). No caso de Júlia, essa intenção, o “querer fazer”, de natureza inconsciente (desejo de se afastar) manifesta no lapso de memória, pode ter se estabelecido em oposição ao “dever fazer” (ou seja, dar satisfação à mãe).

Acima disso tudo, porém, existe um fato que parece incontestável. Só há conflito porque existe a presença estabelecida do "certo" e do "errado" segundo o modelo cultural de educação familiar e social. O desenraizamento do egoísmo estabelece a necessidade de condutas que objetivem concessões em favor do outro, com sacrifício dos próprios desejos, provavelmente como primeiro passo para a Sublimação, em virtude de que “[...] o deslocamento da finalidade pulsional, em conformidade com valores sociais mais elevados, pressupõe a aceitação ou, pelo menos, o conhecimento de tais valores; quer dizer, pressupõe a existência do superego.” (FREUD, A., 2006, p. 42-43). Todavia, isso nem sempre é percebido pelo próprio sujeito. É o que parece acontecer com a narradora, uma vez que fazer o bem para si e para a mãe significaria ser possível assumir duas posturas contraditórias, o que somente seria admissível num caso de Divisão ou Cisão, outro mecanismo de defesa do ego que “divide” o objeto do afeto em dois, permitindo-se amar uma parte e odiar ou temer a outra, sem experimentar culpa, justificando as razões sobre a justiça da necessidade de essa outra parte sofrer, ou de se permitir que sofra, por ser um lado condenável existente no objeto do afeto. Só assim, amar e odiar seria possível. Isso, no entanto, representaria uma medida inconsciente e temporária, porque decorre da ausência de respostas que levem à compreensão do fenômeno, permitindo-se, o sujeito, amar e odiar, quando na verdade, o ódio não representa a contradição do amor. O desenraizar do egoísmo requer se encontre satisfação no altruísmo, de abrir mão de si em favor do outro, algo que pode ser um limite pontualmente intransponível, por isso temporário, por quem vive a experiência do amadurecimento do sentimento no início do processo de Sublimação.

Independentemente da decisão que parecia estar tomada, de deixar a escola, a narradora informou não ter sofrido rotulação. Disse ter ouvido algumas piadinhas de colegas de turmas anteriores, mas que se afastou das pessoas, por terem sido irrelevantes: “mas, tipo assim, não vou dizer que eu não levava pro coração, porque eu levava sim, porque, querendo ou não, magoava porque era uma coisa| como eu disse antes, eu tava abalada sabe”. Igualmente, disse

ter ouvido coisas desagradáveis, de professor: “Ouvi. Mas, tipo, relevei. Sabe, é:::, não vou dizer que eu respeito, porque, ter um diploma não te dá acesso, acesso livre para ser babaca... e, sabe? Mas, sei lá! [...] Não foi o primeiro caso sabe, desse Professor, tipo, diz| de piadinhas e coisas, então, tipo, todo mundo releva”, e confirmou que as relações com os professores continuaram sem alterações. Indagada sobre a existência de rotulação, ela respondeu:

Pesquisador: Você acha que a experiência trouxe algum rótulo para você?

Júlia: Hum:!! (refletindo). Acho que não (em tom reflexivo).

Pesquisador: Você acha que essa experiência de reprovação mudou alguma coisa para você fora da escola? Exceção à família que você já comentou, né?

Júlia: Fora da escola? (parecendo surpresa com a indagação)

Pesquisador: É! Com outras pessoas, relacionamentos [/]

Júlia: Não (resposta rápida, aparentando desinteresse)

Após o encerramento do trabalho de registro da narrativa, Júlia recebeu a transcrição para correções e assinatura do Termo de autorização de uso, mas não mais retornou ligações, tampouco compareceu ou deixou o documento no colégio. O trabalho chegou a ser considerado perdido, mas foi resgatado quase um ano depois, no segundo semestre de 2022. Em uma das idas ao Colégio, Lúcia, a secretária responsável por garantir o contato inicial, recordou que ela trabalhava em um estabelecimento comercial no bairro. Lá a encontrei e colhi sua assinatura no documento. Ela havia abandonado os estudos, assim como havia deixado a casa dos pais. Disse-me que tinha intenção de se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que estava se preparando para isto. Em visita ao colégio do município, que oferece essa modalidade de educação, pelo menos até o final no ano ela não havia procurado informações para viabilizar seu retorno aos estudos.

3.3.3. “Eu não, eu não tenho vontade de estudar” (ANDERSON, 2021)

A assertiva que deu título à análise da narrativa de Anderson representa a percepção de um sentido que resume, aos olhos do próprio narrador, a motivação das reprovações que ele viveu. A leitura de maneira descontextualizada, poderia induzir à concordância prévia de que suas reprovações escolares tenham sido consequência natural de uma recusa pessoal em estudar. Não se postula aqui a pretensão de saber do sujeito mais do que ele sabe sobre si, mas de considerar que a instituição do próprio sujeito e as identificações que vivencia durante a

existência ocorrem em instâncias intersubjetivas e, com base nisto, estabelecer relações entre suas próprias experiências e a forma com chegou às conclusões sobre si.

Instado a falar sobre suas experiências escolares, dando liberdade ao fluxo de suas memórias, em sua primeira lembrança Anderson se referiu à fase pré-escolar, não a uma experiência específica de sala de aula, mas à professora com quem iniciou suas vivências escolares. Recordando seu nome, e com um olhar que pareceu significativo, contou que todos os dias, sendo levado para a escola pela mãe, passava em frente a uma casa que tinha flores, das quais sempre colhia algumas e levava para a professora. No final da manhã, uma das irmãs o buscava, dado que a mãe se encontrava no trabalho. Nesse período, segundo mencionou, ele contava com 5 ou 6 anos de idade, o que coincidiria, de acordo com seu histórico escolar, com o segundo ou terceiro ano do pré-escolar, o que torna notável a lembrança, certamente garantida pelo vínculo espontâneo derivado das ações de cuidados e atenções do adulto, assim como da sensação de segurança afetiva experimentada pela criança, um laço simbolicamente cultivado com as flores diárias que ele oferecia, e que se não fosse importante para ele, certamente não recordaria.

Como a atestar o grau de significação da relação intersubjetiva, que em muitos casos associa simbolicamente a lembrança de um local físico a uma pessoa que o representa, conferindo-lhe uma significação especial como lugar de memória (NORA, 1993), Anderson mencionou ter reencontrado a professora no final das séries iniciais do ensino fundamental, por ocasião da formatura que sinalizou o encerramento daquele ciclo, avaliando que, na etapa pré-escolar, os cuidados que dela recebia acabaram por gerar um sentimento de exclusividade que não admitia que ela dispensasse atenção semelhante a outras crianças, o que poderia ser interpretado como indício de possível carência afetiva, que mais tarde viria a ser mencionada pelas pedagogas que acompanharam seus passos nos anos finais do ensino fundamental, como sendo um traço significativo de sua presença na escola.

Anderson: [...] quando eu estava no Pré, no Pré II, quando ela e, ela que me::: dava comida, essas coisas assim, na hora do almoço, tal, daí quando ela ia dar comida para outra pessoa, eu não gostava. Daí eu fazia::: birra e daí pra, ela parava de dar comida pra pessoa e dava para mim de novo. (risos)

Pesquisador: Você criou um vínculo com ela [/]

Anderson: Sim.

Pesquisador :...a:::í ela... atendia você. Bacana. [/]

Anderson: Ela gostava bastante de mim.

Numa rápida transição no foco em sua narrativa, Anderson contou que no 1º ano do ensino fundamental ele teria apresentado problemas relacionados à atenção durante as aulas, pois “[...] eu sempre era desatento, era meio que desatento, porque eu, eu prestava atenção na professora só que se alguém fazia alguma coisa do meu lado, já, eu... já não prestava mais atenção nela e começava a prestar atenção nas outras coisas”. Em correspondência ao princípio de seguir indícios emergentes de forma natural, pela rememoração, e não apenas os guiados pelos objetivos específicos do trabalho, a circunstância se mostrou apropriada para compreender se efetivamente se tratava de uma recordação espontânea ou da ênfase em determinado ângulo de suas características comportamentais que viesse a funcionar como justificativa, intencional ou não, para as dificuldades de aprendizagem e reprovações, ou ainda, que tivesse ocorrido algum tipo de falha nos registros escolares que não houvesse permitido saber antecipadamente se o aluno tinha algum diagnóstico clínico de disfunção que implicasse diretamente na aprendizagem. Se isso se confirmasse, haveria dificuldade em aproveitar⁸⁷ sua narrativa para análise, uma vez que estaria configurada a necessidade de ações pedagógicas especiais, ocorrendo divergência relacionada ao objetivo da pesquisa.

A sequência imediata da narrativa trouxe como informação adicional, como imaginado, a referência a um possível déficit de atenção⁸⁸.

Pesquisador: Desviava a atenção.

Anderson: Sim. É:: Déficit de atenção, alguma coisa assim. Tipo, a professora uma vez chamou a mãe na escola, a minha mãe na escola porque, porque ela falou assim "ele não consegue prestar atenção na aula, se, tipo, ele pode estar prestando atenção em mim, alguém abrir a bala, lá atrás no fundo da sala, ele vai saber que tão abrindo". Daí minha mãe já começou a::... Daí conversei com a professora, e tal, daí eu comecei a prestar mais atenção na aula.

Pesquisador: Mudou?

Anderson: Mudei um pouco, mas daí depois voltou de novo.

⁸⁷ Conforme critérios discutidos no item 1.6 desta tese, a constituição do grupo de sujeitos contou também com a presença ativa das equipes das secretarias das escolas, as quais são responsáveis pelos registros das informações, da “alimentação” de dados no SERE. Esses profissionais, da mesma forma que se deu com os da área pedagógica, foram informados de que os casos em que a presença de diagnósticos associados a dificuldades estruturais e ou funcionais de natureza cognitiva impediriam a inclusão do aluno no conjunto de sujeitos potenciais para a pesquisa.

⁸⁸ Diferentemente de uma enfermidade que leve a uma disfunção orgânica e que possa ser curada mediante intervenção, o TDAH (CID-10 F90 - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) encontra-se classificado como uma condição decorrente do neurodesenvolvimento e que se caracteriza pela desatenção, hiperatividade e impulsividade, sintomas que se manifestam geralmente na infância mas que podem subsistir por toda a vida. Em 2022, estimava-se que entre 5% e 8% da população infantil mundial apresentava quadros de TDAH diagnosticados. De acordo com o Ministério da Saúde, “No Brasil, a prevalência de TDAH é estimada em 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos, 5,2% nos indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% nos indivíduos maiores de 44 anos apresentando sintomas de TDAH”. (BRASIL, 2023d)

Pesquisador: Entendi. Isso no primeiro ano. [/]

Anderson: Sim. [...] Daí, no 6º ano lá em [outro município], eu não conseguia prestar muita atenção por causa que eu já era mais grande, tipo, de| tinha... acho que 12 ou 13 anos, pouquinho menos, acho que uns 10, por aí. Daí eu:: gostava mais da bagunça e não fazia| prestava "tanta atividade"| atenção nas tarefas. Eu tinha que fazer serviço de casa porque a mãe trabalhava muito, minhas irmã... minha irmã, a [...], a mais velha trabalhava em, tipo, ela tinha um serviço, daí ela trabalhava em casa. E ela:::, também... pegava e tinha namorado, e tal, daí até que um dia ela pegou e foi morar com ele.

Aos poucos, a visão que o narrador tinha de si mesmo e de sua trajetória foi se desenhando e suas recordações foram gravitando ao redor do núcleo familiar, que àquela altura se destacava preponderantemente em sua fala como definidor das vivências escolares. Embora não conseguisse ser preciso quanto à idade que tinha durante os períodos de escolarização que ressumavam no campo da memória, posteriormente foi possível estabelecer relações e identificá-los. Efetivamente, esse período em que a irmã mais velha deixou a casa da mãe para constituir sua própria família, coincide com sua primeira aprovação por Conselho de Classe e com a primeira reprovação escolar, no ano seguinte, nos 6º e 7º anos, respectivamente, uma época que ficaria marcada pela necessidade de assumir de forma precoce várias das responsabilidades domésticas.

Com uma entonação de voz em sua fala, sugestivamente reflexiva, e com um fluxo relativamente truncado, prosseguiu o narrador na descrição dos contornos que sua vida forçosamente ganhou quando sua irmã mais velha saiu de casa:

Anderson: Daí eu... daí ela passou na casa da minha avó pra dar tchau pra minha avó, e daí minha mãe estava lá. Daí a. Daí a... a mãe ficou triste, e tal, daí agora, daí era só eu, meu irmãozinho mais novo... o::: segundo... mais novo. E daí::: a minha irmã mais, segunda mais velha. Daí nós tinha que limpar a casa, eu tinha, eu fazia PETI de manhã, que é, tipo um CRAS⁸⁹... é:::, daí nós fazia quadro, Pintura de telha, em pano, fazia circo, essas coisas assim. É:::....

Pesquisador: Vocês faziam.

Anderson: Sim. É, [...] que é a minha irmã, irmã mais velha, ela fazia também! [...] ela fazia circo e tal. Ela, ela era muito boa. Ela fazia circo [...].

Daí:::, deixa eu lembrar. Daí, do 6º ano eu fui pro 7º [...]. Daí, [...] eu, eu con| tipo, eu não fazia tanta tarefa, essas coisas assim, e daí eu fui pra:: [outro município]. Que é aqui perto, alí.

⁸⁹ O Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, é um programa do Governo Federal e tem como finalidade ser "[...] a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade" (BRASIL, 2019c).

Pesquisador: Isso no sex| no:: no 6º, mesmo?

Anderson: No 7º, daí. [...] daí lá, a mesma coisa, eu fazia::, não fazia tanta atividade, tinha que cuidar da casa, cuidar do meu irmão. Daí, minha mãe já tinha, daí já tava casada com meu padrasto. Daí eu:: tinha que cuidar da casa, cuidar do meu irmão mais novo... e ajeitar a casa, essas coisas assim, daí lavar as roupa, lavar louça, limpar a casa, fazer... fazer tudo, praticamente.

Pesquisador: Então o seu tempo era um tempo voltado pra família mesmo?

Anderson: Sim.

Pesquisador: Pra ajudar a sua mãe.

Anderson: Hã, hã. Que ela chegava em casa cansada e o meu padrasto, também. Daí de| minha casa também não ajudava porque nós morava em apartamento, não tinha muito lugar para sair, tipo, não é que não tinha. Ter, tinha, só que daí quando minha mãe chegava ela não queria que nós ficava saindo. Queria ficar com a gente. E daí nós é:: era da escola para casa. E daí chegava em casa e fazia serviço ou terminava o que já tinha começado.

Tomando como referência o município mencionado por Anderson e o nome da escola que frequentava nessa fase, ele tinha 13 anos, e nela ficou até os 15 anos de idade, quando viveu as duas reprovações escolares mencionadas. Parece natural que nessas situações onde o conjunto de informações configure uma realidade externa à escola e que envolva o papel de outras pessoas nas vivências do narrador, mantenha-se determinado cuidado, tal como já discutido⁹⁰, devido aos riscos de crença numa homologia. Diante disto, parece oportuno recordar que não figurou entre os objetivos deste trabalho a intenção de ouvir as famílias, pois isso demandaria outro formato de pesquisa. Diferentemente, conforme mencionado, se algum aspecto narrado fosse identificado como contraditório durante a entrevista, sendo impossível sua abordagem de maneira a dissipar dúvidas, caberia ao trabalho de análise tentar esclarecer os possíveis conflitos mediante a confrontação desses ângulos com as narrativas obtidas junto aos profissionais das escolas, procurando-se estabelecer a maior ou menor proximidade entre o narrado e o vivido.

Das experiências dessa etapa de escolarização em que as reprovações ocorreram, Anderson mencionou dificuldades com a professora de matemática da qual não gostava muito, porque “[...] ela, puxava muito, "pegava muito no meu pé", porque eu não gostava de fazer muita atividade. E daí, nisso vinha as bagunças, que daí ela vinha querendo me incomodar eu começava a fazer bagunça pra incomodar ela”.

Anderson: Só que minha mãe nunca... lá em [...] ela não foi chamada na escola.

⁹⁰ Capítulo 2 da presente Tese.

Pesquisador: Não?

Anderson: Por causa que eu fazia... tinha dia que eu fazia atividade, tinha que eu não, tinha dia que eu não fazia. Nesse tempo, ó, [...] no 7º ano, eu, em Português eu tinha que tirar 110... pra poder passar. Isso no último trimestre, e lá em... em História, eu tinha que tirar 113 para poder passar. O resto estava tudo pa| tudo passado, só que nessas duas, não tava.

Pesquisador: E aí?

Anderson: Daí eu não consegui passar. (riso)

Pesquisador: Qual foi a sensação?

Anderson: A primeira vez, reprovado, eu... eu não gostei muito, mais depois eu falei "Ah, agora é um ano perdido, vou tentar recuperar". Daí eu consegui recuperar. Daí no 8º ano... aconteceu que eu conheci uma menina. Minha:::, a mãe dela não sabia que a gente tava... namorando, e nem minha mãe, daí nós ficava na escola, só que daí o diretor não gostava, daí a mãe dela descobriu, e tal, daí ela queria... quis me denunciar três vezes. Daí não denunciou. Minha mãe ficou sabendo, tal, daí ela falou pra eu afastar da menina, e tal, só que daí eu não queria. E daí nós continuamos conversando, só que daí, não na escola. Só que daí... acabou que... tentei conversar com a mãe dela, não consegui. Daí a mãe dela pegou e falou só depois dos 18 anos, e tal, daí eu peguei... falei, "tá bom", daí eu parei de conversar com a menina.

Como traço comum e motivador das duas reprovações, se encontrava a dificuldade em fazer e entregar as atividades escolares, com destaque para o fato de que a primeira vez que mencionou isso, o fez dizendo “porque eu não gostava de fazer muita atividade”, e aqui enfatizo o uso do verbo “gostar” cujo uso no contexto da sentença proferida pelo narrador, carrega de forma nem sempre percebida um sentido de valoração da ação que situa no sujeito que o conjuga a responsabilidade: neste caso, por gostar ou não de fazer atividades, como uma característica particular, inerente ao seu jeito de ser, como um “gosto pessoal”, o que não é necessariamente verdade. Embora a afirmativa esteja entranhada nos discursos sobre a reprovação, e também nos dos próprios sujeitos reprovados, denotando certa naturalização como parece ser o caso em apreço, não há como pretender que trabalhando com conteúdos curriculares que quase sempre antecipam experiências não vividas pelos alunos, – e, por vezes, meramente justificados com a célebre afirmação de que “um dia vão precisar” –, que tais conteúdos despertem obrigatoriamente um interesse prazeroso que faça elevar as atividades que lhes são pertinentes ao topo da lista de prioridades de quem estuda, seja criança, adolescente ou adulto, ainda mais quando, para o indivíduo, o que está em risco – de maneira imediata e não em um tempo futuro – é a própria sobrevivência. Na situação específica desse aluno havia ainda o agravante de que se viu na obrigação de conciliar esses elementos desde a infância.

As condições de vida que foi descrevendo deixavam pouco espaço para vivências que não fossem ditadas pelas obrigações domésticas e os chamados de responsabilidade de que tais tarefas são comumente revestidas. Observadas as devidas diferenças, pois estamos falando de uma entrevista temática, este me parece ser um oportuno exemplo do que afirmou Schütze (2011, p. 211) ao se referir ao modo como as histórias de vida se mostram atravessadas pelas interpretações do biografado, cujo contexto “vale a pena desvendar”, e em nossa perspectiva, principalmente, porque esse contexto revela um discurso repetido de forma nem sempre refletida, e que expõe os valores presentes na sociedade que os concebe.

Parece um tanto óbvio que a ideia de concepção axiológica, neste caso, não esteja restrita à produção intencional de valores, mas também na aceitação de coexistência com papéis sociais correspondentes a modos de vida “menos ideais”, determinados por injunções socioeconômicas limitadoras que dão origem a quadros de pobreza e miséria onde a “organização” da vida familiar se vê privada do tempo de convivência mútua que é substituído por jornadas de trabalho extensas, quando este é possível, mas imperativas à sobrevivência quase sempre tensionada por necessidades que contrastam com o acesso aos chamados direitos básicos de cidadania.

Discutindo, ainda, sobre o papel das atividades escolares, seu espaço na educação e sua importância para a formação da identidade, Erikson (1976), tratou de outra importante questão, referindo-se a duas grandes tendências com as quais se deparou na educação oferecida pelas escolas norte-americanas no século XX, as quais, mesmo resguardando-se as devidas diferenças culturais, não se mostram, em sua base, muito distantes da nossa própria realidade. Assim descreveu o ilustre psicanalista infantil, a existência desses dois polos:

Há o extremo tradicional de fazer da vida escolar, em seus primeiros anos, uma extensão da inflexibilidade adulta, enfatizando a compostura pessoal e um rigoroso sentimento de dever na execução do que se ordena que seja feito, em contraste como extremo moderno de fazer da escola uma extensão da tendência natural da infância de descobrir coisas pelos jogos, de aprender o que se deve, fazendo o que se gosta de fazer. (ERIKSON, 1976, p. 126-127).

Partindo dessa constatação, assinalou que os dois métodos podem funcionar para algumas crianças, levando outras, porém, à necessidade de uma adaptação especial – da qual é possível deprender o desenrolar de uma cadeia de eventos sucessivos –, afirmando que “A primeira tendência, se for levada ao extremo, explora na criança pré-escolar e em escola primária, uma propensão para tornar-se inteiramente dependente dos deveres prescritos”, cuja consequência poderia ser a do desenvolvimento de um “autodomínio desnecessário e custoso”, porque extremado, que lhes tornaria a vida (segundo seus termos) “mesquinha e deplorável”, devido aos prejuízos diretos para si mesmos e para a vida dos outros, podendo, inclusive,

“prejudicar, por seu turno, o desejo natural de aprender e trabalhar, de seus próprios filhos” (ERIKSON, 1976, p. 126-127). Neste ponto, reitero, que tal desdobramento não representa um vaticínio, tampouco, quando presente, não é necessariamente consciente e ou intencional.

Se a primeira tendência apresenta esse contorno indesejável sob a perspectiva da concordância de que liberdade de escolha seja um direito, mas que a linha divisória entre ela e o dever seja imprecisa e por vezes se confunda, sobretudo diante do dever implícito no papel dos pais, de tentar assegurar o que consideram seja o melhor para seus filhos, a segunda tendência parece acentuar ainda mais a ambiguidade entre um não-diretívismo pedagógico relativamente aceitável e a suposição de desenvolvimento de uma autonomia desejada. Sobre a segunda tendência, escreveu Erikson:

A segunda tendência, quando levada ao extremo, redundaria não só na bem conhecida objeção popular de que as crianças já não aprendem nada na escola, mas também a sentimentos tais, nas crianças, como os expressos numa famosa pergunta de um garoto de uma escola metropolitana: “Professora, nós *temos* que fazer hoje o que *queremos* fazer?” (ERIKSON, 1976, p. 127. Grifos do autor).

O “temos” que fazer o que “queremos” fazer se insinua como a aceitação de que mesmo a vontade deva ser dirigida pelo outro, neste caso o adulto, culminando com uma espécie de aberração da inteligência que leva à passividade ao confundir a compreensão sobre os impulsos da própria vontade, que pode ser ambígua e dissonante em relação às expectativas do adulto, com o “dever fazer”, instituído pelo adulto como se a verdade lhe fosse de tal forma inerente que lhe conferisse a capacidade para saber o que a criança quer, sem que a própria criança tenha se dado conta ou chegado ao ponto em que consiga definir o que quer.

Evidentemente que não se faz aqui uma defesa à abolição de tarefas escolares, tampouco há sugestão de impertinência quanto às que lhe foram cobradas e diante das quais Anderson se mostrou sufocado, mas ao argumento de que essa sensação possa ter resultado das características sociais que condicionaram seu modo de vida, e da qual a sociedade como um todo – e aqui assumo o risco da generalização – tem uma parcela de responsabilidade, dada a naturalização das distâncias abissais entre os que tem e os que não tem, e a indiferença com que essa disparidade é quase sempre admitida e tratada politicamente, bem como o quanto isso pode ter pesado, em suas particularidades, para o sentimento de frustração que parece ter tomado conta de suas disposições relacionadas à escola.

De acordo com os conceitos e termos empregados nas “Normas de Atenção à Saúde Integral de Adolescente” que servem de base ao Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente – SASAD, mantido pelo Ministério da Saúde (MS), a chamada puberdade representa uma etapa

do desenvolvimento biológico e psicológico de transição entre a infância e a idade adulta, e ocorre nos meninos, entre 9 e 14 anos de idade, e nas meninas, entre 8 e 13 anos de idade⁹¹, sendo marcada por alterações que se caracterizam “[...] pela diferenciação de estruturas e funções, em um processo de maturação geneticamente programado, porém fortemente influenciado por fatores ambientais”⁹², promovendo mudanças físicas que atribuem ao indivíduo características biológicas de maturação sexual.

Ocorrendo na adolescência, tais mudanças concorrem para que se estabeleçam identificações basilares constitutivas das identidades, por permanecerem associadas ao gênero. Nessa fase, mediado ou impelido pela intensa profusão hormonal associada à sexualidade, surge o interesse por vínculos íntimos afetivos que corresponderão, a seu tempo, também pelo fenômeno da reprodução. Costuma ser frequente que, em tais períodos, a atenção e o foco das ações dos adolescentes se dividam entre seus deveres e interesses, com elevada preponderância destes últimos, hierarquizando de maneira nem sempre pacífica para os adultos a ordem nas prioridades às quais se dedicam, caracterizando uma atribuição desigual entre o tempo a ser empregado, por exemplo, na execução de tarefas escolares e o destinado às relações afetivas. Com Anderson não foi diferente, e a imposição de restrições ao namoro que, na opinião da mãe, só lhe seria permitido depois dos 18 anos, representaram uma frustração que se somaria a outras anteriores, elevando, possivelmente, os níveis de agressividade.

Pesquisador: Só depois dos 18 anos.

Anderson: Minha mãe fala a mesma coisa, até hoje. Daí eu peguei, daí vinha professor querer falar comigo, daí vinha pedagoga, diretor, e eu não gostava disso, daí eu ficava estressado. Daí eu pegava, na sala eu dormia, não fazia atividade e ficava estressado. Alguém que queria chegar perto de mim, eu queria bater. Aconteceu isso.

Pesquisador: Por conta dessa situação com a garota?

Anderson: Sim.

Pesquisador: Mas você ficou agressivo, assim? Chegou ao ponto de ficar agressivo?

Anderson: Só não bati em ninguém, mas, que eu tinha bastante vontade.

Pesquisador: Tinha vontade?

Anderson: Sim.

Pesquisador: Mas, antes desse episódio, você tinha esse, essa...

⁹¹ BRASIL, 1993, p. 22.

⁹² BRASIL, 2010, p. 80.

Anderson: Um pouco [/]

Pesquisador: Um pouco?

Anderson: ...não muito. Um pouco.

Finalizada a coda narrativa, a circunstância se mostrou favorável a tentar compreender mais detalhes sobre o impacto das obrigações domésticas que já haviam sido mencionadas, levando à não realização das tarefas escolares que, em sua opinião, motivaram a dupla reprovação.

Pesquisador: Deixa eu te fa| aproveitar essa circunstância da sua, da sua fala, voltando um pouquinho... porque você fez o relato de que, é::, você não fazia atividades por conta de que você tinha muitas tarefas domésticas [/].

Anderson: Sei.

Pesquisador: ... ajudar a mãe, ajudar, hã... E aí, não, não sobrava tempo, é isso, pra você fazer as atividades?

Anderson: Não! Sobrar, sobrava, mas, daí eu não lembrava, tinha vez que, tipo, eu falei "Ah, não. Vou fazer atividade", só que daí eu começava e daí, às vezes dormia, esquecia de fazer [...] tava cansado, ou às vezes pegava o livro, daí falava "Ah, vou fazer", daí eu falei "Ah, não. Tô muito cansado", "Não quero fazer agora", ficava deixan| em "antecipando" (sic!), deixando pra depois.

Pesquisador: A escola sabia disto.

Anderson: Não.

Pesquisador: Ninguém sabia?

Anderson: A peda::: a professora perguntou porque eu não fazia, eu falava, "Ah, esqueci", daí ficava nessa. Todo dia, "esqueci".

Pesquisador: Nunca contou as dificuldades que você tinha? [/]

Anderson: Não.

A explicação de que algumas vezes não lembrava da existência das tarefas pareceu bastante significativa, o que, em outras circunstâncias, diante de um interlocutor que desconhecesse sua realidade familiar e que apenas testemunhasse sua aparente dispersão de foco durante as aulas, poderia fazer suspeitar de uma disfunção biológica, ou ainda, numa hipótese condenatória, de que se tratasse de descaso quanto à importância da escolarização. Todavia, o cansaço físico decorrente da execução de tarefas domésticas, também aparece em sua fala, surgindo como um fator que corrobora outra tese de compreensão mais simples, a de o cansaço pudesse ser fator importante para a dificuldade de realização das atividades

domiciliares, justificativa que ganha importância com a informação de que ele e as irmãs também frequentavam atividades socioeducativas promovidas pelo CRAS, voltadas ao atendimento de pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade social.

O fato de ter narrado que a escola não sabia dos detalhes de sua intensa participação nas atividades domésticas, estabeleceu como consequência a dúvida sobre a escola ter sido informada sobre isso e, também, sobre o fato de ele e as irmãs participarem de atividades do PETI. Trata-se de informação relevante na medida em que estabelece expectativas de que existindo um conhecimento mais amplo, por parte da escola, sobre a intensidade do envolvimento em situações extraescolares, contrapartidas de intervenção diferenciadas possam ser empreendidas, pois o que acontece fora da escola não permanece fora de seus muros, manifestando-se por meio de suas consequências em todo o processo de ensino-aprendizagem, podendo levar a reprovações. Seria de se esperar que a equipe pedagógica estivesse inteirada pela mãe, a responsável legal, e é muito provável que essa informação tenha chegado à escola por meio dela em algum momento, sem que necessariamente o aluno tenha tido ciência disto. Não havia qualquer indicativo, no entanto, dessas informações na documentação relacionada à matrícula ou ficha escolar de Anderson, à qual tive acesso, e a narrativa das pedagogas não permitiu avançar nesse sentido.

Como pode ser lido na sequência, em um dos excertos da narrativa produzida em conjunto pelas duas profissionais, elas pouco puderam colaborar com novas informações pelo pouco tempo em que Anderson permaneceu na instituição. Ele já havia chegado à escola na qual o convidamos para a pesquisa, após ter vivido as duas reprovações. Como fato adicional, apesar de ter ocorrido a solicitação direta no início do trabalho, dirigida à equipe pedagógica, para que as informações pertinentes aos alunos selecionados para a pesquisa fossem objeto de narrativa, por profissionais que conhecessem mais detidamente as trajetórias dos sujeitos na instituição, foi somente no instante desse registro que chegou o esclarecimento de que o acompanhamento da curta etapa de permanência de Anderson no colégio havia sido feito por outra profissional já alocada em outra instituição. As observações sobre seu comportamento, por isso, se restringiram ao que foi por elas observado nos espaços comuns e ao que foi compartilhado pela colega, sem que tivessem vivido a experiência de um contato direto e mais amigável também com os responsáveis por Anderson. Para a análise, essa particularidade levou, por questões éticas e epistemológicas, a manter em suspensão grande parte das conclusões exaradas sobre o comportamento do aluno, evitando incorrer no equívoco de tomar como fato, afirmações constituídas de forma mediada, sem o benefício da própria vivência, o que não inviabilizou fossem considerados determinados ângulos da narrativa das profissionais, que

tenham sido originados na participação dos encaminhamentos e soluções compartilhadas entre elas.

Juliana: Bom, é::: o Anderson, então, ele foi um aluno que ele permaneceu por pouco tempo aqui na escola, né? Ele::, ele veio, é::, veio para nós, então ele já tinha bastante, é, dificuldade de aprendizagem, defasagem, ele já tinha as reprovações. Eu não lembro agora, exatamente, se, que turmas ele havia reprovado, mas ele era um aluno, assim, bastante carente, então a gente percebia que ele aprontava bastante em sala, mas brincadeiras de criança, brincadeiras infantis, mais pra chamar a atenção mesmo, né, então a família sempre, sempre foi presente, então, sempre quando precisou vir pra escola, chamar, eles vieram, mas, mas, realmente, não, não, nós não conseguimos dar seguimento porque logo então| eu não lembro se a mãe foi embora, se eles foram embora, então, mas ele levou a transferência. Então, a gente acabou perdendo o contato.

Maristela: É, eles, eles se mudaram de, de município, inclusive, porque parece-me que eles retornaram pra a cidade de onde eles vieram e que lá ele conseguiria arranjar um trabalho, porque como a idade dele já era mais adiantada, né, ele, ele era aluno do 9º ano, mas ele já tinha uma idade um, um pouco mais adiantada, então, parece-me que eles haviam conseguido um emprego pra ele, e a família retornaria, então, pra esse município, né, de onde eles vieram, para ele poder trabalhar e também ajudar um pouco a família, né? Mas, é, é, é realmente isso. Ele era um aluno com defasagem, muita defasagem de aprendizagem e uma carência afetiva enorme. Então ele fazia essas brincadeiras, essas, é:::... dentro da sala, esses, esses fatos que ocorriam, né? A maioria das vezes era mais pra chamar a atenção, pra ele ter atenção pra ele, do que por uma outra necessidade, né?

Pesquisador: Houve muita... intercorrência assim, com, com... com o Anderson?

Maristela: Muitas! Muitas! Toda semana, praticamente! É! [...] Era bem frequente. Era bem, bem seguido, assim, às vezes em duas, três aulas, num dia, ele tava fora. A gente precisava mandar e, e dependendo do dia e:::ra todas as aulas que a gente precisava ficar em cima, porque senão ele tava fora de sala. Era bem complicada a situação dele.

Juliana: [...] Então é, é assim, a gente acompanhava, via algumas situações, então, eu lembro assim que ele saía muito de sala para ir no banheiro, muito uso de celular, né? E ele se envolvia em brincadeiras bobas, assim. Eu lembro que uma vez ele fez umas bolona de papel, assim, com cola, né, e jogava nos colegas. Então, volta e meia ele tava sentadinho ali fora, fazendo um trabalho ali fora, porque faltava no dia da avaliação, daí ele tinha que fazer depois, né? Fazia aqui, aqui fora. Então, ele, ele não permanecia muito em sala, ele era muito assim, é, gostava muito de passear pela escola, então isso era uma das cobranças assim, tipo, "fica em sala", "senta lá", "estuda!". Essa era uma das, das cobranças.

Pesquisador: E, hum, você comentou, Juliana, que a família era presente. Precisava, chamava, e eles vinham?

Juliana: Precisava, volta e meia precisava, porque às vezes ele arrumava confusão com colegas e daí dava briga ou às vezes ele discutia com o professor, e também por questões de aprendizagem, né, porque ele não fazia,

daí precisava, né, chamar a mãe, pra mãe, vir e, e conversar, e aqui| que a mãe veio várias vezes na escola [/]

Pesquisador: Chegou acompanhar, alguma vez, alguma conversa com ela?

Juliana: Não, não diretamente, que como a sala é uma do lado da outra, muitas vezes a gente acaba escutando uma coisinha ou outra, mas não, não diretamente, né?

Significativo, o excerto traz, de maneira simultânea aos esclarecimentos sobre terem feito um acompanhamento indireto na trajetória do narrador, a informação que sua família sempre esteve presente na escola quando requisitada, e quase sempre em razão da não realização das tarefas domiciliares, das confusões com alunos e estranhamentos com professores, trazendo como fato novo a dificuldade que Anderson tinha em permanecer em sala de aula. Nenhuma das duas profissionais soube dizer das razões dessa característica, afirmando nada terem ouvido dele próprio como justificativa, e asseverando, de outra forma, que embora ele tivesse seus desencontros nos relacionamentos em sala de aula, quando chamado na sala da coordenação pedagógica para explicar-se, mantinha-se, via de regra, em quase total silêncio, ou então, quando se manifestava, o fazia de maneira a concordar com o julgamento de que sua postura era equivocada, “mas..., não mudava o comportamento”, como explicou Maristela. Outra informação igualmente importante veio corroborar a fala do narrador de que ninguém na escola tinha conhecimento das suas dificuldades em casa.

Juliana: É, e ele sempre foi um aluno mais, mais quieto assim, então, tipo ele, ele, ele incomodava lá na sala, atrapalhava com as brincadeirinhas, mas quando ele vinha, ele só escutava, ele não falava.

Maristela: Hum. Dificilmente reclamava, né?

Juliana: Hã, hã, ele só escutava. Só escutava, não, não falava nada!

Não seria difícil concordar que a aludida dificuldade de permanecer em sala durante as aulas, mantendo-se reiteradamente em movimento pelos espaços da escola, pudesse ser facilmente qualificada como falta de interesse. Longe de aceitar, a priori, tal conclusão, em função de um espectro condenatório pré-estabelecido que responsabilizaria exclusivamente o sujeito por seu insucesso, parece forçoso reconhecer esse fator como uma possibilidade, sem descuidar, entretanto, da análise das circunstâncias que poderiam levar a essa postura, para não incorrer no equívoco de assumir como premissa de que se trataria obrigatoriamente de um *defeito* inerente ao sujeito. Opostamente, seria necessário procurar entender se existiram elementos condicionantes nesse seu comportamento.

Todo esse conjunto de variáveis ganha contornos mais expressivos se considerados dois outros fatores. O elevado grau de dependência que a família apresentava em relação à sua presença nas tarefas domésticas e que lhes permitiam a realização de trabalho externo, inicialmente pela mãe, e depois, também pelo padrasto, para garantir a sustentação do lar, bem como as mudanças domiciliares vividas pela família desde seu ingresso da Educação Infantil. Foram 7 (sete), ao todo, e das quais, 5 (cinco) durante o ensino fundamental, e nenhuma delas, com idas e retornos que houvessem indo para além de um raio de 63,5 km de distância do município de origem. Sobre seu nível de comprometimento com as responsabilidades domésticas e as dificuldades escolares que aparentemente se deram em decorrência dessas circunstâncias, Anderson se expressou com aparente naturalidade, sem que fosse traído por qualquer manifestação metalinguística visível.

Pesquisador: [...] você estava com qual idade?

Anderson: É... treze pra catorze, no mesmo ano.

Pesquisador: Então os seus pais dependiam, sua mãe, sobretudo, dependia muito de você em relação ao... irmão mais novo?

Anderson: S::im, por causa [/]

Pesquisador: E cuidar da casa.

Anderson: ... era criança, tinha que cuidar dele, daí.

Pesquisador: Hum.... A sensação para você, em relação a isso, porque isso, de alguma maneira, te levou um certo prejuízo na escola. Como é que você resolveu isso, na cabeça? Te incomodou, não te incomodou? Como é que você entendia essa relação, Anderson?

Anderson: Não me incomodou muito porque, por causa que desde [que morava em outro município] eu já ajudava minha mãe, desde pequeno, desde os oito. Com oito anos eu aprendi a cozinhar! [...] Com oito anos eu cozinava... Como minhas outras irmãs. A [irmã mais velha], com cinco anos ela trocava, ela ajudava em casa, ela cuidava da minha outra irmã.

Essa aparente conformidade que geralmente contrasta com as expectativas ideais do adulto que julga que o adolescente *deva querer* estudar e se *preparar para a vida*, poderia perfeitamente resultar de uma compreensão construída a partir das urgências que a experiência permitiu, de que entre uma e outra, as necessidades familiares se sobrepõem às da escolarização.

Seguindo o percurso de suas memórias, Anderson retomou a narrativa, descrevendo determinados embaraços durante a Pandemia, e que apesar do caráter inusitado de algumas situações vividas enquanto ocorriam as aulas *online*, que se tornaram alternativa obrigatória às presenciais durante a fase de isolamento social, revelam o quanto as necessidades sociais podem

condicionar as escolhas, sujeitando pessoas a riscos, e no caso específico, devido ao alto índice de letalidade da infecção pelo vírus Sars-cov-2, com perspectivas pouco otimistas.

Ele havia reprovado no final do ano de 2019, no 8º ano, e, conforme explicou, “Por causa que eu não fazia atividade também”, mudou-se, então, para outro município, indo morar com a irmã mais velha, “Só que daí, lá, eu estudei dois meses, daí começou a Pandemia. Não deu dois meses, eu acho. Comecei... fevereiro, daí março...”. Efetivamente, no início do ano letivo de 2020 a OMS declarou o estado de Pandemia, levando à interrupção das aulas presenciais no Estado do Paraná, em 20 de março de 2020, sendo estas retomadas dias depois, por meio da internet.

A tentativa de rememorar esse período trouxe alguma dificuldade, ocorrendo imprecisão nos períodos em que os fatos se deram, e, conseqüentemente na sucessão dos eventos, requerendo um pouco mais de tempo e uma reorganização feita pelo próprio narrador diante das dúvidas de compreensão que foram aparecendo, o que reforça a importância de que a realização da entrevista narrativa, sem descuidar princípios metodológicos predefinidos, possa assumir as características de interlocução quando necessário, sendo heurísticamente analisada quando possível, tal como ocorreu. Referindo-se ao início das aulas pela internet, Anderson prosseguiu descrevendo suas dificuldades de adaptação à nova rotina:

Anderson: Começou na metade de março. Só lembro que terça-feira do::: acho que de março, não lembro qual o dia direito, daí começou as "online". E as "online", eu achava que era pelo YouTube, daí eu começava assistir pelo YouTube, que ela era o aro| o "Aula Paraná". E daí não tinha link para mim assistir. Daí eu pegava e assistia a aula, só que eu dormia na aula, e nisso não ganhava presença, e tal. Daí::: eu fui descobrir que tinha que fazer tarefa no "Classroom"⁹³, daí eu comecei a fazer a tarefa, só que daí eu fazia de vez em quando também. Daí... daí eu vol| daí a mãe pegou e veio morar para Marechal, [...] daí me mudou [de escola]. Nesse um ano eu mudei de| pra três escolas.

Pesquisador: Três escolas. Mas, essa experiência lá [no colégio do outro município], que a aula efetivamente, presencial foi muito pouco, não houve uma orientação sobre o Classroom, sobre as aulas, como elas seriam as aulas online?

Anderson: Eu não lembro se teve, mas, a::: minha irmã avisou lá que estava assistindo às aulas, só que daí um piá, o:::, eu não lembro quem foi que falou que daí não precisava assistir às aulas, que o importante era fazer as tarefas. Só que daí aparecia só aqueles negocinho pequenininho quadradinho, eu achei que não era aquilo lá que era as aulas, daí eu clicava em atividades, daí aparecia um monte, só que daí eu ficava, eu falei, "não, mas isso aqui não é atividade", e::: era! Só que [...] eu achava que não era.

⁹³ O Google Classroom® é um recurso do Google Apps, um sistema de gerenciamento de conteúdos para escolas, destinado à criação, distribuição e a avaliação de trabalhos. Voltado para a Educação, foi muito utilizado nas aulas online durante a Pandemia.

Pesquisador: Aí veio, veio pra, pra Marechal?

Anderson: Hã, hã. (concordando). [...] Lá no [colégio do outro município] eu fiquei... dois meses, só que daí, online, eu fiquei um pouquinho mais... Fiquei uns.... fevereiro, março, abril... e em maio eu vim para cá! [...] Pera aí...que eu tô confundindo as coisas. Eu vim para cá, daí aqui eu comecei es| continuando lá. (grifo nosso).

Pesquisador: Você continuava matriculado lá, mas como era online, você estava em Rondon?

Anderson: Hum, hum. (concordando)

Pesquisador: É isso, né? E aí, depois sua mãe te matriculou aqui?

Anderson: Sim. Daí:::, eu peguei e voltei para lá, na casa da minha irmã! (pequeno trecho incompreensível, em função de sobreposição)

Pesquisador: Só que com as aulas online, aqui? (Em Marechal Cândido Rondon).

Anderson: Só que au| as aulas online, aqui.

A confirmação da ordem cronológica dos eventos somente foi possível a partir da documentação escolar. Como descrito, após a referida reprovação, o narrador informou ter mudado para o município de residência da irmã mais velha, onde foi matriculado, tendo sido posteriormente transferido para o Município de Marechal Cândido Rondon, como vimos, ao dizer que "Lá no [colégio do outro município] eu fiquei... dois meses, só que daí, online, eu fiquei um pouquinho mais... Fiquei uns.... fevereiro, março, abril... e em maio eu vim para cá!", por ocasião da mudança domiciliar da mãe, que o teria buscado para morar com ela novamente. Entretanto, as datas informadas na documentação escolar indicam que ele foi matriculado no município de residência da irmã, no 8º ano, em 10 de março de 2020, lá permanecendo matriculado durante todo o ano letivo, sendo aprovado ao final, o que, certamente, não significa que lá estivesse fisicamente pois as aulas foram em ambiente virtual.

De acordo com a documentação, sua matrícula em Marechal Cândido Rondon, ocorreu somente no ano seguinte, em 18/02/2021, já no 9º ano escolar. Ao se dar conta do equívoco na lembrança, dizendo "Pera aí...que eu tô confundindo as coisas. Eu vim para cá, daí aqui eu comecei es| continuando lá.", o narrador confirmou que passou a morar com a mãe em um município, mas "frequentando" aulas online enquanto estava matriculado em outro, configurando um fato tão curioso quanto interessante. Durante o ano letivo de 2020, enquanto estava matriculado na cidade onde a irmã mais velha residia, morava de fato com a mãe em Marechal Cândido Rondon, respondendo a chamada escolar como se ainda estivesse no outro município. Quando, mais tarde, foi efetivamente matriculado em Marechal Cândido Rondon,

entre fevereiro e junho de 2021, embora “assistisse” as aulas pela internet e respondesse a chamada como se residisse nesse município, ele teria na verdade voltado a morar com a irmã, na outra cidade, onde, inclusive, teria arrumado emprego de auxiliar de eletricista, continuando a ajudar com as tarefas domésticas. Toda essa movimentação teria ocorrido durante a fase de isolamento social ocasionado pela Pandemia.

Pesquisador: Ficou cruzado, não é?

Anderson: Sim. E daí, o que aconteceu? Comecei a trabalhar e auxiliar de eletricista.

Pesquisador: Lá em [nome do outro município]?

Anderson: De manhã, lá [...]. Daí ele:::... daí eu ajudava [o eletricista], ganhava o meu... Ganhava R\$ 35,00, meio-dia. Daí se eu trabalhava o dia inteiro, era R\$ 75,00. Daí ele pre| tinha dia que ele precisava que eu ia à tarde, e daí eu ia, e daí a professora falava comigo, eu tava trabalhando! E daí eu falava, "Ô Professora, eu tô presente, só daí que eu não fazia as atividades. Daí tinha vez que a professora falava "O que você está fazendo?". Eu pegava, ligava a Câmera, eu tava em cima de um telhado. (riso). Daí ficava... daí ficava assim.

Pesquisador: Quer dizer, a Escola também nunca soube que você precisava trabalhar?

Anderson: Não. E eu precisava pra ajudar minha irmã por causa que eu tava alí na casa dela, tipo, ajudava... ó, eu acordava de manhã cedo 6 horas, me arrumava, ia trabalhar com ele e voltava meio-dia. Meio-dia eu chegava, nem almoçava. Tinha que lavar a louça. Daí eu lavava louça, comia, daí deitava um pouquinho, acordava, daí eu tinha que estudar. Isso daí eu pegava e dormia na aula, e daí minha irmã tirava foto e mostrava pra minha mãe, só que minha mãe não sabia que eu, o que eu fazia de trabalho, de manhã.

Pesquisador: E como é que ficava relacionamento com a sua mãe.

Anderson: Minha mãe me xingava. [...] Daí, depois que ela percebeu que quem estava errada era a [irmã], porque ela tinha, eu chegava do trabalho e tinha que trabalhar em casa também.

Pesquisador: Aí não dava tempo para estudar?

Anderson: Não dava tempo pra estudar. [...] E daí, quando eu tinha tempo eu ficava jogando no celular, que eu tinha dois, eu tinha esse daqui que tenho hoje, e daí eu tenho outro que eu quebrei esse ano, caindo um tombo de bicicleta.

Quando lida de forma isolada, a frase “[...] E daí, quando eu tinha tempo eu ficava jogando no celular” poderia induzir à responsabilização e à condenação por uma suposta falta de comprometimento, mas, quando analisada em seu contexto, abre espaço para o contraditório, pois também indica a busca pela satisfação que o lazer pode permitir, algo também a ser

considerado diante do trabalho formal e da quantidade de tarefas escolares, ao par das funções domésticas que o sujeito se via obrigado a realizar.

Àquela altura da entrevista, ainda que mencionasse com algum desconforto as cobranças e a “incomodação”, como a elas se referiu, parecia notável o fato de que o narrador detalhava suas obrigações sem deixar transparecer qualquer ressentimento relacionado à vida propriamente dita, que pudesse denunciar uma sempre possível sensação de injustiça diante das reprovações. Assumindo não gostar de estudar, parecia encarar com naturalidade cada uma das etapas de suas lembranças onde as vivências junto ao núcleo familiar surgiam como variáveis de peso, com grande importância, concorrendo para o viés escolar. A aparente conformação levou naturalmente à indagação que se seguiu:

Pesquisador: Se você fizer um Balanço... A, a tua, a tua condição de vida familiar, ela, de alguma forma trouxe algum impedimento para estudar?

Anderson: Não.

Pesquisador: Mas essa coisa de você ter que trabalhar, de se envolver com, com::... primeiro com os irmãos para ajudar sua mãe, não é? [...] E depois pra ajudar a sua irmã em [quando morou com ela em outro município]. Você não entende que isso foi um obstáculo para você. pra... foi um elemento que te trouxe dificuldades, ou você acha que poderia ter feito diferente?

Anderson: Olha, por causa que é assim, eu ajudava| eu gostava muito do que eu fazia. No entanto, que agora estou trabalhando no [supermercado], só que eu não, tipo, eu estou trabalhando, mas eu não gosto muito. Eu preferia lá [no município onde a irmã mais velha mora], que eu gostava mesmo do meu trabalho. Era puxado? Era, só que eu gostava muito de trabalhar lá, e daí, assim, nesse meio tempo, ó, eu não tinha a incomodação que era em casa, do meu irmão, da minha, da minha irmã, da minha sobrinha, meu cunhado. Eu não tinha essa "sarneação" lá. E:::ra eu... quebrando alguma coisa, puxando fio, essas coisas assim. Eu gostava de fazer isso porque me acalmava! Se estiver estressado, vai quebrar uma parede! Eu pegava marreta lá e daí quebrar parede, ajudava. Daí eu gostava de trabalhar, e assim, eu:::, tipo, eu não estudava porque, se eu quisesse estudar eu conseguiria, só que daí, eu não, eu não tenho vontade de estudar.(grifo nosso).

Não é possível precisar se o sujeito tinha clareza das injunções sociais nas quais ele e os familiares viviam, mas, considerando a discussão sempre atual sobre o assujeitamento motivado por questões ideológicas reproduzidas ininterruptamente pelo discurso social, não seria equivocado supor, ao menos hipoteticamente, que poderia subjazer a essa naturalidade uma crença de que existindo tempo, para além das tarefas, ele teria que ter condições físicas totais para estudar e alcançar um nível de interesse e compenetração nas atividades escolares, do mesmo jeito que os demais alunos que não foram retidos, ainda que estes estivessem em condições mais favoráveis. Parece-me que há nessa perspectiva uma questão que precisa ao

menos ser tocada: Estaria a cultura da meritocracia e do trabalho tão entranhada no imaginário social ao ponto de o próprio sujeito viver uma inconsciência dos limites de sua corporeidade, sendo assujeitado desde tenra idade? Se considerarmos que as etapas iniciais de desenvolvimento infantil é também o das primeiras – e necessárias – identificações com os papéis desempenhados pelas figuras parentais próximas, seria grande a possibilidade de naturalização dessas circunstâncias.

Mesmo que se deva considerar sua pouca idade e o fato de ter estado na maior parte do tempo das vivências que narrou, preso a atividades mais objetivas e menos formalmente reflexivas, a consciência dos limites orgânicos e da necessidade de viver como criança, quando criança, dado que “[...] todas as criança precisem de suas horas e dias de fantasia lúdica”, como afirmou Erikson (1976, p. 124), isso não seria apenas um entendimento resultante do discurso, mas um direito e ou necessidade ontológica? Se, por hipótese, concluíssemos opostamente, que se trata de um produto da cultura, isso, por si só, já não representaria a sobreposição de uma interpretação intelecto-moral às disposições biológicas de adaptação e desenvolvimento? Se, perseguindo essa hipótese, entendermos que essa ausência de consciência dos próprios limites corporais seja o resultado de uma educação cultural que se impõe aos limites biológicos, essa crença não traria consigo a pressuposição de que o sujeito deva ter uma percepção inata dos limites de sua corporeidade?

Por mais que tais indagações possam parecer desnecessárias ou por demais filosóficas, elas conduzem a uma discussão ontológica, porque sempre se poderia argumentar, no caso da crença na segunda hipótese, que o desenvolvimento do intelecto e suas disposições em conhecer o próprio corpo e seus limites seriam algo supérfluo, com a consequente redução do sujeito à sua condição orgânica filogenética, sem a devida consideração aos processos subjetivos como parte desse processo de desenvolvimento.

Sob o ângulo contrário, a compreensão de que o desenvolvimento do intelecto e da subjetividade, enquanto capacidade de ação intencional que intervém no próprio desenvolvimento, e por consequência, no desenvolvimento do ethos em que se vive, não acabaria levando à conclusão da existência de uma "evolução qualitativa e progressiva", e que isso envolveria o desenvolvimento da capacidade de pensar e intervir nesse ethos, como o resultado inevitável de uma adaptação ao mundo, mas também como possibilidade de transformação do mundo? Nesse sentido, a abordagem sobre a formação social da mente, desenvolvida por Vygotski se mostra atualíssima e o efeito rebote negativo, desencadeado por limitações sociais impostas aos indivíduos, se mostrariam inevitáveis, sobre a própria organização social.

Embora se afigurem como meras suposições, as duas hipóteses, obviamente, agradariam diferentes compreensões de mundo em função de suas consequências práticas para estabelecer regras sociais. Um exemplo do valor dessa consequência, pode ser visto na própria tese Freudiana que concebe o Ego e o Superego como estruturas adaptativas do ID, no mundo, levando a concluir que as restrições impostas ao comportamento possam ter dimensões arcaicas que imprimam ao processo de reprodução humana, antes meramente biológica, caracteres culturais que funcionariam como limitadores inconscientes à conduta, aparecendo de forma inata no comportamento dos sujeitos, por transmissão hereditária de uma memória social coletiva e ou filogenética, como seria o caso da configuração dos chamados tabus sociais admitidos como predisposições inconscientes à interdição de determinadas condutas no campo interpessoal, cuja prática violaria a separação entre o considerado sagrado e o profano.

Dentre essas questões que foram se instalando, em parte durante a narrativa, e noutra, enquanto realizava a análise, há uma aparentemente mais simples, mas igualmente difícil de esquadrihar e responder, sem despertar alguma controvérsia: Até onde essa vontade de estudar é meramente uma questão de "vontade", no sentido de representar uma ausência de desejo, como algo meramente intelectual que independa das disposições orgânicas de seu funcionamento? Qual o limite entre as disposições funcionais e a disposição intencional? Um sujeito pode ter disposição intencional de fazer, mas o corpo não corresponder, da mesma forma que o corpo pode reunir condições para desempenhar uma função, sem que a pessoa tenha intenção de fazê-lo, por opção consciente. De qualquer forma, há o risco de que o ser humano seja assumido sob uma perspectiva meramente estrutural, separando o intelecto, enquanto algo subjetivo que pode ser apartado e interpretado de forma descolada das condições biológicas que favoreçam objetivamente a sua manifestação.

Distante das indagações filosóficas e sociológicas que suas vivências despertavam, Anderson continuou sua narrativa com a simplicidade e objetividade que foram aos poucos caracterizando sua fala., respondendo nova pergunta que lhe foi dirigida.

Pesquisador: É... é esse ponto que eu queria te perguntar. Hum... Porque assim, eu percebo na sua fala que tem elementos que são circunstanciais, não é? Necessidade de ajudar, aí, tanto mãe quanto irmã, mas ambos| sua fala também parece, você fazendo uma opção pelo trabalho. Não estou dizendo do trabalho doméstico, o trabalho externo, não é?

Anderson: Sim.

Pesquisador: E aí, é:::, você concluiu agora dizendo, "eu não, não tenho muito prazer em estudar", não é?

Anderson: Sim. Tipo, eu gosto de ir para a escola participar das atividades, só que eu não tenho interesse em ficar escrevendo toda hora, toda hora, toda hora, e ficar fazendo tarefa. Eu não gosto muito disso... disso.

Pesquisador: Nunca, jamais gostou?

Anderson: Não, nunca gostei.

Esse "nunca gostei" pode ser visto como uma indisposição do sujeito, como algo voluntário, consciente, ou pode ser visto sob o ângulo que vem sendo discutido, de que o gostar de fazer algo esteja relacionado com as circunstâncias ambientais de desenvolvimento biológico do sujeito, e mediante o entendimento de que não se separa o biológico, do pensamento, da subjetividade ou da intencionalidade, não se separa o desenvolvimento propriamente dito das circunstâncias sociais em que ele ocorre. Ora, não sendo o gostar, algo inato, ele decorre de como as circunstâncias apresentam ao sujeito os elementos provocativos que o levarão à adaptação. Uma pessoa que desde a infância tenha que se desdobrar em trabalho braçal, em oposição ao tempo para dedicar-se à questões subjetivas, obviamente, ao ser apresentado e cobrado na aprendizagem de questões subjetivas com as quais se debata em função da exiguidade do tempo e do cansaço, provavelmente obterá resultados menos efetivos nesse campo e mais efetivos naquilo que é braçal e do qual sua sobrevivência dependa diretamente. Parece ser muito mais fácil obter satisfação pelo reconhecimento de figuras parentais das quais se dependa, diante do êxito em cuidar dos irmãos e manter a casa em ordem, do que em função da ausência de êxito em tarefas de escolarização que requerem um tempo e a disposição física – o não cansaço, a não exaustão – para fazê-lo. A relação do sujeito com o tempo, no âmbito da cultura, interfere nesse juízo, podendo acarretar prejuízos a si mesmo, à medida em que julgue que seja culpa sua não levar jeito para o estudo.

Numa sociedade que encare o não uso eficiente do tempo, segundo uma conotação de que todo tempo deva ter uma destinação útil, e de acordo com outro conceito e conotação, o de produtividade, como se esta somente pudesse ser medida pela quantidade de coisas ou produtos realizados pelo sujeito como resultado de sua ocupação, quando ele não seja correspondente, parece inevitável que ocorra um julgamento e uma condenação social, mesmo que silenciosa, podendo levar à exclusão. Por outro lado, parece compreensível que um sujeito pressionado pelas circunstâncias para fazer algo para o qual considere não ter aptidão, acabe considerando quem o pressione, como uma figura indesejável, neste caso os professores. Ainda que esse argumento não se aplique no caso de Anderson, possivelmente, em situações mais agudas, sendo os professores tratados com resistência ou com indiferença, estes, por não compreenderem ou não suportarem o processo, poderiam "reagir à reação" do aluno, dado que

considerem fazer seu trabalho com dedicação e se deparem com uma disposição adversa e ou agressiva em retribuição aos seus esforços, algo compreensível, mas também dificilmente justificável diante dos princípios éticos que permanecem atrelados ao fazer docente.

Diante das circunstâncias que, desde a infância, exerceram pressão sobre Anderson, requerendo a destinação de uma grande parcela de tempo para o cumprimento das obrigações familiares, é inevitável considerar que para ele a permanência na escola possa ter se tornado desinteressante, uma obrigação, estabelecendo expectativas particulares de se poder fazer outra coisa, num horizonte quase imediato, ainda que considerada mais acanhada quanto às pretensões financeiras, em substituição a possíveis projeções de futuro consideradas mais promissoras, se analisadas mediante a concepção de que trabalhos de melhor remuneração sejam dependentes da formação escolar, o que em tese aprofundaria a seletividade social.

Sobre este aspecto, parece forçoso refletir o quanto as situações de vulnerabilidade social podem interferir na atribuição de maior ou menor importância ao que o ensino escolar pode oferecer. Enquanto os programas desenvolvidos pelo Estado por meio de serviços realizados por seus órgãos de assistência social, a exemplo do CRAS, são habitualmente compreendidos como ações de intervenção nos setores mais vulneráveis da sociedade, o papel da escola parece ocupar outro lugar no imaginário social, o da prevenção de vulnerabilidades, produzindo resultados que obviamente não são universais, pois, do contrário, pessoas com escolarização não fariam parte de grupos que necessitam dos aludidos programas sociais, que em muitos casos incluem iniciativas de transferência de renda, tais como o Programa Bolsa Família⁹⁴. Por si só, isso demonstra que a vulnerabilidade social não passa somente pela ausência de escolarização, mas é resultado de convergência multifatorial criada pela própria organização da sociedade e as condições concretas de provimento e manutenção da vida individual e familiar.

Admitindo-se que o papel da educação possa de fato ter esse caráter preventivo, seus resultados não asseguram de forma imediata e irrestrita um espaço à margem das mencionadas dificuldades sociais, podendo levar, principalmente adolescentes e jovens, à resignificação da importância de estudar, o que pode se tornar mais agudo, caso exista um hiato muito grande entre o reconhecimento da atualidade daquilo que é ensinado na escola e os conhecimentos requeridos, adequados aos papéis socioprofissionais de interesse do sujeito. Existindo nesse percurso de desenvolvimento, por força das circunstâncias, um foco tão necessário quanto impositivo no trabalho, parece natural que o olhar da criança e do adolescente se lance mais

⁹⁴ Criado pela lei pela Lei nº 10.836/2004, de destinado à transferência de renda direta para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

precocemente para funções profissionais, a partir da forma com que veem a si mesmos e de como se sentem, antecipando definições que poderiam ocorrer mais tarde, precipitando, ao invés, o final da infância, tal como explicou Erikson, e não sem prejuízos para a formação de sua identidade.

Mas existe um outro perigo para o desenvolvimento da identidade. Se a criança francamente conformista aceita o trabalho como critério de valor, sacrificando a imaginação e o instinto lúdico com a maior facilidade, ela estará pronta a submeter-se ao que Marx chamou “idiotia artesanal”, isto é, tornar-se-á uma escrava da sua tecnologia e da sua tipologia dominante de papel. **Neste caso, já estamos no meio dos problemas de identidade, pois com o estabelecimento de uma sólida relação inicial com o mundo das ferramentas e especializações tecnológicas e com os que as ensinam e delas compartilham, a par do advento da puberdade, a infância, propriamente dita, chega ao seu termo.** E como o homem é não só o animal que aprende, mas também o que ensina e, sobretudo, o animal trabalhador, a contribuição imediata da idade escolar para um sentimento de identidade pode ser expressa nas palavras “Eu sou o que posso aprender para realizar trabalho”. (ERIKSON, 1976, p. 128, grifo nosso).

Do lugar social de onde lanço meu olhar e estabeleço relações entre os conceitos enfeixados no excerto que evoco da notável contribuição de Erikson, compreendo que as consequências em destaque são fundamentais para qualificar o desfecho da “opção” precoce como prejuízo para a criança e para a pessoa adulta que ela poderá ou poderia vir a ser, bem como para a própria sociedade, indagando, divergindo da premissa utilizada pelo autor, se a criança teria livre arbítrio diante dos imperativos de sobrevivência, para optar ou não pelo trabalho como alternativa para ferrar o próprio estômago, ou então, se ela teria o benefício da experiência que lhe pudesse conferir uma visão de mundo suficientemente clara e ajustada das injunções sociais, para então, de maneira confortável e conformada, como se lhe faltasse, por indolência, a energia física para resistir, sacrificar voluntariamente os apelos intrínsecos pela satisfação encontrada nas brincadeiras, substituindo-os, de bom grado, pelas responsabilidades e obrigações fatigantes impostas pelo trabalho. Parece-me, ao contrário, que nesse caso as circunstâncias levam à “escolha”, e as ditas injunções representam consequências da forma de organização social cujas manifestações não são devidas ao acaso, mas às articulações políticas e econômicas que caracterizam a gestão pública, ainda que seu articulares possam atribuir as responsabilidades à existência de um desenrolar autônomo de supostas leis de mercado.

Sem que me fosse possível fazer uma leitura da profundidade de sua própria compreensão, sobre possíveis fatores sociais indissociáveis de sua configuração familiar, a aparente conformação com as circunstâncias nas quais foi crescendo, e que transpareceu em sua fala e nas demais expressões que usou, naquele momento se me afiguravam muito mais

como uma rendição imposta pelas necessidades, para além do próprio dever de contribuir para com a manutenção da família, deixando à mostra, como agravante, uma condicionada renúncia a outras aspirações, ladeada pela aceitação de que o “não gostar de estudar”, enquanto “uma característica sua”, fosse exclusivamente responsável por ter escolhido o trabalho, no lugar da escola. Nesse ponto da entrevista narrativa, já era possível concluir, ainda que provisoriamente, que aos poucos Anderson foi dirigindo suas expectativas para o que poderia fazer de imediato, no campo profissional, ficando cada vez mais evidente que priorizava o trabalho, em vez do estudo.

Das muitas informações sugestivas ao diálogo, que foram surgindo na narração, uma havia chamado a atenção logo no início, e se referia à suspeita de que ele pudesse ter um déficit de atenção. Como mencionado, não havia nenhum registro em sua ficha de matrícula. Considerando o momento oportuno, dada a finalização da coda narrativa, a questão foi proposta, diante do que ele respondeu nunca ter sido encaminhado ou levado para uma consulta com qualquer profissional para a investigação do possível transtorno, aparentemente justificando sua dispersão de foco com a informação de que teria um nível alto de ansiedade, como se esse tipo de quadro, quando em descontrolo, fosse algo a dispensar qualquer intervenção. De maneira jocosa, contou que sua mãe, em algum momento, pretendeu levá-lo a um psicólogo, mas ele se recusou porque entendia que atendimento psicológico estava relacionado à loucura.

Anderson: Minha mãe queria "fazer o psicólogo" só que ô:::, eu olhava pra ela e falava. "Eu não sou louco"! (risos)

Pesquisador: Você relacionava ir no psicólogo, com a loucura? (risos)

Anderson: Sim. [...] Eu falava, "Eu não sou louco". Daí ela pegava e falava, "Mas não é pra louco!" [...] Daí ela falava, "Mas não é pra louco, isso é pra pessoa que tem... que conversar!", alguma coisa assim.

Pesquisador: Então nunca teve um laudo que pudesse dizer que não tem nada ou tem alguma coisa, não é?

Anderson: Não.

Encaminhando o trabalho de registro para sua finalização, Anderson reiterou que sua saída da casa da irmã, vindo residir em Marechal Cândido Rondon, havia sido iniciativa de sua mãe, mas que preferia morar em lugares menores, algo justificável pelo fato de que a maior parte de sua vida havia ter transcorrido em pequenos municípios, e finalizou a coda narrativa dizendo: “Eu gosto, gosto mais de sítio, essas coisas assim”. Ocorre, porém, que ao comparar o trabalho atual em um supermercado, com o de auxiliar de eletricista, que havia realizado na cidade em que havia morado com sua irmã durante a Pandemia, ele havia dito “Eu preferia lá

[...], que eu gostava mesmo do meu trabalho”, e isso pareceu sugestivo, pelo contraste, pois a outra cidade é muito maior, tem uma área urbana mais ampla e um maior número de habitantes que o do município de residência atual. Diante da possibilidade de que o gostar de um lugar esteja associado não só a questões estéticas ou geográficas, mas a vivências e relações que levam ao sentimento de pertencimento, indaguei se existiam outras razões que motivassem sua preferência. O que se seguiu como resposta a esse ponto que parecia inicialmente de pouca relevância, foi muito significativo.

Estimulado pela pergunta simples que lhe foi dirigida, Anderson narrou um episódio de contornos traumáticos que vivera naquela cidade em sua infância, antes de seu ingresso na pré-escola, ou seja, antes dos 4 (quatro anos) de idade, permanecendo, apesar disto, gravado em sua memória.

Pesquisador: Mas, [a cidade onde a irmã mora] não é maior? (que Marechal Cândido Rondon)

Anderson: [...] é maior.

Pesquisador: E você gostava de lá?

Anderson: Por causa que eu já morei lá quando::... era com meu pai (pai biológico). Meu pai, ó, nós morava numa casa de fundo. Eu tinha... três, dois... dois ou três anos de idade. Eu peguei, sentado na... brincando na cama, de casinha, e daí minha irmã deitada "na janela", dormindo. Por causa aqui ó, minha mãe foi| a:::, não sei o que aconteceu com a creche, não sei se tava de férias, alguma coisa assim, não sei o que aconteceu. [...] Daí ela:::, eu não::... eu não tava indo pra creche, e daí minha mãe pediu se eu podia ficar na escola com a minha irmã mais velha, (Jéssica⁹⁵, a irmã do meio, mais velha que ele), porque eu era catinho| quietinho, só dá um:::, minha mãe falou, "É só dá um lápis e um:::, e uma folha para ele, que ele fica quieto. Ele não é::: bagunceiro", essa coisa assim. Daí a professora foi| falou pra ela| daí a diretora falou que não podia, e tal, essas coisas assim. Daí ela falou assim, "Então a Jéssica vai ficar em casa, não vai vim pra a escola, para cuidar dele, porque eu não posso e não tenho dinheiro pra pagar uma babá". Daí a minha irmã ficou em casa, daí minha irmã mais velha, no dia que eu, nós dois ficou em casa, a minha irmã mais velha falou assim, "Mãe, deixa a porta:::, aberta, porque se não eles:::, se eles::: quiser brincar aqui fora, a Jéssica quer ver a chuva", essas coisas assim.

Pesquisador: "Se eles quiserem brincar... fora [/]

Anderson: "Se eles quiser brincar fora de casa", pro lado de fora, e a Jéssica tava vendo a chuva... que estava chovendo. Daí min| a mãe deixou aberta, tipo, porque a Jéssica não conseguia::: abrir a porta, que tava encostada.

Pesquisador: [...] Entendi. E isso foi na creche, esse episódio de não deixarem você...

⁹⁵ Nome substituído para preservar o anonimato.

Anderson: Sim. Daí... [...] em casa, eu brincando de casinha, daí eu falei "Agora vamos acender a fogueira", a "churrasqueira". Acho que foi isso, eu não lembro direito, e daí eu peguei um fósforo e acendi. Daí eu fiquei olhando o fogo assim..., queimou as pontas do meu dedo, daí caiu no colchão pegou fogo. Isso com::: 2 anos ou 3 anos de idade, não lembro direito. Daí::: minha irm| daí eu acordei a Jéssica, daí nós saiu correndo para fora e a casa queimou inteira. Tudo.

Pesquisador: E essa experiência, hum...com a casa... como é que ficou a tua cabeça, porque você era [/]

Anderson: Eu era pequeno. Sim. Hu:::m...Não sei dizer. (riso)

Pesquisador: Sua família, não... Ficou tudo bem com mãe, com os irmãos?

Anderson: Sim. [...] Ninguém se machucou.

Pesquisador: Isso, né. A gen| porque.... Você lembrou, então é algo que é significativo pra você, não é?

Anderson: Hum, hum. (concordando)

Pesquisador: Não é que te contaram, você lembra disto?

Anderson: Hum:::, tipo, eu tenho, eu falando aqui, eu consigo lembrar, tipo, veio assim essas coisas.

A forma com que essa vivência emergiu das memórias do narrador é bastante ilustrativa para demonstrar a reconstrução do vivido no momento em que ocorre o processo de narração, pois, como recorda Michael Pollak (1992, p. 204), ao discutir a relação entre memória e identidade, “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”, levando ao preenchimento de lacunas em situações não nítidas, constituindo uma representação do fato vivido (SARLO, 2012; ROSENTHAL, 2014), como por exemplo, na reprodução de falas que teriam sido ditas no passado, pelo próprio sujeito, por sua mãe, por diretores de escola, professores e demais interlocutores com os quais o narrador se relacionou em sua história. No momento em que tais falas e diálogos se deram, hoje situados no passado, ainda que tenham sido registrados em profundidade ditada pelos sentimentos e emoções, que são marcas biológicas que conferem sentido à experiência (DAMÁSIO, 2011) e constituem ângulos da subjetividade de quem as vivenciou, isso não garante uma reprodução exata da forma como foram ditas, podendo, inclusive, ocorrer reformulação durante a narrativa, que é orientada por fatores que no presente motivam a recuperação do passado. Todavia, se essa reprodução não repete *ipsis verbis* o que foi dito, recupera – para o sujeito que narra – o sentido do que foi dito, garantindo, para ele, uma coerência em sua historicidade.

Mesmo renunciando a fazer uma inferência sobre qualquer outro motivo para essa recordação, para além da relação que questionou o gosto pela residência em municípios menores, há o reconhecimento de que o episódio só foi evocado por ser significativo para o sujeito, como um lugar de memória, que independe da precisão da data em que ocorreu (POLLAK, 1992, p. 202), seja pelo que possa ter desencadeado em sua trajetória posterior, seja pela necessidade de ilustrar as dificuldades vividas em família, em um momento marcante de sua vida, neste caso, antes de iniciar sua trajetória de escolarização.

Mantendo o olhar nesse último aspecto, por estar diretamente relacionado à construção do cerne da narrativa, onde, como já enfatizado, as experiências familiares funcionaram como centro gravitacional ao redor do qual giravam as recordações escolares, havia a possibilidade de que a vivência houvesse sido traumática, ao ponto de ser lembrada com detalhes apesar da tenra idade. Sendo assim, essa situação ilustra a dificuldade de organização familiar a partir de situações sociais concretas, pois a necessidade de provimento da vida objetiva impõe o trabalho enquanto meio legítimo. Este, por sua vez, pode ocorrer em jornadas que retirem os adultos da presença dos filhos durante a maior parte do dia, sem garantias, para muitas famílias, de se ter uma alternativa, além de creches e escolas, para deixar em segurança os filhos menores de idade e ou em situação de dependência.

Considerando os detalhes narrados, e observando-se os cuidados com a suposição de uma perfeita homologia com o vivido, se parece acertado, por um lado, concluir que a escola não pudesse ou não devesse assumir, sob uma perspectiva legal, a responsabilidade pela segurança de uma criança sem vínculos com instituição e obrigatoriamente mantida sob os cuidados de outra criança maior, ainda que esta estivesse nela matriculada, por outro lado, esse impedimento legal não a obrigaria a se manter indiferente diante da circunstância, e isso, sem maiores informações, não se pode afirmar que tenha ocorrido. É impossível avaliar se na época que antecedeu o incêndio os gestores escolares tenham se mantido à margem dos problemas vividos pela família, despreocupados com a sorte das crianças ou sem envolvimento com possíveis soluções sociais, mas é possível afirmar que constitui um dever ético que em situações dessa natureza e que culminaram no incêndio, sejam estabelecidos diálogos com os responsáveis legais e a tentativa de promover o estreitamento da relação destes com os órgãos oficiais de intervenção social mantidos pelas gestões públicas, tal como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)⁹⁶ ou com outros órgãos oficiais que integram a rede de assistência

⁹⁶ Conforme consta no Portal de Serviços e Informações do Governo Federal, o CRAS tem por papel ser a “a porta de entrada da Assistência Social”, sendo o responsável pela promoção, organização e articulação da rede

social abarcada por ele. Em sua narrativa, Anderson contou que por volta de seus 12 ou 13 anos de idade, ele e as irmãs realizaram atividades promovidas pelo PETI, mas não foi possível tomar conhecimento, pela entrevista, da existência de outros atendimentos recebidos no período de tempo que antecedeu o incidente, ou no posterior, até as idades mencionadas.

Uma análise simples, voltada para a coerência lógica do que foi narrado, indica que Anderson, que era dos filhos o mais novo, não estava indo para a creche (sem que ele tenha se recordado da razão), e sua irmã, que era um pouco mais velha – mas também uma criança – precisava cuidar dele para que a mãe pudesse trabalhar, restando a indagação sobre o que poderia sua mãe ter feito de diferente. Ou a filha em idade escolar iria para a escola, ou ficaria em casa cuidando do irmãozinho menor. Uma realidade simples e dura, na medida em que pesa sobre o adulto – embora seja também uma obrigação do Estado – a responsabilização legal imediata, se caracterizada a ausência de cuidados com crianças e adolescente, tal como previsto no Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), cuidados que se estendem a vários ângulos, como os da obrigatoriedade da alimentação, da segurança, da escolarização, e, todos eles, dependentes de recursos financeiros a serem obtidos por meio do trabalho ou de Programas Sociais de transferência de renda.

Antes de encerrar sua narrativa, Anderson enfatizou que as reprovações não lhe trouxeram qualquer rótulo ou mudança nas relações, e deixou claro que nunca lhe faltaram incentivos para estudar, tanto da família quanto de professores, mas que não estava em seu projeto futuro entrar em uma Universidade. Ele já havia feito dois cursos técnicos que envolviam aprender revisão e manutenção automotiva, e mencionou que faria outro, na área de eletricidade residencial, com a qual havia se identificado. Como vimos, na oportunidade em que procedemos ao registro da narrativa das duas pedagogas, Juliana e Maristela, o derradeiro trabalho na pesquisa de campo, Anderson já havia deixado a escola.

3.3.4. “Eu era um terror! Eu fiz por merecer, né”. (JONAS, 2021)

Em sua narrativa, as lembranças escolares mais distantes remetem aos 4 anos de idade, quando frequentava a creche em um dos turnos do dia, e noutro, o CEMIC⁹⁷, um período

socioassistencial mantida pela União (BRASIL, 2019c), atividade que desenvolve em colaboração com Estados e municípios.

⁹⁷ O Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMIC) é uma instituição criada em 03 de outubro do ano de 1977. De acordo com seu Estatuto, é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que atende crianças e adolescentes, entre 06 e 15 anos de idade, que estejam em situação de vulnerabilidade social. Com atividades nos contraturnos escolares, desenvolve projetos no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A unidade de Marechal Cândido Rondon-PR foi aberta em 03 de dezembro de 1990, situada na Rua Belém, 699 -

marcado pelo comportamento considerado indisciplinado, promovendo muita bagunça, o que teria feito sua mãe ser chamada inúmeras vezes pela direção.

Jonas: Então, né, nessa idade eu não era um dos alunos mais, mais... como é que eu posso dizer... “bonzinho” (riso). Eu, eu era um terror nessa idade também, e comecei a ser um terror nessa idade, que... Muita bagunça no CEMIC, que... já chamaram minha mãe um monte de vez lá, e... não tenho mais tanto, tipo, tem lembranças só de aniversário que eu comemorei lá. Mesmo não sendo em época de anivers| na, na época do meu aniversário. E... tinha coisa que, marcante, foi que eu quebrei a janela da direção. Daí com 5 anos eu, com 5 anos eu estudei integral no [outro colégio]. Lá eu tenho até que bastante lembrança, também não era um Santo. Não fui um Santo até meus... 15 anos não fui um Santo, é... daí eu tenho bastante recordação porque, como era muito arreiro, teve um dia que veio a sala inteira para cima de mim. Não me bateram né, mas, vieram para cima de mim.

Nesse relato, Jonas emitiu um juízo de valor condenatório sobre sua conduta durante a infância até os 15 anos de idade, numa ação que requer sejam relacionados comportamentos e valores sociais, e que tanto poderia sugerir tratar-se de uma autoavaliação atualizada mediante experiências vividas posteriormente, ou de conceitos manifestos por outras pessoas e então repetidos, na suposição de atender uma possível expectativa seu interlocutor. Nas duas possibilidades, contudo, isso apontava para o fato de que durante sua vida esteve diante de intervenções propositivas à aprendizagem de conceitos sociomoraes considerados importantes, e que se esperava fossem apropriados ao seu comportamento. Saber a origem desse pensamento poderia contribuir para compreender a maneira como via a si mesmo.

Pesquisador: Você [disse que] com 4 anos, com 4 anos... disse: "eu era um terror", mas você tinha consciência de que era um terror ou te diziam que você era um terror?

Jonas: Tá:::, me diziam que era um terror pelas ações que eu fui| pra, pro, pelo eu nunca fazia, né, porque eu, na creche eu mordida todo mundo, hum, e daí eu, daí eu no, no [colégio] eu implicava com todo mundo também, daí depois partir dos 10, 11... 9, 10, 11 anos que eu percebi que eu era um... que eu sabia né, tudo certinho, e que eu continuei sendo um terror ainda, hum.

O embaraço que se refletiu na resposta inicialmente claudicante e aparentemente insegura quanto ao caminho de explicação a tomar denunciou certa emoção por detrás da máscara de proteção, indicando a presença de um ponto sensível. A maneira hesitante com que

Bairro Botafogo. Declarada como entidade de utilidade pública pela prefeitura municipal por meio da Lei Nº 3052, de 08 de julho de 1996, desde sua abertura atendeu o município de forma conveniada, até o ano de 2015, quando suas atividades passaram a integrar as operações do Centro de Atendimento à Família - CAF, vinculado à Secretaria de Assistência Social. Considerando a faixa etária de admissão no CEMIC, havia divergência entre a idade mencionada pelo narrador e as disposições estatutárias da instituição, as quais definem que o atendimento ocorre a partir dos seis anos de idade. Porém, informações obtidas junto à Instituição em Marechal Cândido Rondon revelaram que até o ano de 2015, em virtude de vulnerabilidades familiares, havia flexibilidade quanto à aplicação dessa regra, do que resultou em exceções com o ingresso de crianças mais novas.

expressou sua conclusão, ou revelação (pois foi impossível precisar) de que aos 11 anos de idade já havia compreendido que suas atitudes naquelas circunstâncias eram reprováveis, mas que ainda assim continuou com o mesmo comportamento, terminou por levar ao entendimento de que poderia se tratar de importante núcleo de sentido.

Desde seu ingresso no ensino fundamental, em 2009, até o ano de 2017 ele passou por três escolas do município. Em 2012, no 4º ano do ensino fundamental, suas atitudes o levaram a uma circunstância limítrofe, como ele viria a afirmar, “[...] eu era um terror, que eu me lembro, aos 9 anos eu fui “convidado” a me retirar” [...] porque eu assinei quatro vezes a... o ‘Livro Negro’”, o que forçou os pais a transferi-lo para outra escola, antes do fim do primeiro semestre.

Terminou as séries iniciais do ensino fundamental em outra escola municipal, e apesar de seu comportamento continuar sendo indisciplinado, não se registraram reprovações escolares. Em 2014, com a chegada ao 6º ano, com o início da segunda etapa do ensino fundamental, foi transferido para outro colégio estadual no município, sendo também matriculado em um Programa de Atividades Complementares que funcionava no contraturno. Ao final do ano letivo, apesar de ter sido reprovado nesse Programa, avançou para a série seguinte, aprovado por Conselho de Classe. Em 2015, no entanto, no 7º ano, viveu o primeiro revés, tendo sido reprovado.

O exercício de reconstrução das vivências aparentemente foi movimentando sentimentos e emoções, modificando características da fala que vinha sendo fluente, tornando-a mais estudada, sugerindo um processo ativo de reflexão em sua base, à medida em que foi alinhando as recordações.

Jonas: Daí que começou, né! É::: eu virei muito artilheiro no sexto ano... virei... que... da, é, eu não passava quase nenhuma hora na sala, minha mãe ia bastante vezes no colégio, quase todo dia. É::: (pausa [05s]). Quase reprovei no sexto ano, porque eu não tava quase na sala, daí eu não pegava o conteúdo. É::: (pausa [05s]) ((nesse ponto da narrativa, o olhar parecia distante)).

Jonas: Calma. (percebendo a expectativa do pesquisador)

Pesquisador: Muita coisa para lembrar?

Jonas: É... (riso... parecendo respirar fundo)

Pesquisador: Não seja seletivo, não é? O que vier na cabeça, você... ((sua expressão por baixo da máscara que cobria parcialmente seu rosto, parecia hesitante, ora mirando o pesquisador, ora olhando para baixo, durante a longa pausa de quase 10 segundos, apenas interrompida por seu pedido de calma. Parecia se recordar de algo, mas talvez não tivesse convicção se devia ou não contar)).

Jonas: Sim, sim, é... (risos) ((parecendo se reconectar)). Eu tinha uma brincadeira que eu comecei no sexto ano e foi até o sétimo antes de me reprovar, que... assim, é meio... meio... [...] eu ia atrás das meninas [...] na época.... complicado! ((Parecendo constrangido em contar, fez nova pausa [05s]))

A hesitação e os traços de comunicação não verbal informavam que possivelmente ocorria naquele instante um conflito íntimo. A forma com que descreveu sua ação junto às meninas, e que por questões éticas foi suprimida aqui, denunciava que avaliava novamente a própria conduta. Parecia haver muito em jogo naquele instante, inclusive o risco de exposição ao julgamento do interlocutor. O narrador parecia nitidamente tomado pelo constrangimento ao prosseguir com as recordações.

Jonas: É! O ensino não lembro muito bem né, daquela, de, porque, né? Quase não estava na sala para aprender. Daí eu tive que fazer reforço no final do ano, pra passar... E é isso! Daí fui para o sétimo. Sétimo ano não deu, reprovei. Mesmo motivo, sa| só ficava fora da sala... Hum::: (expressão como que em suspiro, expirando). É:::

Pesquisador: No sétimo você reprovou?

Jonas: Sim? Eu reprovei, com 12. Também foi aquele ano que teve a greve⁹⁸ né, que... que ficou parado 3 meses. [...] E daí também perdi o interesse. Daí fiquei bagunçando na sala. E ocasionou na reprovação. Daí eu repeti o sétimo com 13, que é, no começo eu estava meio...assim... Daí eu, algumas matéria estudava, por... matemática sempre fui bem. É... que o professor era muito bom, acho que é o me| melhor professor de matemática do [colégio]. [...] Tive inglês, que eu quase reprovei em inglês, mas a professora deixou eu fazer trabalho para recuperar no final do ano. Mu| é:::, fui mandado muitas vezes pra fora da sala. Uma vez que é marcante foi que a sala estava quieta porque eu estava com duas deficientes, né. Surdo e mudo, e elas estavam, uma delas estava gritando, tá, daí o professor tava discutindo com ela né. Discutindo entre aspas, né! E:::, eu ataquei uma bolinha na minha amiga do lado, e ficou preso no cabelo né, mas, tipo, tinha sido antes de começar a briga, e daí eu reparei que estava preso. Daí eu chamei| fa| chamei meu amigo e apontei, e daí eu ri. E daí eu fu| o professor da, delas, começou a me xingar, me xingar, falou que isso era, daria processo porque ele achou que eu estava rindo delas [/]

Pesquisador: Hum:::

⁹⁸ De acordo com a cronologia apontada por Correa (2015), a greve a qual se refere o narrador ocorreu no período de mobilização (estado de greve) de professores da rede de ensino estadual, que teve início em fevereiro e se estendeu até junho de 2015. No decorrer desse intervalo de tempo, dadas as negociações entre as entidades de classe que representavam os docentes e o governo estadual, ocorreram paralizações e retomadas das aulas. Motivada principalmente em oposição à mudança no sistema de previdência dos servidores empreendida pelo Governo do Estado do Paraná, retirando direitos dos trabalhadores, ao movimento se juntaram outras categorias profissionais do funcionalismo público. A Lei acabou aprovada pela Assembleia Legislativa (ALEP) no dia 29 de abril de 2015, data que ficou marcada na história do Estado em função da violenta repressão policial que teve lugar durante a votação. Como divulgado por diversos meios de comunicação, mais de duzentas pessoas ficaram feridas na ação que dispersou a manifestação (CORREA, 2015; GAZETA DO POVO, 2015).

Jonas: ...e:::, e até que não faria sentido eu rir delas, porque uma das, das garotas era, é minha vizinha, hoje em dia, ainda. É minha vizinha. Então eu convivo, convivo, convivía com ela quando eu era criança então não faria sentido.

Pesquisador: Era uma bolinha de papel?

Jonas: É. Era uma bolinha de papel no cabelo da minha amiga do lado. [...]. eu fui mandado para fora da sala, fui mandado conversar com a pedagoga. Falaram que iam ligar para a mãe dela. ((o desconforto com uma provável sensação de injustiça era visível)).

Pesquisador: Como é que você se sentiu especificamente com esse episódio?

Jonas: Eu fiquei muito bravo. Nossa muito bravo. Muito bravo. Porque, não faz, não faz sentido.

Pesquisador: Não tinha sentido nenhum, não é?

Jonas: Não! E falaram na sala, ainda, que eu não estava rindo disso, mas, né... Como eu era muito arteiro, não acreditaram. ((a fala denota aparente frustração)).

Havia indignação na voz do narrador⁹⁹. Se na memória anterior ele figurara como agressor, agora considerava estar na posição da vítima. Praticamente cinco anos já haviam decorrido desde esse episódio e as recordações ainda mobilizavam sentimentos relacionados ao fato, atestando a existência de um quadro mental interno, representativo da situação, e no qual o próprio sujeito parecia se movimentar emprestando à descrição das cenas certa carga emocional que lhe alterava significativamente a voz. A última frase deste fragmento narrativo parecia demonstrar certa ambiguidade no sentimento, pois o reconhecimento de que sua fala não tinha credibilidade poderia ter exercido determinada pressão sobre a sensação de injustiça. Em última instância, ficaria a dúvida se ele teria sido ouvido, caso não tivesse um histórico de aluno desordeiro.

Refletindo sobre esse episódio nos momentos da transcrição, após o tempo transcorrido e de outras situações que permitiam uma visão mais ampla das experiências vividas pelo narrador, buscava compreender a carga emocional manifesta naquele instante de sua fala. Pareceu-me um exemplo prático da distinção entre a identidade substancial e a identidade narrativa, e esta última, que aos meus olhos sempre remeteu à uma identidade reconstruída e

⁹⁹ Que pode ser compreendida, como apontado por Damásio (2011), como a presença do sentimento que ressuma à consciência como o marcador biológico que confere sentido aos mapas cerebrais, portanto um sentido à experiência, compondo a subjetividade. O sentimento de indignação que foi “vivido”, é atualizado com a recordação, se o que o desencadeou não foi ressignificado. ado não produzido somático que emerge quando da rememoração, dada a presença de um sentimento como a indignação.

descrita, emergia da própria identidade substancial, a qual, como explicou Arendt (2007), se revela como o sujeito que é, no campo da ação – neste caso, na ação de narrar, com a síntese do próprio tempo manifesto em sua carnalidade, como um tempo próprio, num corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 133 ss.), como uma temporalidade¹⁰⁰ em fluxo contínuo, mais do que um tempo capturado e retido na narrativa, mas como síntese das próprias ambiguidades e contradições (as quais, constantemente atualizadas e ou substituídas, produziram uma narrativa que transpirava uma emoção presente, e não apenas uma descrição da emoção vivida).

Aquele que tive à minha frente, efetivamente o sujeito substancial da ação de narrar, era, por certo, a identidade substancial que viveu a experiência no passado, porém modificada. O que havia sido, permaneceria na trama do tempo sob o *velum* de um passado vivido e sentido, e o era naquele instante evocado pelo exercício mnemônico, desbordava na consciência, mas inescapavelmente fadado à reconstrução quando narrado. Naquele momento da fala, mergulhado no processo reflexivo, certamente também para o narrador se tratava de dois sujeitos, o protagonista da história vivida e o que narrava, diferente para si mesmo, permitindo-lhe por comparação afirmar que “mudou”, como o fez após contar o que parece ter sido o auge das consequências resultantes de seu comportamento assumidamente indisciplinado. Nessa mesma escola, em 2017, aos 14 anos de idade, ele foi novamente, segundo seus termos, “convidado a sair”.

Jonas: Daí:::, 8°. 8° eu comecei lá, concluí o primeiro trimestre... mal. Primeiro trimestre, por sinal, que mu| tinha mudado, acho que lá, não sei se ainda tá, que as provas tinha mudado pra... 45 pontos, acho que a prova, não sei. 60 pontos a prova... e daí os trabalhos de 15 [pontos] para completar 100, né! Daí eu fui mal numa prova e acabei indo mal no primeiro trimestre. Daí eu:::, como eu fazia muita bagunça, eu fui convidado a me retirar do [colégio] também. Daí::: fizeram reunião, todos os professor, todos os professores, eu, minha mãe e meu pai, e daí no final da reunião decidiram que eu ia... ser... convidado a se retirar do colégio.

A reconstrução da experiência fez parecer que as baixas notas escolares, associadas à bagunça que promovia, teriam sido os elementos responsáveis pelo “pedido” para que deixasse a escola, e isso chamou a atenção. Parecia existir algo mais, que não havia sido narrado por ele. Mesmo considerando a reincidência indisciplinar expressa nas intermináveis desordens que ele revelou ter promovido na escola, causou estranheza que sua saída tivesse ocorrido por uma

¹⁰⁰ Referiu-se, Merleau-Ponty (1999, p. 321), à radicação da temporalidade no sujeito, ao afirmar que “[...] a síntese perceptiva é uma síntese temporal; a subjetividade, no plano da percepção, não é senão a temporalidade, e é isso que nos permite preservar no sujeito da percepção a sua opacidade e sua historicidade”.

decisão tomada em reunião com todos os professores e na presença de seus pais, algo que não é habitual.

Reuniões de Conselho de Classe são comuns nas escolas e geralmente envolvem deliberações sobre aprovações ou reprovações de alunos, ouvindo-se o coletivo sobre questões não só de aprendizagem, mas também sobre o comprometimento do aluno no processo, bem como seu comportamento. Quando da ocorrência de uma reprovação, tanto os pais que acompanharam durante o ano letivo a aprendizagem dos filhos e as apresentações das notas impressas nos boletins escolares, quanto os pais que não o fizeram, ao solicitar informações sobre a conclusão do processo (por exemplo, se a aprovação ou a reprovação ocorreu mediante deliberação coletiva em Conselho de Classe), se faz necessário, para tentar garantir maior acompanhamento familiar, que essa informação geralmente seja comunicada de forma reservada, diretamente aos interessados. Sendo assim, por qual razão a escola teria convocado os pais para uma reunião com todos os professores? Somente mais tarde foi possível vislumbrar e compreender os contornos desse imbróglio, pois outros detalhes dessa última transferência compulsória e as circunstâncias de sua chegada à essa escola foram aditados por Maristela (2022), a pedagoga que desde então vinha acompanhando seus passos, e que permitiu conhecer um pouco mais da situação dramática vivida por ele e sua família.

Maristela: O Jonas é um [...] um aluno que:::, que ele veio de uma situação mu:::ito complicada. Ele veio para nós de uma outra escola, uma situação de:::, inclusive, ameaça de morte, né! Ele:::, ele passou por uma:::, um processo be:::m difícil na outra escola e onde ele, né, mesmo se pôs nessa situação, né? [...] chegou num ponto é:::, que ele teve então essa situação de ameaça, né, onde::: a direção da outra escola veio até, até nós, né, conversar sobre a possibilidade de uma vaga para ele aqui, né, e a princípio, a gente ficou assim, meio que:::, sem chão, né, de aceitar uma situação tão complicada, porque a gente não tinha passado por nenhuma situação tão complicada quanto a dele, né, mas... é:::, marcamos uma reunião, né, com a Direção da outra esco:::la, a Direção dessa esco:::la, o pai e ele, né... e::: a equipe pedagógica. E:::, depois, assim, no final dessa, dessa reunião, a gente tinha... certeza de que a gente não ia dar vaga para ele aqui, porque a gente ficou mu:::ito preocupado com o que havia acontecido e estava acontecendo.

Outro fato significativo é que o diretor da última escola de onde se viu forçado a sair o acompanhou, e ao seu pai, na conversa que tiveram com a direção e equipe pedagógica daquela que viria a ser sua nova escola, o que também é incomum, porém justificável perante a necessidade de se buscar um lugar onde ele estivesse mais seguro em função da ameaça sofrida. Vista por esse ângulo, não havia sido tão somente uma expulsão escolar, mas uma medida para retirá-lo de uma circunstância de vida que beirava à tragédia, e com possíveis repercussões para os destinos de todos os envolvidos. Jonas não mencionou as ameaças sofridas ou qualquer

particularidade relacionada com o risco de violência capital que elas teriam representado para sua vida, sem que fosse possível conhecer as motivações do silêncio sobre esse ângulo entre suas experiências.

As circunstâncias que obrigaram sua transferência teriam sido tão sérias quanto foram delicadas as condições de aceitação de sua matrícula. A resistência em aceitar um aluno cuja trajetória produziu uma fama que certamente o precedeu nas tentativas de transferência pode ser entendida como algo naturalmente compreensível; mas como essa recusa poderia ser justificável, frente à legislação que obriga o Estado a oferecer vagas para todos os alunos em idade escolar? De acordo com Maristela, na própria escola onde ela trabalhava havia a disposição para negar a matrícula em função do georreferenciamento¹⁰¹, pois a família residia em outra região da cidade.

Inicialmente negada, sua admissão na escola onde participou da pesquisa somente teria sido possível porque, sensibilizada pela angústia dos pais e a do próprio menino, quanto ao que poderia lhe acontecer, a pedagoga teria assumido perante o diretor do colégio o compromisso de responsabilizar-se pessoalmente por seu acompanhamento cotidiano, tentando garantir sua adaptação e a consequente progressão na aprendizagem.

Maristela: E aí, no final dessa reunião, é, o pai já estava desesperado porque já tinha entendido que a gente não ia dar vaga para ele, e ele também, porque ele tinha medo de voltar para outra escola! Nessa situação, então é::: é, a gente já, já, já tinha praticamente finalizado a reunião e feito as nossas colocações, né, e aí eu lembro que o [diretor] me olhou... e:::, e nesse momento eu tive assim um..., não sei o que dizer, mas eu falei... “Eu vou abraçar esse menino”. E aí eu chamei o [diretor] e falei “[...] eu vou encarar essa guerra!”. É:::, “Me dá essa oportunidade, me ajuda que eu vou encarar essa guerra”. E aí:::, nesse momento, eu... eu nem sei por que e nem... o que aconteceu logo assim, mas, eu, eu senti que eu podia [...]. Porque, esse menino, se ele continuasse do jeito que ele tava, o pai, mesmo na época, relatou que, não sabia quanto tempo de vida ele teria, porque ele estava andando com “umas amizades”, que ele estava agindo “dessa maneira” e:::, a escola lá, ele não, não, não t| não teria mais o acesso porque o a::: o Conselho Escolar tinha se reunido e pedido, né, pra acharem um, um outro lugar para ele estudar, porque ele tinha... tido um, um enfrentamento muito grande com os professores lá, e uma situação mu:::ito complicada por falta de educação, desrespeito, e:::, e os professores não, não queriam mais ele na escola.

¹⁰¹ De acordo com informações encontradas no portal da Secretaria de Educação (Seed), “O sistema da Secretaria de Estado da Educação consiste em encaminhar os alunos da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência. Esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica, sendo que os postes de luz são georreferenciados. Através deste sistema, que distribui e remaneja os alunos conforme a disponibilidade de vagas, a matrícula dos alunos da rede pública de ensino do estado está garantida na escola mais próxima de sua residência” (PARANÁ, 2023).

O risco que existia para a vida de Jonas somente foi conhecido a partir da narrativa da pedagoga, demonstrando a importância metodológica de se poder contar com fontes adicionais¹⁰², para confirmar aspectos considerados fundamentais para o conhecimento mais amplo dos fatos encontrados nas narrativas orais, o que também ilustra como estas podem ser seletivas, de maneira intencional ou não. Considerando que os detalhes apresentados pela pedagoga sobre a situação possam ter sido esclarecedores, predispondo à crença imediata de encontro com a verdade, seguindo o mesmo cuidado metodológico, é forçoso recordar que também se trata da reconstrução do vivido, e por isso sujeita às variáveis subjetivas inseparáveis da narração, não impedindo, entretanto, pelo sugestivo grau de verossimilhança que seja admitida como “verdade-desvendamento”, levando-se em conta a diferenciação estabelecida por Todorov entre os sentidos da verdade¹⁰³.

Logo, ainda que provisória, essa conclusão leva a refletir, sob uma perspectiva humana, o quanto esse episódio pode ser emblemático, porque, entre outras coisas, assinala a importância do papel social que se pode desempenhar para além das atribuições técnicas da profissão, colocando em relevo a sensibilidade humana muitas vezes sufocada pela intensificação que pode levar à sobreposição dos processos administrativos, produzindo dessensibilização e indiferença social. Também por isso, o quinto passo metodológico de análise proposto por Schütze¹⁰⁴ se ocupa da relação contrastiva entre as influências exercidas por mecanismos sociais institucionalizados, nesse caso, a escola, e as influências familiares, dado que ambas repercutem sobre o sujeito, com poder de interferência nos rumos sociais que sua vida seguirá.

Jonas: Aí eu fiquei um mês sem estudar, daí que o [colégio] me aceitou, né. [...] por final, aí o diretor aceitou eu estudar aqui, a gente veio, fez reunião com o diretor [...]. Eu comecei a estudar aqui. No meu primeiro dia também eu ataquei uma bolinha de papel tomei um “xingão” da professora [...]. É:::, mudei totalmente, mudei totalmente. Fiquei| virei um aluno exemplar, é o que eu posso te dizer [...]. O::: também, ensino muito bom, e, é, recuperei todas as notas.

Pesquisador: Que que te motivou a essa mudança?

Jonas: Ah! Convidaram a me retirar, né? Eu chorei no dia que eu fui... [...] Só que uma, eu não tinha noção, né.

Pesquisador: [...] Isso mexeu muito com você?

Jonas: Nossa! Demais. Eu chorei, chorei, chorei horrores, no dia.

¹⁰² Nos termos expostos por José D’Assunção Barros, pode-se classificar tais fontes como “indiretas”, levando-se em conta a posição delas no tocante ao problema formulado nesta Tese. Narrativas como a produzida por Maristela situam-se, pois, em posição indireta/intermediária em meio ao processo informativo referente à vivência de Jonas. Para tanto, ver Barros (2012, p. 134).

¹⁰³ Para tanto, ver o Capítulo 2, p. 83.

¹⁰⁴ Conforme apresentado e discutido no Capítulo 2 desta Tese.

Pesquisador: A sensação para você... conseguiria descrever a sensação, Jonas?

Jonas: Cara! Dói. Dói. Porque eu gostava do colégio, né! [...] as companhias, era, era muito bom. Mas... né. Eu fiz por merecer, né... na época, mas [/]

Pesquisador: Você avalia isso hoje? Você consegue avaliar?

Jonas: Sim. [...] É! Hum... Coisa de... jovem, né?

Dentre os muitos indícios que podem ser encontrados neste excerto narrativo, comendo um conjunto motivador para o sofrimento moral que o levou as lágrimas, o reconhecimento de que era responsável pelas circunstâncias críticas em que se encontrara quando foi obrigado a deixar uma escola pela segunda vez, acrescida pela ruptura das relações de amizades, uma vez que “gostava do colégio [...] e das companhias”, sugere a estruturação do Superego, pela internalização de valores utilizados pela Consciência Moral na comparação entre a conduta e as informações que reiteradas vezes lhe chegara nos episódios anteriores em que se excedera. A expressão “Eu fiz por merecer” assinala que compreendia a relação entre o “certo” e o “errado”, bem como a resignação diante das consequências de suas ações demonstra a construção de um senso justiça que já havia aparecido com a indignação que experimentou quando lhe imputada uma suposta atitude de preconceito. Essa estruturação do Superego igualmente demonstra que, apesar do comportamento irregular recorrente, ainda que mais tardiamente que o esperado se comparado a outros pré-adolescentes de mesma idade, o papel educativo desempenhado pelos grupos por onde passara, com as interdições e orientações que recebia, além das oriundas do círculo familiar, vinha sendo bem-sucedido, ilustrando também o risco do julgamento e condenação da conduta infanto-juvenil baseando-se unicamente num parâmetro obtido pela equivalência da idade biológica na comparação com outros indivíduos. Não só cada pessoa tem um ritmo biológico próprio, como também esse fator associado às circunstâncias em que o desenvolvimento ocorre, precisam ser considerados.

Essa segunda vez em que se viu forçado a deixar um ambiente escolar teria sido definitiva em sua trajetória devido ao sofrimento que experimentou, motivando-o à mudança comportamental no novo ambiente, onde assumiu características mais alinhadas com a conduta comumente aceita por outras pessoas, mais afinada ao respeito às relações e mais atenta à responsabilidade pelas consequências das próprias ações, e essa mudança não ocorreu sem sofrimento, tampouco resultou de uma decisão imediata.

Nos meses que se seguiram na segunda metade de 2017, o ano em que foi aceito nesse último colégio nas condições dramáticas descritas, e apesar de ter narrado que havia mudado

completamente, ele se envolveu ainda em outras duas situações, tendo sido repreendido e conduzido para a sala da direção. Em sua avaliação, apesar dessas duas ocorrências, ele considerou que “[...] tirando isso, não teve nada, e eu... passei em, em branco o resto do ano”. No ano seguinte, em 2018, matriculado em um curso de outra instituição, no âmbito do Programa Jovem Aprendiz, ele precisou mudar para o turno escolar matutino e seu jeito anterior de ser, ressurgiu e, como narrou, “[...] eu voltei a ser um terror naquele ano...”. Em grande parte, motivado pelas consequências de seu comportamento, ele reprovou em matemática, a matéria que revelou sempre ter gostado e sempre ter obtido bons resultados.

Pesquisador: Você identifica a razão, por que que você mudou? Voltou a ser um terror?

Jonas: Eu acho que foi pelas companhias que eu tinha que tinha de, tinha de manhã, porque, muita gente dos, dos piá que eu estava de tarde aqui comigo, eles foram para de manhã, e daí já tinha aquele laço, né, de, de amizade e de manhã, daí... sabe? Vim pra de manhã, reencontrei eles e... foi aquela bagunça, sabe! Daí acabou que eu... foi isso, foi em 2018, que teve a Copa do Mundo, também, daí eu penso, daí eu vim pouco no colégio durante a Copa do Mundo, acabei perdendo prova e tal, fui mal no segundo trimestre.

Essa oscilação na postura, sob o ponto de vista da consolidação processual dos princípios ideais de conduta autorreguladores, pode ser considerada comum. Como já explicado, muitas das restrições sobre o comportamento ocorrem em função do olhar externo (de fora para dentro) e suas repercussões quanto ao julgamento, aceitação ou recusa do grupo em relação ao sujeito, incidem diretamente sobre a autoestima, ou o gostar de si mesmo. Em se tratando de etapa de autoafirmação, podem ocorrer capitulações. Nessas circunstâncias de transição em que a apropriação de valores ocorre nas relações com o grupo, a atitude do grupo como um todo e ou de outros interlocutores com os quais o sujeito se identifica podem ser fundamentais para concluir a sedimentação íntima de valores ou para desencadear o recrudescimento, como parece ter sido o caso com o reencontro com colegas. Além deste, um outro fator teria contribuído para o tropeço. A impossibilidade de acompanhar o aluno, de forma mais próxima, pois como esclareceu a pedagoga Maristela, “[...] de manhã, a nossa escola, ela tem o dobro de alunos do que o período da tarde. E aí foi indo que não tinha mais controle, ele se| ele se perdeu!”.

No ano seguinte, novamente matriculado no turno da manhã, Jonas contou ter ido muito mal no primeiro trimestre, e que considerava que sua reprovação no ano anterior tinha sido culpa da professora de matemática, “[...] só que, né! Não era culpa dela, né! [...] por causa que é, por conta da bagunça, a| das bagunças que eu fazia de manhã, a Maristela decidiu me voltar pra de tarde de novo, né.” Do que se seguiu, de acordo com Jonas: “E eu acabei tendo a [mesma

pessoa] de professora de novo, e... eu tirei dois 90 nos trimestres seguintes”.

Jonas descreveu ter vivido situações de bullying, mas numa etapa da vida posterior aos eventos que o obrigaram a mudar de escola. Duas teriam sido as motivações, a quantidade de espinhas em seu rosto, e o sentido ambíguo do seu nome, e essa experiência foi narrada, admitindo que a prática era antes uma característica sua em relação a outras crianças, principalmente com aquelas que se recusavam a fazer amizade com ele, dentro e fora da escola. Ao se referir à sua ação, fez uma distinção entre o que chamou de “bullying pesado” e aquele que ele próprio fazia, e que classificou como “zoação”.

Não é possível precisar as razões pelas quais Jonas vinha agindo de maneira tão voluntariosa desde que ingressou nos ambientes escolares ainda na educação infantil, como informou em seu próprio depoimento. A separação entre os pais, as lutas cotidianas da mãe para manter o necessário à sobrevivência e as demais relações familiares estabelecidas nesse cenário poderiam ser evocadas como justificativa e responsabilização. Contudo, sem informações ou indícios mais significativos, seria presumir que a ausência de um dos genitores seja determinante, como regra, para desencadear atitudes necessariamente discrepantes em relação às regras sociais, redundando em inferência.

Isto, no entanto, não implica em desconsiderar como possibilidade, que pode ser investigada, de que as respostas do próprio grupo produzam no sujeito um sentimento recíproco de recusa, dado que em circunstâncias de transição em que a apropriação de valores ocorre no âmbito de um grupo onde se está inserido, sem que com ele efetivamente se dê uma identificação, a atitude do grupo, como um todo, e ou de interlocutores cuja presença estejam simbolicamente investidas de maior relevância aos olhos do sujeito, mostra-se crucial para concluir a sedimentação íntima de valores ou para desencadear reações de oposição, as quais podem ser interpretadas pelo grupo como o recrudescimento de uma atitude desalinhada com suas regras, diante das quais esperava-se a adesão do sujeito. Quando, nessa fase, ocorre intolerância do grupo, levando à condenação do comportamento, e nos casos extremos, à execução, excluindo-se do grupo o sujeito, tal como aconteceu com Jonas quando foi “convidado a se retirar”, se houver no indivíduo um sentimento interno de injustiça em resposta ao comportamento do grupo, o sofrimento pode levar ao medo de que a experiência se repita, e como defesa, pode desencadear a reação de luta ou fuga (McEWEN; LASLEY, 2003). A fuga pode induzir à reclusão e à revolta por se ver obrigado a permanecer num grupo onde não se é aceito, e o enfrentamento pode levar o sujeito a negar o grupo que o recusa, opondo-se abertamente às suas regras por meio de seu comportamento.

Se considerarmos que a função social das escolas ultrapassa o processo de transmissão

de conhecimentos científicos, e que em níveis mais básicos elas funcionam como um dos espaços concretos de difusão das intenções sociais, sua atuação também se destina à formação das identidades das gerações mais novas, na medida em que difunde os princípios sobre os quais a própria sociedade se estrutura. Internamente, tanto a organização do trabalho profissional que se desenvolve nas escolas, quanto as relações intersubjetivas que elas abrigam, estariam atrelados a esses princípios e em todas as suas instâncias funcionais, principalmente as salas de aula, enquanto grupos de pessoas orientados pelas mesmas regras de convivência social oficialmente instituídas. Nesse conjunto, o que garante a identidade grupal, desde os pequenos círculos de convivência até a sociedade como um todo, são os modelos de comportamento institucionalizados que objetivam a integração e a interação entre seus membros (BLEGER, 1993).

Diante dessa compreensão, apesar da diversidade que os caracteriza, a exclusão de um indivíduo por um grupo oficialmente organizado e identificado como veículo autorizado para a difusão dos valores sociais que ele representa e o regulam, pode significar a não aceitação do indivíduo pela própria sociedade, que não o reconhece como um de seus membros, negando-lhe espaço – no mesmo sentido empregado por Erikson (1976) quando um jovem se encontra numa idade de ingresso no mundo adulto para o desempenho de papéis profissionais, na expectativa de ser aceito como membro produtivo da sociedade, mas não encontra espaço para trabalhar. Do que decorre o impedimento de seu acesso, por caminhos legítimos, aos recursos e bens sociais que devem ser obtidos pelo trabalho, como caminho válido, pela remuneração financeira oriunda do emprego de seus conhecimentos e ou habilidades. Nas duas circunstâncias, não há como desenvolver um sentimento de pertencimento em relação ao grupo no qual se encontra. O grupo pode deixar de ter algum sentido para a pessoa, como esta pode sentir que nada representa para o grupo.

Há ainda que considerar, no tocante as relações intersubjetivas, que situações de estresse psicológico tendem a evocar a repetição de comportamentos anteriores, como na Regressão, um dos mecanismos de defesa do Ego (FREUD, 2006a; FREUD, A., 2006), caracterizado por respostas menos maduras a situações de frustração, recorrendo-se inconscientemente a um modelo comportamental geralmente infantil, mediante o qual a pessoa se sentia mais segura, e que, em função de outras ocorrências de repressão aos desejos, podem ressumar atualizadas e acrescidas com novos sentimentos, chegando a produzir atitudes de grande contraste e/ou mesmo violentas. Não é incomum que comportamentos de resistência às regras sociais tenham sua origem em processos psíquicos subjacentes não identificados pelo próprio indivíduo, funcionando como estratégias inconscientes de enfrentamento a situações adversas.

Em casos assim, em que seja possível perceber esses diferentes ângulos da situação, o acompanhamento do processo de adaptação e aprendizagem do aluno pode favorecer o reconhecimento de pequenas mudanças comportamentais que justifiquem a tolerância diante de reincidências, o que, obviamente, não desobriga o uso do diálogo no tratamento dos reiterados equívocos, ao par do reconhecimento dos mencionados progressos de ajuste às normas formais e ou informais de coexistência, incentivando-o às mudanças.

De concreto, todavia, a partir dos elementos que emergiram da entrevista narrativa foi possível compreender que este foi o momento de virada biográfica, e mais nitidamente com seu retorno ao turno da tarde, quando ocorreu uma intervenção que o levaria a encontrar novas motivações em seu percurso. Como estava indo bem na disciplina de matemática e muitos outros alunos não estavam conseguindo aprender o conteúdo, ele foi convidado para ser monitor.

Jonas: É! Até porque nesse ano de de de 2019, é, é eu tava tão bem na matemática que... toda sala que tem alunos que não, não vão tão bem, né? E as pedagogas chegaram em mim e, como tava tendo prova naquela época, pediram para mim, por exemplo, no intervalo, no... ensinar essas pessoas que não sabiam, né? Daí tem, teve um dia que a gente foi numa sala vazia e aí eu acabei dando aula de matemática. (riso, aparentemente com satisfação)

Pesquisador: Como é que foi a experiência?

Jonas: Não sou bom pra professor. No::ssa!

Pesquisador: Não?

Jonas: Nem um pouco, eu, nossa, eu detesto.

Pesquisador: É mesmo? [...] Mas eles aprenderam?

Jonas: Ah, uma passou de ano! Uma, eu sei... é, todo mundo passou de ano, mas uma eu sei que foi graças a mim.

As narrativas de Jonas e das pedagogas indicam que esse foi o ponto de virada biográfica. A partir desse momento, ele foi gradativamente se identificando com outras alternativas comportamentais e se integrando de forma diferente no ambiente escolar. Passou a fazer parte do grêmio estudantil do colégio e foi se tornando referência de empenho para outros alunos, como explicou Juliana (2022), a pedagoga que o acompanhou na etapa do ensino médio, acrescentando que ele se integrou e se comprometeu de tal forma com o ambiente escolar que passou a assumir responsabilidades pela execução de tarefas, como líder, junto dos alunos e como apoio à equipe pedagógica.

Juliana: E hoje, assim, ele:::, vamos dizer assim, ele é um::: dos alunos deta| “destaque”, “alunos referência” aqui na escola, porque ele é do Grêmio Estudantil, né, então, tudo que tem de [/]

Maristela: Eventos, promoção!

Juliana: Eventos... tudo, ele tá atrás, ele gosta dessas coisas assim, de tá, né? [...] De tá à frente, de tá, tanto que teve um dia que nós tivemos Jogos Interséries, ele veio de manhã, ele estava sozinho! [...] E ele deu co::n::ta! Então, assim, isso é o que ele gosta de fazer. Então, assim, depois que ele fez 18, a mãe abandonou, deixou ele por conta, né? Conta e risco, então, “Você já fez 18, agora você que::: dá conta de”, né, de, de fazer outras coisas. E ele, ele se vira! Né? Ele go::sta de passear, então assim, essas coisas assim, tipo, “Ah, é, vamos passar nas salas pra dar um recado do Grêmio”. É com ele! Ele vai!

Quando perguntado diretamente sobre o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, Jonas respondeu com satisfação que se sentia bem na escola. Dois anos e meio após o episódio dramático que viveu, tendo sido convidado a se retirar de dois colégios e indesejado em outros espaços, segundo ele próprio e de acordo com outros testemunhos, ele se mostrava diferente e pronto para prosseguir. Se havia se “tornado um terror”, sofrendo e fazendo sofrer, nos grupos anteriores pelos quais passou, também estava sendo a partir da convivência em grupo que ele vinha se modificando, dentro de um ritmo próprio, de aprendizagem, de desenvolvimento e de identificações que agora lhe conferiam uma identidade diferente.

Podendo ser evocada para sustentar a reflexão, a teoria dos Grupos Operativos, desenvolvida por Pichón-Rivière¹⁰⁵ (2009), a partir das concepções psicanalíticas, considera que a vida em grupo, inicialmente experimentada na relação familiar, exige ações que se completam segundo objetivos comuns, fazendo com que a forma de pensar, de agir, de se comunicar, de cada um dos membros, em relação de mútua influência, produza uma identidade grupal e um sentimento de pertencimento. Essa compreensão determina que qualquer interpretação do ser humano se faça mediante a análise de seu contexto, considerando sua posição e funções no grupo ao qual pertence e com o qual desenvolve uma relação bidirecional de comunicação e aprendizagem, o que permite concluir que o sujeito se institui nessas relações e delas emerge.

Ao final, ele disse, “Ha! Na época eu não tinha projeto, agora que eu tenho, né, que é pelo menos consegui entrar na faculdade de, de Contábeis, a princípio. Esse é meu projeto até...

¹⁰⁵ Enrique Pichón-Rivière (1907-1977), psiquiatra e psicanalista de origem franco-suíça e argentino naturalizado. Fundador da Associação Psicanalítica Argentina (1940) e Instituto Argentino de Estudos Sociais (1953), foi autor da Teoria do Vínculo e dos Grupos Operativos e é considerado pioneiro no campo da psicologia social latino-americana. Desenvolveu significativo trabalho sobre o funcionamento dos grupos e instituições na formação da identidade individual.

de curto prazo né”. A universidade agora fazia parte de seu projeto de vida, desdobrando-se no horizonte como alternativa para sua realização... E em 2023, após concluir o ensino médio, ele conseguiu.

3.3.5. “Eles são a minha família... mais que a minha família já foi” (LUCIANO, 2022)

Conforme mencionado na apresentação do grupo de sujeitos da pesquisa, Luciano fez uso do tempo destinado à liberdade narrativa inicial, apresentando sua história com um encadeamento lógico e sequencial correspondente à uma revisão prévia, como ele próprio afirmou ter realizado ao final da entrevista narrativa. Sem manter um contato visual, pois desviava seus olhos para baixo a cada movimento semicircular que fazia com a cadeira giratória, sua fala se mostrou rápida, semelhante à leitura de um texto, com poucas manifestações paralinguísticas. Sua linguagem corporal parecia tensa e contida, não permitisse a observação de expressões emocionais que geralmente acompanham processos de recordação de vivências. Inobstante, o material que produziu se mostrou rico na descrição de sentimentos e na análise das próprias vivências, desaconselhando a realização de resumos narrativos muito recorrentes, sob pena de redução de sentidos.

Revelando aparente compreensão de que a forma de organização e o conjunto das relações familiares exerceram influência em sua trajetória de escolarização e concorreram para suas reprovações, iniciou sua fala apontando para esse núcleo:

Luciano: Eu acho que... o que me influenciou desde... eu já tive problema desde o começo. Como eu morei com a minha avó, é:: por questão que minha mãe e meu pai nunca tinham tempo para mim, pra me cuidar... Eles trabalhavam bastante, trabalhavam num frigorífico. E..., meu pai tinha dois empregos, né! Os dois trabalhavam no [mesmo frigorífico]. E durante um outro turno, ele trabalhava de pedreiro. Pra conseguir um dinheiro extra. Porque na época eles não tinham uma casa própria, então, assim, morava eu a minha avó, a minha mãe, e minha irm| o meu pai e minha irmã. Então, desde pequeno, teve um conflito, porque como a minha avó que me criava, eu dormia com ela, todas as minhas coisas eu fazia com ela. Eu mal via os meus pais, por questão dos turnos deles. Então eles trabalhavam o dia inteiro. eu era pequeno, eu dormia cedo, eu não via eles durante a noite. Então, tanto que quando eu, quando eu tento lembrar a minha infância, 90% das minhas memórias são com a minha avó. Eu quase não tenho memórias de pequeno com os meus pais. Eu tenho um pouco com a minha irmã. Então eu estudei num colégio que era na Quadra de casa, na esquina. Então, a minha casa ficava num, num, num ponto, e o colégio ficava na outra esquina, mas a entrada era na quadra de trás... Mas, não, nada que, né, atrapalhasse. Eu tive bastante as amizades lá [...]. Quando eu era menor, então, no 1º ano, no primeiro pro 2º ano, eu tive uma aprendizagem boa. Eu.. tinha tudo para ser um a| um adolescente premiado, né! Eu consegui desenvolver muito rápido a questão da leitura e da

escrita, antes do 3º ano eu já conseguia ler, escrever... O básico, mas já era algo mais avançado.

A exemplo do que ocorrera com os demais sujeitos da pesquisa, não eram de meu conhecimento os detalhes da vida do narrador, nada além do fato de que existiam reprovações recorrentes em sua trajetória que favoreceram o convite para que contasse sua história. Mais uma vez, o cuidado ético de solicitar à equipe gestora da escola para que não antecipasse situações específicas, revelou sua importância, pois começavam a se destacar do quadro dois elementos que foram rapidamente anotados e que viriam a ser importantes para a compreensão das reprovações.

Para além da configuração familiar que parece socialmente normalizada como característica de famílias de baixa renda, que dependem do trabalho profissional dos genitores, em tempo integral, para garantir o básico à sobrevivência, destacaram-se da fala dois elementos rapidamente mencionados na construção de duas sentenças que soaram complementares. Ao dizer da proximidade entre a casa na qual morava, em relação à escola que frequentava, Luciano afirmou: “Mas, não, nada que, né, atrapalhasse.” e “Eu tive bastante as amizades lá”. Não existindo necessariamente problemas entre esses dois fatores, qual a razão da ênfase? O arremate que assinalou a coda narrativa, ao dizer que “Eu.. tinha tudo para ser um a| um adolescente premiado, né!”, pareceu indicar nessa relação um sentido de frustração como consequência da constatação a qual havia chegado na interpretação a própria história, parecendo sugerir a existência de um sentimento de culpa relacionado ao que viria narrar.

Prosseguindo, Luciano contou que até o 4º ano do ensino fundamental sua vida seguiu sem percalços escolares, sob os cuidados de sua avó materna. “Ela fazia tudo pra mim, ela me ajudava”, disse, informando que na época tinha a ajuda de uma babá, pois a avó era analfabeta. Em sua análise, considerava que até esse período, segundo seus termos, “era um aluno 10”, até que os conflitos familiares eclodiram.

Luciano: É, assim, era um garoto acima da média, né, na época... porém, aí começamos a ter conflito em casa. Como eu já tava muito grande, meus pais ficou com medo de eu perdi| perdesse minha essência de criança, eles começaram a brigar com a minha vó... pra ficar com mais tempo comigo. Então o meu pai e minha mãe pediram a conta na, na [empresa], pra ter um tempo a mais comigo, pra me ver mais. E começou uma briga, porque eu não queria, sabe. Por tá acostumado com a minha vó. Eu dormia com a minha vó, eu fazia tudo com a minha vó. Aí ficou essa briga dentro de casa... e::: por conta disso, eles... se is| se isolaram da minha vó... e, por isso eles me:: isolaram junto, me obrigaram a ficar com eles, sem| eu não falava para minha vó, eu não dormia com a minha vó... então isso foi:: me quebrando bastante, comecei a ficar bastante triste, eu comecei a desmotivar no colégio... porque:::, bom, eu fui criado com a minha vó, minha convivência era com ela e, dum dia para o outro, não posso falar com ela, se eu ia para o quarto dela, meus pais

me batiam, me batiam, me ba|... ((o nível de tensão na fala era visível, destacando a presença de emoção, no "engolir a seco", várias vezes)).

Luciano: E começou essa briga dentro de casa. Aí, meus pais, eles são deficientes... auditivos, os dois... Então::... é difícil para eles entender! Então, por conta disso, eles sofreram bastante também.

Mesmo considerando não parecer lícito tentar explorar o mérito da preocupação dos pais quanto a relação de Luciano com a avó, foi possível notar nesse ponto da narrativa o surgimento uma explicação mais elaborada realizada por ele sobre as motivações de seus pais, e muito provavelmente, decorrente da aludida revisão posterior a experiência, em busca fatores causais. Dificilmente esse tipo de abstração manifesta na frase “meus pais ficou com medo de eu perdi| perdesse minha essência de criança”, seria produzida por uma criança de 9 ou 10 anos de idade, no momento em que viveu a experiência, mergulhando num simbolismo implícito no julgamento dos pais, fazendo-o como quem interpreta o que está subjacente ao desejo do outro, sem que houvesse uma fala explícita do adulto que revelasse esse sentido, ou então, sem que houvesse uma mediação na interpretação, porque essa compreensão, para que não seja apenas objeto de reprodução do que foi ouvido de outrem, costumeiramente requer uma leitura das motivações das vivências dos adultos, dificilmente alcançáveis em suas conotações possíveis a partir das experiências infantis.

Quando as crianças o fazem, como parece ser o caso, a narrativa assume um caráter superficial, podendo ser também idealizada. Nessa situação, por exemplo, a declaração de que os pais se demitiram do trabalho para ficar com ele, mesmo a família vivendo em uma situação financeira de risco, poderia sugerir um processo de Racionalização, um Mecanismo de Defesa que leva o Ego a fechar os olhos diante de uma notável discrepância, aos olhos de outros, da relação entre causa e efeito encontrada pelo sujeito em suas conclusões, indicando que sua avaliação consciente pode ter sofrido influência de uma angústia (FREUD, A. p. 21 e 47), neste caso explicável diante de um possível julgamento e condenação moral da ação dos pais. O processo, motivado por razões inconscientes, teria por objetivo preservar a imagem dos pais, como figuras ideais em seu papel, amorosos, capazes de sacrifícios pelos filhos, mas que ignora que o sacrifício possa estar precisamente no fato de ter que trabalhar, ficando distante dos filhos, indo contra a própria aspiração para garantir financeiramente o mínimo para a vida deles.

Luciano: Aí ficou essa briga dentro de casa... e::: por conta disso, eles... se is| se isolaram da minha vó... e, por isso eles me:: isolaram junto, me obrigaram a ficar com eles, sem| eu não falava para minha vó, eu não dormia com a minha vó... então isso foi:: me quebrando bastante, comecei a ficar bastante triste, eu comecei a desmotivar no colégio... porque::, bom, eu fui criado com a minha vó, minha convivência era com ela e, dum dia para o outro, não possa falar com ela, se eu ia para o quarto dela, meus pais me batiam, me batiam, me ba|...

((o nível de tensão na fala era visível, destacando a presença de emoção, num inevitável "engolir a seco", que se repetiu várias vezes)).

Luciano: E começou essa briga dentro de casa. Aí, meus pais, eles são deficientes... auditivos, os dois... Então::... é difícil para eles entender! Então, por conta disso, eles sofreram bastante também. E, nessa época, como meu pai pediu a conta, ele tomou um golpe da [empresa]... É::, ele tinha que ter pegado| ele tava com quase 10 anos de [trabalho] e não recebeu nem:: 50% do que ele devia ter recebido na época. E por conta disso, e:: a briga dentro da minha, dentro da minha casa, com a minha vó., é, minha vó tinha conseguido aposentadoria, e ela rece| começou a receber o::: a aposentadoria do meu vô. Ele [o pai] começou a acreditar, e alguém também colocou na cabeça dele, que a minha vó tinha pegado esse dinheiro. Então começou um conflito muito grande dentro de casa... Aí por conta disso, eu comecei a faltar. Eu não ia para o colégio porque minha mãe falava que não era pra mim ir, porque ela achava que eu ia ver minha vó no colégio. Então, eu ficava em casa, é::, eu conversava com minha vó os tempos que eles saíam trabalhar, que daí eles já trabalhavam em horário comercial... mas, era muito pouco. E foi desenvolvendo, aí quando eu fui para o 6º ano, com 10 para 11 anos, ainda com essa briga muito grande dentro de casa.

Bastante ilustrativo sobre a possibilidade de interpretação das vivências pelo próprio sujeito, o excerto demonstra uma definição de papéis e respectivas responsabilidades na configuração de um quadro conflituoso vivido em família, e que na opinião do narrador, teria sido o responsável por desencadear seus problemas com a frequência escolar, produzindo um quadro que terminaria por levar às reprovações.

A consequência imediata desse estranhamento, de acordo com o narrador, foi a decisão dos pais de que ele passaria obrigatoriamente a morar com eles, momento em que mencionou pela primeira vez a existência de um quadro de ansiedade e de depressão que considerou ter começado a desenvolver, ao dizer “[...] eu fui morar com eles, eu não queria. É, eles me obrigaram a ir, eu não queria, eu teimei, eu chorei. Foi uma época muito difícil para mim”, com o agravante de que ficava sob os cuidados da pessoa que em seu entendimento havia “envenenado” seu pai, contra sua avó, com a suposição de que ela o teria lesado. Esse foi um dos poucos momentos em que a emoção parece ter escapado de uma tentativa de controle. Luciano revelou o nome da pessoa, porém a hesitação na voz e o tom que utilizou sugeriram certo desconforto, um embaraço emocional, que tratou de justificar, dizendo “eu, eu exponho, porque o que ela fez é, foi vergonhoso, sabe? Porque ela criou uma intriga dentro da minha família, querendo ou não...”, exprimindo uma sentença que foi seguida por uma longa pausa, até então inédita em sua narrativa.

Retomando a fala e o fio dos acontecimentos, o narrador contou sobre o adoecimento da mãe e os impactos emocionais que experimentou com a situação, distanciando-se no

ambiente escolar que anteriormente lhe trazia satisfação em virtude do reconhecimento que recebia como aluno que se destacava.

Luciano: Nesse, nesse meio..., nesse ocorrido, nesse, nesse meio desses problemas que durou bastante tempo, acredito que durou um ano, um ano e meio, a minha mãe pegou depressão profunda... Então, ela ficou internada, foi uma coisa que me abalou mais ainda, porque eu já não podia ver minha vó, aí eu sabia que a minha mãe tava com depressão, tava internada... Eu não via ela. Eu não sei, não lembro assim quanto tempo que ela ficou lá, e: eu comecei a desmotivar, eu não tinha vontade. É um ambiente que uma vez me trazia orgulho, que me trazia satisfação, me dava medo, porque eu não queria ver ninguém. Eu não gostava de ver ninguém. É... os professores para mim, eu achava que era uma ameaça, que só iam me prejudicar, então eu comecei a me recu| me retroceder, eu comecei a me esconder... Então, foi uma coisa que eu acredito que foi um problema que começou todo esses meus atrasos (as reprovações). E:::, depois de um tempo, quando eu terminei, a minha mãe já tinha voltado da dep| já tava melhor, já tinha saído da, da clínica. É::: falaram que ela tava curada. É::: resolveram que minha tia de São Paulo veio, resolveu, esclareceu todas as coisas, e a gente ficou em paz de novo. Então eu consegui recuperar as notas que eu tinha perdido. Consegui:: voltar para o colégio.. dá pra se dizer, eu:: já tava mais animado, porque tava tudo entrando em ordem, aí eu entrei para o 7°.

Não se pode afirmar que esse tipo de conclusão, de natureza analítica, tal como já havia acontecido antes, durante a narrativa, tenha surgido no âmbito da própria vivência, sendo mais acertado entender que tenha resultado de uma releitura e ressignificação posteriores, expondo justificativas para o interlocutor. Por outro lado, apesar de descrever os sentimentos e reações no período, o narrador não explicou a razão de os professores representarem uma ameaça.

A sucessão de eventos que interferiram nessa retomada das aulas após o episódio que teria levado a mãe à internação, continuaria, porém, motivada por outra intercorrência, desta feita, relacionada à sua própria saúde, de acordo com a narrativa, obrigando a uma intensa rotina de deslocamentos para a capital do Estado, reduzindo quase que integralmente sua ida às aulas.

É meu primeiro 7°, o começo foi bom, foi tranquilo, mas isso depois veio uma turbulência. É:::, eu perdi um dente, ele não tava nascendo, por algum motivo, ele não tava. Começou a aparecer um caroço, na minha cara. Então a gente foi fazer um raio-x... e descobrimos que eu tinha um tumor, num dente, que estava se alojando em direção ao cérebro. E::: ele tava se alojando rápido, e ele ia cruzar o meu olho, então ele ia atravessar o meu olho, ia furar o meu olho, ia se alojar no| alojar no cérebro. Podia ser um câncer. Eu poderia ficar cego de um olho e perder a vida. Então a gente começou a acelerar, começamos a, a fazer as coisas com urgência e::: daí a gente foi pra, foi para Cascavel... 2 vezes. Fizemos duas pequenas cirurgias, mas não foi eficaz e tivemos que fazer um tratamento mais forte e daí fomos encaminhado pra Curitiba. E:::.... indo pra Curitiba, que veio mais um dos motivos de eu ter atrasado muito, que começou a me desmotivar de novo... que:::, bom, eu tinha consulta nas terças, eu saía daqui todo domingo... de madrugada, chegava lá na... de... domingo. Chegava no domingo à noite, saía no sábado de madrugada, as vezes domingo de madrugada, chegava num, num domingo de tarde ou numa segunda de manhã. Descansava, pra terça-feira consultar, às vezes voltar na quarta, às

vezes voltar na terça. Então era uma rotina muito cansada... Porque:, aí eu ficava segunda-feira fora, eu perdia terça-feira, às vezes perdia a quarta. Chegava em casa, tinha que descansar, e perdia mais um dia. Quando eu voltava na quarta, eu perdi a quinta, quando eu voltava na terça, eu perdia a quarta, porque eu descansava, dormia o dia inteiro. Então, por conta disso, estudava uma, duas vezes por semana. E atestado não cobria, porque era muito atestado, então assim, uma hora ia li| dá limite... Aí, por conta disso, eu perdi... um meio ano, só nessa brincadeira.

Luciano narrou que após ter realizado a cirurgia, teria ficado 2 (dois) meses em observação e tratamento no hospital, num período em que problemas de ordem financeira teriam levado a família a experimentar novos atritos domésticos protagonizados pelo pai, que em sua opinião, se mostrava autoritário e predisposto aos embates com os demais familiares.

Contou que ao retornar para casa em meio ao clima inamistoso, e sem poder ver a avó, desanimou, e não voltou mais para a escola. Como disse ele, “Eu ia umas ou duas vezes... Então, daí eu perdi meu primeiro 7º, por questão da cirurgia que eu fiz na minha boca, e por questão de brigas... Aí virou o ano. Eu f:| tava melhorzinho, a gente tinha se resolvido”. A solução dos problemas familiares teria se dado, novamente, em virtude da presença da tia, por parte de mãe, que teria se deslocado de São Paulo para Marechal Cândido Rondon, para intervir nas relações e mediar a pacificação.

Sob a perspectiva das relações familiares, difícil imaginar como seria a vida de uma criança que se viu criada pela avó até os 9 (nove) anos de idade, tendo-a, até então, como destino do afeto, ver-se repentinamente separado dela e de maneira incomunicável. A possível profusão de sentimentos contraditórios que podem ter se instalado em relação aos pais biológicos, responsáveis por esse sofrimento e, ao mesmo tempo, gradativamente dependentes dele como intérprete para as comunicações com outras pessoas nas mais diversas situações sociais, tal como viria contar a pedagoga que acompanhou seus passos na escola.

Pelo que foi possível depreender da entrevista Suzana (2022), esses detalhes da vida familiar de Luciano não eram de seu conhecimento. Os pormenores dos desentendimentos entre pai e mãe, que em grande parte das vezes foram mencionados como responsáveis pelas dificuldades emocionais que viveu, interferindo em sua relação com a avó e incidindo em sua trajetória escolar, quase não foram tocados na entrevista que ela concedeu, podendo sugerir a ausência de acompanhamento das dificuldades vividas pelo aluno, pela equipe pedagógica, representando, porém, uma conclusão a ser melhor compreendida a partir das dificuldades de comunicação direta entre os pais e a escola.

Como dito, os pais de Luciano eram deficientes auditivos e, de acordo com a pedagoga, poucas vezes estiveram na escola, o que seria compreensível se confrontada com a informação

de que tinham jornadas de trabalho extensas. Todavia, ainda que fossem pais mais presentes na escola, por serem deficientes auditivos e dependentes de um intérprete, que neste caso era o próprio filho cuja escolarização seria o principal objeto de atenção a motivar-lhes a presença no colégio, sempre haveria algum embaraço, pois se naquele período ele pouco foi ao colégio para assistir às aulas, por qual razão ele iria, para ser intérprete dos pais, se vendo na condição de não poder expor as brigas domésticas? De outra forma, se considerarmos que para além dos pais e tutores imediatos, que naturalmente são as fontes às quais a escola recorre diante da necessidade de obter informações que melhor permitam compreender e qualificar as dificuldades dos alunos, qual poderia ser outra fonte? Nesse caso, só restaria ouvir do próprio aluno, o que geraria outro imbróglio com dupla dificuldade a ser resolvida, pois se, de um lado, o aluno concordasse em falar abertamente dos conflitos entre o pais e os demais familiares, seria prudente e natural que na sequência a escola conversasse com os próprios pais sobre as informações recebidas, e isso não só requereria a presença de um intérprete, como poderia expor o aluno a uma situação indesejada, a de confronto com seus pais, com possibilidades de represálias.

Em paralelo, essa dependência de um intérprete, obviamente, também representa uma lacuna profissional nas equipes de gestão escolar, a ser preenchida por um especialista, ou então, de modo mais ideal, que, além dos professores, a formação dos demais profissionais que desempenham suas funções nas secretarias escolares e ou em equipes de gestão administrativa e de pedagogia, encontrando-se, por obrigação do ofício, em meio a diversidade e em cenários que requerem inclusão social, incorporasse o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Referindo-se a Luciano, na aludida entrevista, Suzana resumiu sua trajetória, expondo em linhas bastante gerais esse período descrito por ele, informando, mais tarde, que a matrícula havia sido realizada no 6º ano, por uma tia.

Suzana: E:::, era um menino assim, que ele faltava muito, e aí, quando ele, né, ele vinha, hum, pouquíssimo! E:::, muitas vezes ele tava em tratamento em Curitiba. Ele tinha um problema, acho que na:::, nos, nos dentes, aí, então ele ia bastante pra lá, só que aí ele aproveitava pra, pra já emendar e não vir. E ele tinha uma relação muito grande com a vó, porque os pais são deficientes auditivos e ele ficava mais tempo, às vezes, na casa da avó [...], mais, né, mais distante pra ele tá vindo, do que aqui! [a casa dos pais era mais perto da escola]. Então, às vezes ele tava na vó e a mãe achava que tava na escola. E às vezes ele estava em casa, avó achava que tava na escola, então assim ele, ele foi, foi driblando a escola, né? A gente tentava, a vó, inclusive, veio né, chegou a vir na escola, com muita dificuldade, e daí algumas tias dele. Então, assim, é:::, é sempre essa dificuldade por, né, por questão dos pais. O pai [...] eu não, não conheço, só de, de, de ver falar e de algumas situações, né? E:::, a mãe, já vi algumas vezes, mas assim, de ter esse acesso a eles mais difícil,

justamente pela situação né, de deles não, não, né, serem surdos. Então, os dois são surdos, né! [...] Então, ele teve, acho que duas, duas reprovações por frequência e sempre nessa mesma... né, nessa mesma lógica aí, de, de tá aqui e ali, né.

De forma distinta, se quando falou desse período, a pedagoga apresentou um percurso de escolarização e as reprovações do aluno de uma maneira bastante sumarizada, em outro momento, quando narrou o período posterior às reprovações, o fez com mais detalhes e com visível satisfação.

Essa primeira reprovação fez com que Luciano experimentasse, de acordo com suas memórias, o afastamento de colegas, mediante o argumento de ele não era um aluno exemplar e que levaria à reprovação quem andasse com ele. A situação mais grave, contudo, associada ao racismo e à discriminação, teria sido protagonizada por uma vizinha, que ao descobrir que ele havia reprovado, segundo suas palavras, teria dito para o filho, que era seu amigo, que não queria mais a convivência entre eles porque “macaco não é inteligente [...] que preto só faz burrice”.

Quando indagado sobre o que sentiu ao escutar essa conversa, Luciano disse que em sua ingenuidade, quando ela ocorreu ele não sabia o que era racismo e que um dia, em sala de aula, comentou o episódio, recebendo de uma professora elucidações que o levaram a compreender a gravidade do que havia acontecido. Ainda que tardia, a sensação produzida pelo julgamento moral se revelou no tom empregado em sua fala.

Esse, provavelmente, é um momento que requer muito cuidado, porque se trata dos primeiros contatos da criança com os preconceitos encontrados nas relações sociais. O narrador, pela pouca idade e experiência, ouviu e encarou com alheamento o "juízo de valor" de outrem, sem ter elementos de compreensão sobre o racismo estrutural enraizado em nossa sociedade. Havia, portanto, a necessidade de esclarecer a criança sobre a gravidade do que ela viveu, para que o racismo não acabasse "naturalizado" em sua conduta, ao ponto de ser reproduzido, associado à indiferença quanto ao sofrimento de outrem. Esse trabalho, conforme foi possível concluir, foi oportunamente realizado pela escola.

No ano seguinte, em 2018, cursando novamente o 7º ano escolar, aos 13 anos de idade, Luciano viria a sofrer a segunda reprovação.

Luciano: E:::.... dáí aí veio o ano que eu mais me arrependo, porque eu sei que não foi culpa minha. Na verdade, eu sei que foi culpa minha, porque aí já não era questão de saúde. Já não era::: questão de brigas. É:::, foi por questão de:::.... de menino! Eu comecei a ganhar mentalidade, é:::, atingi a puberdade. Conheci uma menina que nem daqui morava, mas ia vim morar para cá... E, por incrível que pareça, ela veio morar muito perto da minha casa, e estudar no mesmo

colégio que eu... E aí a gente começou a faltar aula para se ver... porque os meus pais trabalhavam à tarde| ela ia na minha casa.

Nesse ponto de sua narração, ocorreu uma interpretação interessante. Sua primeira fala, indicava que em seu entendimento, essa reprovação não havia sido culpa sua, e foi rapidamente corrigida, porém, dirigindo a culpa para a condição de "menino", sugerindo que a perda de foco teria sido provocada pela atração por outra pessoa, como algo irrefreável, o que contrasta com a conotação de “mentalidade”, da forma com que ele a utilizou, nesse caso associada à racionalidade e a uma leitura própria de mundo. Essa "correção" na responsabilização geralmente assinala a presença de uma ambiguidade sentida, mas nem sempre compreendida por quem a vive, podendo levar a atos falhos encontrados na fala, os quais, conforme explicado por Freud (2014, p. 46), tem um sentido próprio e surgem do confronto entre duas intenções diferentes¹⁰⁶.

Quando ocorre uma projeção inconsciente da responsabilidade, dirigindo-a para outro objeto e evitando-se o sentimento de culpa, esse processo não é absolutamente definitivo, e o próprio sujeito que fez a projeção não consegue se ausentar da suspeição de que o tenha feito como alternativa para não sofrer, dado que a repressão não elimina o problema. Ao reconhecer, porém, que há em si mesmo uma força que a razão não controla, essa constatação pode representar uma fragilidade que nem sempre é fácil de se admitir, sobretudo em razão da idade e das vivências do adolescente, que são geralmente marcadas pela necessidade de autoafirmação. A relação entre idade, puberdade e os apelos instintivos dela decorrentes, nem sempre são registrados conscientemente e alinhados no momento da experiência, como apareceram na fala do narrador, que, mais adiante, viria informar que recebeu explicações e orientações de um tio, oferecendo-lhe certa base conceitual para interpretar o que viveu, da maneira como havia narrado.

Luciano: Então:::, a gente se via todo santo dia, da tarde, porque de manhã eu ia pro CEMIC, eu fazia CEMIC, na época, hoje em dia é a CAF, Centro de atendimento à família. E então a gente faltava aula... pra, pra se ver. Eu pegava a chave de casa, eu saía, encontrava ela e voltava. O tempo de eu fazer isso, meus pais já tinham saído trabalhar... Então, nessa brincadeira durou uns dois meses, dois meses e meio, três. Aí minha família descobriu, um dia, porque mandaram meu primo lá em casa, me viu lá. Eu tentei me esconder, me viram, deu um problema. Eles chegaram, me chamaram, conversaram, é, o meu tio, me explicou tudo sobre a puberdade, ele me ajudou nessa questão, e daí decidiram que eu tinha que ficar com a minha vó, um pouco... Porque ela também já tava muito velha, começou a ficar doente. É, talvez ela também poderia me botar na linha, por| como ela que me criou... E::: aí eu larguei a:::, essa menina... e tentei voltar. Tentei voltar pros estudo e fiquei com, com a

¹⁰⁶ Conforme abordado durante a análise da narrativa produzida por Júlia (2021).

minha avó... Hum::, fiquei com ela o final do ano inteiro, e já era, junho, julho, quando fui morar com ela, e terminei o ano com ela... morando com minha vó, e eu comecei me endireitar, dali então. É:::, comecei a entrar em ordem, comecei a fazer tudo certinho no colégio de novo, comecei a virar aluno destaque de novo... Aí eu comecei a sentir de novo aquela vontade de estudar... aquele, aquele prazer que eu tinha... Poré:::m:::, eu conheci pessoas erradas!

A última frase desse trecho foi dita de uma forma particularmente simbólica, porque começou num tom comum e rapidamente se elevou, terminando quase em falsete, dirigindo simultaneamente o olhar para o pesquisador, de forma espontânea, como quem revela ter cometido um erro, mas que, sem saber a reação do interlocutor, espera compreensão. Sua narrativa, desse ponto em diante, assumiu contornos dramáticos, pois, distante das próprias expectativas iniciais que revelou sentir sobre si mesmo, como um aluno exemplar, as experiências que viveu naquele ano o situaram num polo oposto que facilmente o caracterizariam como um adolescente à margem da Lei e sem grandes perspectivas de conclusão dos estudos, bem como da retomada das aspirações iniciais que teriam feito dele, em seu início na escola, um aluno exemplar.

Narrou seu envolvimento com drogas e o comportamento que ele mesmo deplorou ter assumido diante de professores e familiares, sem conseguir evitar que as emoções aos poucos fossem superando o formato narrativo que havia adotado, até então com elevada preponderância descritiva, à semelhança de quem lia um roteiro. O sofrimento que revelou ter imposto às pessoas mais próximas, sobretudo a avó, representou o ponto alto desse drama, e possivelmente, o grande motivador para que ouvisse os apelos familiares, e conseguisse frear o impulso enganoso e autodestrutivo que a incursão no mundo das drogas representa.

A longa descrição, carregada de detalhes fala por si mesma, se apresentando provocativa à reflexão sobre as consequências de processos de identificação que nem sempre são registrados pelo próprio sujeito que os vive, ou suficientemente explicados teoricamente por outrem, dada a dificuldade de revestir as dimensões simbólicas da ruptura de cada um dos vínculos afetivos construídos pela pessoa, que os vê, então, arruinados, e com eles, a desconstrução da própria imagem que ela tinha de si mesma, lentamente elaborada a partir de relações intersubjetivas de aprovação e reconhecimento da conduta, a qual passa a ser imediatamente considerada reprovável, primeiro pelos outros, e depois por si mesmo, caso o indivíduo consiga lograr alguma lucidez que o permita, e a tempo de reiniciar a caminhada, como parece ter sido o caso desse jovem.

Luciano: É, um dia eu saí com um amigo meu que eu achei que era legal e conheci pessoas... hum:::, pessoas erradas que tem, não tem intenções, que não liga para a escola, que vai como obrigação, que tinha muitos problemas,

e dali eu comecei a virar um aluno terrível. Comecei a desbocar, eu comecei a, a xingar professor... É:::, daí meu| meus..., minha vó, minhas tias, meus pais queriam que eu me afastasse dessas, dessas amizades, mas eu achava que era o melhor para mim e não quis, e comecei a ficar rebelde. E comecei a não querer estudar! Porque:::, pra mim, na minha cabeça, a melhor forma pra mim conver| converter meus pais a deixar eu ficar com eles era vim pro colégio e não fazer nada. Então eu não fazia nada, quando mandavam eu desbocava o professor. É, ou eu ia embora, antes de chegar. E aí um dia eu saí com eles e::: e fumei! Um negócio que eu me arrependo, que era o narguile. Me apresentaram, falaram que era bom, que não sei o que, e... essas coisas do tipo, que tinha... sabor de fruta, e:::, daí eu fumei pela primeira vez. Na época, eu tinha gostado... e passei a começar a faltar aula, gazar, pra ir na casa deles fumar narguilé. E::: aí eles me chamaram para ir na fe| na festa que eles iam fazer, e aí foi um dos momentos que eu acho que eu nunca vou esquecer... Muito feio. Eu achei ruim. Eu lembro, eu me envergonho até hoje do que eu fiz, que foi uma festa à noite. Eu menti pros meus pais. Fui na casa dos meus pais, menti pra eles falando que eu ia comer um lanche com os meus amigos e peguei cinquenta reais. A gente comprou em bebida, eles compraram bebida, porém, eles também eram... tudo de mexer com coisa errada, drogas, essas coisas, e eles usaram drogas nessa festa, colocaram uma coisa, bebida, então eu fiquei drogado, eu fiquei louco, eu não lembrava de nada. É:::, as poucas memórias que eu tenho era que eu tava na sala, tava tomando... [bebida alcoólica] e::: uma outra memória daí, eu já tava... Acho que esse, essa outra memória que eu tenho, já tava embriagado, eu já tava drogado, que estava colocando aquele papel na língua... e a última memória é que eu tava descendo o morro da casa da minha mãe, rolando de bêbado, tava bêbado, tava rolando, eu tava alegre, fazendo palhaçada... E isso:::..., eu me arrependo muito, porque::: a minha vó, na época, já era mais de idade, ela não tinha... não tinha o que::: fazer, ela não conseguia me acompanhar, não conseguia me cuidar e aí eu me perdi!

A última frase, mencionando a avó, se mostrou de alguma forma emblemática, porque pareceu situar o psiquismo do sujeito da experiência no limiar de uma compreensão ambígua sobre condutas e consequências, como alguém que não se vê mais como criança, e por isso deseja liberdade e autonomia, mas que diante das consequências de equívocos cometidos na fruição da autonomia e da liberdade que buscou, não se sinta também maduro o suficiente para suportá-las, e então, por suspeitar não poder conviver com a culpa, se permite indagar por que o outro, sendo um adulto, não agiu para lhe impedir de errar, admitindo, em seu caso, que por ser a avó uma pessoa de mais idade “ela já não conseguia mais cuidar dele, e que, por isso, ele se perdeu”, como, se de outra forma, pudesse dizer que ela, sendo mais jovem, não teria permitido que ele se perdesse, como se em condições mais ideais de saúde, por exemplo, os apelos da avó com a qual voltara a conviver, pudessem ter sido suficientes para que ele próprio renunciasse, sem oferecer resistência, à identificação que sentia em relação ao grupo que passou a integrar.

Ao olhar do adulto, muitas vezes, pode ocorrer a interpretação de que o adolescente se sinta atraído pelo que não é bom, porque exista nele, intimamente, algo que não seja igualmente bom, e que, por ser semelhante, provoque determinada atração, quando, de outra forma, a identificação pode ocorrer em função do que o objeto, pessoa ou circunstância represente simbolicamente, podendo levar o adolescente à recusa apriorística em analisar qualquer característica que seja alvo de julgamento que o adulto faça em relação ao que lhe atrai, da maneira como não bastou que a avó, os pais, tios e professores, falassem das características comportamentais indesejáveis que caracterizavam o grupo dos novos amigos.

Fosse porque a liberdade que o grupo representava exercesse insuperável apelo sobre ele, fosse por que padecesse de uma espécie de egocentrismo cognitivo que tipifica o adolescente – e também adultos – cuja crença na onipotência dos próprios conhecimentos, argumentos e capacidade de resistência, mantém uma perspectiva quase sempre enganosa de que “com ele não vai acontecer”, Luciano, se viu envolvido no grupo e em suas práticas.

Luciano: Daí depois de um tempo, depois de tudo isso, eu voltei para casa da minha mãe... depois desse dia... porque:::, meus tios acharam que eu não ia... que eu poderia piorar, porque, como minha vó, já era mais de idade, ela não tinha mais força para sair e me procurar. Diferente dos meus pais. E aí virou o ano e fui pro terceiro. ((ele reprovou pela segunda vez no 7º ano e o reiniciou pela terceira vez)).

Luciano narrou que iniciou novamente o 7º ano, porém, já não contava mais com a confiança dos parentes. Ele havia perdido toda a credibilidade que considerava ter conseguido com seu sucesso escolar antes das duas primeiras reprovações. De forma interessante, porém, a vergonha e os sofrimentos que ele reconheceu ter provocado, aparentemente só foram por ele percebidos e admitidos depois desse período, porque diante do desinteresse dos familiares, ele contou ter se sentido livre para fazer o que lhe aprouvesse, o que fez com que reprovasse pela terceira vez.

Que:::, daí:::...,nesse terceiro ano, no 7º ano, que foi... uma outra reprovação, eu... meus parentes já desistiram de mim. Eles já:::....já nem acreditavam mais em mim no colégio. Eu achava isso incrível, porque pra mim não tinha ninguém que ia me incomodar. Ninguém que ia... tá ali comigo pra fazer alguma coisa... Eu poderia fazer o que eu quisesse... Então, eu não| simplesmente não vinha pra aula, eu não fazia nada... É:::, eu falava que eu ia vim e não vinha, mentia que estava doente. Várias vezes eu tomei injeção, porque eu menti só para não vir pro colégio. Fiz bastante coisa errada. Gazeava, como sempre. ((o desinteresse familiar, com sua terceira reprovação, levou ao relaxamento para com as obrigações escolares)). Da:::í:::, a minha vó começou a ficar preocupada, começou a vim a pé!... Da casa dela, àqui. E é longe, dá dois quilômetros e meio, eu já fiz as contas. Da minha casa, na casa da minha vó até aqui no Colégio. E ela começou vim a pé, de lá aqui... E:::~, daí:::.. eu não me ligava! Eu não sabia a importância, sabe? Eu já tinha::: virado

um garoto rebelde, desbocava todo mundo da minha família, eu não respeitava. É, se alguém tentasse falar o contrário do que eu achava, eu ignorava. Então eu não via importância na época... do como a minha vó se esforçado para me ajudar, para me colocar na linha, de volta. [...]. Imagina o esforço que ela fez e quão ruim ela ficou quando chegou em casa, porque ela sofria muito de varizes... E:::, aí, com o tempo... com bastante ameaça, eu tive, do Colégio, pra mim, me situar, é, eu falei com a polícia, no Conselho, eu comecei a entender... que::: o que eu fazia... era muito ruim, que era errado, que ia me atrasar, e ali eu comecei a sentir a importância, do estudo, eu comecei a ver que o que eu fiz ali era um arrependimento. Só que, como eu já tinha faltado muito, tinha perdido muito, muito mesmo, aulas, eu já não tinha mais chance de voltar, porque na época já era mais difícil de recuperar as faltas.

Aqui é preciso considerar a conjugação dos vários motivos que levaram a essa mudança de comportamento, e dentre eles, a presença da avó, que pode ter sido a mais significativa, por ser alguém com elevado vínculo afetivo e que se mostrou, aos olhos dele, capaz de sacrifícios, apesar da idade e da saúde frágil, para continuar mobilizada em favor de sua segurança e de seu futuro. Esse reconhecimento, entretanto, pode ter sido efetivamente despertado pela gravidade que geralmente envolve a presença do Conselho Tutelar em situações limites que podem configurar abandono intelectual de um menor de idade, e que, em muitas situações, termina por retirar o menor da guarda da família. Igualmente séria, a presença da polícia pode também ter evocado o espectro de uso da força repressiva do Estado, a qual, em tese, é mobilizada visando o enquadramento do considerado revel, aos padrões de conduta compatíveis com as expectativas legais.

Apesar de reconhecer que as chances de aprovação eram mínimas, Luciano narrou ter se esforçado, voltando a assistir as aulas todos os dias, até que novo episódio de conflito familiar mais grave aconteceu, e novamente protagonizado por seu pai, pairando sobre ele a ameaça de outra separação do convívio com a avó, com a qual havia voltado a morar. Nessa ocasião, no entanto, ele assumiu uma atitude de resistência.

Luciano: Então:::, [...] meu tio, por parte de mãe... é:::, filho da minha vó, estava lá na casa da, da minha vó, meu pai chegou e fez um escândalo lá e eles brigaram. Meu pai jogou café na cara dele... E deu uma discussão, e minha vó para separar, bateu no meu pai e quebrou o pulso... É:::, aí ele foi embora, ele saiu de lá, ele veio para lá, para minha casa, e começou um conflito, e eu não queria ficar sem a minha vó, porque eu sabia que eu ia ficar de novo sem ver ela, por um bom tempo. Então, eu peguei as minhas coisas e saí. Simplesmente peguei e saí e subi, pra minha vó. E não durou uma semana, meu pai bateu lá pra me buscar e eu não queria ir, eu não queria porque eu queria ficar também vó, e de novo, minha vó foi lá, porque ele tentou me puxar na marra, e bateu nele, com o mesmo braço. Piorou e ela teve que puxar pino... E:::, com isso, eu desanimei de novo. Eu não ia pra aula, eu comecei a olhar de novo, mas eu não fazia nada de errado, eu só não tinha vontade, então eu ia pro colégio e não entrava na sala, eu ficava rondando, me escondendo dos outros. Eu

ficava no banheiro. Às vezes eu não ia, eu voltava para casa... porque:: eu tava triste, porque eu sabia que, ou eu ia pro meu pai, apanhava... e não via minha vó, ou ficava com a minha vó e ficava essa briga...

De retorno ao convívio com os pais, porém desmotivado, como narrou, ele viveu a terceira reprovação. Parece evidente, a partir dos reiterados relatos de desentendimentos familiares, que para o narrador a família a qual pertencia não representava uma referência de equilíbrio para as relações, tanto quanto parece fácil, a um observador externo, classificar a família de Luciano como desestruturada ou disfuncional em razão dos conflitos internos e das repercussões que aos olhos do narrador inviabilizavam a convivência, como se tais problemas fossem de responsabilidade exclusiva de seus membros. É recente a discussão, por exemplo, sobre a necessidade de se revisar o conceito de família estruturada ou desestruturada baseado apenas em sua composição celular, dependente da presença de um pai e de uma mãe, como sinônimo de segurança na educação dos filhos, como se o impacto da ausência de uma dessas duas figuras fosse necessariamente geradora de irritabilidade e de violência.

Refletindo sobre as situações de conflito familiar vividos pelo narrador, dificilmente será possível saber o que mobilizava o comportamento de seu pai, baseando-nos tão só na percepção da criança ou do adolescente. É inegável, porém, que para o deficiente auditivo, e nesse caso, o pai e a mãe de Luciano – para citar apenas a situação em análise –, não deve ser tarefa fácil viver numa sociedade em que a constatação das diferenças entre pessoas não se reduz à mera proposição filosófica, mas demarca, ao contrário, limites estabelecidos por uma meritocracia que qualifica o sujeito pelo que ele possui e pelo que é capaz de realizar, e isso, apesar dos limites estreitos das circunstâncias que se mostram mais ásperas para os diferentes, pois se mantém como baliza os feitos sociais dos que são considerados “normais”.

Não é tarefa simples, pois, imaginar a pressão psicológica pelo sucesso social, num contexto em que a dificuldade de comunicação fora dos círculos de convívio doméstico ou dos grupos formados pela identificação das mesmas características, pode representar uma barreira diária de difícil transposição, à semelhança do que ocorre com quem se veja obrigado a mudar para um país onde se fala uma língua que lhe soa indecifrável e de difícil aprendizagem, com o agravante de que, para os pais do narrador, e para outros em iguais circunstâncias, não depende exclusivamente deles a tarefa de se fazerem facilmente compreendidos, com também pesam sobre eles as expectativas e as responsabilidades de manter a família dentro de um modelo que, por princípio, não lhes reconhece como iguais, um modelo repetido por outros membros externos que integram a mesma família, e que, ao menos hipoteticamente, funcionam como

referência de êxito, se não da excelência na convivência, ao menos do projeto de constituição familiar comumente aceito pela sociedade.

Situados à distância de qualquer iniciativa que vise a justificação da conduta dos pais de Luciano, esses argumentos ilustram a dificuldade de controle absoluto sobre variáveis que atravessam as relações familiares, podendo influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento dos filhos. Considerando que todo comportamento seja socialmente aprendido, a postura dos membros de uma família repercute sobre todos os envolvidos, estabelecendo modelos de ação perante os quais crianças e adolescentes se mostram sensíveis, seja pela identificação e repetição, seja pela negação. Quando ocorre de esses modelos entrarem em choque com as aspirações que o adolescente possa vir a admitir, com base em outras identificações, como referência para a sua vida pessoal, o consumo de tempo, atenção e energia pode se tornar alto devido aos conflitos e desgaste nas relações familiares, levando à hierarquização das preferências por outros espaços, bem como no destino da própria atenção, colocando a escola em segundo plano. Nesse novo período em que voltou a morar com os pais, Luciano descreveu ter enfrentado, como consequência das suas atitudes, a falta de confiança, configurando um quadro novo e provavelmente doloroso em suas relações familiares.

Luciano: E:::, era bom ficar com os meus pais na época, porque como eles são deficientes, eu era o responsável. Pra tudo eu teria que acompanhar. E até hoje eu acompanho, no que é possível. É:::, mas por conta dessas brigas, eu acho que eles não confiam muito em mim, tanto na questão financeira, porque eu sempre apoiei minha vó e a maioria das brigas que eles tiveram foi por questão financeira [...].Daí eles se acertaram de novo, é, só que minha vó não queria ir lá em casa... é:::, eles não iam, eles tinham receio, então:::, só ia eu. Aí:::, essa foi a última reprovação, e dali em diante, eu comecei a entender! Comecei a entender que a aula era uma coisa muito importante pra mim, que eu| que era uma coisa que somava, que:::, me atrasou muito, que eu fiquei muito pra trás. É, meus familiares não acreditavam em mim. Sabiam que eu não era mais o mesmo garoto. Eles não tinham mais o potencial que eles tinham daquele garoto que, tava no 2º ano, lia e escrevia... que era muito bom com textos, que era muito inteligente, que até o 6º ano:::, era diferente. E aí entrou o último ano [última vez que cursou o 7º ano]. Tive que ficar de novo com os meus pais. Eu cedi, pra eles, pra eles ficarem bem...

A situação de descrédito, no entanto, não se resumiu à relação com os pais. Essa última passagem pelo 7º ano se deu no período de Pandemia, sem a presença física dos alunos na escola, e o fato de permanecer em casa contribuiu para que a imagem de desinteresse e ausência de envolvimento com sua aprendizagem se estabelecesse, principalmente entre os tios. Contrariamente, como narrou, esse ano de estudos foi muito fácil para ele, levando-o a se destacar. A julgar pelo alto nível de reconhecimento e consideração ao qual ele havia se habituado devido ao seu desempenho na fase anterior aos episódios de reprovação, o sofrimento

deve ter sido intenso. Conforme narrou, precisou enfrentar o julgamento e a condenação moral expressa nos risos de deboche que lhe foram dirigidos quando comunicou ter sido aprovado para o 8º ano escolar.

Luciano: Quando eu passei do 7º pro 8º, todos esses meus tios, minhas tias, riram da minha cara. Não acreditaram, porque:::, eu não fiz nada o ano inteiro. Acreditavam que eu, eu, que era mentira.. e aí eu fiquei com raiva! Eu fiquei com ódio, eu não gostei, eu fiquei triste, eu fiquei muito mal... e dali eu, eu fiquei, eu sinto que eu peguei depressão, de novo, fiquei com ansiedade, eu acho que desde ali eu tenho ansiedade, até hoje. Tanto que as| por causa dessa pressão que eles me deram por causa dessa::, desse desmerecimento que eles me deram, eu, eu sofro bastante, tanto no serviço quanto em casa, no colégio, porque eu começo a ficar ansioso, é:::, eu começo a me cobrar muito. Eu começo| me cobro tanto por causa disso, que eu erro mais do que eu erraria se não tivesse me cobrando. Eu fico perdido, eu fico.. com pressa para terminar as coisas muito breve, e acabo errando muito. E:::, por questão de ter pegado essa depressão, ninguém me ajudou, ninguém nunca me ajudou. Eu nunca tive coragem de me abrir. Eu nunca fui atrás de uma assistente social, nunca fui atrás de um psicólogo. Eu sempre lutei tudo sozinho.

Algumas interpretações sobre suas respostas psicológicas às pressões que passou a experimentar, se mostram bastante articuladas. Suas explicações e justificativas surgiram estruturadas e inteligíveis, demonstrando ser resultado de um processo interno de avaliação da própria conduta. Obtidas ou não com auxílio externo, representam a maneira com que via a si mesmo, atribuindo sentido às suas vivências.

Em 2021, no 8º ano, o retorno dos alunos aos espaços escolares se deu de forma paulatina, mediante um processo de rotação que alternou a presença dos estudantes, dividindo-os em grupos menores, como forma de ir reestabelecendo gradativamente o contato mais amplo e com menos riscos de contágio pelo coronavírus. Nessa fase, porém, Luciano narrou se encontrar revoltado com a falta de credibilidade e de apoio dos parentes, voltando a relegar os estudos a um segundo plano. Embora ele não tenha mencionado, impossível não considerar que o distanciamento social possa ter contribuído para a instalação de novos hábitos, que não incluíam a ida e permanência no ambiente escolar, substituindo essa prática cotidiana por atividades solitárias, favorecendo maior uso das redes sociais em virtude da maior disponibilidade de tempo.

Luciano: E:::, essa questão dos meus parentes não ter me ajudado, ter desacreditado, ter rido da minha cara, foi uma coisa que me deixou muito mal na época; eu me isolei a não saía de casa, ficava horas e horas no telefone; era 24 horas por dia, eu dormia tarde, eu acordava cedo. Eu não via a hora de passar o dia. Eu vinha pro Colégio e ficava no telefone. Quando eu vinha pra fazer as atividades, eu não fazia, ficava no telefone... É:::, aí eu comecei a fazer,

porque eu conheci a professora Solange¹⁰⁷, e a professora me incentivou muito; ela começou...a me ajudar, ela começou a me mostrar as coisas. Aí nesse meio caminho também apareceu a professora Ana, que também me abraçou quando eu precisei... e com eles, com elas duas eu fui... eu fui desenvolvendo, eu comecei a ter vontade, é:::, eu comecei a estudar, eu comecei a me esforçar. Foi, foi elas que me ajudaram muito nessa, nessa volta. E elas que me mostraram o valor do estudo totalmente. É, eu sabia que era importante, mas não sabia quanto, antes de conhecer elas... então, depois disso, quando eu entrei no, mais pro final do ano, do 8º, começou... é::: as pre|os... como é que eles diziam? A rotação, né. Que, daí, uma, uma semana você vinha pra aula, a outra não. E, infelizmente, eu não tive a professora Ana, mas eu tive a Solange. Aí:::, bom, um dos motivos que eu começava a vim, era mais por conta dela. Eu conversava com ela. Ela me ajudava. Depois da aula, sempre a gente tinha um papo, alguma coisa; quando eu precisava de ajuda, eu ia até ela... Senão ela, a Lorena, que também me abraçou muito nesses problemas, desde o começo. A Lorena sempre tava me apoiando. Desde quando eu comecei a ter esses problemas, ela tava sempre comigo. Ele me chamava para conversar. E::: aí ela começou a me motivar, e eu vinha pro Colégio para conta dela; eu ainda tava com bastante problema com os outros professores, porque eu ainda tinha aquela insegurança... Aí, graças a Solange, eu fui me soltando. Eu fui... fui conseguindo me comunicar com todo mundo, eu fui| eu virei... esse Luís que eu acredito que é hoje, que é um garoto que ajuda bastante, que é bastante comunicativo, que::: tenta passar a informação quando sabe; quando não sabe, tenta descobrir! Bom, eu, eu acho que... uma boa parte desse, dessa minha personalidade, eu tenho que agradecer, tanto às pedagogas que me ajudaram, a Solange, professora Solange; a professora Ana, a pedagoga... a Lorena, a Suzana...

Realizando uma análise sobre outros ângulos comportamentais que o caracterizavam, o narrador revelou que diante dos problema entre o pai e a avó, ele “sempre chorava sozinho, sempre [se] lamentava sozinho” e que nunca gostou de se abrir para ninguém, reconhecendo que esse era um problema que carregava consigo, atribuindo essa dificuldade à educação familiar que recebeu, segundo sua perspectiva, num modelo antigo, em que homem não chora e não faz drama; que precisaria mostrar superioridade. Afirmou que as coisas que viveu o ensinaram que deveria enfrentar as coisas sozinho, e que, por isso, procurava resolver seus problemas sem recorrer a ninguém, sem pedir ajuda, dizendo que às vezes se sentia triste, mas que conseguia superar.

Reconheceu não saber lidar integralmente com o problema da ansiedade. Explicou que reconhecia que em situações nas quais havia dificuldade de entender as coisas, ficava ansioso, ficava nervoso, disparando um sentimento de cobrança íntima, se sentindo perdido e sem conseguir fazer as coisas, mas que, aos poucos, estava aprendendo a lidar com a situação.

¹⁰⁷ Os nomes dessas professoras e dos profissionais citados ao longo da narrativa foram substituídos para preservar o anonimato.

Apesar de ter conseguido avançar, passando com facilidade do 8º para o 9º ano, Luciano narrou com notável frustração a recepção que recebeu dos tios. Quando os procurou, feliz, para compartilhar seus resultados, imaginando que seria parabenizado pela conquista, contou ele que “de novo eles zombaram da minha cara, de novo eles falaram que eu não consegui, que era mentira, que só havia| acreditava no boletim; que::: que eu não tava fazendo nada, que eu ia pro Colégio pra bagunçar...”. Disse que por isso se sentiu muito mal e que acabou desenvolvendo o que chamou de “tique de ansiedade” que o impede de ficar parado, que o mantém sempre ansioso e se sentindo impelido a dar sempre o melhor de si, na escola e no trabalho, na expectativa de que os tios um dia reconheçam seu valor. Sobre a presença desse comportamento no ambiente de trabalho, ele resumiu dizendo “eu me cobro tanto, mas tanto por conta disso, que eu erro muito. É incrível, eu não consigo fazer. Eu tô há 6 meses, quase, trabalhando, e até hoje eu não passei uma semana sem tomar uma bronca. Porque **eu quero me cobrar**, eu quero mostrar que eu consigo...” (grifo nosso).

Como vimos, como resultado imediato da primeira reprovação, a condenação social incidiu sobre as relações, porém, sem que o sujeito se reconhecesse como causador do revés, pois não houve uma ação deliberada de sua parte em oposição ao estudo. Aos seus olhos, sua reprovação foi motivada tanto pela enfermidade que o afastou da escola quanto pelos conflitos familiares, e apesar da ausência de culpa, resultou em discriminação e no episódio de racismo que descreveu, produzindo sentimentos facilmente associáveis à injustiça.

Ao falar sobre a influência que as outras duas reprovações trouxeram para suas relações intersubjetivas, ele contou que a partir da segunda, se sentiu bastante marcado, passando a ser evitado por colegas de classe, inclusive em atividades de grupo, enfrentando também certa resistência de alguns professores, mas que “eram professores que não::: sabe, que veio pela primeira vez... ou que dava aula só em outro período, e pegou turma e... Aí, com o tempo, eles começaram a me incluir mais nas coisas, mas eu era bastante excluído”. Adotando um tom mais reflexivo, considerou que esse tipo de seletividade que o excluiu, repercutiu também fora da escola, produzindo uma fama indesejada.

Tomado ao pé da letra, o termo “querer”, da forma como foi utilizado pelo narrador para explicar os impulsos que o levam a tentar fazer as coisas de maneira perfeccionista, indicaria uma contradição, pois é o que produz sofrimento. O querer se apresenta modulado na conduta, pela consciência, nesse caso mediante as interdições do próprio ego que está informado sobre os malefícios do excesso de arrojo e ou de busca de perfeição na execução de tarefas, as quais acabam prejudicadas pela fixação no resultado exitoso da ação, sem “acompanhar” o processo em execução. Diferentemente, a natureza do impulso é inconsciente, e sua força potencial,

gerada pela repressão dos sentimentos destruidores decorrentes das reiteradas condenações e frustrações, se impõe à consciência, solapando o controle que um estado vígil, de atenção, permitiria por sobre a ação.

Por princípio, trata-se, na base, do mesmo processo que tipifica o deslocamento, praticado em relação ao exterior, diferindo daquele na medida em que nesse caso a energia é dirigida para si mesmo, na execução de tarefas pelo próprio indivíduo, mobilizando-o de forma desmedida na persecução do sucesso e reconhecimento social que a liberaria, esvaziando seu sentido e configurando, de outra forma, um movimento catártico caracterizado pela superação do trauma e recuperação do autocontrole. Enquanto este movimento não se conclui, de forma definitiva, seja pelo cumprimento do objetivo inconsciente que o motiva, seja pela diluição e esvaziamento do sentido que o impõe, o campo psíquico se mostra favorável às neuroses que se tornam visíveis no ambiente, na medida em que modificam o comportamento do sujeito, que passa a sentir ansiedade e irritação crescentes, cujo esforço consciente e inconsciente para conter, pode resultar em atitudes excêntricas, sem controle, cujo reconhecimento pelo próprio indivíduo gera sofrimento, a exemplo do chamado “tique de ansiedade” que ele mencionou.

Referindo-se, ainda, à importância dos profissionais que contribuíram diretamente para que retomasse com disposição a tarefa de concluir os estudos, ele disse “Eles são a minha família... mais que a minha família já foi”, e isso foi dito com emoção visível, com a voz embargada e lágrimas no olhar, enquanto mirava os olhos do pesquisador. Emocionado, ainda com a voz espremida na garganta, após uma pausa mais longa, ele resumiu a nova fase em que se encontrava:

Luciano: Mas tá tranquilo, tô me desenvolvendo bem, eu, eu tô, tô criando mais confiança comigo mesmo. Eu tô me cobrando menos... Eu Acredito que todos aqueles problemas que eu passei, eu, hoje em dia eu uso para me cobrar, quando eu tenho um pouco de preguiça ou quando tô com uma vontade de não estudar, que eu tô em casa, que eu falo, hoje eu não vou vim; eu, eu relembro tudo que eu passei, o tanto que me atrasou, pra me motivar, pra mim vim, para mim não fazer aquilo de novo... Porque na minha cabeça, como eu não tô agradando meus, meus familiares, como eles não acreditam em mim, eu sei que a Suzana [a pedagoga] acredita, eu sei que o Marcos [o diretor] acredita, então, um dos motivos vou sair de casa todo dia para ir para o Colégio, é para me cobrar, para mim tentar repor tudo o que eu perdi, e pra dar orgulho para eles, já que a minha família não, não acredita, eu sei que eles acreditam... É um dos motivos de eu vim aqui... é por causa deles... ((essa última frase, já foi dita com a voz embargada pela emoção)). Eu tô me esforçando muito... porque, eu prometi pra minha vó, ela faleceu em 2020, [em 20/06/2020], cinco dias depois do aniversário dela, que eu não ia mais reprovar... ((lágrimas corriam teimosas em seu rosto, e enquanto falava, ele tentava insistentemente enxugar os olhos)). Eu prometi para ela; eu não consegui dar tchau pra ela. A última vez que eu vi ela, ela tava internada. Isso era um mês antes. E ela teve duas paradas cardíacas. Eu tava num Encontro [escolar] eu me cobro também

bastante, por causa disso... Porque eu quero dar orgulho pra ela. Eu quero que ela... eu quero me tornar um agrônomo, o que ela queria que eu fosse... E agora, tamo aqui, tamo lutando, tamo tentando repor tudo que eu perdi... ((muito emocionado, fez outra pausa [14s], esforçando-se para retomar o controle)).

Em sua narrativa, a pedagoga Suzana viria atestar o progresso narrado por Luciano, descrevendo a proximidade da relação que ele conseguiu estabelecer com os profissionais da escola, mostrando-se sempre empenhado na colaboração em qualquer atividade coletiva realizada na escola.

Suzana: [...] ele tem a carga dos pais e ainda a irmã que tem alguns problemas ali, né, de, de autolesão, e essas situações, então, assim, acaba, eu entendo que pra ele é bem complicado essa, nessa situação, porque com 16, ele ser o adulto responsável. Aí o pai era alcoólatra, né, e brigava muito, diz que ele era muito ciumento com a mãe, então teve vários conflitos familiares ali que a gente, né, chegou ao nosso conhecimento aqui, então:::, é:::, vejo assim, que, hoje a maturidade que ele alcançou devido, né, a ir pro mercado de trabalho. Suzana: Então, assim, a gente tem essa relação bem, né, mais próxima, então, né, dá essa liberdade de poder puxar a orelha dele, de| e ele aceita. Hoje ele aceita, né. Ele concorda com... hoje ele participa do Grêmio da escola [...] então, assim, teve esse crescimento pro mundo, né, do, do Luciano. Então, assim, ele viu, né, ele fala "Nossa, mas eu era um cabeção mesmo". Eu, "Ah é:::, você era um fujão, mesmo, né!" (riso)

Esse é um caso absolutamente ilustrativo da força que um processo de identificação pode exercer sobre uma pessoa. No início, quando do envolvimento com as drogas, não foi diferente, embora, na época, o próprio sujeito não tivesse clareza das suas motivações pessoais, algo certamente devido à pouca idade e ao desenvolvimento incipiente da autonomia, e também da necessidade de definir o próprio espaço e posição perante os familiares. O choque sofrido com o que interpretou como sendo a desistência da família em relação ao seu futuro, a descrença em suas possibilidades, podem ter sido os elementos fundamentais para o despertar que se seguiu ao intenso sofrimento que viveu. A forma como ele se via, e o valor que atribuía a si mesmo, conjugado com a satisfação que sentia em tomar conta das coisas para os pais, sinalizava que o reconhecimento de sua importância o alimentara até ali.

Inesperadamente, as reprovações recorrentes representaram também o fim da consideração dos familiares, levando-o, tudo indica, a uma crise existencial provocada pela rejeição e sentimento de desenquadramento, de não ter lugar, não podendo corresponder às expectativas dos outros e também às suas, afinal, já não era mais o menino admirado, e que, por isso, não tinha autoestima por continuar aprendendo como até então conseguira, apesar das dificuldades. A necessidade de reconstruir essa imagem pessoal que lhe era cara, e, provavelmente, de demonstrar que era mais do que a pessoa desqualificado pelos tios e tias, o

impeliu à mudanças, mas isso somente se mostrou possível com a intervenção das professoras e pedagogas mencionadas, cujo incentivo decorrente de um interesse verdadeiro e inquestionável pelo outro, ajudou a pavimentar seu caminho, na volta ao equilíbrio e à autoconsideração.

Essas duas situações, como dito, demonstram como funciona o processo de identificação. De um lado, o impulso imposto pela necessidade de aceitação e de pertencer a um grupo, o que também significa pertencer e fazer parte ativa do mundo, o levou ao que parecia ser um encontro simbólico com a liberdade frente as injunções que vivia, como alternativa à dificuldade de aceitação do autoritarismo paterno, das imposições e conflitos que resumiam as relações familiares, principalmente com o pai, mas também as escolares, e depois as sociais.

Essa primeira identificação, fora do círculo familiar e do ambiente escolar, trouxe efetivamente uma sensação de liberdade, mas que se mostrou ilusória, diante da constatação do sofrimento dos pais e da avó, este o seu vínculo familiar mais significativo, além de provocar a presença do Conselho Tutelar e da Polícia, sinalizando que apesar de sua resistência em admitir, ele se encontrava em um caminho considerado socialmente tortuoso e arriscado que, em última instância, poderia sujeita-lo a exclusão social.

O reconhecimento dessa ilusão levou ao desencantamento, às frustrações consigo mesmo e com os outros, interferindo na visão que passou a ter do mundo e das coisas, a exemplo da relação com a escola e com os professores, os quais passou a ver como ameaças à sua liberdade, principalmente no período de envolvimento com as drogas. Mas foi nesse mesmo núcleo, com professoras e pedagogas, que o caminho de volta se mostrou possível. Com suporte afetivo, e se espelhando nelas, voltou a ser um aluno aplicado e proativo, com iniciativa para ajudar os outros da mesma maneira como foi ajudado, sendo colaborativo com todos, como ele mesmo relatou. O mais emblemático nisso tudo, sem dúvida, foi a manifestação sobre sua própria personalidade, construída, em boa parte, diretamente "com" as professoras e pedagogas, deixando um sentido de reconhecimento e de gratidão em relação a elas.

3.3.6. “Dessa reprovação eu não me lembro” (DANIEL, 2022)

Conforme informado durante a apresentação dos sujeitos da pesquisa¹⁰⁸, a narração de Daniel se mostrou desafiadora pela ausência de lembranças que lhe permitissem reconstruir a própria trajetória. Sua primeira lembrança remeteu a uma escola existente em um dos bairros

¹⁰⁸ Para tanto, ver p. 138-143.

do município, porém, sem qualquer relação com os locais registrados em seu histórico de matrículas, onde efetivamente estudou no início do processo de escolarização. A primeira menção que fez ao nome de um dos colégios que frequentou, e que de fato aparecia na documentação, também ocorreu de forma anacrônica, citando 3 (três) períodos de seriação escolar, dos quais, 2 (dois), ocorreram em instituições não coincidentes.

Por certo que não existia a expectativa de que experiências vividas na etapa pré-escolar pudessem ser recordadas com facilidade ou precisão, mas que, de outra forma, a tentativa de rememoração trouxesse algum indício concreto de experiências que tivessem marcado seus passos em função de sentimentos que as relações escolares acabam imprimindo, por representarem o ingresso da criança em um modelo de educação formal que a coloca diariamente sob os cuidados de outra pessoa com quem geralmente não tem vínculos, e por um lapso de tempo significativo, levando a possíveis estranhamentos iniciais cuja superação pode ser mais ou menos demorada, porque ocorrem sob o espectro de uma ruptura nos laços afetivos primários, estabelecidos com a pessoa que a tem sob a guarda cotidianamente, neste caso, geralmente a mãe, uma ruptura que obviamente não se confirma, pois a criança retorna para casa no final do período.

Com Daniel, porém, essas lembranças iniciais se mostraram quase inexistentes e os poucos indícios surgiram de forma difusa, sem uma ancoragem no tempo ou espaços de convivência que permitissem identificar uma imagem precisa no que parecia ser um caleidoscópio mnemônico composto de fragmentos. Sua expressão ao tentar recordar denunciava certo aturdimento, ao mesmo tempo que sua tentativa de construir uma narrativa ia sendo envolvida em pesada bruma formada pela dúvida quanto ao aproveitamento da entrevista.

De acordo com os registros escolares, onde consta apenas 1 (um) ano de frequência na Pré-escola, em 2010, ele passou por 3 (três) transferências escolares e em 3 (três) municípios diferentes. O mesmo aconteceu no 1º ano do ensino fundamental, em 2011, quando passou por outras 3 (três) escolas diferentes e por 2 (dois) municípios. Esse intenso fluxo entre escolas e municípios diferentes pode explicar a vacuidade nas lembranças, pois a atribuição de sentido às vivências é dependente dos sentimentos que lhes formam a trama, imprimindo-as na memória, ao passo que o cultivo de sentimentos é igualmente dependente do tempo de relacionamento que permita suas manifestações, bem como o enraizamento dos vínculos intersubjetivos dos quais surgem. O trânsito rápido por espaços diferentes e o escasso convívio, segundo a perspectiva na qual me situo, dá ênfase ao movimento e não necessariamente aos espaços e pessoas.

Confirmando essas duas condições como base para a formação de memórias acessíveis, o primeiro indício concreto de vivência significativa relacionada a um vínculo escolar identificável nos registros escolares, surgiu com a lembrança de uma excursão à cidade de Foz do Iguaçu, associada ao nome de uma das instituições escolares em Marechal Cândido Rondon, na qual esteve matriculado 3 (três) vezes nesses dois anos mencionados, entre 2010 e 2011, indo para outros municípios e retornando. Antes, porém, a associação entre essa viagem e o nome do colégio se deu de maneira equivocada, precisando ser corrigida, pois indicava outra instituição na qual também esteve matriculado por 3 (três) vezes, entre 2012 e 2016. Surgia aí o primeiro e sugestivo indício de que o tempo maior de permanência nessas duas escolas poderia ter resultado em alguma memória, apesar das idas e vindas. Como mencionado na apresentação, entre o início do ano de 2010 e o final do ano de 2017, excetuando-se a transferência obrigatória no ensino público, do 5º para o 6º ano, entre escolas municipais e estaduais, Daniel passou por 15 transferências entre instituições em 4 municípios diferentes localizados num raio de 110 km de distância de Marechal Cândido Rondon, para onde, até então, a família sempre retornou.

Daniel: Isso. [...] eu comecei ali, aí ali eu não lembro muitas coisas assim. Eu lembro muito que::, como:: morava um pouco longe, eu pegava o ônibus mesmo. Aí eu lembro muito de eu conversando com meus amigos no ônibus assim, mas no Colégio, assim, algumas coisas assim, eu não lembro muito assim. Eu lembro do Dia dos Pais lá, que eu fui lá. É::, essas coisas assim, mas no Colégio ali, daquele ali, eu não lembro, não lembro muito. Da::, daí a partir daquele ali eu fui pro:::, acho que pro::, pro [nome do colégio]. [...], ali, eu lembro de bastante coisa ali; eu lembro, eu estudei un:::s dois, três anos por ali, no::, 5º, 6º e 7º, alguma coisa assim, ou não tinha 7º, eu não lembro, ou foi o 4º, a partir, mas ali eu lembro que ali eu tinha feito bastante, bastante coisa ali, eu fiz muita coisa ali, fiz projetos também, ali. Fiz projeto de Literatura, de:: acho que foi o de Literatura e tinha mais um que eu acabei de| eu tinha feito um:: de basquete também, mas o basquete eu fiz bem pouco, aí eu já parei. ((5º, 6º e 7º anos de estudo ocorreram, de acordo com os registros escolares, em outros colégios diferentes do mencionado))

Daniel: Aí eu lembro de uma viagem que a gente tem| teve lá, a gente foi pra:::, aí a gente tinha ido pra::, acho que pra Foz... não, não foi ali, não foi ali, foi no [nome de outro colégio]. Naquele ali a gente tinha dado um:::, uma volta, a gente tinha dado uma volta em Marechal. A gente passou em vários lugares, passou no Parque Industrial, na praça Willy Barth; no Lago; em vários lugares, assim, só pra mais, pra vi| visitar mais a cidade, assim. ((A Escola cujo nome foi mencionado, está situada em bairro distante do itinerário mencionado)).

Entre os anos de 2018 e 2022, quando ocorreu o registro da narrativa, as mudanças para escolas fora do município cessaram, mas houve passagem por 3 (três) colégios diferentes. Considerando-se que nesse período ocorreu o afastamento social provocado pela Pandemia, e que, por quase dois anos, as aulas foram ministradas de maneira virtual, é possível admitir que

esse trânsito entre escolas possa ter ocorrido sem grandes influências adicionais. De maneira igualmente interessante, as poucas menções às escolas em todo o período de escolarização no ensino fundamental, sempre se deram em função de aulas que ocorreram em disciplinas em salas de apoio à aprendizagem ou programas que envolveram práticas esportivas, o que poderia ser explicado, no primeiro caso, pela maior atenção dispensada pelos professores aos alunos, em suas necessidades específicas, e, no segundo caso, pela relação estreita entre as práticas esportivas e o lúdico, fazendo com que exerçam maior apelo sobre crianças e adolescentes.

Assumindo o que pareceu ser o conjunto mais nítido de recordações, Daniel referiu-se ao colégio em que estávamos realizando a entrevista.

Daniel: [aqui] eu comecei a estudar ano passado, eu fiz o 8º ano, e esse ano estou fazendo o 9º. O 8º ano, ano passado, teve a::, as coisas que eu mais lembro assim, era as matérias, mesmo as que eu mais gostava era principalmente, era de matemática, gostava mais da de matemática, fazia muitas coisas também, fazia essas coisas assim, aí chegou o final do ano, não| faltou nota ainda, né. Aí eu tive que fazer o:::, o:::, ah, esqueci o nome agora, do Programa. Ai, eu esqueci o nome, mas da, das pessoas lá que não, não tinha conseguido a nota para poder passar de ano, aí ficava mais um tempo ali, aí passava. Aí fiz aquilo lá, fiz os trabalhos, as provas que tinha que terminar ou fazer. Fiz ele, passei pro 9º ano. Aí:::, esse ano..., é:::, tô ali, né, no 9º ano, tranquilo, bem básico, bastante prova, bastante trabalho, mas é 9º ano, né! É bastante coisa. Aproximar pro 1º ano (Ensino Médio), né. O 1º ano vai ser mais, que tem:::, vai ter mais matérias, no caso vai ter..., é:::, a que mais me interessa lá, é por::: Agronomia, mas da agronomia, acho que é só de manhã, e daí, talvez eu vou ter que mudar o turno, pra poder mudar o turno do serviço, pra poder mudar o turno do Colégio. Daí eu vou estudar de manhã e trabalhar à tarde pra eu poder conseguir fazer o curso de manhã. De Agrotec| de::: Agronomia¹⁰⁹. Aí tô fazendo curso também, aqui. Tô fazendo:::, é::: do:::, Mais Aprendizagem. Sou monitor lá, ajudo professora, no primeiro horário, aí depois das 9:30h eu viro, eu ajudo| é:::, tenho as minhas aulas daí, né, com, com ela, aí:::, depois disso eu vou embora. Aí as| depois da| acho que é::: 11:15h por aí, assim, ela libera a gente para ir embora. Mas é bem tranquilo assim, também. É, eu acho que é isso.

Pesquisador: Certo...É o que você consegue lembrar das experiências, e que são significativas para você. [/]

Daniel: Sim, são. (fala sobreposta)

A evidente impossibilidade de apreender uma interpretação pessoal construída pelo narrador sobre sua própria trajetória de escolarização, apresentada espontaneamente, obrigou a

¹⁰⁹ A inclusão da Agronomia, como área de conhecimento na grade curricular do Ensino Médio ocorreu em função das mudanças impostas pela Lei 13.415/2017 destinada à implantação do chamado Novo Ensino Médio. Essa Lei "[...] alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional" (BRASIL, 2022).

insistir na busca de informações por meio da interlocução, seguindo-se com cautela o roteiro preparado como suporte ao trabalho de registro, aliado ao histórico de matrículas, ambos mantidos à mão durante as entrevistas.

Pesquisador: É, eu gostaria, se você me permitir [/]

Daniel: Sim!

Pesquisador: ... e eu precisaria é::, entender um pouquinho, compreender um pouquinho melhor o que representou para você alguns, alguns passos dentro dessas instituições [...].

Daniel: Hum, hum! (concordando)

Pesquisador: Então eu precisaria explorar um pouco isso com você, se você me permitir. Pode ser?

Daniel: Pode. (olhando diretamente para o pesquisador, de forma mais decidida)

Partindo das reprovações escolares que apareciam no registro de matrículas, mencionei o nome da escola onde as duas primeiras ocorreram, a primeira delas no 2º ano e a segunda, no 4º ano, aos 7 (sete) e 10 (dez) anos de idade, respectivamente, o que fez com que ele se recordasse de um episódio ocorrido em uma das disciplinas, e que acabou por levá-lo, e também uma colega, para a direção da escola. Mais tarde, ao realizar a análise da entrevista e tentar alinhar as poucas e anacrônicas informações obtidas sobre os dez primeiros anos de escolarização, confrontando-as com os documentos oficiais, uma constatação saltou aos olhos. Eu havia mencionado o nome da escola, sem me dar conta no instante em que o fiz, que se tratava de uma das duas escolas que o narrador havia citado de forma espontânea e aparentemente aleatória, no início da entrevista. Não só o tempo de permanência, apesar de idas e vindas, teria sido o responsável por aquela recordação, a qual, enfatizo, não era fortuita, e que ganhou outro significado, pela constatação de que a escola citada havia sido o local de duas das três reprovações escolares que Daniel viveu.

Para efeito de ilustração de como as memórias das experiências vividas pelo narrador se mostravam dispersas, reproduzo uma das tentativas de reconstrução pelo diálogo, e que, apesar de permitir o vislumbre de uma ou outra vivência, foram se mostrando arrastadas e pouco produtivas.

Pesquisador: Lá no 2º, no 2º... na segunda série... teve uma situação de... de reprovação ali no [nome do colégio], e depois teve uma outra... em 2015. Não sei se você se recorda dessas experiências.

Daniel: Hum... dessas, assim eu não, não me, não me lembro assim. ((o narrador parecia confuso diante da informação))

Pesquisador: Não lembra?

Daniel: Não, dessas não. ((isso poderia sugerir que de outra, lembraria))

Pesquisador: Você, lá no [colégio], o que você lembra [...] além do que vo| daquilo que você já falou.

Daniel: Ai, eu lembro assim muito dos, dos professores, assim que ficavam sempre bastante em cima, assim, com os negócios de atividade, trabalho, [...] prova. [...] era bastante assim, de Inglês, bastante... é bastante trabalho de inglês, de prova. Era bastante:: bastante essas coisas assim, trabalho es| é::, prova, assim. Eles ficavam sempre em cima. Atividade, sempre em cima, sempre em cima. Aí eu lembro que até uma vez, numa aula de, acho que de... Ciências, ou era de Geografia, alguma coisa assim que eu não tinha feito alguma atividade, assim, elas acabaram levando eu e mais um menino para a direção. Aí foi chamado os meus pais no outro dia para conversar e eu não lembro o que aconteceu lá, que foi chamado só eles pra para conversar, mas eu lembro, dessa assim que que eu mais lembro, assim, que eu fui chamado assim para poder ir lá para a direção por causa de atividade... que eu não tinha feito.

Pesquisador: Como é que foi a sensação para você?

Daniel: Ah, na hora, assim::, eu pensei..., bom, eu não tinha lembrado que eu tinha| no outro dia tinha que:: fazer atividade e entregar, né, eu achava que era pra entregar pra outro dia. Aí a professora chegou na sala, a primeira coisa que ela falou foi que ela queria ver a atividade que ela tinha passado aula passada. Aí eu falei, "eu não fiz!", que eu achei que era para entregar em outro, outro dia, né? Em próximo, na próxima aula, ou outro dia, essas coisas assim. Aí ela falou, "não, era para entregar essa aula" aí eu falei, será que| eu perguntei, né? Se eu podia terminar, aí ela falou "não", aí eu falei, "tá bom, então". Então ela falou, "vai lá fora, então. Espera que eu vou pegar outras pessoas aqui e a gente vai lá na direção". Aí eu falei, "tá bom", aí eu fui lá fora, ela pegou mais uma menina, e foi eu e ela pra direção.

Daniel Aí a conversaram comigo lá, perguntaram, por que que eu não fiz? Eu expliquei tudo para ela, eu falei que não tinha lembrado, achei que era para outro dia. Aí elas falaram, "tá bom, então eu vou chamar os seus pais aqui para a gente conversar sobre isso". Aí eu falei, "tá bom".

Pesquisador: Os seus pais foram?

Daniel: Os meus pais foram. Mas foram, acho, que no outro dia.

Pesquisador: Foi muito ruim para você, foi?

Daniel: Foi, na hora foi um susto, que eu achei que não::, não era para entregar naquele dia, era para entregar no outro.

Pesquisador: Mas depois disso, como é que ficou a relação?

Daniel: Ah:::, eu não, não lembro assim, mas eu lembro que eu comecei a fazer bastante as coisas assim, comecei a tá, tá| principalmente da matéria dela, comecei a lembrar mais das coisas, assim. Qualquer coisa que ela passava,

qualquer atividade, qualquer coisa no quadro, eu tava sempre, copiando, fazendo, né!

Pesquisador: Mas, isso aconteceu nesse... nesse ano em que houve reprovação, lá?

Daniel: Não, eu não lembro assim. Acho que, deste ano, acho que foi no... 6º ano, alguma coisa assim, 6º, 4º, dessa, dessa, dessa atividade.

Pesquisador: É, porque, é, você teve no... [nome do colégio], no 4º ano. Você passou lá pelo 2º ano, pelo 3º e pelo 4º ano.

Daniel: Então foi, a, foi em algum desses.

Pesquisador: Interessante, porque você está se recordando de uma experiência de 2015, não é? E, pelo teu histórico existe uma experiência também [na mesma escola] em 2012, em que você teria sido reprovado. Você não se recorda dessa?

Daniel: Dessa reprovação eu não me lembro.

O narrador contou que a relação com os pais não mudou, e que apesar de terem reclamado um pouco por ele não ter entregado a atividade que motivou o embarço com a professora e com a direção da escola, reiterando, “como eu te falei, eu comecei a cuidar mais disso e comecei a fazer as atividades, não só dela, como das outras professoras também”. Considerando que um dos motivos mais evidentes para a recordação de vivências que pudessem ter sido significativas para ele, a questão das intensas mudanças de residência foi abordada, prossegui, indagando:

Pesquisador: É, eu vejo pelo seu Histórico, que você tem bastante transferências.

Daniel: A gente mudava de bastante, de, de lugar na cidade, assim..., agora, de sair, a gente mudava bastante aqui na Cidade. [...] Agora, de outra cidade, foi só: 2 vezes, né ((com base nos registros escolares, ele havia ainda morado em outra cidade, aos 5 e 6 anos de idade, em duas passagens distintas, intercaladas com outras mudanças domiciliares, da qual ele não se recordava))

Pesquisador: E isso foi por conta do trabalho do seu pai, da sua mãe?

Daniel: Eu não, não lembro assim [/]

Pesquisador: Não lembra...

Daniel: ... mas eu acho que foi mesmo por causa de alu| aluguel ou alguma coisa assim, né, porque, sempre onde tava mais barato, a gente estava indo, né. Não, não importava se fo| não podia ser a cidade também muito longe e:, não podia ser muito caro também, a gente não achava a cidade tão barata, aqui, e achava na cidade vizinha. A gente ia para lá. Aí achava em Marechal de novo. Aí como a gente já sabia, que conhecia Marechal, a gente já voltava pra Marechal.

As demais recordações pertinentes à passagem pelas outras escolas no período compreendido entre 2016 e 2018, mesmo diante das perguntas que lhe foram dirigidas, se resumiram, como mencionado, às vivências nas aulas que recebeu em salas de apoio à aprendizagem, as quais foram numerosas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, particularmente em 2018. No ano seguinte, em 2019, aos 14 anos de idade, ele viveu a terceira reprovação escolar.

Por ser mais recente, havia a expectativa de que Daniel pudesse narrar suas vivências na escola e as circunstâncias nas quais sofreu o revés. Sua fala, porém, mencionou as relações de amizade, o gosto por determinadas disciplinas e a prática de voleibol, mas nenhuma referência direta aos motivos da reprovação. Ademais, podendo representar um indício das razões da reprovação, mas que não havia como afirmar, ao falar das aulas cujos conteúdos apreciava, narrou uma situação que vivenciou com a professora que lecionava em uma área de conhecimento que ele gostava muito.

Daniel: Adoro muito a matéria [...], já falei, mas, o que não ajudava na matéria, era a professora mesmo. Porque eu tentava fazer as coisas, eu fazia as coisas dela, mas ela sempre mandava mais coisas. Eu fazia um dia, no outro dia, ela mandava mais. Aí, sempre que eu esquecia uma, já vinha outra para fazer em cima e não dava para terminar. Era sempre uma em cima da outra. Aí não dava pra fazer! Aí eu lembro até um dia que::: eu estava no, no recreio, aí eu voltei para a sala, tava todo mundo da sala já. Eu demorei um pouco. Eu:::, eu sa| bateu o sinal, fui lá, deixei o prato, fui no banheiro, lavei a mão e fui pra sala. Quando eu cheguei na sala, estava todo mundo lá, e ela era, era aula dela. Daí eu entrei lá e ela perguntou "por que que você tá entrando"? Ai eu falei, "eu quero estudar", né!. Daí ela falou: "Não, você tá chegando atrasado, fica lá fora que eu vou te levar na Direção". Aí eu falei: "Tá bom!". Aí Ela Foi, me levou na direção, falou que eu cheguei atrasado, aí:: eu falei, eu f::| ela perguntou pra| a Pedagoga perguntou se ela queria que eu voltasse para a aula, ela falou que não! Ela falou que podia mandar embora. Eu falei, "Tá bom!". A Pedagoga falou: "Vai lá na sala, então, pega seu material e vai embora, que eu vou conversar com seus pais". Aí eu falei: "Tá bom!". Aí eu peguei as minhas coisas, fui lá na sala, peguei as minhas coisas e fui. Aí, quando eu tava saindo da sala, ela foi e falou, ela falou: "Daniel!", aí eu falei, "O que?". Aí eu olhei pra trás, ela falou: "Seus pais vão ficar sabendo do que você fez!". Aí eu falei: "Tá bom!". Aí eu peguei, fechei a porta e fui embora. E foi isso. Mas, acho que ela não acabou conversando, ou a Pedagoga tá bo| ca| acabou também não conversando. Ou conversou. Os meus pais não conversaram nada comigo, mas, meus pais não vieram falar comigo assim, sobre o que eu tinha saído da sala. Eles não vieram falar.

Pesquisador: E a razão...você ter entrado um pouquinho depois na aula?

Daniel: É... Ela não deixou eu ficar.

Finda a exposição de suas memórias relacionadas à escola, seu silêncio levou à inevitável pergunta, desta feita, com caráter conclusivo, sobre a ausência de mais detalhes

pertinentes à última reprovação escolar, enfeixando-a com as anteriores:

Pesquisador: É, com relação às, às reprovações..., você já disse que não se lembra delas, né?

Narrador: Não:::o. (sinalizando negativamente com a cabeça)

Não sendo possível ouvir a professora envolvida, e admitindo-se, por hipótese, que a narrativa tenha tido o mérito de repetir sem ressignificações cada um dos lances desse episódio, embora possa não ter sido este o caso, é possível afirmar não ser incomum que professores adotem esse tipo de postura, o que constitui seguramente um duplo equívoco. O primeiro, ao imaginar que não deixando um aluno entrar depois que a aula tenha iniciado, necessariamente o estejam punindo, na suposição de que ele possa mais tarde se arrepender por ter faltado na discussão e possível aprendizagem do conteúdo, cuja aula não assistiu. Todavia, se a motivação do aluno era a de não assistir aula – e isto não se aplica ao narrador, que enfatizou gostar da disciplina –, um aluno que tenha a intenção de se ausentar, terá conseguido o que desejava, com o agravante de que sempre poderá justificar, de maneira enganosa, que não sabe o conteúdo porque foi impedido de assistir a aula.

Segundo, porque esse tipo de reação aberta, pública, à atitude do atraso, termina por enfatizar o erro do aluno, quando, para se usar o mesmo peso e a mesma medida, em situações inversas, haveria que se elogiar sua pontualidade. Entretanto, dizem, a pontualidade é uma obrigação do aluno. De toda forma, o procedimento de expulsar, valoriza o erro e não o acerto, além de representar um cotejo com o autoritarismo, na suposição de se estar exercendo autoridade. Seria preferível deixar o aluno entrar e depois, em particular, para não encorajar atitudes reativas motivadas por outros olhares, conversar com ele para saber sobre as razões de seu atraso, e, se necessário, enfatizar a necessidade de que chegue no horário, sobretudo se a pontualidade do aluno for uma prática comum, ou então, diversamente, procurar outra forma de intervenção caso exista reincidência contumaz ou outro tipo de prática indesejável.

Encerrada a reflexão motivada pelo episódio, a inexistência de qualquer detalhe adicional sobre esse imbróglio ter ou não evoluído desastrosamente para uma reprovação, a ausência de qualquer outro ângulo narrativo que permitisse uma análise mais apropriada, leva a outra reflexão que pode soar desconcertante. Se até o final do ano de 2017, a intensidade das mudanças familiares e as 15 (quinze) transferências entre escolas pudessem de alguma forma explicar a ausência de recordações relacionadas às reprovações, o mesmo argumento certamente não poderia ser facilmente utilizado para explicar a falta de detalhes relacionada à sua terceira reprovação escolar, afinal, entre o ano de 2018 e 2022, contavam-se apenas 3

transferências, e todas, após o tempo de permanência requerido no ano letivo, sendo ainda necessário considerar que uma dessas transferências aconteceu em circunstância específica em que as aulas foram integralmente virtuais, em razão da Pandemia.

Sem poder excluir uma possível seletividade nas recordações, mas também não podendo afirmar que tenha ocorrido, permanecem os indícios expostos sobre o período anterior, até o ano de 2017, sem que se possa concluir sobre a razão efetiva da ausência de informações posteriores.

A entrevista narrativa concedida pela pedagoga que vinha acompanhando sua trajetória escolar recente, em virtude de que sua matrícula no colégio datava do início de 2021, revelou algumas características adicionais de Daniel.

Pesquisador: E o Daniel, o quê que você me fala do Daniel?

Suzana: Então, o Daniel, é:::, também, hoje... é um querido, né? É:::, e:::, como, né, antes, é um menino que veio no ano passado pra cá, durante a pandemia. A matrícula dele foi:::, ele... eu conhecia ele virtualmente, só! Né? E:::.... aí ele... não participava, não tava participando das aulas até a gente conseguir contato, por ser de fora, então os alunos também não o conheciam. Eu tinha passado 2 (dois) anos sem trabalhar no período da tarde, então era mais complicado de ter esse contato, né, com os outros, que eu também não conhecia os outros da tarde, né, que tinham entrado nesse período. E aí, com um telefonema consegui que o pai viesse pra escola, né? E o pai é... trabalha muito, acho que ele é "graxaim", alguma coisa assim. [...], e:::, ele veio e falou assim, "Olha, eu quase não tenho tempo de ficar em casa, mas sei que a minha esposa tem muita dificuldade. Esse menino passa o dia inteiro no quarto jogando, e a noite inteira. Ele não escuta ninguém", e não sei o quê, e que o irmão, então, tava na mesma série, era um pouquinho mais tranquilo, então, que ele tentaria. Ele falou, "Mas se você quiser chamar o Conselho Tutelar, você pode chamar! Eles podem ir em casa, porque eu não sei mais o que eu vou fazer com o meu filho. Não consigo tirar ele do celular".

Suzana: E ficou por aquilo. Então fui conversando, ele não foi participando e depois o irmão veio, que daí, a partir de maio, a gente conseguiu trazer alguns alunos, né, que não tinham acesso. O irmão começou a vir, de repente o Daniel começou a vir, mas o Daniel faltava muito mais do que o irmão, né, que o irmão mais novo, mas eles estudam na, na mesma sala. E:::, a gente conversava com ele assim, mas ele é de poucas palavras, né, ele é mais, mais quieto. E:::, conseguimos assim que ele viesse pra escola, que ele participasse, né, que| mas assim, sempre na, na dele, ali. [...], assim, é um menino educado, ele, quanto o irmão, [...] aí:::, ele conseguiu, então, ano passado, aprovação aqui.

Suzana: E esse ano, então, a gente sugeriu, né, [...] ele foi matriculado no "Mais Aprendizagem", e ele veio... e ele gostou. E:::, ele, hoje é monitor do Mais Aprendizagem. Ele tem uma autorização [do empregador] pra vir todas as quartas-feiras, para participar, né, porque ele [é] Jovem Aprendiz. Eu acho, não sei qual é o vínculo que eles têm lá, mas aí a gente fez um documento aqui, que ele é, né| a documentação de que ele é monitor, então, toda quarta-feira ele vem. No começo, ele tinha um desconto e o pai veio muito bravo, porque ele vinha, mesmo sendo descontado do salário dele. O pai veio muito

bravo, O quê que ele tá fazendo aqui? Ele precisa mesmo vir? Porque ele tá perdendo o salário!", né. Então, aí ele foi lá na [empresa], conversou novamente com o pessoal, então, através desse documento que a gente mandou depois, ele não tem mais o desconto, que eu expliquei qual era o Projeto, do aluno monitor, né, a função, e tal. E aí, então, ele agora não tem mais esse desconto pra ele tá, tá vindo aqui.

Suzana: E ele assim, diante dos alunos, ali, ele, auxilia muito a profe, na questão de acesso dos menores, e isso tem feito ele mais responsável na sala, também, né. Então, ele é líder da turma, agora, então, assim, a postura dele diante da escola mudou muito do que era, mas assim, ele não, como é um, como, né, os outros, eles iniciaram aqui, eles eram "nossos" e esse, ele, ele veio... para cá, né. Ele teve que, que se encontrar, e esse ano, então, eu vejo que ele, ele também, agora, ele, ele é nosso, né! Então, que ele assumiu a escola, que ele participa. [...] Mas ele, nossa, não tem o que dizer assim, de, da postura dele hoje, enquanto, enquanto aluno aqui [...] ... que, bem, nossa, muito tranquilo, muito respeitoso, muito muito... nossa! Também falo assim, é uma surpresa diante do que, né, da vi| né, daquela primeira, aquele pré-julgamento que a gente faz antes, do que o pai trouxe, pra imagem que a gente constrói hoje que foi, né, foi totalmente desconstruída pela, pelo que ele nos apresenta hoje.

Dois registros que se afiguram significativos se destacam da narrativa da pedagoga, a primeira, – e que aparece claramente – é o fato de ela ter informado que houve construção de um conceito prévio, de sua parte, sobre o comportamento do aluno, com base nas informações paternas. Um preconceito que acabou superado por ela, na medida em que se permitiu constatar a existência de comportamentos muito diversos por parte do aluno. Essa superação, no entanto, não constitui regra.

Essa "visão" prévia é natural, porque se trata de um processo automático de comparação entre o comportamento informado e comportamento considerado ideal. O problema, em muitos casos, não está obrigatoriamente nessa comparação, que é importante e necessária ao mapeamento e planejamento de ações a serem desenvolvidas com os alunos, mas no fato de que alguns profissionais permanecem presos à ilusão de que essa imagem antecipada corresponda à verdade, admitindo-a de maneira monolítica e fechando a percepção diante de comportamentos que opostamente divirjam das informações que deram origem ao preconceito. Essa atitude impede que o comportamento diferente seja notado e valorizado, escravizando o outro à uma imagem que não lhe é correspondente, ao passo que promove a manutenção, consciente ou inconsciente, do preconceito.

O segundo registro remete à necessidade de uma formação sólida, humana, por parte de quem está posicionado pela função profissional como corresponsável pela condução dos alunos perante suas próprias circunstâncias, para que não se permaneça indiferente às necessidades de intervenção que favoreçam o desenvolvimento deles. Nesse caso específico, a compreensão

sobre o papel da escola, considerada pelo genitor como sendo naquele momento, de menor importância na vida do filho, poderia ter levado Daniel ao distanciamento da escolarização, concentrando-se na execução de tarefas profissionais que reproduzissem as condições sociais de seu pai, enquanto que o processo de escolarização, sob o ângulo da pedagoga, poderia abrir portas para uma condição social melhor, à medida que provavelmente o qualificaria, ao ampliar sua visão de mundo, também pelo contato com outros alunos, ao mesmo tempo que permitiria que desenvolvesse valores humanos, pelo exercício de empatia, de compreensão e de liderança que a função de monitor exige, ao par da responsabilidade compatível com a posição de destaque. Todas essas características são esperadas em diferentes funções sociais e desempenho profissional.

Retornando a discussão ao campo da fragilidade da narrativa de Daniel, reservando-se o espaço necessário ao contraditório no âmbito da discussão sobre ele ter sido ou não seletivo em suas memórias, bem como em informações sobre a terceira reprovação, ocorrida em 2019, defendo como válidos, ainda que não absolutos, os argumentos apresentados na interpretação das lacunas informativas pertinentes ao período anterior a essa reprovação escolar, o qual foi marcado pelas intensas movimentações familiares, impondo 15 (quinze) transferências escolares no curto espaço de 8 (oito) anos, algumas em um mesmo ano e em municípios diferentes, sempre motivadas pelas mudanças domiciliares em busca de trabalho e de melhores condições de vida, conforme informou o narrador.

Na sequência, reitero, alguns dos princípios já apresentados, os quais considero suficientemente sólidos e aos quais recorro, sustentando-os com os indícios obtidos principalmente nos registros escolares. Os sentimentos e as emoções, como visto em Damásio (2011), são os marcadores biológicos que atribuem sentido às experiências, e que, por isso, favorecem a construção das memórias que oferecem base à subjetividade. Salvo em situações específicas cuja intensidade provoque a presença de sentimentos emocionais ou que deem origem a novos sentimentos em função de circunstâncias limítrofes, a exemplo das traumáticas, em condições consideradas habituais, não existindo tempo de permanência suficiente que permita o convívio e o surgimento natural de sentimentos que possam atribuir sentido às relações intersubjetivas, *o foco da experiência estará no movimento* e nos sentimentos e emoções que o movimento desperta, e não nos ambientes, pessoas e circunstâncias que permanecerão secundarizadas, como ocorre na relação figura-fundo, exemplarmente discutida pela gestalt-terapia no âmbito de aplicação dos fundamentos da Psicologia da Forma, ou Gestalt. Nessa relação, o que requer energia para adaptação (homeostase) no campo da experiência formado pela relação entre o corpo humano e o meio ambiente (PERLS, 2011, p.

22-38), funciona como uma necessidade, ou *gestalt aberta*, que ganha proeminência e se destaca na percepção, levando a uma hierarquização nas prioridades, sinalizando o que é emergencial, dado que o restante do campo se mantém distante da consciência. Conforme assinalou Ángeles Martín (2011, p. 33), “Uma das principais características que faz a figura dominar no campo da consciência deve-se ao fato de que os sentimentos estão ligados à figura e não ao fundo”.

Sob essa perspectiva, há uma inevitável relação entre memória, vínculos, identificações e sentimentos de pertencimento, que são dependentes das experiências no tempo, no que respeita à duração e permanência, com implicações diretas não só para a recordação do vivido em função da hierarquização das prioridades, mas também para a formação da identidade, pois a alta rotatividade entre grupos diferentes, sem convívio mais prolongado, certamente torna discutível a possibilidade de criação de vínculos sociais afetivos e ou identitários mais permanentes, sem a ameaça de rupturas impostas pelo intenso “fluxo de passagem” de uma situação de convivência à outra. Se essa intensa mobilidade estiver relacionada à necessidade de sobrevivência, as condições sociais serão determinantes para o tipo de identidade que se estabeleça, nem sempre alinhada à pretendida, referenciada por valores desejáveis e não fragmentada, pois é certo que em qualquer circunstância sempre haverá uma identidade, ainda que difusa e volúvel, que não encontre em si mesma um suporte às decisões e comprometimento com as próprias escolhas.

Em sentido que se afigura semelhante, ao discutir o que chamou de supermodernidade, caracterizada pelo excesso de tempo e o excesso de espaço, o etnólogo e antropólogo francês, Marc Augé, a apontou como uma produtora de “não-lugares”, ou seja, “de espaços que não são em si lugares antropológicos” e que não funcionam como “lugares de memória”, afirmando que “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 1994, p. 73).

Apropriando a assertiva de Augé ao que vimos analisando no caso de Daniel, e também de Anderson (2021), parece-me possível representar os não lugares pelo que eles têm em si de comum, enquanto espaços por onde o fluxo de passagem impõe certo cunho de impermanência, uma espécie de aceleração do tempo para o psiquismo, e que concorre para a não vivência, afinal, com afirmou Pierre Nora (1993, p. 21), “Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica”, e a ausência de duração e continuidade nas relações, em condições consideradas cotidianas, geralmente se opõe esse investimento simbólico.

Embora a passagem por eles seja configurada como experiência, porque o sujeito lá esteve, o caráter fugidio das relações intersubjetivas não permite relações duradouras com outras pessoas, e por isso não gera vínculo ou outra memória que não seja a do trânsito de umas pessoas pelas outras. Como consequência, levam ao não conhecimento do outro e a ausência de um sentido que vá além do atribuído ao próprio movimento, como quem vê na janela de um trem a passagem rápida de uma paisagem, sem poder se deter nos detalhes, por que não os vê, não podendo associá-los ao que viveu ou mantê-los na memória, de forma que não podem ser evocados, como não podem despertar novos sentidos e sentimentos, nem mesmo gerar novos vínculos ou sentidos com espaços e ou pessoas diferentes, esgotando-se em si mesmos.

Versando sobre sua passagem na escola em que foi registrada a sua narrativa, Daniel falou de forma absolutamente motivada sobre o prazer que vinha encontrando nas aulas, um sentimento atribuído aos incentivos e ao reconhecimento que vinha recebendo de vários professores, sentindo-se confortável no ambiente escolar, e mantendo em seu projeto de futuro, a intenção de prosseguir e cursar Agronomia. Quando lhe perguntei se ele se sentia incomodado por estar atrasado em sua escolarização, ele respondeu de forma objetiva e com aparente tranquilidade, dizendo: “Não, não me incomoda, por se::: eu não passei de ano, foi alguma coisa que eu não aprendi, então eu tenho que tá ali, assim, pra eu aprender o que eu não aprendi, aí sim, se eu aprender, eu posso passar de ano. E se... é, acho que é isso.”

3.3.7. Notas sobre a análise e interpretação das narrativas

O processo de análise e de interpretação de cada uma das narrativas começou no momento da transcrição. Se, para os sujeitos, suas vivências guardadas em suas memórias foram sendo revisadas no ato de contar cada um dos lances de suas trajetórias, para mim, o ato da transcrição teve um condão semelhante, porque ouvir as gravações provocou a lembrança das imagens mentais registrados por minha própria percepção, em cada um dos movimentos onde uma emoção foi percebida na fala dos sujeitos, mas silenciada dentro de mim, pela necessária manutenção do clima profissional. Soaria pernóstico, se não fantasioso, pretender que, apesar desse cuidado, também meus traços próprios de comunicação verbal disparados inconscientemente não tenham aparecido na interlocução, pela simples impossibilidade de exercer sobre eles um absoluto controle. Obviamente, me refiro às minhas próprias características.

Todo o trabalho de registro foi pensado e executado exclusivamente por mim, e também o de transcrição, representando uma imersão nas histórias temáticas, que em muitos momentos

se afiguraram como histórias de vida, dada a riqueza de detalhes e a densidade do que me foi narrado, e para manter vivo o espectro da própria vivência de ter ouvido o outro e aproveitar mais plenamente meus próprios sentimentos emocionais, procurei fazer as transcrições sempre que possível o mais rapidamente, procedendo a anotações em cada um dos trechos narrativos em que uma unidade de sentido se insinuou. Nem todas, entretanto, aparecem no formato final da tese. Todas, porém, em alguma medida, me levaram a refletir sobre minha própria vida e no conhecimento que poderia resultar delas, também para outras pessoas, pois delas fui o primeiro beneficiário.

Como quem lança notas em uma partitura, perfilo aqui características de algumas, na intenção de construir uma visão sintética de alguns dos elementos que se apresentaram à minha percepção, na relação direta com o objeto de estudo.

As experiências de Jonas apontaram que havia resistência dele em relação às regras dos grupos por onde passou, ao passo que também havia resistência dos grupos em relação a ele. Como força externa que recusa a presença do outro, parece natural afirmar que o sofrimento decorrente tenha levado à revisão da própria conduta abrindo espaço para a mudança de comportamento, registrada em sua biografia, podendo sugerir que o sofrimento seja necessário. Por certo que mudanças comportamentais requerem certa desconstrução de formas particulares restritivas de se ver o mundo, e que isso possa mesmo produzir um sofrimento; afinal, trata-se de substituir algumas peças do alicerce sobre o qual a pessoa se mantém, quando não o alicerce todo. No entanto, as circunstâncias em que isso ocorre são sempre muito pessoais, podendo dar-se em uma transição mais leve ou mais intensa, o que depende também do suporte que se obtém na travessia. De outra maneira, igualmente há situações em que a dificuldade do grupo em conviver com iniciativas contrastantes com suas próprias diretrizes pode se mostrar de tal forma relevante aos olhos do sujeito, que não suporta ou não consegue solucionar a dificuldade de se ajustar, experimentando uma desidentificação com os valores do grupo.

Nessas situações, à medida que o sujeito não se sente à vontade e não obtém níveis de satisfação na convivência, seja pela cobrança manifesta para que se adapte, ou por um sentimento persecutório que pode se desenvolver, sendo ela real ou não, com a sensação de estar sob vigilância constante, termina por levar ao afastamento e à ruptura nas relações, acontecendo também em casos mais extremos em relação aos grupos familiares, como tudo indica tenha sido o caso de Júlia, cuja identificação com determinados elementos culturais presentes na vida dos jovens com os quais convivia encontrou resistência nos pais, vistos por ela como conservadores.

Quando existe diferença flagrante entre as condições sociais vividas pelos pais e aquelas encontradas pelos filhos em seus passos fora do círculo familiar, os conflitos chamados geracionais são comuns, e para a adolescência a resistência dos pais, manifesta pela dificuldade concreta ou suposta em acompanhar e concordar com determinadas mudanças culturais, pode ser vista não como uma recusa aos novos princípios cultivados no meio social – e aqui não se discute o mérito sobre os benefícios ou prejuízos desses valores ou produtos culturais para os sujeitos –, mas como uma recusa dirigida a eles próprios, que passam a não se sentir aceitos. Não se descarta, evidentemente, que essa recusa possa de fato ocorrer, porque para os pais a identificação dos filhos com outros princípios que não os oferecidos por eles, pode também representar a recusa deles próprios, pelos filhos. No extremo, nos dois casos, de parte a parte, as pessoas acabam reduzidas a coisas ou objetos, e/ou aos princípios que individualmente representam, o que é também uma forma de objetificação do outro, porque o reduz, e que, como tal, pode ser descartado, sem que aquele que assim proceda tenha sempre clareza de que o faz.

Mantendo uma postura contrária à pretendida pelos pais, Júlia sentia que era vista como rebelde à educação familiar, e apesar dos protestos de amor com os quais se referia principalmente à mãe, também passou a nutrir por ela o sentimento ambíguo. Partindo do princípio de que ninguém pode oferecer numa relação o que não possui, e isso não implica necessariamente numa correspondência entre idade física, maturidade e ou conhecimento maior ou menor de si mesmo e do mundo, a dificuldade de lidar com essas diferenças pode levar ao isolamento e ao distanciamento como forma de defesa contra o sofrimento, mas que não o extingue, sobretudo porque a instalação de possíveis sentimentos a ele relacionados, e mais especificamente ao sentimento de culpa, mantém os vínculos, afirmando o que por vezes se pretende negar, quando tais vínculos, de fato, só se romperiam com a indiferença. Esse distanciamento pode dar-se ainda durante a permanência sob um mesmo teto, em um mesmo espaço, levando à consolidação íntima da ruptura, mesmo que temporária. Muitas vezes, quando alguém deixa o espaço de convivência, esse desligamento já pode ter ocorrido antes, em nível subjetivo, sendo apenas consumado, como pode ter ocorrido com Júlia. Atestando a realidade desse tipo sofrimento, a narradora o expôs de maneira aberta, tendo sido acompanhada, inclusive com tentativas de intervenção, por Jussara, a pedagoga da escola que tudo fez, também segundo o depoimento de ambas, para ajudá-la a sair do quadro depressivo.

Com um desfecho diferente, a relação de Daniel com a família caminhava para algo semelhante, como foi narrado por Suzana, que mencionou uma conversa com o pai do aluno, que a procurou dizendo que ela fizesse o que quisesse, inclusive chamando o Conselho Tutelar, se entendesse ser o melhor, porque ele se sentia impotente diante da obstinação do filho em

manter-se confinado à realidade virtual encontrada no uso de jogos e na frequência em redes sociais através do celular. No caso específico de Daniel, a intervenção escolar funcionou, e da mesma forma com que ocorreu, ao final, com Jonas, mediante o reconhecimento e valorização de determinadas habilidades encontradas entre suas características pessoais, as quais foram incentivadas e dirigidas para a construção de um sentido também de autovalorização, levando a uma identificação com outros princípios de convivência promotores de resultados mais duradouros, tais como os obtidos no suporte oferecido a outros alunos em suas dificuldades de aprendizado. Tanto Daniel quanto Jonas viveram essa experiência como monitores, auxiliando seus professores nas aulas de matemática, tanto no que respeita aos conteúdos, quanto no suporte à manutenção das relações entre os alunos, contribuindo diretamente na aprovação escolar de alguns deles. Para os dois, e também para Luciano, foi igualmente significativa a integração voluntária no grêmio estudantil das escolas que frequentavam, tanto por tornar possível que assumissem responsabilidades perante os olhares de alunos e professores, tornando-se referências para os colegas, e muito provavelmente por melhorar a visão que tinham sobre si mesmos, anteriormente associada ao fracasso nas relações em virtude das reprovações escolares.

Esse tipo de valorização de características pessoais encontradas nos alunos, e que nesses exemplos foram incentivadas pelos professores e pedagogos, representa a superação da coisificação do outro, que a ela havia sido reduzido, e que a essa conclusão poderia ter aderido, consciente ou inconscientemente, confirmando-se, na realidade, como uma profecia que se autorrealiza – um fenômeno muito comum, aliás, em ambientes escolares, e que em seus efeitos podem ultrapassar facilmente os seus muros, estendendo-se às demais relações sociais. Ao assumir a verdade do outro, de que não se é nada mais do que o outro afirma, pessoas podem assumir o rótulo que lhes foi aplicado, passando a agir em correspondência a eles, admitindo a verdade do outro como um limite para a própria vida.

Diante do pensamento crítico supostamente progressista, que pela generalização recusa tudo aquilo que possa representar uma reprodução social, como se tudo que possa ser herdado de uma geração anterior, como prática social, seja necessariamente ruim, identificar nos sujeitos as qualidades as quais nos referimos e colocá-las à serviço de si mesmos, também poderia representar adaptá-los a uma estrutura vigente, e que isso seria incorrer em reprodutivismo, parece imperativo refletir que a vida objetiva não se faz em um *anti-lugar*, e que as mudanças nas estruturas sociais, desejadas por quem se sente por elas oprimido, também se faz no âmbito delas mesmas, conhecendo-as e submetendo-as ao crivo da própria racionalidade, propondo-lhes alternativas muitas vezes expressas numa resistência ativa. Concordando com Mannheim

(1950) de que todo conhecimento – em alguma medida – é socialmente condicionado pela experiência, de lugar de onde vejo, só se transforma o mundo vivendo nele e isso também implica em modificar relações, não só em negá-las aprioristicamente.

De outro modo, oferecer às pessoas alternativas para que encontrem nas suas experiências um sentido diferente daquele construído pelo sofrimento contínuo, não impede que igualmente se lhes ofereçam alternativas diferentes de ver o mundo, em oposição à ideia de que aproximá-los do jogo imposto pelas estruturas sociais que são reproduzidas nas escolas, seja o mesmo que submetê-los obrigatoriamente aos imperativos irrevogáveis da determinação social. O lugar da experiência é também o lugar do conhecimento do mundo, da produção e revisão do conhecimento que se tem do mundo e da resistência lúcida, aumentando as possibilidades de nele intervir, transformando-o mediante as próprias ações.

As Pedagogas de cada escola investiram de forma intensa, junto com a equipe escolar, para recuperar as condições de segurança, de pertencimento, aprendizagem e identificações, pelos alunos aqui mencionados, apresentando-os aos valores sociais que elas representavam, em integração com os propósitos de educação e escolarização. Mas é preciso considerar que isso, por si só, poderia não ser suficiente, pois eram valores com os quais elas, enquanto pessoas adultas se identificavam, e a partir do benefício de suas próprias experiências. Por isso, tais valores não deveriam obrigatoriamente ter um sentido para as crianças e adolescentes, principalmente nos casos de contraste com os princípios encontrados dos núcleos familiares de onde eles chegaram.

Contudo, admitindo-se que os valores de cada uma das escolas das quais Jonas saiu eram os mesmos, incluindo-se os da última, onde sua mudança biográfica ocorreu, o que teria feito com que diante da nova condição ele houvesse mudado de comportamento? Seria, porventura, uma escola tão “melhor que outra” e por isso a responsabilidade pelos equívocos do aluno bem como seus desenganos, poderia ser atribuída a elas? Penso que a convergência de algumas condições pode ter favorecido a mudança biográfica; mas essa convergência, é preciso que se diga, também só foi percebida pelo sujeito, em todas as suas dimensões, devido ao processo de desenvolvimento de sua capacidade de percepção para ajuizar melhor as relações com outras pessoas nos espaços em que vivia.

De um lado, formando um grande bloco de fatores, o choque de realidade provocado pela segunda recusa dos professores de outras instituições em aceitar a continuidade da convivência com ele; a ruptura forçada dos vínculos de amizade que mantinha no último colégio, e ele menciona isso reportando-se ao fato de ter chorado muito, no dia, sendo preciso considerar, nesse caso, as identificações que os aproximavam, atribuindo valor às relações; o

risco de morte, dadas às ameaças que vinha sofrendo em função de seu comportamento e o sofrimento dos pais diante dessa situação limite. De outro lado, a identificação com outras referências humanas encontradas no colégio que o aceitou (o que não significa que nos colégios anteriores esse sentido humano não existisse); mas que, nessa última, possam ter tido para sua percepção um valor diferente, desde o movimento inicial – e particular – realizado por alguém desconhecido que lhe ofereceu uma chance, quando poderia não ter se recusado em fazê-lo, como outros haviam feito; a referência humana que também se recusou a lhe atribuir um rótulo e nele encontrou habilidades onde outros não mais conseguiam ver, convidando-o à condição de monitor e lhe permitindo auxiliar outros colegas, atestando, de outra forma, o valor da tese de Pichón-Rivière (2009) sobre a convivência no grupo e o desenvolvimento de tarefas que gravitem um mesmo objetivo, ser também responsável pela saúde mental de seus integrantes, por atribuir sentido ao que cada um faz, tornando possível, em função do sentimento de pertencimento, o reajuste dos processos que dão base às identidades. Esses dois conjuntos, aliados ao próprio desenvolvimento, convergiram sob a regência de sua intencionalidade e sua disposição em acertar, em fazer diferente.

3.3.8. O que os objetivos específicos da pesquisa demonstraram

Na concepção do projeto de pesquisa, foram concebidos objetivos orientadores da produção de conhecimento, vislumbrados como necessários à ampliação do entendimento sobre a formação das identidades durante os processos de escolarização. Considerando que a seleção dos excertos narrativos se deu mediante a localização de unidades de sentido nas falas dos sujeitos, em qualquer uma das análises, existindo menção ou resposta às indagações diretas que fizessem referência aos objetivos específicos, elas foram articuladas no texto. Os objetivos específicos foram construídos em 4 (quatro) eixos principais, cujos resultados apresento a título de síntese.

O primeiro deles referia-se à atribuição de valor ao papel social da escolarização, e em todas as narrativas, foram encontrados indícios afirmativos dessa valorização, tanto por parte dos pais, quanto por outros membros da família, e todas as referências nesse sentido tiveram como direção comum o discurso de que a formação escolar seria necessária para garantir um lugar social melhor que o da própria realidade dos núcleos familiares. Esse mesmo discurso permaneceu assentado na participação direta dos profissionais, sempre na forma de incentivo. Em nenhuma das narrativas, entretanto, foi registrado qualquer entusiasmo dos sujeitos quanto a esse poder atribuído à formação escolar. Contudo, dos 6 entrevistados, apenas Anderson

(2021) não considerava fazer uma graduação universitária, optando por terminar os estudos e fazer um curso técnico que o habilitasse rapidamente para o trabalho profissional.

O segundo objetivo específico buscava conhecer se as reprovações produziram rotulações e ou estigmas sociais relacionados às reprovações. Dentre os 6 (seis) alunos, 5 (cinco) relataram que as reprovações escolares os colocaram em alguma evidência, e que sofreram determinada pressão delas decorrentes, mais pontuais e por períodos mais curtos, em alguns casos, e mais acentuadas e duradouras em outros, sendo necessário, portanto, proceder a um detalhamento, para que as circunstâncias possam ser compreendidas.

Alexandre (2019), narrou ter enfrentado rotulação e discriminação, esta última, relacionada à obesidade, não sendo possível precisar se as reprovações tornaram ou não o caminho mais propício a esse tipo de ação dentro da escola, por parte dos colegas. Fora dela, ele não enfrentou dificuldades relacionadas às reprovações. Jonas (2021), se deparou com dificuldades dentro e fora das escolas, porém, associadas, primeiramente, ao comportamento recorrente, em desacordo com regras básicas e expectativas de convivência, o que o levou à rejeição, inclusive, por profissionais de outras instituições, configurando um quadro que certamente se tornou mais expressivo com suas reprovações. Os revezes vividos por Luciano (2022), desde a primeira reprovação, levaram a resistências em três níveis simultâneos. No núcleo familiar, ele conviveu com a desconfiança dos pais, o desprezo e a indiferença dos tios, enquanto que, na escola, se deparou com a seletividade dos colegas que passaram a evitar sua companhia, e, fora dela, com uma situação específica de racismo que associou a reprovação à cor de sua pele. Júlia (2021), e Anderson (2021) viveram pressões que se mostraram mais pontuais, mas também de difícil avaliação quanto a intensidade e extensão, porque os dois, por vários outros motivos que se somaram às reprovações, acabaram por deixar as escolas que frequentavam. No caso de Júlia, especificamente, sem concluir o ano letivo no qual concedeu sua entrevista. Daniel (2022), como vimos, não demonstrou qualquer lembrança sobre as próprias reprovações, tampouco falou de repercussões que pudessem estar associadas a elas.

Com espectro indissociável desse último eixo, o terceiro objetivo específico visava compreender a importância atribuída pelos sujeitos ao papel das relações intersubjetivas no processo em que vinham se instituindo, e, por consequência, na construção da imagem que mantinham de si mesmos, representando, essas duas dimensões, importantes fatores constitutivos de suas identidades.

Indagações diretas foram dirigidas a cada um dos sujeitos, e em todos os casos, sem exceção, com maior ou menor ênfase, as relações intersubjetivas foram admitidas como significativas para o próprio amadurecimento. Duas narrativas se mostraram, nesse sentido,

bastante emblemáticas. As que foram compartilhadas por Jonas (2021), e Luciano (2022), cujas trajetórias levaram a altos níveis de rejeição, que somente foram revertidas a partir de um esforço pessoal sustentado pela ação diligente dos profissionais da educação com os quais ambos tiveram contato, permitindo, após as reprovações e inúmeros percalços que vivenciaram, a reconstrução de uma imagem pessoal mais saudável e afinada com os ideais comumente aceitos pela sociedade, e que admitiram como referências para suas próprias vidas. Como ponto alto da atribuição de importância dessas relações intersubjetivas, destaco a afirmação de Luciano, que de forma espontânea reconheceu que boa parte de sua personalidade foi construída a partir do suporte que recebeu de professoras e pedagogas.

Fechando o ciclo de investigação concebido como preliminar para o reconhecimento dos caracteres considerados significativos para a constituição das identidades, os sentimentos de pertencimento representaram o último dos objetivos específicos, enquanto eixo ou espectro a ser analisado. Ainda que tardiamente, como no caso das vivências escolares de Anderson (2021) e Daniel (2022), em função da alta rotatividade entre escolas na maior parte de sua trajetória, ou mesmo na experiência de Jonas (2021), o sentimento de pertencimento aos espaços escolares esteve presente, produzindo, inclusive, sofrimento expressivo no caso de ruptura obrigatória das relações. De forma significativa, precedendo o sentimento de pertencimento que foi registrado por todos enquanto estiveram ligados às escolas, como também foi o relato de Júlia (2021), as diferentes formas de acolhimento foram muito importantes, principalmente diante das situações de reprovação. Construídos paulatinamente, concorreram para sua consolidação outros profissionais além dos professores, da direção escolar ou dos membros das coordenações pedagógicas. As chamadas inspetoras de ensino¹¹⁰, carinhosamente nominadas como “tias”, cujo contato cotidiano na organização dos espaços, e cuidados com as situações comportamentais dos alunos, foram mencionadas por todos os sujeitos como pessoas importantes para que se sentissem acolhidas nos ambientes escolares.

¹¹⁰ Informações obtidas no site <www.salario.com.br>, apontam que a função de Inspetor de alunos de escola pública (CBO 334110), assim nominada na Classificação Brasileira de Ocupações divulgada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, tem “[...] um perfil profissional médio de um trabalhador com 35 anos, ensino médio completo, do sexo feminino que trabalha 40h por semana”. A função também é conhecida como Agente de organização escolar; Agente educador; Auxiliar técnico de educação; Bedel; Inspetor de alunos; Inspetor de disciplina e Monitor de alunos. Disponível em: <<https://www.salario.com.br/profissao/inspetor-de-alunos-cbo-334110/pr/>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À semelhança de flechas lançadas por um arco dialético operado pelo simples existir, e em cujos polos se configuram, de um lado, as circunstâncias do mundo que as antecedem e, de outro, o desafio de *ser* sem subsumirem-se integralmente em virtude do assujeitamento, seja por se apropriarem de um discurso social preexistente, ou por terem sido por ele inconscientemente cooptadas, as trajetórias humanas carregam em si os caracteres particulares que as estabelecem e que se mostram suscetíveis a mudanças durante o movimento. O percurso transcorrido, sempre sujeito a variáveis provocativas a aderências e resistências, configura uma historicidade própria que se modifica no encontro com outras, ao mesmo tempo em que, juntas, pela interação do que têm em comum e também por suas diferenças, alteram o campo em que se encontram, atribuindo-lhes novas forças numa dinâmica sincrética ininterrupta, aqui compreendida de forma análoga à rede de significados descrita por Geertz (1989) em sua célebre conceituação de cultura.

Nesse sugestivo cadinho, a intensidade e o fluxo das relações leva a têmperas singulares cuja similaridade em muitos momentos se limita unicamente à carnalidade de seus protagonistas, aos contornos da estruturação familiar, à condição socioeconômica, ou às atitudes comportamentais que, por vezes, mais não são do que instantâneos de um estado subjetivo cuja captura se deve à sua maior ou menor permanência, sempre correspondente à maior ou menor consolidação de determinados valores que as motivam e mantêm. É essa configuração íntima, que chamamos subjetividade, que não se permite apreender noutro modelo que não o da singularidade.

Os comportamentos, no entanto, são resultados dessa configuração, funcionando enquanto um conjunto de respostas originadas da relação entre os seres e destes com as pessoas e os ambientes, e apesar de se mostrarem como superfície, podem induzir a estereótipos nos quais o todo seja tomado pela parte. Ainda hoje, reprovações escolares podem ser resumidas de forma exclusiva aos resultados de microrrelações de poder entre professores e alunos, ou então como o simples resultado da indolência ou de uma incapacidade particular que seja responsável por levar pessoas ao fracasso na aprendizagem, bem como à conseqüente redução de suas expectativas de sucesso social, em virtude da redução dos chamados níveis de empregabilidade estabelecida pela ausência de conhecimentos, das chamadas competências e habilidades propaladas no discurso neoliberal e que são requeridas para o desempenho de funções profissionais mais bem remuneradas. Considerando existir outra face nessa “conjugação de

verdades” cujo peso parece representar um vaticínio cultural que pressiona por resultados em detrimento da importância do processo, mostrou-se então fundamental ouvir as figuras centrais sem os quais esse discurso social se esvazia.

Indivisíveis em suas dimensões representadas por sua corporeidade, num todo inseparável que somente de forma didática vislumbra fronteiras entre sentimentos e emoções, entre psiquismo e corpo, cada sujeito vive no mundo experiências que para si mesmas são únicas, produzindo no mesmo movimento suas subjetividades, tornando-se singulares. Mergulhados em um devir constante e vivendo as contradições estabelecidas pela necessidade de ser e de ter, frente as antinomias encontradas na coexistência, cada indivíduo disputa, pelo simples existir, um lugar nas relações no e com o mundo, que igualmente flui, porque também sofre transformações. O viver intersubjetivo nesse lugar social de disputa, cuja sensação de duração e permanência transcende à mera sucessão de eventos externos, porque radicada numa carnalidade que, em si mesmo, registra o fluxo de finitude que caracteriza a vida orgânica, dela faz o afluente profuso e caudaloso de uma temporalidade subjetiva, particular, registrada por outrem como fragmentos de realidade, por uma ancoragem que pode ser mais ou menos duradoura, ou então definitiva, em portos de identificação social, as chamadas identificações que sustentam as identidades.

Enquanto práticas discursivas, as vidas se desenvolvem como um texto elaborado a muitas mãos, em relações intersubjetivas, sob a regência de seus protagonistas, e as narrativas orais que as revelam sob os mais distintos ângulos se apresentam como fonte preciosa para o trabalho historiográfico. Como recorda Ricoeur (1994), é nelas que o mundo se mostra como um mundo temporal e o próprio tempo se torna humano, passando da abstração à condição de traços da experiência e, para nós, na facticidade da memória que nele se ancora e nas recordações que o contém sem deter. São elas, as narrativas, documentos constituídos a partir de experiências sensíveis, comportamentais, que incluem o próprio ato da narração, e das quais é impossível subtrair a subjetividade sob o pretexto de que seja inapreensível, e que, em última instância, resulta em ações concretas que intervêm na realidade social, e que, por essa razão, como tais requerem estudo.

A história desses jovens demonstra como os números de aprovações e reprovações podem ocultar experiências significativas, sugestivas ao aprendizado sobre as dimensões dos dramas particulares enfrentados por muitas crianças e adolescentes em sua necessária e progressiva inclusão nos diferentes espaços de convivência social, como é o caso da escola.

O que consideramos conceitualmente como identidade pode ser explicado pelas identificações que ocorrem nesses espaços, seja por alguém encontrar em outros sujeitos

comportamentos cujas motivações são semelhantes às suas, seja por se estar diante de situações e/ou comportamentos desejados, ainda que contrastantes com as próprias manifestações, as quais passam então a ser modificadas, de modo a se ajustarem ao conjunto de variáveis que melhor parecem definir a forma como a si mesmos veem, e como gostariam de serem vistos. Inevitavelmente, quando tais características são modificadas por força da necessidade de ter que parecer com o outro, para receber aceitação, em negação ao que se é, sem que as próprias características sejam conscientemente compreendidas e aceitas, para então serem mantidas ou modificadas, esse ajustamento forçado termina por instalar ocultamente as matrizes para crises existenciais que poderão eclodir diante do exaustivo esforço requerido na Repressão e determinado pela necessidade imperativa de ser aceito e pertencer.

Perante o olhar dos outros, essas identificações podem representar apenas a satisfação de tendências inerentes aos próprios indivíduos, o que exclui automaticamente a responsabilidade da própria sociedade como partícipe “na opção adotada pelo sujeito” e que são notadas como algo que os distingue pelo contraste com outras condutas perante as quais destoam, escapando do que é comumente aguardado segundo um conjunto de expectativas sociais. Pior para o indivíduo se essa distinção se der pela revelação de uma afinidade associada com o desvio de comportamento, assim definido pelas regras do grupo, como extensamente debatido por Howard Becker (2008) em seu sempre atual estudo sobre o comportamento social considerado *outsider*, assim como nas significativas ponderações encontradas na escrita de Erving Goffman (1988), ao tratar do que alguns setores da sociedade consideram ser um estigma social.

A exemplo do que ocorre na aprendizagem das diferenças, quando crianças que veem com naturalidade outras pessoas com características biológicas contrastantes com a sua, e isso se perde pela contaminação promovida pela visão e conduta adulta, preconceituosa, também as reprovações podem representar um peso emocional inesperado, deixando de ser vista como aceitável, como foi particularmente para Júlia (2021) porque valoriza o erro e, nos casos que vimos, pode levar à autocondenação, muito mais do que a condenação externa, pela não correspondência às expectativas dos outros, quando não às próprias, porém construídas a partir do discurso de outros. Para a criança, isso é aprendido da pior forma possível, podendo significar a não aceitação do erro como parte do processo de aprendizagem, estabelecendo em seu lugar uma marca de imperfeição que curiosamente desconsidera a quantidade de sucessos, pois as aprovações são efetivamente em número maior que as reprovações. Nesse conjunto a falibilidade humana, embora reconhecida como natural, passa a ser condenável naquele que não dispõe de recursos para avaliá-la como uma característica de sua própria condição humana,

como se humano não fosse, e da forma mais cruel possível, porque se não representar uma marca aos olhos do outro, pode representar aos seus próprios olhos, como uma condenação. Felizmente a quase totalidade dos sujeitos entrevistados parece ter aprendido a compreender e respeitar seus próprios limites e, com o suporte recebido, conseguiram se colocar acima dessa condenação.

Esse suporte não se deu apenas pela fala, mas principalmente pelo reconhecimento de suas capacidades e pelos próprios esforços que empreenderam na superação, conquistada nos espaços de inclusão oferecidos pela escola, nas instâncias que compõem o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como ocorreu com Anderson (2021) nos atendimentos realizados pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), e com Luciano (2022), pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), como também se deu em situações de emprego de suas capacidades em áreas profissionais por meio do Programa Jovem Aprendiz. Nesses espaços momentaneamente paralelos foi possível uma dedicação maior aos alunos e um cuidado mais específico, redundando em benefícios. Evidentemente que se trata de uma amostra não probabilística e com número reduzido de sujeitos, não permitindo grandes ilusões quanto aos resultados serem extensíveis a outras realidades, mesmo porque seria uma inferência contrária ao próprio discurso que postula ser este trabalho apenas o primeiro passo. Entretanto, o fato de se observar, nas narrativas dos sujeitos, afirmações sobre a valorização de suas características, por professores e pedagogos, também representa forte argumento em favor da desconstrução da crença de que exista um preconceito crônico, enraizado e generalizado, praticado por esses profissionais, em relação a alunos com históricos de reprovação, e isso representa uma vitória pessoal desses profissionais, sendo oportuno recordar que se são apenas seis alunos, e que as mesmas pedagogas e os mesmos professores que investiram suas esperanças e expectativas na mudança biográfica destes seis, trabalham com uma boa parte dos demais alunos, e isso renova as esperanças em nossa própria humanização.

Como facilmente se pode depreender a partir dos excertos narrativos dessas profissionais da pedagogia, suas participações nas vidas desses alunos, quando requeridas em situações limítrofes, se revelaram significativas, demonstrando como as relações intersubjetivas se mostram indissociáveis da constituição dos sujeitos, quer seja pela omissão dos que poderiam intervir, ou, como nesses casos, pela presença valorosa que muitas vezes transcende os limites das obrigações profissionais, desdobrando-se em ações humanas só identificadas quando há uma solicitude genuína para com a vida e os destinos do outro, num movimento ético autêntico que não admite – numa dimensão absolutamente pessoal – ser um mero observador diante das dificuldades enfrentadas por outrem.

Exceção feita a situações como esta, em que as evidências emergem de narrativas, parece raro encontrar espaços onde se faz a merecida justiça a essas pessoas cujas ações permanecem incógnitas, distantes das atenções que se voltam constantemente para os números, para os resultados e para as situações de aprovação escolar. Essas pessoas, que se não são assim o tempo todo, o são quando conseguem, superam os óbices característicos de suas circunstâncias, e dignificam a profissão que escolheram.

Em sentido oposto a sempre possível dúvida sobre a romantização das narrativas dessas profissionais, e que parecem exaltar a própria participação biográfica na vida dos alunos, recordamos que se trata da reconstrução de experiências, e a manifestação voluntária desses alunos, exaltando a importância dessas profissionais, corrobora e sustenta mutuamente as narrativas dos envolvidos. Essa condição de trabalho cujo mérito segue na maioria das vezes ignorado, não é, entretanto, uma exclusividade de pedagogas e pedagogos, existindo nas comunidades escolares outras trajetórias que tem pouca visibilidade, como é o caso das inspetoras de ensino encontradas em todas as escolas onde o trabalho de campo ocorreu, que fornecem suporte às relações interpessoais entre alunos nos diferentes espaços fora das salas de aula, sendo por eles nominadas como “tias”, além de outros trabalhadores que se dedicam às áreas de limpeza ou de cozinha, e que também mantêm relações de relativa proximidade com os estudantes, contribuindo diretamente para o sentimento de pertencimento aos espaços escolares.

Constitui fato, portanto, que emerge das próprias narrativas, que a presença desses profissionais surge indissociável das condições de vínculo estabelecidos com os ambientes e, conseqüentemente, com os valores sociais neles movimentados, em contribuição direta na construção dos sentimentos de pertencimento expressados pelos sujeitos.

Em quatro das seis narrativas, ocorreram guinadas biográficas como resultado dessas intervenções diretas, promovidas pelos profissionais envolvidos, as pedagogas e professores, que, em meio ao turbilhão de características que em outras circunstâncias poderiam ser motivo de distanciamento irreversível, identificaram nos alunos determinadas habilidades que se tornaram fundamentais para reverter o quadro progressivo de ruptura em relação ao meio. Esses alunos, motivados pelos resultados das próprias virtudes colocadas a serviço de outros alunos e em benefício do próprio espaço de convivência, encontraram sentidos diferentes em suas experiências, percebendo-se, em consequência, acolhidos e valorizados. Para que isso tenha sido possível, ao menos duas condições se mostraram necessárias, e que foram encontradas no teor das narrativas, sendo a primeira delas o fato de que tais profissionais tenham conseguido manter a percepção aberta para conhecer os alunos a partir das próprias experiências vividas

por estes, considerando que, na fase de idade em que os sujeitos se encontravam, muitos fatores se revelam arrolados, atravessando o processo de convivência e adaptação aos ambientes escolares, residindo neste ponto, a segunda condição a ser ressaltada. Acentuando, para os alunos, determinadas características da transição imposta pelas mudanças biológicas, também as relacionadas à substituição das identificações, as quais se mostram absolutamente naturais na medida em que vão adentrando à adolescência e conhecendo mais amplamente o mundo, bem como a mudança no eixo da visão que tinham de si mesmos, inicialmente construída a partir da opinião das figuras parentais próximas e ou tutores imediatos que os conduziram no processo de educação familiar, para depois, com o ingresso em outros núcleos de relações, e com mais contato com as produções culturais, que passam a ser analisadas por um crivo racional provisório, porque em franca evolução, vão se identificando.

Destaque-se, porém, que justamente por isso, tal processo nem sempre ocorre de forma definitiva, porque também essas identificações e adesões a outras formas de ver a realidade representam uma adaptação ao mundo, em meio aos entrosques contínuos de aprovação e reprovação, por si mesmos e pelos outros, para irem construindo uma visão própria sobre si mesmos. Nesse processo ocorre um fluxo de ressignificações que terminam por representar aos olhos do próprio adolescente, e também para as expectativas externas, de que ele, ou ela, “não sabe o que quer”, muitas vezes requerendo um suporte para que a fase seja compreendida como algo natural, enfrentando-se de maneira mais lúcida e tolerante as pressões do meio por definições que se pretenda sejam alcançadas de maneira menos tardia. As próprias escolas podem construir um espaço para essa abordagem em seus currículos, trabalhando o tema como o fazem com outros, em modo direto e ou transversal.

O posicionamento assumido por Júlia (2021) de optar pelo trabalho no lugar dos estudos, como fez o irmão, e que, com justiça, provoca protestos de quantos pais se veem na mesma situação, diante de filhos que parecem marchar voluntariamente para a redução de suas perspectivas de vida, na direção de uma destinação social conhecida e que, segundo seus pontos de vista, poderia ser evitada, parece sinalizar uma forma de resistência aos impositivos decorrentes da ordem social estabelecida no formato de nossa organização social e a tese da meritocracia que mantém o status social como referência.

Efetivamente, num mundo onde cada vez mais a especialização das funções parece ser requerida, para que sejam evitadas atividades profissionais de menor projeção social e de acanhada perspectiva de remuneração financeira, porque reduzidas a tarefas cuja execução cobra alto preço da saúde física e mental; num ambiente em que também o espaço para a execução dessas tarefas vai aos poucos sendo ocupado por algoritmos embarcados em

equipamentos e robôs que vão substituindo mãos humanas, afastar-se da escolarização parece, para muitos, ser uma ação deliberadamente inconsequente; mas, para outros, como parece ser o caso de Júlia, em sua juventude, pode representar uma forma de resistência, expressa na recusa de que este caminho seja o único válido para *ser alguém*.

Sempre será possível argumentar que se trata de uma visão romântica da vida em franco cotejo com a insensatez, como uma característica da imaturidade que costuma ser atribuída à adolescência e a juventude, ou, ainda, aos que se movem na vida, impelidos pelo senso comum, como o “homem comum” que se acomoda à vida minguada reduzida à mera sobrevivência, asseverando que essa “opção”, porque é “voluntária”, sacraliza a meritocracia como verdade atemporal. Todavia, parece ser necessário resgatar o debate sobre o conhecimento escolar ocupar no imaginário social um espaço de promessas que cada vez menos se realizam, porque a disseminação do conhecimento escolar é sempre determinado segundo os objetivos sociais pensados por gerações estabelecidas no mundo, para as mais novas, cujas aspirações se estiolam num jogo de forças desigual, determinado por quem se encontra em posições sociais nas quais a riqueza é abundante, tratando-se, para estes, de garantir a manutenção de suas posições sociais, melhorando-as se possível, por segurança.

Trata-se, por consequência, de duas referências diferentes. De um lado a aspiração considerada ingênua, de quem imagina que possa ser reconhecido, sem *ter*, e de outro, os que são reconhecidos, e não só por seus iguais, porque *têm*. Muito provavelmente, na base do que parece ser uma resistência ingênua à meritocracia social, esteja a intuição de que o discurso seja tão vazio quanto enganoso, diante do que, importa lembrar, que não há futuro social sem a renovação da vida, e os caminhos percorridos pela juventude para a formação de suas identidades são construídos e indicados, em sua maior parte, pelas gerações que a antecedem, e este complexo cenário existencial, que chamamos mundo, não só testemunha todo o fluxo dessas intersecções, mas se modifica a partir delas.

O intenso drama vivido por Jonas, em circunstâncias decorrentes de sua própria instituição, em meio às diferentes práticas culturais que tantas identificações podem estimular em razão das múltiplas dimensões e lacunas que a relação de afeto em mútua relação com o mundo pode revelar, como discursos que aderem ao nosso psiquismo, no movimento de nossa doação às experiências, porque nos tocam em nossas predisposições, e por isso a elas também aderimos, e que são confrontadas com as perspectivas morais que validam aos olhos dos outros, pela aceitação, a nossa própria condição de ser, ou pela negação do que somos, requerendo a “[...] elaboração de um trabalho ético que se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar se transformar

a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta.” (FOUCAULT, 1998, p. 26-27), numa autêntica prática de si, como a ela se referiu Foucault, enquanto expressão de um trabalho íntimo nem sempre pacífico, que explica o processo de construção social das individualidades e suas identidades.

Quando iniciei este trabalho, optando por utilizar fontes orais, as primeiras indagações que ouvi repercutiram em minha própria acústica: O que é a subjetividade? A subjetividade poderia ser apreendida por meio de uma narrativa? Em outras palavras, poderia o “eu” ser redutível e identificado em uma narrativa? Conteria ela todos elementos subjetivos da totalidade que um sujeito é, ainda que provisório? O que a narrativa daria a conhecer dessa totalidade subjetiva?

Penso que hoje me encorajo a responder as questões, não por ter apreendido a subjetividade, mas porque tomei um dos incontáveis caminhos que existem para ir ao seu encontro. Hoje respondo, amparado pela experiência, que a subjetividade não pode ser capturada integralmente em uma narrativa. Devido à sua constituição, tentar capturá-la *in totum* seria tão impossível quanto tentar ver as formas encontradas no mundo, como elas são, intentando fazê-lo mediante uma lente opaca. No máximo será possível vê-las como podem ser vistas por nós, e não como são.

A execução do próprio trabalho cuidou de demonstrar que, partindo em busca da subjetividade, mantendo-a como objetivo, o percurso trilhado não a revelaria, mas tornaria mais claros alguns ângulos do processo social em que ela se institui, me permitindo conhecer um pouco mais do mundo, e como na melhor paráfrase do Deslocamento do desejo, o percurso foi se tornando o objetivo, depositário do desejo, enquanto a subjetividade se deslocava no horizonte, sem desaparecer, mantendo minhas próprias expectativas de um encontro possível, não fora, mas em mim mesmo, em meu próprio corpo, tão finito quanto infinitos podem se afigurar os caminhos que a mente humana seja capaz de conceber para encontrá-la.

Muitos elementos constituintes desse “eu” são “inconscientes”, “desconhecidos” ou “ignorados” pela consciência do próprio indivíduo, e se manifestam na comunicação, apesar das palavras.

O indivíduo seria um centro de iniciativa de juízos e produtor dos sentidos que configuram a subjetividade, que em si mesma tem função estruturadora da personalidade, embora não corresponda a uma estrutura biológica específica localizada no encéfalo. A produção de sentidos requer valores referenciais para definição de juízos, de comparações entre as consequências de comportamentos próprios e de outros. A subjetividade não é dada a priori à existência e abarca, pois, esses valores. É elaborada no corpo e resultante da vida de interação

com e na cultura; adquire corpo e expressão na medida que as experiências ganham em extensão, profundidade e complexidade social, compondo-a e enriquecendo-a. Ela tem, portanto, um caráter ontológico social, pois varia segundo as experiências vividas em diferentes circunstâncias.

Circunstâncias referem-se a “contextos”, que não são cenários variáveis e independentes dos indivíduos e dados à experiência, mas condições que se configuram diante da percepção dos indivíduos que nelas se movimentam e que nelas aderem sem se tornar propriedade, e nelas compõem a rede mental de representações basilares de seu pensamento, porque aderem a um centro de juízo que as articula, modifica e as recompõe em fluxo ininterrupto, produzindo-se, e produzindo de si um substrato modificado, singular, *a subjetividade*, que é processo e conteúdo, e que retorna ao mundo como pensamento, como ideia, como energia, como impulso, que são forças que aderem ao que é subjetivo, porque suas características são identificadas, seus elementos formadores são nominados e têm sentido específico para o indivíduo. Assim sendo, situam-se “fora”, porque são exteriores, mas também “dentro”, porque correspondem a representações ou a um encadeamento de representações mentais – os mapas cerebrais mencionados por Damásio (2011) –, de coisas e situações em relação. Essa denominação de “coisas” e “situações” são dependentes da linguagem, entendida enquanto meio sistemático de comunicação, tanto de necessidades, intenções, ideias e ou de sentimentos e emoções que as atravessam, conferindo sentidos particulares manifestos por meio da convenção de signos, sinais, gestos ou outras objetivações que permitam a comunicação, acompanhados ou não de sentimentos emocionais.

O “eu” é irreduzível e as palavras que formam o discurso não são transparentes, são carregadas de significados denotativos e proposições semânticas. Sentimentos são igualmente irreduzíveis às palavras e seus significados, porque a comunicação é dependente das condições também subjetivas do interlocutor, para receber, perceber, decodificar e compreender, dentro de suas próprias circunstâncias, e estas se compõem com o sujeito, que nelas é o fio condutor de sua própria urdidura, como coparticipante de sua trama, e sem o qual seriam outras; e que, por isso, são para o indivíduo e nunca iguais para o outro.

Portanto, experiências semelhantes, a de perda de um afeto, por exemplo, podem assumir proporção emocional ou de sentimentos diferentes “nos”, e para “os”, indivíduos que as vivem. Digo “nos” indivíduos, porque emoções e sentimentos resultam de registros perceptivos internos e externos que evocam da memória experiências e sentimentos emocionais, cujas origens podem ser “desconhecidas” ou tenham sido “esquecidas” pela consciência; e “para” o indivíduo, porque a tentativa de objetivar e narrar requer o uso de signos

que formem uma representação do vivido, e que sejam passíveis de compreensão por outrem, ou seja, por outra subjetividade que abriga sentimentos difusos, os quais, individualmente, não são estabelecidos em relação direta e exclusiva com uma única experiência específica, como em relação unívoca, para então adquirirem conformação lógica e coerente para a consciência, podendo ser traduzidas e compreendidas pelo outro, quando narradas. A subjetividade, pois, se constitui como um substrato não homogêneo resultante das experiências vividas pelo indivíduo, cujos sentidos são ajustados dinamicamente, revelando ambiguidades e contradições que se apresentam tanto no comportamento, quanto nas narrativas sobre si, como exposto nas páginas que integram essa Tese.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Em busca de uma Didática fundamental. *In*: CANDAU, Vera M. (org.). **Rumo a uma nova Didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Posfácio: Celso. Lafer. 10. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 2. ed. São Paulo: ArsPoetica, 1993.
- ASH, Richard et al. Audacity. **Free and open source, cross-platform audio software**. Gnu General Public Licence. Version 2, June 1991. Copyright © 1989, 1991 Free Software Foundation, Inc. 51 Franklin Street, Fifth Floor, Boston, MA 02110-1301, USA. Disponível em: <https://www.audacityteam.org>. Acesso em: 02 Jan 2020.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; ANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Histedbr**, Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 188–204. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/manifesto%201932.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BARROS, José D. A. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, n. 12, p. 129-159, mai.-ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/332/414>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone Moisés. Tradução: Mario Laranjeira. Revisão e trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BEAR, Mark F; CONNORS, Barry W; PARADISO, Michael A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Trad. Jorge Alberto Quilfeldt... [et. al.]. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Revisão técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **O estado da arte de burnout no Brasil**. Revista Eletrônica Interação Psy, Maringá, ano 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2003. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/21387156-O-estado-da-arte-do-burnout-no-brasil-1.html>. Acesso em: 09 abr. 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIOGRAFIA resumida de Anísio Teixeira. **Fundação Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>. Acesso em: 08 set. 2023.

BLEGER, José. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, vol. 1, 1986.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Roteiro para avaliação clínica da maturação sexual**. Secretaria de Assistência à Saúde – SAS. Departamento de Assistência e Promoção à Saúde – DAPS. Coordenação Materno-Infantil – COMIN. Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente – SASAD. Normas de Atenção à Saúde Integral de Adolescente - Vol. I - Diretrizes Gerais para Atendimento de Adolescentes. Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento. Distúrbios da Puberdade. Desenvolvimento Psicológico do Adolescente - Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília, 2010. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE)**. Nota Técnica nº?. Brasília, 20??. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_ondicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas**. Nota Técnica nº?. Brasília, 20??.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE)**. Nota Técnica nº?. Brasília, 20??. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações - CBO. 3341-10. **Monitor de alunos de escola pública**. 20?? Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **O que é desvio padrão**. Desafios do Desenvolvimento: v. 3, n. 23, jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Novo Ensino Médio: Perguntas e respostas**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20con temple%20uma%20Base>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, 2014. Nota Técnica nº 020/2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Atualização da metodologia de cálculo do indicador de adequação da formação do docente em 2020 (Cine Brasil)**. Nota Técnica nº 1/2021/CGCQTI/DEED. Brasília, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/SEI_INEP_0644683_Nota_Tecnica.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Nota Técnica nº 040/2014. Brasília, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de esforço docente**. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília, 2014c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015. Brasília, 25 de junho de 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016**. Nota Técnica nº 8/2017/CGCQTI/DEED. Brasília, 27 de junho de 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa de erradicação do trabalho infantil**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 2019c. Disponível em <https://www.gov.br/mds/pt-br/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/unidades-de-atendimento/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB 2019: indicador de nível socioeconômico do SAEB 2019: nota técnica**. Brasília, DF: INEP, 2021n. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores financeiros educacionais**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica**: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Nota Técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED. Brasília, 25 de junho de 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de transição**. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores educacionais**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Adequação da formação docente**. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Complexidade de gestão da escola**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Esforço docente**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Média de alunos por turma**. 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Média de horas-aula diária**. 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nível socioeconômico (INSE)**. 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Percentual de docentes com curso superior**. Brasília. 2021g. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Regularidade do Corpo Docente**. 2021h. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Remuneração média dos docentes**. 2021i. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de Distorção Idade-série**. 2021j. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de não-resposta**. 2021k. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-nao-resposta>.

informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-nao-resposta. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxas de rendimento**. 2021l. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Uso de narguilé**: efeitos sobre a saúde, necessidades de pesquisa e ações recomendadas para legisladores. Nota Técnica. 2. ed. Ministério da Saúde. 2021m. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/161991/9789241508469-por.pdf;jsessionid=DD233172F8ACF37F514242E6A0628828?sequence=5>>. Acesso 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Portaria Conjunta nº 14, de 29 de Julho de 2022. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Secretaria de Ciência e Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf>. Acesso 13 set. 2023.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Taxas de distorção idade-série escolar na Educação Básica**. Controladoria Geral da União-CGU. 2022. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Taxa de não-resposta no Censo Escolar**. Controladoria Geral da União-CGU. 2022a Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-taxa-de-nao-resposta>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Taxas de rendimento escolar na Educação Básica**. Controladoria Geral da União-CGU. 2022b. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Indicador educacional da Educação Básica - Média de alunos por turma**. Controladoria Geral da União-CGU. 2022c. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 2023. **Pandemia da covid-19 escancarou as desigualdades, revela estudo da OXFAM sobre acesso à vacinação**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2728-pandemia-da-covid-19-escancarou-as-desigualdades-revela-estudo-da-oxfam-sobre-acesso-a-vacinacao>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **FUNDEB**: apresentação. 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. Forças Armadas e Defesa Civil. Documentação, Serviço Militar e Defesa Civil. Serviço militar. **Serviço Militar Obrigatório: Alistamento, Seleção Geral, Seleção Complementar e Incorporação (SMO)**. Brasília, 2023b. Disponível

em <https://www.gov.br/pt-br/servicos/alistar-se-no-servico-militar-obrigatorio>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1893-1895)**. Rio de Janeiro: Imago, Vol. II, 2006.

BUREL, Vincent. Voicemeeter Banana. Virtual Audio Mixer for Windows. **VB-Audio Software**, Real Time Audio Digital Processing Software Application. Donationware Licence. Copyright © V. Burel 2013-2015. Sigoules-FRA. Disponível em: <https://vb-audio.com>. Acesso em: 05 Jan 2019.

DADOS de Marechal Cândido Rondon-PR. **Perfil do Município**. Meu município. 2021. Disponível em: <https://meumunicipio.org.br/perfil-municipio/4114609-marechal-candido-rondon-pr>. Acesso em: 18 set. 2023.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

CANDAU, Vera M. (org.). **Rumo a uma nova Didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CANDAU, Vera M. (org.). **A Didática em questão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CEMIC. Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade. **Estatuto Social**. Retificação da Oitava Alteração. Cascavel-PR: 08/07/2019. Disponível em: <https://cemic.org.br/wp-content/uploads/2021/04/retificacao-8-alteracao-estatutaria.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Microdados**. 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/microdados/>. Acesso em: 14 jul. de 2021.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CODO, Wanderley (org.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORREA, Murilo D. C. A greve dos professores no Paraná em 2015: política, subjetividade, resistência. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 317-335, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/7922/5316>. Acesso em: 02 out. 2023.

CRONOLOGIA dos embates entre governo e professores na greve de 2015. **Gazeta do Povo**, Vida e Cidadania: 17/06/2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e>

cidadania/cronologia-dos-embates-entre-governo-e-professores-na-greve-de-2015-bxyes24fyo4r7knblzc9uzrut/. Acesso em: 02 out. 2023.

CUNHA, Luiz. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 127-153. (Coleção Sociologia).

DILTHEY, Wilhelm. **Psicologia e compreensão**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1976.

FERRARI, Leon. OMS decreta fim da emergência de saúde da pandemia de covid-19 após três anos: Avanço da vacinação é o principal motivo para a mudança no alerta global sobre a doença; nº oficial de mortos é de 7 milhões, mas cientistas estimam pelo menos 20 milhões de vítimas. **O Estadão**. 05/05/2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/oms-decreta-fim-da-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em 22 set. 2023.

FERREIRA, Marieta M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 314-332, 2002.

FGV Social. Fundação Getúlio Vargas. **Mapa da nova pobreza**. 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/pesquisas/mapa-da-nova-pobreza>. Acesso em: 23 set. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. Moral e Prática de Si. In: _____. **História da Sexualidade, 2: O uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.26-31.

FRASÃO, Dilva. **Fernando de Azevedo: educador brasileiro**. eBiografia. 2023. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/. Acesso em: 08 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Anna. **O Ego e os mecanismos de defesa**. Tradução: Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, Sigmund. Histeria. *In*: FREUD, Sigmund. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos** (1886-1889). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, Sigmund. As neuropsicoses de defesa. *In*: FREUD, Sigmund. **Primeiras publicações psicanalíticas**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (1925-1926). Vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

FREUD, Sigmund. Psicologia de Grupo e análise do ego. *In*: FREUD, Sigmund. **Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupos e Outros Trabalhos** (1920-1922). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id e outros trabalhos** (1923-1925). *In*: FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006c.

FREUD, Sigmund. Obras completas. **Conferências introdutórias à psicanálise** (1916-1917). Vol. 13. Trad. Sergio Tellaroli, São Paulo: Companhia das Letras. 2014.

FREUND, Alexander. História oral como processo gerador de dados. Tradução: Jaqueline Barbosa. Revisão da Tradução: Méri Frotscher. **Tempos Históricos**, v. 17, p. 28-62, 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução: Laurent Léon Schaffter. **Vértice**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HAMLYN. D. W. Heráclito. *In*: **Uma história da Filosofia Ocidental**. Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. (org.). Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In: SILVA, Tomaz Tadeu, (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução: Andréa Souza de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução: Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

INSPETOR de Alunos - Salário 2023/PR - Mercado de Trabalho. Portal gratuito de pesquisa de cargos e salários. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/inspetor-de-alunos-cbo-334110/pr/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia, Edição do Autor: 2002.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**: introdução à sociologia do conhecimento. Tradução: Emilio Willems. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON (PR). Lei nº 3052, de 08 de julho de 1996. **Declara de utilidade pública o centro de estudo do menor e integração à comunidade. Marechal Cândido Rondon-PR.** 08/07/1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/m/marechal-candido-rondon/lei-Ordinaria/1996/306/3052/lei-ordinaria-n-3052-1996-declara-de-utilidade-public%E2%80%A6>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON (PR). Lei nº 5.226, de 10 de março de 2021. **Cria, no âmbito municipal a Câmara Jovem, e dá outras providências.** 10/03/2021. Disponível em: <https://sapl.marechalcandidorondon.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/10260/5226.2021.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MARTÍN, Ángeles. **Manual prático de psicoterapia Gestalt.** 2. ed. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, Karl. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. *In:* MARX, Karl. **O capital: crítica da Economia Política.** São Paulo: Abril Cultural, 1996. v.1, tomo 1. 496p. (Os Economistas).

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** Tradução: Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **The measurement of experienced burnout.** *Journal of Occupational Behavior*, Sussex, England, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Anais do XI ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. ISSN 2238-9229. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Política_Educacional/Trabalho/01_19_42_966-6498-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

MAZZOTTI, Tarso B. Sobre a produção escolar. **Cadernos de Educação Pública**, Cuiabá, v. 1, p. 5-11, jul./dez. 1989, p. 5-11.

McEWEN, Bruce; LASLEY, Elizabeth N. **O fim do estresse como nós o conhecemos.** Tradução: Laura Coimbra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo; GARROSA, Eva H; GUTIÉRREZ, José. L. G. Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. Coherencia y burnout. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, v. 3, n. 4, p. 163-180, 1999. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.4.num.3>. 1999. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3881>. Acesso em 06-07-2022.

NERI, M. C. **Mapa da Nova Pobreza.** FGV *Social*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Slides-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

O QUE É Narguilé? Associação Médica Brasileira, 2021. Disponível em: <https://amb.org.br/tabagismo/1-o-que-e-narguile/>. Acesso em: 29 out. 2021.

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **OPAS. Organização Pan-americana de Saúde.** 05/05/2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 22 set. 2023.

PARANÁ. Lei nº 12045, de 30 de janeiro de 1998. **Declara de utilidade pública o Cemic - centro de estudos do menor e integração à comunidade, com sede e foro na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR.** Curitiba-PR. 30/01/1998. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-12045-1998-parana-declara-de-utilidade-publica-o-cemic-centro-de-estudos-do-menor-e-integracao%E2%80%A6>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CP Nº 09/17. **Implementação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação entre Estado e Municípios.** Processo 645/16. Aprovação em 21/09/2017. Curitiba, PR. 21/09/2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_16_pa_cp_09_17.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

PARANÁ. PIB do Paraná cresce 3,3% em 2021, maior avanço desde 2014. **Agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná.** Curitiba, PR. 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/PIB-do-Parana-cresce-33-em-2021-maior-avanco-desde-2014>. Acesso em: 23 set. 2023.

PARANÁ. **Secretaria da Fazenda. Paraná ultrapassa Rio Grande do Sul e vira quarta maior economia do Brasil.** Curitiba, PR. 2022. Disponível em: <https://www.fazenda.pr.gov.br/Noticia/Parana-ultrapassa-Rio-Grande-do-Sul-e-vira-quarta-maior-economia-do-Brasil>. Acesso em: 23 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação (Seed). Diretoria de Educação (DEDUC). Instrução Normativa nº 005/2022 – SEED/DEDUC/DAP. Estabelece a organização para a oferta e o funcionamento do Programa Mais Aprendizagem – PMA, nas instituições de ensino da rede pública estadual. Curitiba, PR. 2022a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0052022_seeddeducdap.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria do Trabalho, Qualificação e Renda. **Programa Jovem Aprendiz.** 2022b. Disponível em: <https://www.trabalho.pr.gov.br/Pagina/Programa-Jovem-Aprendiz>. Acesso em: 27 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação (Seed). Sistema de Georreferenciamento de Escolas. **Dia a Dia Educação.** Curitiba, PR. 2023. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PERLS, Frederick S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular a terapia.** Tradução José Sanz. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo.** Tradução: Eliane Toscano Zamikhouwky. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução: Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. Coleção Textos de Psicologia. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. Conferência no XXV Simpósio Nacional da ANPUH, Fortaleza, 2009. **Mnemosine** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/198/pdf_183. Acesso em 22 nov. 2015.

PORTO, Maria do Rosário S. **Função social da escola**, Revista Brasileira, São Paulo: Atlas, 1987.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAUTER PEREIRA, Luisa. O debate entre Hans-Georg Gadamer e Reinhart Koselleck a respeito do conhecimento histórico: entre tradição e objetividade. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 245–265, 2011. DOI: 10.15848/hh.v0i7.240. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/240>. Acesso em: 16 fev. 2022.

RELVAS, Marta P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RIBEIRO, Amanda Gonçalves. **Medidas de dispersão**: variância e desvio padrão. Brasil Escola. 2019. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/matematica/medidas-dispersao-variancia-desvio-padrao.htm>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v. 16).

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada**: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, mai-ago. 2014.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Tradução: Tomás da Costa. Revisão Hermílio Santos. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 13-30.

SARLO, Beatriz. **Tiempo pasado**. Cultura de La memória y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Veintiuno Editores, 2012.

SALVÁ, Camila. **Da literatura infantil ao simbolismo**: conheça a trajetória de Cecília Meireles. Instituto Ling. 2021. Disponível em: <https://institutoling.org.br/explore/da-literatura-infantil-ao-simbolismo-conheca-a-trajetoria-de-cecilia-meireles>. Acesso em: 08 set. 2023.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Benito. Do que falamos quando empregamos o termo “subjetividade” na prática da história oral? In: LAVERDI, R.; FROTSCHER, M.; DUARTE, G.; MONTYSUMA, M.; MONTENEGRO, A. (Org.) **História oral, desigualdades e diferenças**. Recife; Florianópolis: Editora Universitária da UFPE; Editora da UFSC, 2012, p. 83-96.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100010&lng=pt&nrm=iso. acessos em 08 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classe**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOARES, Paulo J. R. **Psicopatologia da vontade**. Psychiatry on line Brasil. Maio 2006, v.11, nº5. Part of the International Journal of Psychiatry - ISSN 1359 7620 - A trade mark of Priory Lodge Education Ltd. v. 22, Nov. 2017. Disponível em: <https://www.polbr.med.br/ano06/lbp0506.php>. Acesso em: 26 jul. 2022.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOROV, Tzvetan. **As morais da história**. Lisboa: Ed. Europa-América, 1991, p. 125-161; 162-169.

VOSS, Dulce M. S.; GARCIA, Maria M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/B4QVj6hQfvVmn39rmNNPyYQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Humanitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian. **Compreendendo a Operação Denominada Comparação**. Educação & Realidade, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

YEATS, Charlie & DENNEDY, Dan. Shotcut. Free and open-source, cross-platform video, audio, and image editing. Gnu General Public Licence. Version 3, 2004-2011. Copyright © 2011-2023. Flórida-USA. Disponível em: <https://www.shotcut.org>. Acesso em: 05 Jan 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTREVISTAS (SUJEITOS DA PESQUISA)

ALEXANDRE. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 12 de dezembro de 2019.

ANDERSON. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 18 de outubro de 2021.

DANIEL. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 19 de agosto de 2022.

JONAS. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 19 de outubro de 2021.

JÚLIA. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 07 de outubro de 2021.

LUCIANO. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 29 de agosto de 2022.

ENTREVISTAS (PEDAGOGAS)

JULIANA. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 28 de novembro de 2022.

JUSSARA. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 28 de novembro de 2022.

MARISTELA. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 28 de novembro de 2022.

SUZANA. Entrevista. Marechal Cândido Rondon-PR, 11 de novembro de 2022.

APÊNDICE A – Roteiro para realização de Entrevista Temática

Pesquisa: “Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares recorrentes e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-PR.”.

Objetivo geral:

Investigar, a partir de narrativas de sujeitos que tenham vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades.

Registro de Narrativa - Roteiro:

Pesquisa realizada em ____/____/____. Marechal Cândido Rondon – PR.

____ Nome do aluno(a) _____, aluno regular do Ensino __ (Fundamental/Médio) __;

____ (série/ano) ____; Turno: ____ (manhã/tarde/noite) ____; Turma: ____

Local: ____ (nome da instituição escolar) _____

Horário de Início: _____

Questão inicial:

Você poderia contar – desde quando você se recorda – como foi até aqui a sua trajetória escolar?

Sinta-se à vontade para falar livremente.

Podemos fazer pausas nos momentos nos quais você desejar, está bem?

Depois que você entender que terminou, eu posso precisar fazer algumas perguntas, no caso de alguns aspectos não terem sido mencionados por você, está bem?

1 – Antes da Escola

Se existia valor atribuído pelos entrevistados ao processo de escolarização enquanto meio para assegurar direitos e condições sociais favoráveis aos seus projetos pessoais, antes de ingressarem no ensino formal;

a) Você se recorda se antes de começar ir à escola, se ouviu em casa as razões para estudar?

Qual a necessidade da escola?

Caso afirmativo:

- Quais?
- Quem dizia?
- Como você interpretava essas falas?
- Parecia interessante para você?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

b) Você teve outros irmãos que foram para a escola antes de você?

Caso afirmativo:

- Quantos?
- Como te parecia que eles se saíam?
- Lembra se isso teve alguma influência sobre você?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

2 – As reprovações escolares

Se as reprovações escolares recorrentes desencadearam processos de rotulação e estigmatização e se, neste caso, ultrapassaram os limites das relações escolares (em qual sentido e valor), estendendo-se a outros níveis de suas vidas pessoais e sociais;

a) Você se recorda de como foi viver a primeira situação de reprovação escolar?

Lembra se alguma coisa mudou na relação com outras pessoas?

- ✓ Em casa
- ✓ Na escola
 - Professores?
 - Alunos?
- ✓ Caso afirmativo, o que mudou?
 - A experiência trouxe algum rótulo?
 - Você se sentiu marcado por outras pessoas ou foi indiferente?
 - E, quando vieram as outras reprovações? (Se for o caso)
 - Você pode falar um pouco sobre como se sentiu diante disso?

- Isso teve alguma influência sobre o que você fazia fora da escola?
- b) Você recebeu algum tipo de incentivo pessoal depois que isso aconteceu?

Caso afirmativo:

- De quem?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

2.1 – Relações de grupo, antes e depois

- a) Antes, você tinha um grupo de amigos dentro da escola?

Caso afirmativo:

- Permaneceu o mesmo?
- Mudou alguma coisa?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

- b) Antes, você tinha um grupo de amigos fora da escola?

Caso afirmativo:

- Permaneceu o mesmo?
- Mudou alguma coisa?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

- c) Que tipo de coisas você gostava de fazer fora da escola?

- O que mais você fazia fora da escola?
- Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?

3 – Importância das relações intersubjetivas

Conhecer a importância que os sujeitos investigados atribuem (e por que atribuem?) às relações intersubjetivas, estabelecidas no âmbito da escola (existindo ou não rotulação e estigmatização decorrentes das reprovações), como fatores significativos e/ou determinantes para o desenvolvimento de suas individualidades e definição de suas identidades sociais;

- Você considera que as relações com outras pessoas, na escola, tenha sido ou seja importante para a formação do aluno?
- Elas seriam, ou não, determinantes para seu desenvolvimento

- Pensa que elas podem interferir na maneira com que a pessoa vive fora da escola?
- Durante a fase de distanciamento social imposto por questões sanitárias provocadas pela Pandemia, qual tipo de sentimento você experimentou em relação à escola (convívio, por exemplo)? Sentiu falta; não sentiu; reavaliou o papel da escola na sua vida?
- Você gostaria de falar algo mais sobre como se sentia diante disso?

Obs.: As duas últimas indagações foram incluídas ao roteiro das entrevistas realizadas após o retorno oficial das aulas, passada a fase de distanciamento social considerada necessária pelo Governo do Estado do Paraná.

4 – Sobre o sentimento de pertencimento

se os sentimentos de pertencimento associados às identidades dos sujeitos mantêm relação (e de qual tipo) com as experiências vividas nas reprovações escolares.

- a) De uma forma geral, como você entende sua relação com a sociedade?
- b) Se sente bem? Se sente aceito pela sociedade? Se sente em casa?
- c) As experiências que você viveu dentro da escola tiveram ou tem importância para isso?
 - Você pode falar um pouco sobre como se sentia diante disso?



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Modelo de documento encaminhado aos pais ou responsáveis pelas mãos do aluno, após a aproximação inicial e sua manifestação de interesse em participar da pesquisa. Nele consta o convite formal ao aluno e a autorização do responsável. para participação.

DOC-TCLE _____ / _____.

Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.

__ de _____ de _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados da Pesquisa

Título da Pesquisa: Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares recorrentes e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-PR.

Objetivo Geral: Investigar, a partir de narrativas de sujeitos que tenham vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades.

Pesquisador Responsável: Osniir Pereira Barbosa
--

Tipo de Pesquisa: Tese/Doutorado

Convidamos seu filho/sua filha _____, a participar da pesquisa acima descrita, a qual tem o propósito de conhecer situações vividas por alunos durante sua formação escolar. Para que isso ocorra, solicitamos autorização para que seu filho/sua filha faça a narração de suas experiências escolares, a qual será gravada (áudio e ou vídeo) para constituir fonte de estudo, análise e interpretação das relações entre sujeito, sociedade e cultura, na formação de Identidades.

A narrativa será transcrita e apresentada a seu filho/sua filha para leitura antes de qualquer uso ou publicação, que só ocorrerá se devidamente autorizada mediante sua concordância e assinatura no “Termo de cessão de direitos de uso” que lhe será apresentado posteriormente.

A qualquer tempo, até a assinatura do referido Termo, poderá ocorrer desistência de participação na pesquisa e a retirada do consentimento, sem prejuízos de qualquer natureza.

Este documento contém 03 (três) páginas as quais deverão receber seu visto (rubrica) em cada uma, com exceção da última que deverá receber sua assinatura, igual a registrada em cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado em 02 (duas) vias, das quais, após a assinatura de todos, uma ficará em seu poder e outra em poder do pesquisador. Havendo concordância de sua parte, solicitamos ler e assinar o Termo abaixo:

(A autorização abaixo deve ser preenchida e assinada pelo(a) responsável legal)

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, residente e domiciliado(A) na Rua/Av. _____ nº _____, bairro _____ no município de _____, na condição de responsável por _____, portador(a) do RG nº _____ e CFP nº _____, autorizo sua participação na pesquisa mencionada neste documento.

Compreendo que a participação consiste na concessão de narrativa pessoal e ou entrevista, a ser gravada em meio audiovisual, podendo ser utilizada somente após transcrição e conhecimento pelo(a) entrevistado(a), com prévia autorização de minha parte, ou de outro responsável legal, mediante a garantia de preservação do anonimato de forma a assegurar nossa privacidade.

Estou ciente de que se trata de ação voluntária, sem custos e não remunerada, destinada à produção de conhecimento acadêmico, e que os resultados obtidos poderão ser divulgados por meio de Tese de Doutorado, Artigos Científicos e outros meios de publicação.

Em caso de dúvida ou necessidade de registro de qualquer fato relacionado à participação na pesquisa, estou informado(a) de que posso fazer contato com o responsável, o professor pesquisador Osnir Pereira Barbosa, pelo número de telefone _____, e por meio de internet, pelo(s) endereço(s) eletrônico(s) _____, e ou, ainda, diretamente com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na Secretaria de Pós-Graduação e História (PPGH), situada na rua Pernambuco, nº 1777, CEP 85960-000, Marechal Cândido Rondon-PR., pelo telefone (45) 3284-7900, ou por meio do número geral (45) 3284-7878.

Devidamente informado(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Marechal Cândido Rondon-PR, ___ de _____ de _____.

Responsável

Testemunha

Testemunha

Eu, Osnir Pereira Barbosa, declaro que forneci todas as informações sobre esta pesquisa ao responsável.

Marechal Cândido Rondon-PR, ___ de _____ de _____.

Nome do Pesquisador
RG nº _____
Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Termo de Assentimento

Modelo de documento a ser encaminhado para os pais ou responsáveis, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelo(a) aluno(a) após a concordância dos responsáveis.

DOC-TA ___/___

Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.

__ de _____ de _____.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Dados da Pesquisa

Título da Pesquisa: Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares recorrentes e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-PR.

Objetivo Geral: Investigar, a partir de narrativas de sujeitos que tenham vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades.

Pesquisador Responsável: Osniir Pereira Barbosa
--

Tipo de Pesquisa: Tese/Doutorado

Eu, _____, (nacionalidade), menor, nascido(a) em ___/___/_____, no município de _____, portador(a) do RG N° _____ e CPF n° _____, residente e domiciliado na Rua/Av. _____, n° _____, bairro _____, em _____, fui convidado(a) e autorizado(a) por _____, portador(a) do RG n° _____ e CPF n° _____, conforme “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” n° _____, de ___/___/_____, a participar da pesquisa científica acima mencionada.

Marechal Cândido Rondon-PR, __ de _____ de _____.

Nome do(a) participante

Eu, Osnir Pereira Barbosa, declaro que forneci todas as informações sobre esta pesquisa ao responsável.

Marechal Cândido Rondon-PR, ___ de _____ de _____.

Nome do Pesquisador
RG nº _____
Pesquisador Responsável

**APÊNDICE D – Termo de Cessão de Direitos de Depoimento Oral
(Responsável legal)**

Modelo de documento encaminhado aos pais ou responsáveis, após a entrega e revisão da transcrição da narrativa para o(a) aluno(a), visando a autorização de uso do depoimento para fins acadêmicos e científicos.

DOC-TCCDO-R ___/____.

Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.
__ de _____ de ____.

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Dados da Pesquisa

Título da Pesquisa: Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares recorrentes e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-PR.
Objetivo Geral: Investigar, a partir de narrativas de sujeitos que tenham vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades.
Pesquisador Responsável: Osnir Pereira Barbosa
Tipo de Pesquisa: Tese/Doutorado

Eu, _____, portador(a) do RG N° _____ e CPF n° _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Av. _____, n° _____, bairro _____, no município de _____, na condição de responsável legal por _____, portador do RG N° _____ e CPF n° _____, declaro ceder ao pesquisador Osnir Pereira Barbosa, brasileiro, RG n° _____, professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, situada à rua Pernambuco, n° 1777, CEP 85960-000, Marechal Cândido Rondon - PR, sem quaisquer restrições, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento (gravação de áudio e transcrição) de caráter histórico e documental prestado na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR, no dia ___ de _____ de _____. O depoimento será utilizado na pesquisa histórica de caráter científico acima citada, aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Câmpus de Marechal Cândido Rondon, PR.

O pesquisador nominado fica autorizado a utilizar e publicar para fins científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, desde que seja garantida sua integridade, indicação de fonte e autor.

Declaro ainda estar de acordo que o depoimento (gravação digital e transcrição) seja mantido pelo pesquisador e também arquivado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Câmpus de Marechal Cândido Rondon, PR, podendo ser disponibilizado a outros pesquisadores, para fins científicos, desde que sejam mantidas as mesmas garantias então definidas e os demais critérios éticos aqui descritos, os quais, em qualquer situação de publicação, visam assegurar a privacidade de dados confidenciais que me identificam.

Marechal Cândido Rondon-PR, ____ de _____ de _____.

Responsável

Testemunha

Testemunha

Osnir Pereira Barbosa
RG nº _____
Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – Termo de Cessão de Direitos de Depoimento Oral (Participante da pesquisa)

Modelo de documento encaminhado aos pais ou responsáveis, após a entrega e revisão da transcrição da narrativa para o(a) aluno(a), visando a autorização de uso do depoimento para fins acadêmicos e científicos.

DOC-TCCDO-R ___/____.

Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.

__ de _____ de ____.

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Dados da Pesquisa

Título da Pesquisa: Entre os muros da escola pública: relações entre reprovações escolares recorrentes e formação de identidades na educação básica em Marechal Cândido Rondon-PR.

Objetivo Geral: Investigar, a partir de narrativas de sujeitos que tenham vivido reprovações escolares recorrentes durante a educação básica, possíveis influências dessas experiências na formação de suas identidades.

Pesquisador Responsável: Osnir Pereira Barbosa

Tipo de Pesquisa: Tese/Doutorado

Eu, _____, brasileiro, nascido em ___/___/____, no município de _____, portador do RG Nº _____ e CPF nº _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Av _____, declaro ceder ao pesquisador Osnir Pereira Barbosa, professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, situada à rua Pernambuco, nº 1777, CEP 85960-000, Marechal Cândido Rondon - PR, sem quaisquer restrições, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento em áudio (gravação de áudio e transcrição) de caráter histórico e documental prestado na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR, no dia ___ de _____ de _____. O depoimento será utilizado na pesquisa histórica, de caráter científico acima citada, aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Câmpus de Marechal Cândido Rondon, PR.

O pesquisador nominado fica autorizado a utilizar e publicar para fins científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, desde que seja garantida sua integridade, indicação de fonte e autor.

Declaro ainda estar de acordo que o depoimento (gravação digital e transcrição) seja mantido pelo pesquisador e também arquivado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Câmpus de Marechal Cândido Rondon, PR, podendo ser disponibilizado a outros pesquisadores, para fins científicos, desde que sejam mantidas as mesmas garantias então definidas e os demais critérios éticos aqui descritos, os quais, em qualquer situação de publicação, visam assegurar a privacidade de dados confidenciais que me identificam.

Marechal Cândido Rondon-PR, ___ de _____ de _____.

Nome do(a) participante
RG nº _____ e CPF nº _____

Testemunha

Testemunha

Nome do Pesquisador
RG nº _____
Pesquisador Responsável

APÊNDICE F - Indicadores Educacionais Para a Educação Básica

Informações obtidas no Portal do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, em 13 de julho de 2021. Foram transpostas para os quadros abaixo, tal qual publicadas, com poucas alterações quanto a forma que em algumas situações foi resumida.

I. Para a Educação Básica:

1. Adequação da Formação Docente

Objetivo:

Introduzir um indicador da adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, segundo as orientações legais

Metodologia:

Para a classificação dos docentes em exercício na Educação Básica, por categorias, considera a formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que lecionam. A classificação em categorias tem como orientação os dispositivos legais e normativos relacionados ao tema.

Posteriormente, apresenta diferentes possibilidades de agregação dos dados para construção do indicador.

Fontes: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília, DF: INEP, 21 de novembro de 2014; Indicadores por Regiões e Unidades da Federação, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 28/01/2021 19h18. Acesso em 13 julho 2021.

4. Indicadores Financeiros Educacionais

Objetivos:

Demonstrar o Investimento Público Total em Educação. O conjunto é composto de 10 (dez) indicadores:

- 1. Percentual do investimento total em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por nível de ensino** - compreende os valores despendidos nas seguintes Naturezas de Despesas: Pessoal Ativo e seus Encargos Sociais, Ajuda Financeira aos Estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil), Despesas com Pesquisa e Desenvolvimento, Transferências ao Setor Privado, outras Despesas Correntes e de Capital, e a estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa (Essa estimativa foi calculada em 20% dos gastos com o Pessoal Ativo).

2. **Percentual do investimento em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por nível de ensino** instituições públicas.
3. **Investimento público direto em educação por estudante em valores reais, por nível de ensino**, em valores reais corrigidos para o último ano da série utilizando o Índice de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA.
4. **Investimento público direto em educação por estudante em valores nominais, por nível de ensino** de cada ano da série histórica;
5. **Investimento público direto em educação cumulativo por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis de ensino**;
6. **Percentual do investimento direto em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, por nível de ensino em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita por nível de ensino**, atualizado de acordo com os valores divulgados em março de 2007 pelo IBGE;
7. **Percentual do investimento total em relação ao Gasto Público Social (GPS), por nível de ensino** - Percentual do investimento público total em educação, considera-se como Gasto Público Social, todas as despesas referentes à Educação, Cultura, Previdência Social, Alimentação e Nutrição, Saúde, Benefícios aos Servidores Públicos, Assistência Social, Trabalho e Renda, Saneamento e Habitação;
8. **Proporção do Investimento público em educação, por natureza de despesa** - As Despesas Correntes compreendem os dispêndios com recursos utilizados anualmente. As Despesas de Capital compreendem os dispêndios com construções, reformas e reparos nas edificações, entre outros;
9. **Proporção do investimento público em educação, por nível de ensino**;
10. **Variação do investimento público direto em educação, por nível de ensino tendo como base o ano de 2000**. Apresenta também, a variação em termos percentuais dos valores que o setor público investe para cada estudante da rede pública.

Metodologia:

Parâmetros de cálculo expressos em cada uma das 10 (dez) Planilhas que compõem o conjunto desses indicadores publicados em 26/11/2020 07h58 e atualizado em 14/12/2020 08h52. Acesso em 13 julho 2021.

Fonte: Indicadores: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. publicados em 26/11/2020 07h58 e atualizados em 14/12/2020 08h52. Acesso em 13 julho 2021.

5. Média de Alunos por Turma
<p>Objetivo:</p> <p>Avaliar o tamanho médio das turmas. Trata-se do quociente entre a matrícula inicial e o total de turmas informadas na data de referência do censo escolar, por série, grupo de séries e nível/modalidade de ensino.</p>
<p>Metodologia</p> <p>O indicador corresponde à "divisão do número de matrículas pelo número de turmas"</p>
<p>Fontes: Descrição e objetivos: Média de Alunos por Turma na Educação Básica. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Acesso em: 27 jul. 2021; Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 28/01/2021 19h32. Acesso em 13 julho 2021.</p>

6. Média de Horas-aula diária
<p>Objetivo:</p> <p>Cálculo</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Obtenção de Número médio de Horas-Aula Diária na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio</p>
<p>Fonte: Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 28/01/2021 19h32. Acesso em 13 julho 2021.</p>

8. Percentual de Docentes com Curso Superior
<p>Objetivo:</p> <p>Estatístico (quantificação)</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Obtenção de informações no país.</p>
<p>Fonte: Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 28/01/2021 19h35. Acesso em 13 julho 2021.</p>

9. Regularidade do Corpo Docente
<p>Objetivo:</p> <p>Construção de um indicador com a finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013).</p>

Metodologia:

Para cada par professor-escola foi atribuída uma pontuação de forma que a presença em anos mais recentes fosse mais valorizada e a regularidade em anos consecutivos fosse considerada. Dessa forma, foi definida uma Pontuação por Presença (PP), que é maior para anos recentes, e, quando o docente está presente em anos consecutivos, sua pontuação é acrescida de um bônus, chamado de Pontuação por Regularidade (PR). Criado para obtenção de informações entre os anos 2009 e 2013, foi mantido e atualizado nos anos seguintes.

Fontes: NOTA TÉCNICA CGCQTI/DEED/INEP Nº 11/2015. Brasília, 25 de junho de 2015 - Indicador de regularidade do docente da Educação Básica; Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 28/01/2021 19h37. Acesso em 13 julho 2021.

10. Remuneração Média dos Docentes

Objetivo:

Coleta de dados sobre a remuneração docente.

Metodologia:

Pareamento de dados do Censo SAEB com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Fontes: NOTA TÉCNICA Nº 10/2020/CGCQTI/DEED Brasília, 25 de junho de 2020 - A remuneração média dos docentes em exercício na Educação Básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23. Atualizados em 29/01/2021 10h46. Acesso em 13 julho 2021.

11. Taxas de Distorção Idade-série

Objetivo:

Avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada.

Metodologia:

Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado,

considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série.

Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos.

Fontes: Descrição e Objetivos: Taxas de distorção idade-série Escolar na Educação Básica. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Acesso em: 27 jul. 2021. Indicadores por Regiões, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23. Atualizados em 28/01/2021 19h39. Acesso em 13 julho 2021.

12. Taxas de Não-resposta (TNR)

Objetivo:

Verificar a representatividade das taxas de rendimento escolar.

Metodologia:

cálculo denominado Taxa de Não Resposta (TNR), em que: $TNR = SIR / (n - FAL)] \times 100$; onde: [SIR] são as matrículas que não tiveram a situação de rendimento escolar ou abandono informado; [n] é o total de matrículas iniciais; e [FAL] é a quantidade de matrículas de alunos falecidos.

Fontes: Descrição e Objetivos: Taxa de Não Resposta no Censo Escolar. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Acesso em: 27 jul. 2021. Indicadores por Regiões e Unidades da Federação, Municípios e Escolas: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23. Atualizados em 28/01/2021 19h39. Acesso em 13 julho 2021.

14. Taxas de Transição

Objetivos:

Possibilitar o desenvolvimento de análises longitudinais e o cálculo de indicadores referentes à trajetória escolar dos alunos, baseados nas informações dos registros escolares e administrativos captados pelo censo escolar; possibilitar análises detalhadas de desagregação das taxas de transição (promoção, repetência, evasão e migração para EJA)

Metodologia:

- a. Deduplicação: Processo de manutenção do registro único do cadastro de alunos e docentes do Censo Escolar; é realizado regularmente na base de dados cadastrais de alunos e docentes, que tem por objetivo a identificação e tratamento de registros duplicados - dois ou mais registros que se referem a um mesmo indivíduo; é aplicado na base de cadastro ao menos uma vez por ano e vem sendo aperfeiçoado desde 2007;
- b. Construção de Bases de dados Longitudinal que considera a trajetória dos alunos no período 2007-2016 por meio de padronização das variáveis e categorias coletadas na primeira e segunda etapa do Censo Escolar; A construção considera apenas os dados

constantes nas tabelas simplificadas de matrícula (TS_CENSO_BASICO_MATRÍCULA) e de situação do aluno (TS_CENSO_BASICO_SITUACAO);

- c. Processo de imputação: separação (da base do fluxo escolar) dos alunos cuja trajetória for considerada inconsistente e passível de tratamento por meio de “imputação”, para preservar a consistência das informações das escolas em cada ano. Os passos são os seguintes:

Para cada aluno com dados inconsistentes, é selecionado da base **ELEGÍVEIS** um conjunto de alunos que cumpram os critérios de elegibilidade definidos e que são potenciais “doadores” de informação para o aluno com inconsistência. 2) Dentre os alunos selecionados da base **ELEGÍVEIS**, um único aluno é sorteado aleatoriamente, sendo esse denominado “doador”. 3) As informações de matrícula cada aluno da base que estejam ausentes em um ou mais anos (código da escola, código da modalidade, código da etapa e possivelmente a situação final do aluno) são substituídas pelas informações do aluno “doador”.

- d. Definições e metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo escolar pelo acompanhamento da trajetória do aluno, onde: t = ano base; $t + 1$ = ano subsequente. Compara-se a etapa de ensino registrada na situação final do aluno em t (ano base) e a etapa registrada na matrícula inicial em $t + 1$ (ano subsequente). As definições de promoção, repetência e evasão adotadas seguem os conceitos adotados em literatura pertinente. Entende-se por evasão escolar apenas o caso de alunos que deixaram de frequentar a escola no ano seguinte; a migração para a EJA engloba alunos que saíram das etapas seriadas do ensino regular e migraram para a Educação de Jovens e Adultos no ano seguinte.

- e. Variáveis de Fluxo e trajetória relacionados ao ensino envolvendo: promoção, repetência, evasão e migração para a EJA:

- Aluno promovido:

- i. Aluno na etapa k , no ano t , que no ano $t + 1$ esteja matriculado em etapa superior a k ;
- ii. Aluno matriculado na terceira série do ensino médio no ano t , aprovado, concluinte ou que no ano $t + 1$ esteja matriculado na quarta série do ensino médio ou na educação profissional subsequente.

- Aluno repetente: Aluno na etapa k , no ano t , que no ano $t + 1$ esteja matriculado em

etapa igual ou inferior a k .

- Aluno evadido: Aluno matriculado no ano t nas etapas seriadas de interesse que não se matricula no ano $t + 1$.
- Aluno que migrou para EJA: Aluno matriculado no ano t nas etapas seriadas de interesse, que no ano $t + 1$ se matricula na EJA.

Fontes: NOTA TÉCNICA Nº 8/2017/CGCQTI/DEED. Brasília, 27 de junho de 2017 - Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016; Indicadores por Regiões e Unidades da Federação e Municípios: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Publicados em 21/10/2020 16h23 e atualizados em 01/12/2020 16h05.



APÊNDICE G – As gravações e transcrições das entrevistas: hardwares e softwares utilizados

Na etapa inicial da pesquisa de campo, entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020, interrompida pela Pandemia, foram utilizados um gravador Sony® IC Recorder ICD-PX240 e uma filmadora Canon® Vixia HFR52, gentilmente cedidos pelo Laboratório de Pesquisa e Estudos de Gênero da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon-PR.

Durante a fase de isolamento social foram adquiridos outros equipamentos mediante investimento pessoal, sendo eles um gravador Sony® IC Recorder ICD-PX470; um dispositivo RHODE® SC6 Dual TRRS (input and headphone output for Smartphones) que pode ser ajustado a um smartphone, permitindo a conexão de dois microfones de lapela, recaindo a opção pela Marca Boya Lavalier®, modelo BY-M1. Com isso, na obtenção dos registros da segunda etapa do trabalho de campo, os dois gravadores foram destinados à redundância para garantir o backup das gravações, e o áudio principal passou a ser captado pelos microfones individuais acoplados a um smartphone da marca Xiaomi® modelo MIA3 gravando com mais nitidez as emissões vocais. Para a última entrevista temática, no lugar desse aparelho, foi utilizado um smartphone Xiaomi® modelo Pocofone X3-Pro.

Todas as gravações com o uso dos smartphones foram realizadas por meio do App Super Record (vs. 1.5.5) desenvolvido pela HappyBees&Screen Voice RecordersVideo & Music Editor® para a plataforma Android®.

Todas as transcrições foram realizadas por meio do software Express Scribe, produzido pela Empresa australiana NCH Software®, associado à transcrição preliminar realizada com o uso da plataforma Microsoft Office 365®, cujo acesso é disponibilizado pela Unioeste aos membros da comunidade acadêmica.

Para o tratamento de áudio, foram utilizados três programas, dos quais, dois são desenvolvidos em regime de open-source e distribuídos gratuitamente sob licença GNU General Public. São eles, o software Audacity (vs.2.1.2) cujos direitos de Copyright® pertencem à Free Software Foundation, localizada em Boston-USA; o software editor de vídeo Shotcut (vs. 19.12.16), de propriedade da empresa MeltyTech LLC, sediada na Flórida-USA. O terceiro software, livre para uso pessoal com todas as funções, o Virtual Audio Mixer Voicemeeter Banana (vs. 2.0.5.0), desenvolvido e distribuído sob a política de Donationware por Vincent Burel, da empresa VB-Audio Software sediada em Sigoules-FRA.

A separação e classificação das categorias de análise foram realizadas com apoio do Software MAXQDA Analytics ® destinado à análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa, desenvolvido pela empresa VERBI Software, com sede em Berlin-GER.

□

APÊNDICE H – Códigos utilizados nas transcrições das entrevistas narrativas

Seguindo-se o modelo apresentado por Gabrielle Rosenthal (2014a, p. 113), o quadro abaixo foi composto por um conjunto de códigos utilizados nas transcrições das entrevistas narrativas obtidas na pesquisa, com a finalidade de destacar entonações, ênfases, pausas, interrupções, e outros elementos encontrados durante a fala.

Códigos/Convenções:

Hum, hum	Exemplos de Interjeições empregadas na interlocução e que foram transcritas indicando-se entre parênteses sua natureza no contexto da narrativa;
Hã, hã	
((...))	Comentários entre parênteses duplos: descritivos e resultantes da percepção e interpretação do pesquisador durante a narrativa e a durante a transcrição. Exceção Destinados para uso na análise e suprimidos na versão final entregue aos sujeitos para aprovação e concessão de direitos de uso.
(...)	Informações complementares sobre a locução. Exemplo: Parêntese simples indicando (inaudível) quando não foi possível compreender;
(riso)	quando o Pesquisador ou o Sujeito riu;
(risos)	quando pesquisador e sujeitos riram juntos.
(sorriso)	riso sem ruído, indicado junto de um substantivo (derivado de interpretação pelo Pesquisador) para assinalar linguagem corporal.
:	Sinal indicativo de prolongamento de vogal ou consoante. A quantidade define a duração da ênfase;
...	Ao final de uma palavra, indica pausa curta de até 03s. Quando colocada no início de uma transcrição, indica continuidade de fala numa sequência de interação dialógica em que houve interrupção de sentença;
[00s]	Entre Chaves. Pausas mais longas tem o período indicado em minutos e ou segundos. Pequenas interrupções de fluxo narrativo são assinaladas com uso de vírgulas, determinando que seu emprego durante a transcrição da narrativa não obedece necessariamente a regras de gramática e ortografia.
[/]	O uso dos colchetes com a barra sinaliza que houve Interrupção de sentença por fala simultânea na interlocução. Seu uso, na transcrição, se dá no momento em que a fala do interlocutor ocorreu. Neste caso, a fala transcrita na sequência, iniciando com letra minúscula e precedida por reticências, é a que foi dita de forma simultânea.
“ “	Barra vertical (sem as aspas) utilizada como sinal enfático, para marcar cortes abruptos ou quebras de fluxo narrativo onde não se justifica o uso de outra pontuação na transcrição.