
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES:
investimentos da família**

ISABELA VICENZO SGOBBI TULIO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a Defesa de Doutorado.

DEZEMBRO 2017

ISABELA VICENZO SGOBBI TULIO

**NARRATIVAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES:
investimentos da família**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a defesa de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

RIO CLARO - SP

Dezembro, 2017

370.71 Tulio, Isabela Vincenzo Sgobbi
T917n Narrativas sobre a escolarização de futuros professores :
investimentos da família / Isabela Vincenzo Sgobbi Tulio. -
Rio Claro, 2018
165 f. : il., figs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Marilda da Silva

1. Professores - Formação. 2. Trajetórias escolares. 3.
Estudantes de Pedagogia. 4. Participação da família. I. Título.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES:
investimentos da família

AUTORA: ISABELA VICENZO SGOBBI TULIO

ORIENTADORA: MARILDA DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras /Campus de Araraquara -
SP

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras /Campus de Araraquara -
SP

Prof. Dr. CELSO LUIZ APARECIDO CONTI
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MONICA PEREIRA
UNIARA / Universidade de Araraquara - SP

Rio Claro, 18 de dezembro de 2017

**TITULO ALTERADO PARA: Narrativas sobre a escolarização de futuros professores:
investimentos da família.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é bom o tempo todo, e a Nossa Senhora, que a todo o momento cuidaram de mim e são a certeza mais plena do amor.

A meus pais, que me deram a vida, educaram-me com muito amor, mostraram-me bons caminhos, investiram em minha formação e acompanharam, com muito carinho, torcida, orações e presença, todas as etapas de minha vida até aqui.

Ao amor da minha vida, Diogo, por ser o companheiro mais paciente, bondoso, leal, carinhoso, incentivador em todos os momentos.

A toda minha família, especialmente minha irmã Mariana e meu avô Waldemar, por me proporcionarem toda segurança, leveza e alegria de uma vivência familiar.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marilda da Silva, pela orientação em todo meu percurso acadêmico, que começou ainda na iniciação científica e conclui-se com o doutorado, por quase dez anos de aprendizagens, direcionamentos e correções, especialmente na realização desta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Vera e Prof. Celso, pela leitura, atenção e contribuições, que me ajudaram a pensar na finalização do trabalho.

Aos membros da banca de defesa, por participarem deste momento tão significativo dentro de minha trajetória acadêmica.

As minhas parceiras e amigas de trabalho Denise, Rafaela, Rosa e Sylvana, pela compreensão em minhas ausências, apoio, ombro amigo e por quebrarem muito mais do que galhos para mim.

A Breno, pelo desenvolvimento do ordenador, que permitiu meu trabalho com as fontes.

Um agradecimento especial a Fábio e ao Dr. Marcelo, que cuidaram de minha saúde emocional com tanto profissionalismo e carinho, permitindo-me concluir esse percurso.

A todos os meus amigos, que torceram por mim, ouviram meus desabafos, rezaram por mim, enfim, estiveram a meu lado, sempre!

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é apreender como e quando a família de futuros professores — alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — participou da trajetória escolar de seus filhos, com vistas a mostrar a contribuição, ou não, da família na formação básica de estudantes que chegam à Universidade Pública para cursar Pedagogia. A abordagem desta pesquisa é analítico-descritiva e os procedimentos de análise dos dados vêm da técnica Análise de Conteúdo. Nossas fontes são 272 Histórias de Escolarização produzidas, no âmbito da disciplina Didática II, que faz parte do currículo do referido Curso, nos anos 2005, 2009, 2013 e 2017 por alunos dos períodos diurno (133 alunos) e noturno (139 alunos). Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico buscando pesquisas que tinham como sujeitos alunos de Licenciaturas com dados a respeito de sua trajetória escolar e foram encontradas 24 pesquisas, sendo dezenove mestrados e cinco doutorados. Em um segundo momento, trabalhamos com o conceito de memória e explicitamos possibilidades de seu uso em pesquisas na formação e atuação docente, apresentando também o processo de produção de nossas fontes e suas características principais. Passamos então à apresentação quantitativa/qualitativa de nossos dados, organizados em quatro categorias: Ações da Família, Discursos e Posturas da Família, Relação Família-Escola, Problemas familiares e pessoais que interferiram na escolarização. Apenas 41 sujeitos, em um total de 272, não fizeram referência à participação da família em momento algum de sua história de escolarização. Com relação à trajetória escolar, há o predomínio das instituições públicas em todos os níveis de ensino, pelos quais os sujeitos de ambos os períodos passaram antes do ingresso na Graduação em Pedagogia. Os resultados apontaram que a participação da família de ambos os períodos ocorre, sobretudo, por meio de ações no período do Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série). Na sequência, temos a participação da família por meio de discursos e posturas principalmente na época do vestibular, como incentivo para cursar o Ensino Superior. A forma de participação da família por meio da relação família-escola aparece em terceiro lugar, com maior incidência no Ensino Fundamental I. Por fim, os problemas pessoais e familiares que interferiram na escolarização apareceram em quarto lugar, sendo mais incidentes no Ensino Médio. De maneira geral, nos dois grupos de sujeitos (diurno e noturno), são as mães a figura familiar mais presente nas quatro categorias, sendo as principais responsáveis pelo acompanhamento da trajetória escolar dos filhos. Destacamos ainda que observamos entre os nossos sujeitos, alunos de Pedagogia, que se mantém a tendência histórica da feminização da docência.

Palavras-chave: Trajetórias Escolares. Estudantes de Pedagogia. Participação da Família. Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand how and when the family of future teachers - students of the Pedagogy Course at “Faculdade de Ciências e Letras / Campus of Araraquara / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - participated in their children’s school trajectory in order to present the contribution, or not, of the family in the basic formation of students who enters in the Public University to study Pedagogy. The approach of this research is analytical-descriptive and the procedures of data analysis are based on Content Analysis’ technique. The research sources are 272 stories of schooling produced in discipline of Didactics II that is part of the curriculum of the overmentioned Course in 2005, 2009, 2013 and 2017 by students of diurnal (133 students) and nocturne (139 students) periods. Firstly, a bibliographical survey was made to find researches that had teacher courses’ students with data about their academic trajectory and which were found nineteen Master’s researches and five Doctoral studies, totalling 24 researches. In a second moment it was worked with the conception of memory and we explained possibilities of its use in researches about teacher’s formation and teaching performance, also presenting the process of production of our sources and its main characteristics. We then proceeded to the quantitative and qualitative presentation of our data, organized into four categories: Family’s Action, Family’s Speech and Posture, Family-School Relationship, Familiar and Personal Problems that interfered in schooling. Only 41 subjects, out of a total of 272, did not mention the family’s participation at any time in their schooling history. In relation to the subjects’ school trajectory before graduation, there is a predominance of public institutions at all levels of schooling which the subjects from both periods studied. The results showed that the family participation in both periods occurs mainly through actions in the period of Elementary School (1st to 4th grade). Later the family’s participation is presented through speeches and postures, mainly at the university entrance exams’ period, as an incentive to entry into Higher Education. The form of family-school relationship appears in third place, with higher incidence in Elementary School. Finally, the personal and familiar problems that interfered in schooling appear in fourth place, being more incidents in High School. In general, in both subject groups (diurnal and nocturnal), mothers are the most present family figure in all categories, being the main ones responsible for the follow-up of the children’s school trajectory. It is also noted that it was observed among the subjects – Pedagogy students – that continues the historical trend of the feminization of teaching.

Keywords: School Trajectories. Students of Pedagogy. Family’s Participation. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de trabalhos com voz de alunos no período de 2004 a 2013.	20
Figura 3 - Quantidade de sujeitos por ano e gênero – diurno.....	90
Figura 4 - Quantidade de sujeito por ano e gênero – noturno.	91
Figura 5 - Tipos de Instituição frequentada por nível de ensino e por período.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais informações das pesquisas de Mestrado.....	24
Quadro 2 – Principais informações das pesquisas de Doutorado.....	28
Quadro 3 – Pesquisas da Revisão Bibliográfica divididas por categoria.	32
Quadro 4 - Motivos para escolha do curso citados nas pesquisas da revisão bibliográfica.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Curso ao qual pertencem os sujeitos das pesquisas da revisão bibliográfica (2004-2013).....	32
Tabela 2 - Quantidade de sujeitos por ano e por período.	90
Tabela 3 - Tipos de Instituições frequentadas na Educação Infantil - diurno.	96
Tabela 4 - Tipos de Instituições frequentadas na Educação Infantil - noturno.	97
Tabela 5 – Porcentagem de Nível de Instrução do Pai por Período.	98
Tabela 6 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental I – diurno.	99
Tabela 7 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental I - noturno.	99
Tabela 8 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental II - diurno.....	100
Tabela 9 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental II - noturno.....	100
Tabela 10 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Médio - diurno.....	101
Tabela 11 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Médio - noturno.....	101
Tabela 12 - Quantidade de sujeitos que não fizeram referência à família.....	107
Tabela 13 - Quantidade de excertos da categoria ‘Ações da família’ por período.....	132
Tabela 14 - Quantidade de excertos por tipo de relação nos níveis de ensino.	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CCI - Centro de Convivência Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCL Araraquara - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus Araraquara

Fefiara - Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara

IC - Iniciação Científica

PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA POR ALUNOS DE LICENCIATURAS: PESQUISAS (2004- 2013)	18
2 NOSSAS FONTES: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	73
2.1 A fertilidade da memória na produção de fontes para investigações sobre formação e atuação docente.....	74
2.2 Nossas fontes: procedimento de produção, organização quantitativa e procedimento de análise	86
2.3.1 Ações da família.....	93
2.3.2 Discursos e Posturas da família.....	94
2.3.3 Relação família-escola	94
2.3.4 Problemas familiares e pessoais que interferiram na escolarização.....	95
3 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES, ALUNOS DE PEDAGOGIA, DA FCL ARARAQUARA/UNESP	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa foi mostrar como e quando as famílias de um grupo de futuros professores, que chegaram ao Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, investiram na escolarização de seus filhos durante a Escola Básica. Considera-se que dados de tal natureza podem ser férteis para se pensar a formação inicial de professores para os anos iniciais da escolarização. Os sujeitos investigados são alunos e alunas da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL)/ Campus de Araraquara/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Nosso objetivo estabelece relação direta com as características das fontes desta pesquisa: relatos autobiográficos escritos pelos sujeitos, nos quais narram sua trajetória na Educação Básica. São 272 Histórias de Escolarização¹ produzidas nos anos de 2005, 2009, 2013 e 2017, por alunos dos períodos diurno e noturno do referido curso, no âmbito da disciplina Didática II², oferecida no quinto semestre do Curso.

O processo de produção das fontes é estimulado pela leitura do livro *A Língua Absolvida*, de Elias Canetti, ou seja, ao propor que os alunos registrem sua história escolar, a orientação é para que seja feita a leitura do livro indicado, como inspiração para a produção individual. Em tal obra, o autor narra sua infância e adolescência e ao fazer essa narrativa, apresenta-nos elementos de sua vida familiar como, por exemplo, o estímulo para as leituras que recebia de seus pais, os passeios que realizava também com os pais, as reuniões em sua casa nas quais tinha contato com pessoas diferentes, as brigas dos pais com os avós e as mudanças que isso ocasionou bem como os anseios dos pais em relação ao filho, dentre outros tantos elementos que nos permitem apreender a participação da família na vida e na própria constituição do menino. Além disso, o autor nos conta a respeito de sua vida escolar, recordando-se de professores marcantes, atividades realizadas, características das diferentes escolas que frequentou, a relação dos pais com a escola, permitindo-nos entender a participação da família no processo de escolarização do referido autor. Reforçamos que tal relato serve como inspiração/modelo para a produção das Histórias de Escolarização.

A origem deste Doutorado está diretamente relacionada aos trabalhos realizados por nós na Iniciação Científica e no Mestrado. A Iniciação Científica (IC) foi o primeiro momento

¹ O detalhamento a respeito das fontes será feito na Seção Dois.

² Tal disciplina é ministrada pela Profa. Dra. Marilda da Silva, orientadora desta pesquisa.

em que realizamos diferentes leituras, por meio de levantamentos bibliográficos, sobre fontes de caráter autobiográfico, especialmente no e para o campo educacional. Foi também nesse momento que pudemos entender a autobiografia como uma possibilidade de produção de fontes para pesquisas em formação e atuação docente, ou seja, como possibilidade metodológica para tal fim. Ademais, ainda durante a IC, tivemos pela primeira vez, contato com parte das fontes utilizadas nesta investigação: Histórias de Escolarização produzidas por alunos/alunas no âmbito da disciplina Didática II que faz parte do currículo do Curso de Pedagogia oferecido pela FCL/Campus de Araraquara. Tais narrativas vêm sendo produzidas nesse contexto desde 2003. Fizemos uma primeira leitura das narrativas produzidas em 2005, períodos diurno e noturno, tendo em vista conhecer as características das mesmas para entendermos quais informações poderíamos extrair dessas, agora, fontes e não apenas narrativas sobre a escolarização. Uma primeira categorização que adotamos foi a identificação de boas lembranças, lembranças ruins e descrição de práticas pedagógicas.

No Mestrado, utilizamos as Histórias de Escolarização produzidas nos anos de 2005 (período diurno) e 2006 (período noturno), com objetivo de apreender as lembranças de práticas vivenciadas durante a trajetória escolar pelos respectivos autores das narrativas. Na referida pesquisa, analisamos as práticas pedagógicas que, segundo os alunos de Pedagogia, foram efetivadas por seus professores durante a Escola Básica. As organizamos por níveis de ensino e por meio de três categorias: atividades realizadas, características pessoais do professor e características pessoais/pedagógicas³. Nosso recorte principal, no Mestrado, esteve nas práticas pedagógicas vivenciadas pelos autores em questão, porém já chamava atenção em nossa leitura a descrição que os alunos de Pedagogia faziam sobre a participação e presença de suas famílias durante a trajetória escolar na formação básica. Contudo, essa característica também se devia a dois fatos: as narrativas que são produzidas como atividade formativa no âmbito da disciplina Didática II dizem respeito apenas à escolarização na Escola Básica e a fonte inspiradora utilizada pelos alunos para produzirem suas histórias é o livro *A Língua Absolvida* de Elias Canetti, cujo conteúdo é a autobiografia do autor e na qual aparece fortemente a participação da família na formação básica de Canetti. Ainda assim, os dados pareciam-nos férteis para se entender e pensar a formação de professores para os anos iniciais da escolarização.

³ Como nossa pesquisa de Mestrado foi selecionada na revisão bibliográfica, apresentaremos os dados encontrados mais detalhadamente na Seção Um.

Ademais, anteriormente a essas sistematizações, como aluna da Graduação em Pedagogia, ao cursar a disciplina Didática II, também produzi⁴ minha história de escolarização nas condições mencionadas anteriormente. A escrita da minha história escolar foi justamente a primeira oportunidade de refletir sobre minha trajetória na escola, sendo que a realização de tal atividade me exigiu lembrar a participação de minha família no meu processo de escolarização, o que imprescindivelmente me levou a pensar sobre como meus pais tinham sido escolarizados, tendo em vista compreender, na origem, a participação dos mesmos nesse meu processo.

Meu pai é o mais velho de três irmãos e iniciou sua trajetória escolar com sete anos em um Grupo Escolar da cidade de Araraquara. Sua inserção na escola deu-se no momento que hoje corresponde ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Mudou de escola duas vezes devido a rearranjos no que diz respeito a níveis de ensino que cada escola – de acordo com suas características contextuais – ofereceria. Quando foi cursar o, então, Colegial, passou a estudar no período noturno e, concomitantemente, começou a trabalhar como auxiliar de escritório, aos catorze anos. Ele recorda-se que o primeiro colegial era denominado básico, igual para todos os alunos e que, ao final desse ano, o aluno deveria escolar uma opção de área entre Humanas, Exatas ou Biológicas. Meu pai escolheu cursar Humanas e, quando foi prestar o exame vestibular, ao final do terceiro colegial, não conseguiu ser aprovado, pois este era unificado, com questões de todas as áreas, sendo que ele não teve essa formação geral. Resolveu cursar Estudos Sociais na então Fefiara (Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara), mantendo seu vínculo empregatício. Depois de treze anos sem estudar, já casado e com duas filhas (eu e minha irmã) e sem preparação adicional ou especial alguma, prestou o vestibular da Unesp para o Curso de Letras e conseguiu ingressar em uma Universidade Pública.

Após estudar por cinco anos no período noturno, conciliando estudos, trabalho e vida familiar, formou-se em letras e ingressou como professor de Português na rede municipal de ensino de Araraquara, sendo esse seu segundo emprego até os dias atuais. Ao questioná-lo sobre a participação de seus pais (meus avós paternos) durante sua trajetória escolar, ele me contou que seu pai cursou apenas até a então quarta série escolar, trabalhava muito e não o acompanhava no processo de escolarização, tarefa essa delegada a sua mãe, que acompanhou principalmente as primeiras séries escolares. Minha avó materna concluiu a quarta série e anos depois cursou o supletivo para concluir o Ensino Fundamental (até a oitava série).

⁴ A partir desse momento usaremos a primeira pessoa do singular.

Minha mãe, filha mais nova entre sete irmãos, ingressou na escola pública com sete anos, assim como meu pai, para ser alfabetizada na então primeira série. Ela lembra-se do caderno de caligrafia e dos treinos nos exercícios que eram exigidos diariamente pela professora. Outra lembrança viva em sua memória, ainda referente à sua entrada na escola, é que, no primeiro dia de aula, minha avó a levou a pé, ensinou o caminho e como atravessar as ruas e, a partir do segundo dia, minha mãe já ia e voltava sozinha da escola. Conta que não havia reuniões de pais e que estes eram chamados à escola apenas quando necessário, sendo assim, afirma que seus pais não participaram de seu processo de escolarização. Seus pais (meus avós maternos) eram analfabetos e as irmãs cursaram apenas o Ciclo I do Ensino Fundamental, denominado à época Primário. Quando me contou sobre sua escolarização, destacou o desejo que tinha de aprender a ler e a escrever, atribuindo esse desejo tão intenso às dificuldades que via em sua casa. O que importava para meus avós era o trabalho, estando a escola e os estudos em segundo plano. Tanto que minhas tias cursaram apenas os primeiros anos da escolarização e, desde então, ingressaram no mercado de trabalho, sem continuarem os estudos.

Minha mãe, que tem uma diferença de idade considerável das irmãs mais velhas, rompeu com a configuração familiar no que se refere aos estudos: concluiu o Primário, cursou o Ginásio e começou a trabalhar quando foi para o Colegial, com quinze anos, transferindo-se para o Ensino Noturno. Seu primeiro emprego foi auxiliar de escritório e o Colegial foi feito na forma de ensino técnico-profissionalizante em Telecomunicações e, depois de concluí-lo, partiu para o Ensino Superior. Seu desejo era cursar Matemática, mas não tinha condições financeiras de estudar fora da cidade e, assim, prestou vestibular para o Curso de Ciências Sociais na FCLAR/Araraquara/UNESP, ingressando no curso. Porém, não se identificou, trancou a matrícula e não voltou para concluí-lo. Ficou somente trabalhando por alguns anos até que decidiu fazer Serviço Sociais, no Colégio Progresso. Formou-se, mas nunca exerceu a profissão.

Ao relatar brevemente a trajetória escolar de meus pais, percebo que a valorização e também a continuação dos estudos deram-se principalmente por iniciativa deles próprios. Ambos estudaram somente em escolas públicas e não cursaram a Educação Infantil. Certamente enfrentaram dificuldades em ter de conciliar escola e trabalho, mas ambos chegaram ao Ensino Superior e o concluíram.

Meus pais casaram-se em 1986 e eu, filha mais velha, nasci em 1988. Desde o início de minha trajetória escolar consigo identificar a presença do discurso de valorização da educação, comparando as épocas diferentes em que meus pais estudaram e a época de

escolarização minha e de minha irmã, que nasceu em 1990. Sempre nos incentivaram a estudar, exigiam boas notas e bom comportamento, ensinando-nos a respeitar os professores e a termos responsabilidade com nossas tarefas e materiais escolares.

No que me diz respeito, com dois anos de idade, meus pais me matricularam no Centro de Convivência Infantil (CCI), instituição mantida pela Unesp/Araraquara e dedicada a atender os filhos dos funcionários dessa instituição. Porém, minha adaptação foi difícil e meus pais resolveram me tirar da escola e deixar-me sob os cuidados das avós. Um pouco maior, com quatro anos, retorno ao CCI e lembro-me que gostava muito de ficar com a cozinheira e na sala da coordenadora. Pouco queria me envolver com as atividades ou participar com minha turma. Meus pais recordam-se de que no CCI havia reuniões de pais para avaliação e apresentação do desenvolvimento das crianças, por meio dos trabalhos desenvolvidos. Eles sempre participavam desses momentos assim como das festas promovidas pela escola como Dia dos Pais e Dia das Mães, nas quais sempre havia apresentações e presentes confeccionados por nós. A presença deles sempre foi marcante durante a minha escolarização, diferentemente do que ambos viveram com seus pais, que não tinham essa relação de proximidade com a escola.

Aos cinco anos, fui matriculada no Externato Santa Teresinha, escola particular, no Jardim II. Então, eu frequentava tal escola no período da manhã e à tarde ia para o CCI. No ano seguinte, passei para o chamado pré-primário e meus pais contam que fui alfabetizada nesse período, terminando o ano com domínio da leitura e escrita. Nessa época, meus pais incentivavam a leitura disponibilizando-me livros infantis e materiais diversos que serviam de estímulo para a leitura e a escrita. A educação foi – e ainda é – prioridade para meus pais e o investimento em escola particular é uma ação que exemplifica essa prioridade: eu e minha irmã estudamos toda a trajetória escolar básica em escolas particulares. Eles sempre dizem que, na época deles, a escola pública era exemplar e excelente no ensino, o que não se manteve com o decorrer dos anos, conforme dizem pesquisas e diferentes estatísticas. Por isso, fizeram a opção de investimento no ensino particular.

Na primeira série do Ensino Fundamental, ainda no Externato, minha sala trocou de professora três vezes durante o ano e como meus pais consideravam tal série muito significativa na escolarização, optaram pela troca de escola. Assim, da segunda a oitava série, estudei no Colégio Progresso, instituição também do setor privado. No decorrer desses anos, a participação de meus pais sempre foi acompanhar de perto o desenvolvimento escolar, ajudar nas tarefas e nos trabalhos realizados em casa, incentivar a busca de conhecimentos e participar das reuniões de pais e atividades propostas pela escola. Talvez pelo discurso, pelas

ações e pelo exemplo de meus pais, sempre fui comprometida com os estudos e minha escolarização aconteceu sem dificuldades.

Quando ingressei no Ensino Médio, eu quis mudar de escola devido à questões de relacionamentos com os colegas e, com meus pais, fomos conhecer o Colégio Anglo, onde fomos bem recebidos, gostamos do material e da proposta da escola e decidimos pela mudança. Continuei sendo boa aluna, aplicada e com boas notas. No terceiro ano do Ensino Médio, participei do Programa de Orientação Profissional oferecido na FCL/Araraquara. Quem trouxe esse projeto a meu conhecimento foi minha mãe, incentivando-me a participar. Foi um período de aprendizagens importantes.

Ao final do ano, optei por prestar o vestibular para Pedagogia na Unesp/Araraquara e Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), tendo sido aprovada em primeiro lugar no Curso de Pedagogia. Com o resultado da aprovação, foram dias de muita comemoração, orgulho para meus pais e família. Vale dizer que não sofri pressão de meus pais por uma aprovação imediata ao terminar o Ensino Médio, mas isso era uma cobrança pessoal. Também tive apoio na escolha do curso.

Além de investirem em minha escolarização em escolas particulares, meus pais proporcionaram-se fazer um curso de Matemática, pelo método Kumon, quando eu estava no Ensino Fundamental e um curso de Inglês, quando estava no Ensino Médio. Sei que fui privilegiada por ter tido muitas oportunidades diferenciadas durante toda minha trajetória escolar e, além disso, pais presentes em todos os momentos por meio de ações, discursos e posturas. Estando no Ensino Superior, recebi incentivos de meus pais para envolver-me com as atividades oferecidas pela instituição e a pensar inclusive em continuar os estudos, na Pós-Graduação.

É nessa medida que esta pesquisa diz respeito a todos nós que tivemos “a sorte” de ter uma história de escolarização em nosso país. Igualmente, o conjunto de Histórias de Escolarização aqui trabalhados mostra uma faceta oculta da formação inicial de professores: o investimento de famílias na formação de seus filhos, neste caso, com o diferencial de se tratar de famílias de futuros professores.

A pesquisa está estruturada em cinco seções, iniciando-se com essa ‘Introdução’. Na sequência temos⁵ a Seção Um intitulada ‘Aspectos da História de Escolarização na Escola Básica Brasileira por alunos de Licenciaturas: pesquisas (2004-2013)’, na qual apresentamos a revisão bibliográfica. O primeiro procedimento que realizamos para formulação de tal seção

⁵ A partir desse momento retomamos a escrita na terceira pessoa do plural.

foi buscar pesquisas de Mestrado e Doutorado, em âmbito nacional defendidas no período de 2004 a 2013, que tinham como sujeitos alunos de Licenciaturas (Pedagogia e outras), de algum modo, narrando a respeito de sua trajetória escolar. Nesse sentido, o objetivo fundamental foi verificar o que alunos de Licenciaturas – ouvidos por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados – priorizam e recordam a respeito de sua trajetória escolar, tendo como hipótese que as questões relativas à participação e investimento familiar apareceriam como posição privilegiada.

A Seção Dois está intitulada ‘Nossas fontes: as condições de produção’ e trata da memória e do uso no campo educacional das possibilidades de produção a partir dela, tendo a vida do sujeito, simultaneamente, como fonte e conteúdo de análise. Também expomos, na referida seção, o processo metodológico de produção de nossas fontes, os dados quantitativos que estamos denominando gerais e os procedimentos que foram adotados para análise das Histórias de Escolarização, com a apresentação das categorias analíticas.

Por fim, temos a Seção Três ‘A participação da família na formação de futuros professores, alunos de Pedagogia, da FCL Araraquara/UNESP’, na qual estão contidos os dados encontrados em nossas fontes, apresentando as categorias organizadas a partir dos mesmos devidamente argumentadas. Em seguida vem as ‘Considerações Finais’ com o objetivo de fazer o fechamento indispensável.

1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA POR ALUNOS DE LICENCIATURAS: PESQUISAS (2004- 2013)

A presente seção tem por objetivo apresentar a revisão bibliográfica. Levantaram-se quantitativa e qualitativamente dissertações e teses produzidas no Brasil durante o período de 2004 a 2013⁶ que tivessem a voz de alunos de Licenciaturas como fonte, tendo em vista que as fontes desta pesquisa também são vozes de alunos que cursam Licenciatura, Curso de Pedagogia. Optamos por realizar nossa busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁷, um banco de dados confiável e completo, que agrega em sua base mais de 400 mil pesquisas. Para a realização inicial da pesquisa, usamos sete descritores previamente selecionados, a saber: autobiografia, (auto)biografia⁸, escrita de si, voz de alunos, memorial de formação, história de escolarização e trajetória escolar. Porém, durante a realização da pesquisa, achamos por bem inserir um oitavo descritor: ‘futuros professores’.

No site da BDTD, utilizamos o recurso ‘busca avançada’ e, primeiramente, delimitamos o período de tempo a ser pesquisado, recurso permitido pela base, iniciando em 2004 e terminando em 2013. No campo ‘busca por’ é possível inserir um ou mais descritores de formar a combiná-los e também determinar em qual campo será realizada a busca: título, autor, assunto, recursos e ano de publicação.

É importante entender, como parte do processo de revisão bibliográfica, que nossa pesquisa carrega três especificidades. A primeira refere-se ao tipo de sujeitos: alunos de Pedagogia; a segunda diz respeito ao tipo de fontes: relatos escritos por esses alunos; e, por fim, o conteúdo desses relatos que diz respeito à trajetória escolar percorrida até o ingresso na Graduação. Partindo, então, das especificidades de nossa pesquisa, buscamos produções que ouvissem alunos de Licenciaturas, falando de sua trajetória escolar, por meio de diferentes instrumentos, uma vez que entendemos que o dar voz a alunos pode ser feito de diversas formas, para além do relato escrito. O que teriam esses sujeitos que estão se preparando para serem professores para dizer a respeito de sua trajetória escolar? Apesar de nosso objetivo estar voltado para a questão da participação e investimentos da família fomos, nesse momento de revisão, buscar e entender o que as pesquisas estão mostrando, tendo como hipótese que a participação da família se daria presente nos dados de tais pesquisas, o que nos permitiria

⁶ Delimitamos esse período por corresponder à primeira década de produção de nossas fontes.

⁷ Disponível em: <www.bdttd.ibct.br>.

⁸ Há trabalhos e autores que usam o termo autobiografia e outros (auto)biografia. Desse modo, pensamos ser importante pesquisar com as duas formas grafadas, ampliando o leque de buscas.

mostrar justamente o que as pesquisas têm dito especificamente sobre a participação da família na escolarização de futuros professores, tendo em vista nossas fontes e nosso objetivo com as mesmas.

Tendo delimitado em qual banco de dados realizaríamos a pesquisa, efetuamos diferentes testes com a plataforma para chegar a um modo de pesquisa que conseguisse atender a nossas necessidades. Assim, optamos por trabalhar com descritores combinados, variando o primeiro e mantendo o descritor ‘educação’ no segundo campo de busca. Para o primeiro descritor, optamos pela pesquisa em todos os campos; com o descritor ‘educação’, optamos por pesquisar somente no campo assunto.

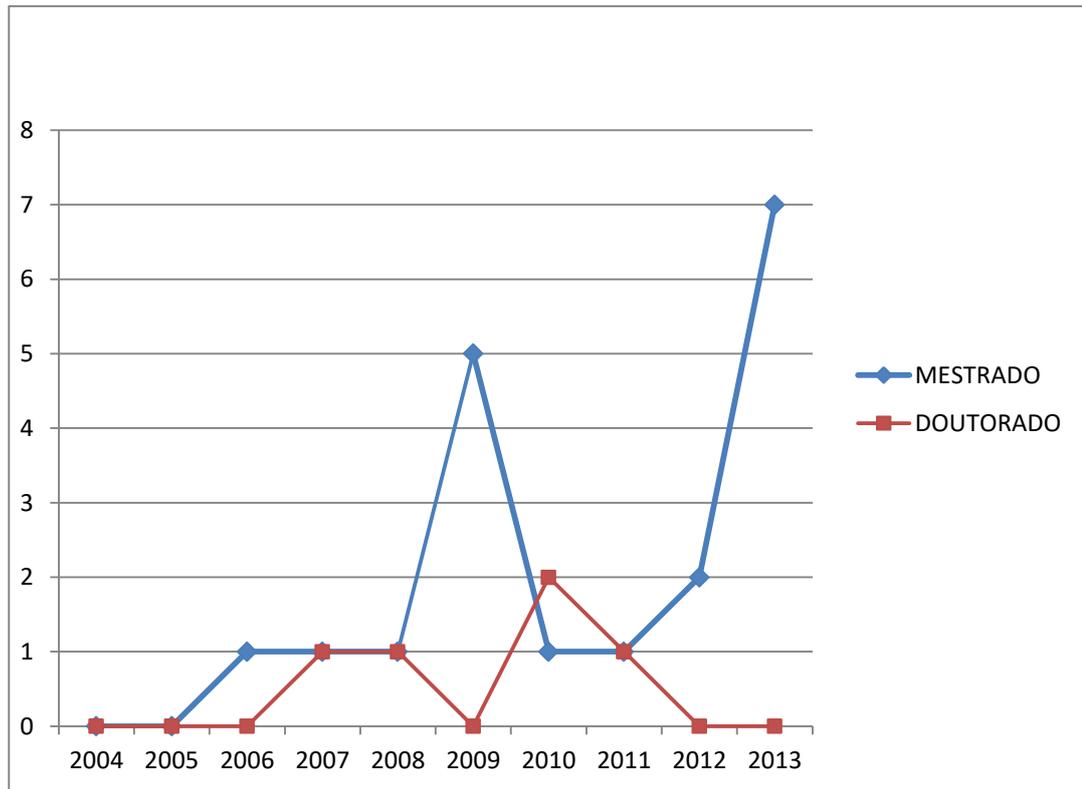
Nosso procedimento de pesquisa foi: lemos os títulos das pesquisas, os quais, muitas vezes, por si só, já nos ajudaram a identificar do que se tratava. Quando o título nos deixou em dúvida, lemos o resumo com a descrição da pesquisa para entender se esta tratava do que buscávamos ou não. Quando o resumo não foi suficiente, acessamos a pesquisa na íntegra. Ressaltamos que esse trabalho inicial foi minucioso, com idas e vindas, até chegarmos ao resultado final.

No decorrer de tal procedimento, encontramos muitos trabalhos que trazem a voz de alunos com deficiências, alunos de baixa renda, alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos), alunos de escolas públicas (principalmente adolescentes cursando o ensino médio) e a voz de professores-formadores. Com os descritores por nós escolhidos, também foram encontrados muitos trabalhos com professores, em processos de formação continuada, valendo-se dos recursos autobiográficos. Há também muitos trabalhos que são da área da Literatura, com análises de obras autobiográficas de autores como Clarice Lispector e Graciliano Ramos.

Quantitativamente, nossa revisão bibliográfica encontrou 24 trabalhos, sendo dezenove dissertações e cinco teses. Tais trabalhos foram lidos integralmente para compor a presente seção. Considerando-se a enormidade do campo “Educação”, a diversidade de Licenciaturas existentes e o número extensivo de Cursos de Pedagogia no Brasil, além do período pesquisado (dez anos), afirmamos que encontramos um número modesto de pesquisas com a voz de alunos de Licenciaturas. O que denota uma lacuna no que se refere à natureza das fontes e, conseqüentemente, no que diz respeito ao conteúdo das mesmas.

Vejam os dados de produção por ano, expressa no gráfico abaixo:

Figura 1 - Produção de trabalhos com voz de alunos no período de 2004 a 2013.



Fonte: elaboração própria.

Olhando para os dados referentes ao Mestrado, encontramos um trabalho em 2006, um em 2007, um em 2008, cinco em 2009, um em 2010, um em 2011, dois em 2012 e sete em 2013, totalizando dezenove. Os anos de 2004 e 2005 não registraram produção referente a nossa busca. O movimento é oscilatório, registrando quedas e altas na produção, atingindo um pico em 2009 e chegando ao auge em 2013. Podemos afirmar que os trabalhos de Mestrado com voz de alunos foram produzidos em maior quantidade na segunda metade da década analisada, ou seja, de 2009 para frente.

No que tange aos dados relativos ao doutorado, temos apenas cinco teses selecionadas em um período de dez anos. Em 2004, 2005, 2006, 2009, 2012 e 2013 não há trabalhos com a voz do aluno segundo as especificidades que estabelecemos como critérios de busca. Há um trabalho em 2007, um em 2008, dois em 2010 e um em 2011, totalizando cinco. Considerando os dados totais, 24 pesquisas, a média de trabalhos por ano é de 2,4.

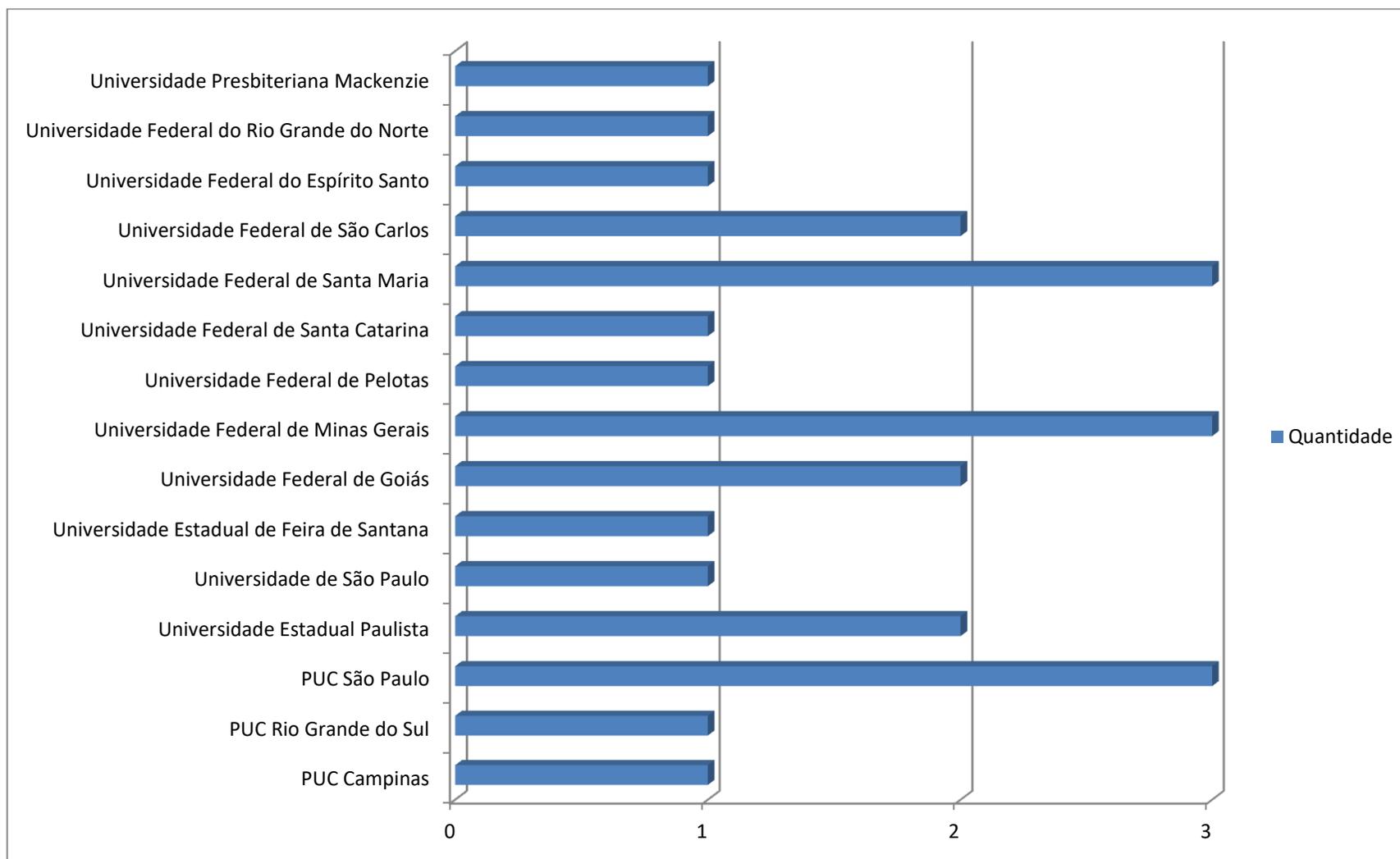
Uma hipótese possível para essa quantidade baixa pode estar ligada ao pouco investimento das pesquisas na/com voz dos alunos que cursam Licenciaturas. Nossa esperança de viragem — termo usado por Nóvoa (2007) ao falar das pesquisas que passaram a usar a voz dos professores a partir da década de 1980 — ancora-se no fato da produção de

trabalhos de Mestrado ter se concentrado na segunda metade da década, atingindo o auge em 2013, o que pode indicar um movimento crescente de pesquisas com a voz de alunos do respectivo nível, mas a certeza desse crescimento só poderá ser confirmada futuramente, acompanhando-se a produção das pesquisas a partir de 2014.

Podemos pensar que a voz do aluno que cursa Licenciatura ainda não é reconhecida como uma fonte importante de pesquisa sobre a formação inicial e para, logicamente, pensar a profissão docente. Alunos da Escola Básica são ouvidos, professores também, mas e alunos que se preparam para serem professores? Não teriam eles nada a dizer, de modo a contribuir para nosso entendimento da constituição do ser professor, problematizarmos práticas pedagógicas e entendermos como a formação age nesse sujeito? É justamente a potencialidade dessas fontes que defendemos nesta pesquisa, apontando a necessidade de incorporar as vozes de alunos de Cursos que preparam professores como canais importantes para as questões relativas à profissão docente em nosso país, formação e atuação.

O gráfico a seguir mostra-nos a produção dos 24 trabalhos de acordo com a Universidade em que foram desenvolvidos:

Figura 2 – Produção de pesquisas por Universidade.



Fonte: elaboração própria.

As 24 pesquisas selecionadas estão divididas entre quinze Universidades, sendo que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com três trabalhos cada, são as que mais têm produções. Unesp⁹, Universidade Federal de Goiás (UFG) e UFSCAr aparecem na sequência com duas pesquisas cada. Por fim, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) registraram uma produção cada.

A produção de trabalhos que trazem a voz de alunos de Licenciaturas está concentrada na Região Sudeste do Brasil, que é responsável por catorze pesquisas; a Região Sul vem em segundo lugar, com seis pesquisas. O Nordeste contribui com duas, e o Centro-Oeste com mais duas. Não há trabalhos selecionados defendidos em Universidades da Região Norte.

A seguir, apresentamos as tabelas que sintetizam os achados da revisão, permitindo-nos visualizar quem foram os sujeitos e quais os instrumentos de coleta de dados utilizados para ouvi-los. Optamos por separar as pesquisas de Mestrado e Doutorado, apresentando-as seguindo o critério cronológico.

⁹ As duas pesquisas da Unesp foram produzidas na FCL Araraquara.

Quadro 1 – Principais informações das pesquisas de Mestrado.

ANO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	SUJEITOS	INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS
2006	LEMOS, H. D. D.	As percepções de acadêmicas de formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais	2 alunas de Pedagogia	Relatos orais e escritos, entrevista
2007	STIVANIN, N. F.	Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM	3 alunas de Pedagogia	Entrevista e relatos autobiográficos
2008	LOURENZETTO, A.	Processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	65 alunos de Pedagogia	Questionário
2009	CALSON, M. L.	A formação do professor dos anos iniciais e suas concepções sobre o ensino de matemática	217 alunos de Curso Normal, com habilitação para professor de Anos Iniciais e Educação Infantil	Questionário, observações de práticas e entrevista

2009	MAGALHÃES, E. G.	Estágio supervisionado e aprendizagens da docência	23 alunos de Pedagogia	Questionário, observação de aula, relatório de estágio, diários de campo e entrevista
2009	SANTOS, M. dos	Os saberes docentes dos licenciandos e a busca de identidade profissional	6 alunos de Ciências Biológicas	Diários de campo, narrativas de Histórias de Vida e entrevista
2009	SILVA, A. R.	As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor	2 alunas de Educação Física	Entrevista
2009	SIVALLE, L. T.	Fragmentos de construção da Identidade Docente: estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF	24 alunas-professoras de Pedagogia	Memoriais de Formação
2010	SANTOS, F. H. T. dos	Práticas de memória, narrativas da história: representações de alunos do curso de Pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de história	10 alunos de Pedagogia (educadores do campo)	Entrevista

2011	BOHNEN, N. T.	A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor	5 alunos de Letras	Autobiografias escritas pelos participantes e questionário
2012	CANAAN, M. G.	Quem se torna bolsista de Iniciação Científica na UFMG? Uma análise de fatores que influenciam no acesso à bolsa	12 bolsistas de IC dos cursos de História, Ciências Biológicas e Engenharia Elétrica	Questionário e entrevista
2012	RODRIGUES, A. P. da S.	Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo	28 alunos de Licenciatura em Educação do Campo	Memoriais
2013	COSTA, C. M. de O.	Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do ensino médio para o superior	5 alunos, sendo 2 de Letras, 1 de Química, 1 de Geografia e 1 de Física	Entrevista
2013	JESUS FILHO, R. T. de	Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	1 aluna de Pedagogia e 2 já concluintes, que cursam pós-graduação	Entrevista

2013	MEIRELES, M. M. de	Identidades em travessia: representações de estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa	6 alunos de Letras	Entrevista, memorial de formação, portfólios e análise documental do Projeto Pedagógico do curso
2013	SGOBBI, I. V.	Práticas Pedagógicas na História de Escolarização de futuros professores: um recurso didático/metodológico para formação inicial	80 alunos de Pedagogia	Relatos escritos (Histórias de escolarização)
2013	SILVA, T. L. da C.	Futuros professores de Matemática: concepções, memórias e escolha profissional	10 alunos de Matemática	Observações das aulas, conversas, entrevistas, questionário e tarefas propostas
2013	SIMÕES, B. dos S.	Por que tornar-se professor de física?	26 alunos de Física	Entrevista
2013	VELASQUES, M. T.	Why is the book on the table?: Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação	5 alunas de Letras	Entrevista

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – Principais informações das pesquisas de Doutorado

ANO	AUTOR	TÍTULO	SUJEITOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
2007	SILVA, A. M. da	A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de Graduação: um estudo de trajetórias escolares	4 alunos, sendo 1 de Pedagogia, 1 de Letras, 1 de Administração, 1 de Economia	Entrevista
2008	MELO, M. J. M. D. de	Olhares sobre a formação do professor de Matemática. Imagem da profissão e escrita de si	12 alunos de Matemática	Ensaio (auto)biográfico, fichas de contextualização e autobiografias (memorial de formação)
2010	SAMBUGARI, M. R. do N.	Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular	4 alunos de Pedagogia	Questionário, entrevista, diários de campo, sessões de observações
2010	SILVA, D. S.	A constituição docente em Matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas	3 alunos-professores de Matemática	Questionário, entrevista, memorial de formação, observações e registros em diários de campo

2011	FIORANTE, F. B.	A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira	5 alunos de Licenciatura e 5 alunos de Bacharelado em Educação Física	Entrevista
------	-----------------	--	---	------------

Fonte: elaboração própria.

A partir das informações sintetizadas nos quadros acima constatamos que dez pesquisas de Mestrado utilizam apenas um instrumento para coleta de dados enquanto nove pesquisas utilizam mais de um instrumento, de maneira combinada e/ou complementar, ou seja, há um equilíbrio entre o uso de apenas um ou mais instrumentos de coleta de dados. No que tange ao Doutorado, três pesquisas utilizam mais de um instrumento e duas utilizam apenas um, dados que também mostram um equilíbrio. Considerando-se o total das pesquisas da revisão, de 24 pesquisas, doze utilizam um único instrumento e doze utilizam mais de um, ou seja, não há uma tendência que explícita uma preferência entre os pesquisadores, no quesito em questão em consonância com o período pesquisado.

Especificamente no que diz respeito ao tipo de instrumentos utilizados, temos dezoito pesquisas que utilizaram entrevistas, sendo esse o instrumento mais usado pelos pesquisadores para investigar aspectos relacionados com a trajetória escolar de alunos de Licenciaturas. Na sequência, temos dez pesquisas caracterizadas pela utilização de instrumentos derivados do procedimento ‘história de vida’: narrativas, relatos orais e escritos, autobiografias, memorial de formação. Um terceiro grupo, sete pesquisas, tiveram os questionários como instrumento de coleta de dados. Em um universo de 24 pesquisas, a segunda maior incidência é a utilização de instrumentos derivados da ‘história de vida’. Isso pode demonstrar que tais instrumentos estejam ganhando força e consistência no campo da pesquisa educacional. Claro que para confirmar-se se isso é uma tendência é preciso acompanhar o movimento do campo educacional nos próximos anos. Especificamente, três pesquisadores destacaram as potencialidades e importância de pesquisas com narrativas. Bohnen (2011), por exemplo, optou por realizar uma pesquisa narrativa, como modalidade de pesquisa qualitativa, e afirma que:

Na pesquisa narrativa, a partir das trajetórias pessoais e profissionais narradas pelos envolvidos no processo educacional, busca-se produzir significados para os fenômenos observados, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida. As narrativas são método e objeto de pesquisa ao mesmo tempo [...]. (BOHNEN, 2011, p. 13).

Já Melo (2008) aponta, em sua pesquisa, potencialidades referentes ao uso das narrativas autobiográficas na formação docente, como se pode ler a seguir:

O uso das narrativas (auto)biográficas na formação docente possibilita evocar a historicidade e a subjetividade do indivíduo em formação,

desvendando a experiência das trajetórias de escolarização, que fornece pistas sobre as práticas educativas que marcaram a sua vida [...] (MELO, 2008, p. 181).

Por sua vez, Stivanin (2007) destaca a necessidade de valorização das histórias de vida dos alunos de graduação, justamente por serem momentos potenciais de construção de representações:

Os alunos de graduação devem ser valorizados em sua especificidade e suas histórias de vida, as quais englobam as experiências vivenciadas que muitas vezes acabam por influenciar na maneira de construir significados sobre determinados aspectos relacionados à educação. Partindo dessa premissa, o aluno terá maiores condições de compreender também a vida de seu colega, seu professor e seu aluno quando estiver atuando. (STIVANIN, 2007, p. 102).

A respeito dos instrumentos para coleta de dados, a autora utilizou-se de relatos autobiográficos — sendo que as autobiografias produzidas pelas três alunas de Pedagogia são muito semelhantes a nossas fontes — e aponta suas potencialidades:

Um dos instrumentos significativos a serem utilizados na pesquisa são os relatos autobiográficos, pois através dos mesmos acredita-se ser possível perceber alguns aspectos relevantes que permeiam a história de vida de cada sujeito. [...] No momento em que cada pessoa organiza a sua história de vida, ocorrem reflexões sobre aspectos importantes e significativos. Essas reflexões podem desencadear processos de transformações no modo de pensar sobre determinados acontecimentos, fatos e vivências, pois ao recordar o indivíduo modifica a relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente que o cerca. (STIVANIN, 2007, p. 64).

Olhando para o conjunto de pesquisas selecionadas por meio de nossa revisão, uma consideração que apresentamos diz respeito às Licenciaturas que os sujeitos das pesquisas selecionadas estão cursando¹⁰: no âmbito dos Mestrados, oito pesquisas ouviram alunos de Pedagogia, três investigaram alunos de Letras, duas deram voz a alunos de diferentes cursos e, na sequência, uma pesquisa ouviu alunos de Matemática, uma pesquisa deu voz a alunos do curso Normal Superior, uma a alunos de Licenciatura em Física, uma a alunos de Licenciatura em Educação do Campo, uma a alunos de Ciências Biológicas e uma a Educação Física. As cinco pesquisas de doutorado ouviram respectivamente: alunos de Matemática (duas

¹⁰ Neste momento, o que nos interessa é especificamente a quais cursos pertencem os alunos-sujeitos das pesquisas da revisão, independentemente da quantidade de alunos investigados em cada pesquisa individual.

pesquisas), alunos de diferentes cursos (uma pesquisa com alunos de Pedagogia e Letras), alunos de Educação Física (uma pesquisa) e alunos de Pedagogia (uma pesquisa).

Considerando o universo total das pesquisas de nossa revisão — 24 — temos a seguinte quantificação:

Tabela 1 - Curso ao qual pertencem os sujeitos das pesquisas da revisão bibliográfica (2004-2013).

CURSO	QUANTIDADE DE PESQUISAS
Pedagogia/Normal Superior	10
Matemática	3
Letras	3
Diferentes licenciaturas	3
Educação Física	2
Física	1
Licenciatura em Educação do Campo	1
Ciências Biológicas	1
TOTAL	24 pesquisas

Fonte: elaboração própria.

A partir da tabela acima, podemos apreender que são os alunos de Pedagogia os que mais foram ouvidos pelos pesquisadores, por meio de diferentes instrumentos e de acordo com objetivos também diferenciados, mas que perpassaram pela descrição e/ou registro de suas respectivas trajetórias e experiências escolares.

No que se refere ados dados encontrados por cada autor, classificamos, de acordo com nossos interesses, as 24 pesquisas em três categorias, salientando que uma mesma pesquisa provavelmente pode também fazer parte de mais de uma categoria. Todavia, igualmente de acordo com nossos interesses, isso não traz obstáculos à análise que estamos desenvolvendo. A categorização está expressa na tabela que segue:

Quadro 3 – Pesquisas da Revisão Bibliográfica divididas por categoria.

Participação da família na vida escolar	Descrição de professores e/ou práticas	Vestibular/Razões para a escolha do curso
Bohnen (2011)	Bohnen (2011)	Costa (2013)
Canaan (2012)	Calson (2009)	Lourenzetto (2008)
Costa (2013)	Costa (2013)	Magalhães (2009)
Fiorante (2011)	Lourenzetto (2008)	Meireles (2013)
Jesus Filho (2013)	Magalhães (2009)	Santos (2009)
Lemos (2006)	Melo (2008)	Silva (2009)
Meireles (2013)	Sambugari (2010)	Simões (2013)

Melo (2008) Rodrigues (2012) Sambugari (2010) Santos (2004) Santos (2010) Silva (2007) Silva (2010) Silva (2013) Simões (2013) Sivalle (2009)	Sgobbi (2013) Silva (2010) Silva (2013) Sivalle (2009) Stivanin (2007) Velasques (2013)	Stivanin (2007) Velasques (2013)
Total: 17 pesquisas	Total: 13 pesquisas	Total: 9 pesquisas

Fonte: elaboração própria.

A reflexão sobre as categorias ‘Participação da família na vida escolar’, ‘Descrição de professores e/ou práticas’ e ‘Vestibular/Razões para a escolha do curso’ apresentadas no quadro 3 será feita separadamente, isto é, uma a uma.

A) Participação da família na vida escolar dos sujeitos:

Bohnen (2011) procurou identificar, por meio das autobiografias escritas pelos sujeitos (alunos de Letras), quais as influências na constituição da identidade profissional. As instruções passadas aos alunos foram para que produzissem uma narrativa a respeito de sua trajetória educacional, considerando a educação formal e informal. Cinco sujeitos participaram da pesquisa, sendo quatro mulheres e um homem. No que se refere ao início da escolarização, a autora constatou que dois sujeitos narraram dificuldades relacionadas à aprendizagem quando ingressaram na escola e que os outros três narraram o seu ingresso na escola como algo que transcorreu sem dificuldade, inclusive já tendo aprendido as primeiras letras com a família. Nas cinco trajetórias a família é descrita como incentivadora da busca por escolarização básica e superior e também como participante ativa do processo de escolarização. Vejamos, como exemplo, um excerto de uma autobiografia produzida por uma participante:

Nasci em 1967, em uma fazenda no interior do Maranhão onde não havia escola nem mesmo professores, mas isso não foi motivo para meu pai se acomodar, mudou-se daquele lugar e fomos morar em outra cidade, onde a educação funcionava de forma precária [...]. (BOHNEN, 2011, p. 51).

Observe que no excerto acima podemos extrair o investimento da família na escolarização: o pai preocupava-se com a educação dos filhos e, por isso, resolve mudar-se

para outra cidade. Nos exemplos a seguir também podemos observar o destaque que os sujeitos dão à participação da família:

Minha vida escolar começou aos 04 anos quando finalmente eu fui para a escola [...] eu já sabia escrever meu nome e algumas palavrinhas [...] Meus pais com muito esforço me colocaram num colégio particular [...]. (BOHNEN, 2011, p. 53).

Iniciei meus estudos no Colégio [...] aos sete anos para fazer Jardim, mas como eu já sabia ler e escrever bem (fui ensinada em casa pelos meus irmãos) fui então transferida para a 1ª série. (BOHNEN, 2011, p. 53).

Bohnen (2011) aponta que fica clara:

[...] a importância do papel da família, funcionando como agente formador; pais e irmãos que se preocupam com a educação sugerem uma aproximação do ideal familiar, o que, sem dúvida, reflete uma imagem positiva. (BOHNEN, 2011, p. 53).

Os sujeitos pesquisados por Bohnen (2011), ao falarem de sua trajetória escolar, relataram dificuldades financeiras que os levaram a cursar o Ensino Médio noturno ou a abandonar a escola por um período para dedicar-se ao trabalho. Bohnen (2011) percebeu que, em suas autobiografias os sujeitos são ao mesmo tempo autores e personagens de suas trajetórias:

Ainda que se trate de uma breve retrospectiva de sua formação desde a educação básica até a graduação, é reveladora de valores relacionados à família, à educação, ao trabalho, que influenciam na construção de suas identidades, principalmente da profissional. (BOHNEN, 2011, p. 76).

Na pesquisa de Santos (2010), cujo objetivo foi investigar representações sobre o ensino de História em alunos de Pedagogia do Campo, um dos sujeitos cita a estratégia adotada pela família para suprir a falta de pré-escola:

A entrada do aluno 01 na escola aconteceu antes de ser matriculado oficialmente. Frequentava as aulas juntamente com sua irmã mais velha e a sua presença em sala de aula, mesmo antes da idade escolar prevista, se constituiu em uma forma de suprir a carência do nível pré-escolar no campo. Esta era uma forma encontrada pela família para aproximá-lo do universo escolar e iniciar o processo de alfabetização dos filhos. (SANTOS, 2010, p. 95).

Os alunos entrevistados recordaram-se das dificuldades para seguirem os estudos e apontaram as estratégias que as famílias utilizaram, como mudar para um local mais próximo da escola. Entretanto, duas alunas contaram que os pais entendiam que as mulheres não precisavam prosseguir com os estudos após os anos iniciais da Educação Básica.

O objetivo de Lemos (2006) foi investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas no estágio de duas alunas de Pedagogia. Após compartilhar suas próprias memórias, Lemos (2006) apresenta e analisa os relatos autobiográficos escritos pelas duas alunas, enfocando as vivências familiares, escolares e acadêmicas. A autora traz dados referentes ao período da Educação Infantil extraídos dos relatos das alunas-sujeitos:

A lembrança que tenho da pré-escola é muito vaga: lembro-me da minha professora, que eu adorava, da minha merendeira, e de alguns colegas entre eles, uma que chorava todos os dias, até que sua mãe a tirou da escola [...] **Eu sempre tive muito gosto pelo estudo, a minha irmã entrou antes na escola e eu sempre queria ir junto com ela**, já com cinco anos, acompanhava ela no ‘prezinho, eu adorava! (Ana – Relato autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004). (LEMOS, 2006, p. 55-56, grifos nossos).

Aqui se percebe que o gosto pelo estudo e pela escola é despertado na aluna pelo fato de a irmã mais velha já frequentar a escola, e isso aguçava a curiosidade da aluna. Nesse relato parece-nos que frequentar a escola é um desejo despertado na aluna justamente por ver a irmã mais velha em tal ambiente; diferentemente do que foi citado por um dos sujeitos de Santos (2010), demonstrando que a iniciativa de mandar a filha, ainda em idade pré-escolar junto com a irmã mais velha, foi uma estratégia adotada pela família para suprir a falta de pré-escola. Em ambos os casos, no entanto, vemos o quanto a presença de irmãos mais velhos influencia no acesso e percepções sobre a escola. A respeito da importância da família como incentivadora do e no percurso escolar, Lemos (2006) constatou que, para a primeira aluna:

A família foi importante, nesse sentido, porque a incentivou a inserir-se na escola e a superar as possíveis dificuldades para alcançar o conhecimento, reconhecendo-o como ‘riqueza’ que ninguém é capaz de tomar, conforme a fala dos pais. [...] A família, para ela, sempre representou o apoio e o exemplo de que precisava para dar continuidade à sua formação. (LEMOS, 2006, p. 49).

Tal aluna relata ainda mais detalhadamente sobre a participação da família na vida escolar:

Ana deixou evidente, em seus depoimentos, **a relevância do papel dos pais e irmãos em sua inserção ao mundo da escola e em sua alfabetização e letramento**. Seus relatos revelaram **um ambiente familiar tranquilo, onde desenvolveu o interesse pela leitura, antes mesmo de ir para a escola**. Um dos recursos mobilizadores desse interesse pela alfabetização no ambiente familiar foi a televisão. As boas relações familiares favoreceram o desenvolvimento da segurança pessoal na fase da pré-adolescência, período difícil na escola, encorajando-a a trabalhar aos quinze anos, e a iniciar uma fase de maior autoestima e iniciativa pessoal. **O apoio positivo dos pais esteve presente na concretização de seus planos ao decidir pelo Vestibular** e por vir para Santa Maria estudar. **Sua valorização pelos estudos é fortemente fundada nas significações instituídas por sua família**, ao reconhecer o conhecimento como uma riqueza que ‘ninguém pode tirar’. (LEMOS, 2006, p. 170, grifos nossos).

A autora, que entrevistou a aluna e depois observou sua prática no estágio, mostrou a forte influência dos valores recebidos no ambiente familiar para a futura prática do professor. O excerto a seguir mostra-nos explicitamente o que a autora vivenciou em sua trajetória que, no caso, refere-se à participação da família, ela tentou de alguma maneira reproduzir no estágio:

Tais significações sobre a importância do estudo refletiram-se em suas práticas como alfabetizadora, ao desenvolver atividades coletivas como jogos e brincadeiras, construção de textos, narração e recriação de histórias infantis, na intenção de validar a importância da leitura e da escrita. Tentou, ao mesmo tempo, uma aproximação entre a família dos alunos e a escola, buscando a ‘redescoberta’ de uma educação para os valores, hoje tão esquecidos, em determinados meios sociais. Ana demonstrou desolação ao afirmar, no final do estágio, que não obteve êxito nessa aproximação, fato que revela o quanto considerava a família importante para o desenvolvimento de seus alunos, por ter tido esta presença no decorrer de toda a sua trajetória de vida. (LEMOS, 2006, p. 170).

Para a segunda aluna investigada por Lemos (2006), a família — principalmente na figura do pai — também foi fundamental por meio do carinho, do apoio e do acolhimento em diferentes situações, acompanhando a trajetória da filha. Ela relata também que, no ambiente escolar, sentia-se muito insegura frente ao desconhecido, ocasionando muitos episódios de choro e comparecimento dos pais na escola, sendo que a aluna tentava superar o afastamento da família criando vínculos afetivos com a professora.

Ambas as alunas cursaram o Ensino Médio já trabalhando e relataram as dificuldades em trabalhar de dia e estudar à noite. A autora faz um apontamento de conclusão:

A trajetória de vida das colaboradoras, evidenciada pelo estímulo às lembranças familiares e escolares, nesse primeiro momento, trouxe importantes significações que favoreceram sua constituição como

professoras. Esses relatos trouxeram à tona percepções sobre a escola, o professor enquanto educador, o papel da família, a importância do trabalho, todos fatores constitutivos de suas atuais representações e ideias sobre o ‘ser professor’.

O processo de relembrar momentos vividos na escola tornou-se, tanto para mim, pesquisadora, quanto para as colaboradoras, um exercício de **autopercepção, reflexão e reconstituição** de muitos fatos, talvez considerados esquecidos para elas. (LEMOS, 2006, p. 79-80, grifos nossos).

Lembrar-se da trajetória de vida pode, segundo Lemos (2006), favorecer a constituição profissional do sujeito, na medida em que desvelam percepções e ideias que vão sendo construídas sobre diferentes aspectos. Na sequência, a própria autora destaca outra potencialidade: quando se entra em contato com as lembranças de outros, surge a possibilidade da própria reflexão e da reconstituição, o que, a nosso ver, é muito benéfico em se tratando da profissão docente.

Canaan (2012) procurou investigar em sua dissertação quem são os alunos da UFMG que se tornam bolsistas de Iniciação Científica e quais as razões para isso, propondo-se a desvendar se a herança cultural influencia no acesso à bolsa. Consideramos essa pesquisa como parte de nossa revisão, pois as entrevistas feitas pela autora trazem dados referentes aos percursos escolares vivenciados pelos sujeitos. Foram realizadas doze entrevistas, sendo quatro com alunos de Ciências Biológicas, quatro com alunos de História – ambos cursos de Licenciatura – e quatro com alunos de Engenharia Elétrica. Para cada curso, foram entrevistados dois homens e duas mulheres; nenhum dos sujeitos teve, em seu percurso escolar na Escola Básica, recuperação, repetência ou interrupção de estudos, ou seja, de acordo com a autora, todos tiveram uma trajetória escolar de sucesso.

Dos doze entrevistados, sete pertencem à classificação socioeconômica favorecida (estratos A e B), sendo dois alunos de Biologia, dois de História e três de Engenharia. Os dados encontrados por meio das entrevistas revelaram que, nesse grupo:

Essas famílias tendem a investir boa parte de seus recursos na escolarização dos filhos. Para isso, a maior parte das famílias entrevistadas adota condutas ascéticas, ou seja, tendem a renunciar a prazeres imediatos – como viagens, compra de bens materiais, etc. – em benefício do projeto futuro; a saber, o sucesso escolar dos filhos; [...]

Ao primeiro sinal de dificuldade ou fracasso escolar essas famílias faziam uso de várias estratégias: mudança de escola, aulas de reforço, realização de exercícios extras, etc. Para isso, essas famílias acompanhavam os deveres de casa, participavam de reuniões, olhavam boletins e realizavam visitas frequentes à escola; [...]. (CANAAN, 2012, p. 111-112).

Ainda sobre a história de escolarização dos respectivos sujeitos:

Todos os bolsistas entrevistados frequentaram a educação infantil. Alguns ingressaram aos 2 anos, outros aos 3 anos. Apesar da não obrigatoriedade legal da pré-escola, nota-se que o ensino infantil é um elemento imprescindível da escolarização deste grupo. Paralelamente à educação infantil, os pais utilizavam algumas estratégias para alfabetização dos filhos. Em um dos casos, a mãe – professora do ensino básico – ensinou o filho a ler antes de seu ingresso na pré-escola, em outro, a mãe estabeleceu uma rotina de estudos com a filha para reparar o tempo perdido, já que a escola anterior não foi eficiente na alfabetização [...]. (CANAAN, 2012, p. 113).

Os outros cinco alunos entrevistados por Canaan (2012) foram classificados como pertencentes ao grupo desfavorecido (estratos C e D), sendo dois alunos de Biologia, dois de História e um de Engenharia e, com relação ao início da escolarização, a autora observou que entre esses sujeitos:

Todos os entrevistados frequentaram pelo menos um ano de educação infantil; contudo, a idade de ingresso variou muito entre os bolsistas: entre 2 e 6 anos. As escolas frequentadas no nível da pré-escola também variaram: na maior parte dos casos tratava-se de escolinha particular próxima de casa ou pertencente a parentes, mas há dois casos de utilização do sistema público de ensino [...]. (CANAAN, 2012, p. 125).

Ainda considerando-se o grupo desfavorecido, com relação à valorização dos estudos, a autora constatou que:

Apesar das dificuldades financeiras vivenciadas por essas famílias – algumas mais do que outras –, os pais se opunham à inserção precoce dos filhos no mercado de trabalho, e consideravam que a dedicação à escola deveria ser exclusiva. Mas, em dois casos, a situação financeira da família se degradou e os jovens tiveram que trabalhar para reduzir os gastos familiares com seu sustento [...]. (CANAAN, 2012, p. 128).

Comparando os dois grupos entrevistados, a autora constatou que uma diferença entre eles é o investimento em realização de atividades extraescolares por parte dos pais. Enquanto os sujeitos do grupo favorecido realizaram cursos de idiomas, aulas de artes ou esportes, antes do ingresso na universidade, no grupo dos alunos desfavorecidos, apenas dois sujeitos tinham atividade extraescolar que era a participação em atividades na igreja. No momento do vestibular, a autora observou também um movimento diferente entre os dois grupos, pois, para o primeiro, havia a certeza de cursar o Ensino Superior desde antes do Ensino Médio, enquanto que, para o segundo grupo:

[...] a decisão de cursar o ensino superior ocorreu tardiamente entre esses bolsistas, quando comparado aos entrevistados do grupo dos favorecidos. O que sempre esteve presente entre esses bolsistas era a ideia de continuar estudando, e este também era o projeto de seus pais. No entanto, possuíam um baixo grau de informação sobre o vestibular e sobre a formação universitária. (CANAAN, 2012, p. 128).

A pesquisa de Canaan (2012) desvelou diferentes estratégias adotadas pelas famílias durante a trajetória escolar dos filhos na escola básica, que foram desde a abstenção de prazeres imediatos como uma viagem até a mudança de escola, a procura por atividades extraescolares, o estudo em casa e a participação em reuniões. Percebe-se que a escola era valorizada por essas famílias. Por meio dos dados colhidos por Costa (2013), cujo objetivo foi conhecer as características das trajetórias escolares de cinco jovens que cursaram o Ensino Médio Público em Francisco Morato/SP e ingressaram no Ensino Superior também Público em Cursos de Licenciatura, também podemos apreender as estratégias que as famílias adotavam durante a escolarização dos filhos. A autora nos apresenta a aluna do curso de Letras, identificada como G., desvelando algumas características de sua família:

G. viveu a infância num universo bastante particular. Pelo fato de sua mãe ter que trabalhar para sustentar a família, muitas vezes não tinha tempo para acompanhar G. no desenvolvimento das atividades escolares. [...] G. estudou em escola pública da pré-escola ao ensino médio. Em seu percurso escolar estudou em três escolas e não houve nenhuma interrupção ou repetência. [...] G. se diz uma boa aluna. Desde que aprendeu a ler era o que mais gostava de fazer. Em seu percurso escolar no Ensino Fundamental I recebeu incentivo à leitura de suas professoras, de sua tia que era professora e também de sua mãe que comprava livros para ela. (COSTA, 2013, p. 50-51).

A trajetória escolar de E. — aluna do curso de Química — é descrita como:

E. sempre estudou sozinha ou com amigos, pois sua mãe não tinha tempo para acompanhá-la nas atividades escolares, devido ao fato de ter que trabalhar para sustentar a família. Além disso, E. declara: “Minha mãe não gosta de ler, não gosta de livros. Ela já tentou, mas não gosta”. Seu pai não a acompanhou nos estudos, para ele o fato de E. ter terminado o ensino médio já significava que ela era inteligente, inclusive toda sua família pensava dessa forma. (COSTA, 2013, p. 59).

Já do sujeito J. que, no momento da realização da pesquisa, cursava Geografia, tem-se as seguintes informações:

A trajetória escolar de J. deu-se na escola pública sem interrupção ou repetência. [...] Embora seus pais dessem valor à escolarização das filhas, dizendo, “olha tem que estudar, tem que ir bem direitinho na escola”, J.

relata que era ela quem corria atrás da mãe para mostrar o caderno e as atividades que desenvolvia na escola. (COSTA, 2013, p. 65).

O quarto sujeito da pesquisa de Costa (2013) é aluna do curso de Letras (sujeito J. M.) e relata que sempre gostou de museus, mas os passeios que sua escola promovia eram sempre voltados à diversão e não à aquisição de capital cultural¹¹ propriamente dito. O contato que o sujeito teve com espaços culturais deu-se por iniciativa própria: quando acompanhada do pai ou do namorado, ia a museus e assistia a peças de teatro. Recordando a respeito de seu desempenho escolar, J. M. conta que os pais participavam das reuniões e sempre queriam ver seu material e, desse modo, o sujeito considera que seu ótimo desempenho escolar não se devia somente a seus esforços, mas também ao acompanhamento e à cobrança dos pais. Uma lembrança especial é de sua professora da, então, primeira série:

[...] pois além de incentivá-la a ler, conversou com o pai de JM. para que ele a estimulasse a fazer leituras, além disso, fez doações de livros à JM. que os guarda com muita estima. A minha primeira professora foi a B., ela enxergou alguma coisa em mim assim, que eu lembro que ela chegou no meu pai e falou assim pra ele me incentivar a ler sempre jornal, essas coisas [...]. (COSTA, 2013, p. 73).

Percebemos, nas lembranças da aluna, a relação entre professora e pai: a professora chama o pai e o estimula a incentivar a filha na leitura. A aluna não relata qual foi a atitude do pai diante do pedido da professora, mas o que para nós se destaca é o fato da preocupação da professora e de sua iniciativa em contatar o pai ao perceber um interesse ou um potencial da aluna.

D., aluno de Física e quinto sujeito da pesquisa de Costa (2013) relatou que os pais sempre foram presentes em sua trajetória escolar, participando das reuniões na escola e o apoiando nos estudos, apesar de não olharem cadernos, deixando-o livre para estudar.

Pelos dados colhidos pela referida autora, constatamos que os sujeitos destacaram a participação dos pais durante a escolarização básica, mas isso não se mantém no que se refere ao incentivo para prestar vestibular e alcançar um nível superior de educação, já que a possibilidade de prestar vestibular descortinou-se para os cinco sujeitos da pesquisa de Costa (2013) principalmente por meio da influência de um professor do Ensino Médio que incentivava os alunos e falava sobre o vestibular, aproximando o Ensino Superior dos alunos da escola pública. Para os cinco alunos, não foi a família a principal fonte incentivadora para

¹¹ A esse respeito ver Bourdieu (1998a, 1998b, 2003a, 2003b).

prestar vestibular, mas sim esse professor específico que trazia informações para os alunos. A escola era valorizada por todas as famílias, mas havia desconhecimento com relação à Universidade Pública:

Ainda pensando nas regularidades existentes nessas trajetórias, é relevante observar que, com exceção dos pais de J. M., a postura dos demais em relação à universidade pública não era de incentivo. A despeito do apoio dado aos estudos, não havia da parte deles uma valorização voltada à universidade pública devido às várias crenças que já estavam inculcadas, como por exemplo, de que a universidade pública não serve aos pobres. (COSTA, 2013, p. 87).

A próxima pesquisa que apresentamos é a de Sambugari (2010), cujo objetivo era o de investigar os processos de socialização de futuros professores (quatro alunos de Pedagogia) em situações de estágio curricular. Por meio de questionário aplicado a alunos de terceiro ano de Pedagogia, a autora obteve os seguintes dados, que demonstram a participação da família na trajetória escolar, por meio das exigências de boas notas:

Com escolarização básica realizada em escola pública e em período matutino, a maioria dos acadêmicos não ficou retida em seu percurso escolar, tendo pais exigentes com relação às notas e estudou sempre na mesma cidade em que mora. Os estudantes apresentavam mais dificuldades em disciplinas como Física e Matemática e gostavam mais de Artes, Educação Física e Língua Portuguesa. Essa preferência para matérias voltadas à área de Humanas pode ser levada em consideração como um dos elementos para a escolha do curso de Pedagogia. (SAMBUGARI, 2010, p. 44).

Após traçar o perfil da turma de terceiro ano de Pedagogia, Sambugari (2010) selecionou quatro sujeitos para serem entrevistados e observados. A respeito da influência familiar nas aprendizagens e no percurso escolar, temos os dois relatos a seguir:

Já no percurso da estagiária Clara, um aspecto a ser ressaltado refere-se à **forte influência do capital cultural que ela teve de seu pai**, embora tivesse convivido com ele pouco tempo, devido à separação dos pais, aos sete anos de idade. Ele exerceu um papel importante com relação às **práticas culturais**, por meio de viagens que ele fez pelo mundo, na Marinha [...] A presença da mãe também foi importante, pois **ela era que lia as cartas e contava para os filhos a história dos locais onde o pai estava**. (SAMBUGARI, 2010, p. 55, grifos nossos).

Mas, no fundo mesmo, quem sempre valorizou os estudos e sempre batalhou para que a gente estudasse nas melhores escolas de Campinas foi minha mãe. Porque ela não terminou o ensino médio e trabalhava de segunda a

segunda com as festas e sempre dizia que não queria isso pra gente, que o primeiro marido era o diploma. Inclusive as atividades extras, inglês, esportes, a viagem para os Estados Unidos, sempre foi minha mãe que incentivou. Meu pai acreditava que a gente poderia ser alguém pelo próprio esforço, como ela. (Estagiária Célia Entrevista, 2009). (SAMBUGARI, 2010, p. 59, grifos da autora).

Por fim, temos um panorama geral a respeito da vida familiar e da situação na infância dos quatro sujeitos:

Quanto à infância, os quatro estagiários participavam com frequência da igreja com seus familiares. Célia, William e Clara tinham acesso a livros, revistas e jornais, bem como condições para comprá-los. Célia e Clara brincavam sempre com palavras cruzadas. Paula e Clara brincavam frequentemente com jogos como quebra-cabeça, xadrez, dama e suas famílias tinham condições de comprá-los. As famílias de Célia e de Clara tinham condições financeiras de frequentar teatros, cinemas e clubes. Apenas Clara destacou ter contato com a leitura e frequentar bibliotecas. (SAMBUGARI, 2010, p. 58).

Uma das alunas-sujeito destacou que a mãe era professora e a auxiliou em casa a superar e sanar as dificuldades escolares. Na análise dos dados colhidos por meio das observações durante o estágio dos alunos (sujeitos da pesquisa), a autora procurou relacionar aquilo que observou de interações entre professora e estagiário, bem como as posturas e os comportamentos desses últimos, com aspectos da escolarização e da vida familiar e social apreendidos por meio dos questionários e entrevistas. No exemplo a seguir, uma das estagiárias, que apresentava uma postura passiva frente à professora com a qual realizou o estágio, relata sobre sua primeira série, recordando-se que sua professora chamava-lhe a atenção na frente da sala, puxava orelha, batia na mesa, desencadeando-lhe uma aversão pela escola por conta do medo que sentia da professora; a aluna ressaltou em sua entrevista que essas vivências foram traumatizantes. Sambugari (2010) faz a seguinte análise:

Aqui há um dado a ser ressaltado que se refere a essas experiências na escolarização que fizeram com que ela não gostasse de falar em público, mas que são, na verdade, disposições que podem justificar a sua falta de iniciativa no momento do estágio. É interessante notar que Paula gostava de participar de atividades relacionadas à dança e à expressão corporal, mas não gostava de fazer exposição oral. Talvez, essa dificuldade em apresentar-se publicamente tenha contribuído para que tivesse parte de seu *habitus* orientando para uma dependência com a professora Adriana. (SAMBUGARI, 2010, p. 85).

Há outros exemplos que a autora colheu de seus sujeitos, por meio dos quais podemos ver que as concepções e representações de cada um sobre aspectos ligados à profissão docente e à prática pedagógica sofrem influência de diferentes fatores da vida familiar e escolar:

Nunca tive professores que gritavam. E sempre tive que não é no grito que a gente consegue as coisas. Acho que tem influência também na minha própria família. Minha família sempre foi muito briguenta e gritava pra caramba, mas nunca achei certo. Quando cresci e fiquei adulta, refleti sobre algumas coisas que não queria para a minha vida; E esse foi um aspecto. E o que modificou também teve como contribuição a relação matrimonial. Como meu marido é mais calmo, eu aprendi a ser mais calma, como ele. (Estagiária Célia/Entrevista, 2009). (SAMBUGARI, 2010, p. 107, grifos da autora).

Quando eu estava nas séries iniciais, a imagem que eu tinha de professor era de um profissional que passava conteúdos apenas, incansavelmente. Tanto é que, trazendo à memória, quando criança eu fazia isso nas brincadeiras com os colegas, em que eu era o professor, eles os alunos, e a porta do meu quarto a lousa. E eu falava para eles sentarem e começava a passar muitos exercícios, muitos por sinal e detalhe, nunca explicava, ou seja, reproduzia o que eu via na escola, com a professora. (Estagiário Willian/Entrevista, 2009). (SAMBUGARI, 2010, p. 110, grifos da autora).

Nesse sentido, a autora afirma que as posturas dos alunos nas situações de estágio podem ser influenciadas pelas disposições adquiridas durante o percurso familiar, escolar e social do sujeito. Se as disposições adquiridas anteriormente podem influenciar no momento de estágio, como constatou a autora, é possível afirmar que também influenciem no momento de efetivação da prática pedagógica, pós-formação.

Fiorante (2011) analisou a trajetória escolar de cinco alunos de Licenciatura e cinco de Bacharelado em Educação Física para investigar quais fatores os levaram a optar por uma ou outra formação e como isso tem relação com o sucesso ou com o fracasso em suas trajetórias escolares. Vamos observar as constatações da autora a respeito da participação familiar na escola nesse grupo de alunos de Licenciatura:

Pude também notar que esse grupo social mantinha contato frequente com professores, participavam de reuniões, conferiam as tarefas escolares, incentivavam os estudos, mantinham boas relações com os professores. Desta forma, fica possível considerar que o estudo fazia parte do habitus familiar. Vale frisar que todos estudaram em escola pública, devido à condição econômica da família e da fração de classe a qual essas famílias pertencem. [...] Desta forma, tais famílias consideram a escola como uma via de acesso à ascensão social. Vislumbrando, na escola, a única forma de ter uma formação, para obter, um futuro diferente daquele que tiveram os seus pais. (FIORANTE, 2011, p. 82-83).

Mesmo quando o aluno relata pouca participação dos pais na escola, por falta de tempo, está presente a ideia da importância da escola, como se vê no trecho a seguir:

“Meus pais nunca ligaram muito para a escola, eles eram muito ocupados, trabalhavam demais, não tinham tempo, mais eles sabiam que a escola instruía a gente, que era preciso estudar para crescer na vida. [...]”. (FIORANTE, 2011, p. 93).

Práticas culturais, como visitas a museus, bibliotecas e cinemas, não eram comuns no meio familiar desse grupo de alunos, cabendo à escola proporcionar tais oportunidades. A autora constatou que coube à família a orientação da escolha profissional, com preocupações voltadas à rentabilidade das profissões. Assim, quatro alunos, em um total de cinco, relataram que a família não estava de acordo com a escolha pela licenciatura em Educação Física.

No grupo de alunos que cursam o Bacharelado, a autora também constatou pouco acesso a práticas culturais promovido pela família, dependendo da escola essas oportunidades — tal constatação também foi encontrada no grupo de Licenciatura. Sobre a relação entre família e escola, a autora observou que:

[...] essas famílias vislumbravam a escola como a esperança de um futuro social menos incerto, investindo na escola todas as chances de êxito profissional, depositando expectativas futuras de promoção social, esperando também que a escola contribuísse na transmissão de valores, comportamentos, disciplina, formação da moral, requisitos exigidos pela sociedade. (FIORANTE, 2011, p. 102).

Os alunos do Bacharelado relataram que os pais iam a reuniões, acompanhavam as notas e as tarefas. Nesse grupo, três dos cinco sujeitos afirmaram que ficaram livres e à vontade para escolher o Curso Superior.

Nos dois grupos, o que aparece de comum é a visão que se tem da escola como um local de esperança para crescimento pessoal e profissional, ou seja, a escola pode garantir aos filhos um futuro diferente do dos pais. Além disso, oito dos dez alunos entrevistados salientaram a participação dos pais na vida escolar por meio de reuniões, acompanhamento das tarefas e contato com os professores. A respeito do apoio na escolha da profissão, a autora observou que:

Apesar do baixo nível de escolaridade dos familiares, havia a preocupação em explicar sobre o sistema de ensino, profissões mais rentáveis no mercado de trabalho. Dos dez participantes da pesquisa, sete citaram que os pais se

preocuparam com a escolha da profissão. Porém, apenas dois deles apoiaram a escolha pela graduação em Educação Física. (FIORANTE, 2011, p. 116).

O objetivo da tese de Melo (2008) foi descrever e analisar o processo de formação de doze alunos de um curso de Matemática. Utilizou, para isso, diferentes instrumentos como ensaios (auto)biográficos e memorial de formação. Um dos objetivos específicos da autora consistiu em averiguar como as reminiscências escolares contribuem para a formação de professores. Vejamos a seguir excertos extraídos dos memoriais a respeito das experiências vividas por dois sujeitos antes do ingresso na escola, sendo que os dois exemplos mostram investimentos da família na aprendizagem dos filhos:

Antes de atingir a idade de ser matriculado em uma escola pública, fui alfabetizado por uma professora “leiga” que dava aulas particulares em sua residência, cuja metodologia era a mais rude possível: baseada no castigo e na palmatória. Mesmo assim, fui alfabetizado. Ela mostrava força de vontade para ensinar e sempre dizia que também estava aprendendo. (Fábio).

Outro ponto relevante e indispensável ao meu processo de aprendizagem é decorrente do contato com a leitura, hábito cultivado juntamente com meus pais. [...] Dessa forma, não foi difícil enfrentar a escola quando completei sete anos de idade, pois vivenciei um período preparatório muito rico e agradável no seio familiar. (Marineide). (MELO, 2008, p. 58).

Os sujeitos relataram que as experiências prévias, anteriores ao contato formal com a escola, foram facilitadoras do processo de escolarização. A respeito da influência familiar, Melo (2008) constatou que:

O contexto familiar é evocado pelos participantes da pesquisa como importante espaço de aprendizagens, como o lugar que marcou todo o processo de escolarização e de formação. Nesse estudo, a figura paterna foi a mais evocada quando eles falavam dos primeiros anos de escolarização e da aprendizagem matemática, seguida da figura da mãe e dos irmãos. (MELO, 2008, p. 198).

As três pesquisas apresentadas na sequência – Silva (2013), Meireles (2013) e Jesus Filho (2013) – encontraram dados que vão na mesma direção dos dados de Melo (2008), ou seja, destacando a participação da família, a importância dos incentivos e estímulos dos pais no percurso escolar dos filhos. Na pesquisa de Silva (2013), ao registrarem suas memórias sobre a Matemática por meio de relatos livres, os alunos recordaram seus hábitos de estudo e histórico escolar e destacaram a presença da família, principalmente na figura dos pais, que

ajudavam a fazer tarefa e/ou cobravam bom desempenho escolar. Um dos sujeitos de Silva (2013) recordou-se do auxílio recebido em casa, prestado pelo pai:

Recordo-me que desde as minhas séries iniciais, quem me auxiliava nas tarefas de casa era meu pai. Porque, apesar de ter o ensino fundamental incompleto, ele era o único que sabia um pouquinho de matemática, uma vez que, na minha casa, ninguém gosta da área de exatas. (SILVA, 2013, p. 95).

A pesquisa de Meireles (2013) teve como objetivo investigar as representações que contribuem para a construção da identidade docente de seis estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa. No que diz respeito à participação da família no processo de escolarização dos filhos, alguns pontos levantados pelos alunos em seus relatos foram: investimento dos pais na educação dos filhos (escola particular) e incentivo dos pais com relação à leitura, sendo os próprios pais leitores e proporcionando um ambiente com materiais de leitura diversos.

Jesus Filho (2013) entrevistou três alunas que passaram pela EJA e conseguiram ingressar em uma Universidade Pública no Curso de Pedagogia. No relato de uma delas, podemos apreender a influência das irmãs no aprendizado das letras, antes de ingressar na escola:

Sâmara teve contato com as primeiras letras quando era bem pequena. Suas irmãs mais velhas estudavam e brincavam de escolinha com ela. Desta forma Sâmara foi começando a aprender a ler e escrever, de forma que quando aos sete anos ingressou na pré-escola em uma escola e já sabia um pouco mais que os alunos de sua idade e a escola a avançou para a primeira série. (JESUS FILHO, 2013, p. 75).

A mesma entrevistada relata a influência que recebeu de um professor quando estava cursando o Ensino Médio, na modalidade EJA, para pensar no ensino superior. Os estímulos do professor foram essenciais para que a entrevistada perseverasse nos estudos, assim como o apoio dos pais também foi um fator muito importante para a continuidade dos estudos da aluna. Professor e pais atuam de maneira diferenciada, ambos sendo importantes para que ela prosseguisse com seus estudos. Interessante ressaltar que os pais da aluna tinham uma baixa escolaridade, mas isso não os impedia de apoiá-la principalmente psicologicamente e também financeiramente, dentro de suas possibilidades:

O apoio dos pais, embora com escolaridade reduzida, ao empenho de Sâmara aos estudos, seja psicológico e até financeiro, dentro de suas pequenas

possibilidades, foi essencial em vários momentos da vida de Sâmara. Este apoio se estendia também vindo da parte de algumas irmãs que tiveram uma importância relevante na sua vida acadêmica, desde sua alfabetização até o ensino superior. (JESUS FILHO, 2013, p. 93).

Pelo relato da aluna, reproduzido a seguir, podemos entender o valor que os pais davam à escolarização e, inclusive, o orgulho que sentiam por a filha ser professora:

Mesmo pobre meus pais nunca tinham me deixado trabalhar... queria só que eu estudasse... meu pai não tinha formação nenhuma, ele não tinha formação mas lia, escrevia... contava muito bem... dizia ele que aprendeu sozinho na fazenda.... ele foi autodidata... contava , e lia e escrevia e aprendeu sozinho... ele tinha um armazém então ele contava muito bem... e minha mãe... ela fez até a 8ª série e depois ela fez aquele curso pra enfermeira [...] Eles me incentivavam... meu pai mais ainda.... era por ele que eu... até hoje ele fala assim... ele está com a doença de Alzheimer... então tem dia que ele tá bom e tem dia que ele não tá... aí quando ele não tá bem ele fala assim pra minha mãe: “onde é que mora... aquela minha filha... (com o maior orgulho...) que é professora.... a Sâmara....” aí minha mãe fala: “ela mora aqui... agorinha ela chega... eu acho lindo... até hoje ele tem orgulho [...] (Entrevista 1, 2013). (JESUS FILHO, 2013, p. 93).

Notamos a valorização da profissão docente pelos pais da aluna entrevistada, o que provavelmente demonstra que os mesmos apoiaram a aluna na escolha por Pedagogia. Silva (2010), em sua pesquisa, também encontrou relato de apoio, no caso pela figura da mãe, na escolha por cursar Pedagogia:

Ela se via, a todo o momento, realizando um sonho – ser professora. Deu início a esse sonho estruturando em sua casa um espaço para aulas particulares. **Incentivada por sua mãe e toda a sua família, com dificuldades, conseguiu fazer o curso de Pedagogia.** [...] A história de vida da Fernanda, que ela mesma relata, é de otimismo, de palavras afirmativas, de vencer barreiras e conquistar espaços. Em todas as suas falas, havia sempre a **menção da mãe como alguém que estava por perto, que a incentivava e que era amiga, a quem Fernanda creditava a razão do que fazia e de estar onde estava.** (SILVA, 2010, p. 185, grifos nossos).

Rodrigues (2012) pautou sua pesquisa em uma prática diferenciada de formação ocorrida em um curso de Licenciatura em Educação do Campo: os alunos produziram um livro de memórias, recurso considerado formativo, relatando as histórias de vida desde a infância até a Universidade. Na análise dos memoriais produzidos pelos 28 alunos, Rodrigues (2012) estabeleceu sete categorias, dentre as quais duas trazem dados que podem contribuir com nossa pesquisa, desvelando aspectos referentes à participação da família na trajetória escolar: (i) memórias de eventos de letramento extraescolar e (ii) discurso da dificuldade

versus discurso da superação. Na categoria “Memória e letramento extraescolar”, a autora pôde identificar que os alunos relataram diferentes experiências com a leitura e com a escrita fora da escola, como a escrita de cartas para parentes, leituras feitas na igreja e ajuda/influência dos familiares para aprender as primeiras letras.

[...] observamos que, fora da escola, os alunos continuam envolvidos com a leitura e a escrita por meio da escrita de cartas; da leitura e escrita de cadernos de receitas, da alfabetização em casa, com pais e irmãos; da leitura de placas de supermercados, propagandas e romances; e da escrita de letras de música e de versinhos em cadernos. Todos esses eventos de letramento se mostram tão ou mais ricos que os eventos escolarizados; afinal, eles são espontâneos e fazem o aluno “se virar sozinho”, sem a mediação do professor. (RODRIGUES, 2012, p. 121).

Já na categoria que analisou as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o percurso escolar, as observações da autora foram:

Os alunos relatam muitos momentos de dificuldade enfrentados por eles e sua família: doença na família, responsabilidade de tomar conta da casa, problemas com o transporte escolar (acordar cedo, andar a pé), fome, alcoolismo, dificuldades financeiras, ausência do pai ou da mãe, interrupção dos estudos. São problemas de toda ordem, colocados como obstáculos que impediriam a conclusão da educação básica e impossibilitariam que eles chegassem ao ensino superior. Uma das dificuldades mais relatadas é a distância entre casa e escola e a necessidade de morar longe da família para estudar. (RODRIGUES, 2012, p. 124).

Santos (2009) abre sua dissertação com a própria história de vida, descrevendo que sempre se interessou por aprender e adorava receber elogios e deixar os pais orgulhosos. Apresenta-nos também dados sobre a escolarização dos pais e a visão que cada um tinha sobre os estudos:

Minha mãe não pôde fazer faculdade porque teve de trabalhar desde muito cedo, mas sempre dizia que eu iria estudar e que nada mais importava. Meu pai não tem o primeiro grau completo. Trabalhou até os 18 anos no sítio dos meus avós e só então veio morar na cidade. Para ele, o estudo não era assim tão importante, mas lembro que ele me exibia como um troféu quando descobriu que eu sabia ler aos 4 anos. (SANTOS, 2009, p. 6).

A autora nos conta que sempre estudou em escola pública e que o ingresso na Universidade foi motivo de orgulho pessoal e familiar. A respeito do que viveu em sua trajetória escolar, a autora escreve:

A minha relação com a escola sempre foi ótima, desde o começo. Adorava ir pra escola na primeira série, porque tudo o que a professora ensinava, eu já sabia. Meus colegas estavam sendo alfabetizados e eu já tinha feito todos os exercícios da cartilha, até a última página. [...]

Nos anos seguintes, sempre me destacava como uma das melhores alunas da escola. Os professores, a coordenação e a direção me conheciam por conta do meu rendimento. Diziam que eu teria um grande futuro e que poderia ser médica, advogada, engenheira, ou seja, que passaria em qualquer vestibular que prestasse, por mais difícil que ele fosse. Acreditando nisso, minha primeira escolha profissional foi pela Medicina, ainda no Ensino Fundamental. Essa escolha não foi exatamente por gostar de Medicina, mas por ser um vestibular difícil e que, passando, deixaria meus pais orgulhosos. Isso tudo, obviamente, só compreendi depois. Era uma tentativa de pagar aquela dívida simbólica que tinha com meus pais e, ao mesmo tempo, ser reconhecida, já que essa era uma faculdade difícil e que, depois, me garantiria certo status, pensava eu. [...]

Foi nesse período [referindo-se ao Ensino Médio] que a minha escolha profissional começou a mudar. Logo no primeiro ano do Ensino Médio conheci a minha professora de Biologia. Ela era uma professora diferenciada e não me apresentava uma Biologia de nomes difíceis e processos impalpáveis, mas ela me apresentava a Biologia que acontecia ao meu redor, dentro da minha casa, e eu podia enxergar como aquilo tudo era belo e o quanto me interessava em saber mais e mais sobre o assunto. A professora percebeu meu interesse e me mandava recadinhos nas provas: “Adoro corrigir suas provas”, “Sua resposta está perfeita!”. A beleza da Biologia mostrada pela professora me fez decidir, definitivamente, pelo curso de Ciências Biológicas. Percebo agora que essa “beleza” não era a da Biologia propriamente, mas a beleza que eu via era o reconhecimento que a professora tinha do meu esforço e do meu desempenho em sala de aula. (SANTOS, 2009, p. 7).

Santos (2009) também explicita o percurso que vivenciou quando ingressou na sala de aula, destacando a ação de imitar modelos de professores que teve durante a sua trajetória escolar, o que deixa claro a força dos modelos que tivemos:

Assim, via-me, constantemente, reproduzindo comportamentos de professores que eu tivera e os quais sempre critiquei, mas não conseguia vislumbrar nenhuma outra saída para o momento, e apelava àquilo que eu trazia comigo, de experiências vividas na época da escola, e que eu julgava pertinentes naquele momento. E nessa hora, não me lembrava de como aquilo repercutia em mim enquanto aluna. Hoje vejo que é justamente isso que se critica nos professores: o distanciamento dele de suas lembranças da época de aluno. Muitas das minhas ações, refletindo posteriormente, foram iguais à ações realizadas por professores que tive, e que não surtiam efeito nenhum no controle da indisciplina em sala de aula, por exemplo. Mas mesmo assim, reproduzia, sem me lembrar dessa situação. (SANTOS, 2009, p. 11).

Partindo para a investigação com seus sujeitos, Santos (2009) procurou identificar os saberes da vida escolar, os saberes acadêmicos e os saberes da experiência em cada trajetória.

Para uma das alunas, a entrada na escola é lembrada como um momento de sensações confusas e misturadas: animação e medo por estar em um lugar novo. Em sua história de vida, Fabiana relata:

Lembro-me que, nos primeiros dias, eu ouvi a minha mãe perguntar para a professora como eu estava indo nas aulas e ela respondeu: “você nunca terá problemas com a Fabiana na escola, está indo muito bem”. Acredito que esta frase que eu ouvi tenha me dado um grande incentivo, pois me fez acreditar no meu potencial. Adorava ir à escola, brigava com meus pais porque queria ir mais cedo para poder ficar brincando. A partir daí, minha brincadeira predileta passou a ser de brincar de professora. Eu pegava as minhas bonecas, colocava-as sentada e ficava ensinando coisas que a minha professora me ensinava, passando a “lição” numa lousinha que eu tinha em casa. Desde aí, eu comecei a dizer a todos que, quando eu crescesse, queria ser professora [...] Ouvi muitas vezes: **“Eu não tenho herança nenhuma para te deixar, mas vou deixar o estudo”**. Como a minha mãe havia prometido, no Ensino Médio eu entrei no Anglo, e para mim, foi uma alegria enorme [...] No Ensino Médio, a vontade de ser professora foi aumentando, porque eu pensava: ‘Eu não quero sair dessa ambiente’, e me via na posição dos professores, sempre. (SANTOS, 2009, p. 43, grifos nossos).

Percebemos, nas recordações da aluna, que ela vai construindo seu desejo de ser professora a partir das experiências positivas na escola e o quanto sua família — representada pela figura da mãe especialmente — valorizava os estudos e investia neles. Do relato de outro sujeito da pesquisa de Santos (2009), apreendemos dados relativos às primeiras lembranças e vivências na escola, bem como um exemplo de ação da família de, no caso, presentear a filha com uma lousa:

Quando eu ganhei uma lousa de Natal, de mamãe, com aqueles gizos coloridos, passava o dia a riscar e a apagar, era pó de giz que não acabava mais. Mal sabia eu que, naquele momento, fazia os primeiros traços e tinha o primeiro contato com meu futuro instrumento de trabalho. Sempre gostei de ir à escola. Eu, filha única, via na escola um espaço para fazer amizades, para conhecer pessoas. E assim, lentamente, este espaço começou a tornar-se mais do que especial para mim, passou a ser essencial. (SANTOS, 2009, p. 65).

Ademais, no relato de outro sujeito, percebemos como a influência da família incide sobre a escolarização: a aluna conta da valorização que a família dava aos cursos profissionalizantes:

Na minha vida como estudante do ensino Fundamental e Médio não era muito dedicada aos estudos, sendo que estes assumiam sempre um papel secundário. A minha família valorizava mesmo era que fizéssemos os cursos

profissionalizantes para que pudéssemos entrar no mercado de trabalho. E foi assim durante todo o meu Ensino Médio, trabalhei, fiz os cursos profissionalizantes que minha família queria tanto. No Terceiro Ano decidi fazer cursinho para fazer faculdade, pois já não aguentava mais ser subordinada nos subempregos que trabalhava, e não queria pensar que passaria o resto da minha vida dessa forma. Esse realmente foi o maior motivo de eu querer fazer faculdade, pois nunca tive certeza da profissão que queria. (SANTOS, 2009, p. 88).

Tal aluna nos conta que desejava trabalhar com gestão ambiental, área de trabalho de seu pai, pela qual tinha grande admiração. Assim, prestou vestibular para Gestão Ambiental e Biologia, passando na segunda.

Silva (2007) investigou as manifestações das influências sociais e escolares no desempenho de quatro alunos de graduação (um de Letras, um de Pedagogia, um de Administração e um de Economia) que concluíram o Ensino Médio em curso de suplência. Como estamos trabalhando com os alunos de Licenciatura, interessam-nos os dados sobre os alunos de Letras e Pedagogia. Silva (2007) apresenta-nos o percurso escolar da aluna de Pedagogia:

Aos 7 anos de idade, assim como ocorrera com seus irmãos, iniciou a 1ª série, na única escola pública do bairro, onde estudou até a 5ª série, sem reprovação e com bom desempenho.

Falou emocionada do seu início de escolarização, pois já era humilhada pela professora diante da classe, por não ter os materiais escolares: “eu já estou com 33 anos e não esqueci”. Além das humilhações, sentia-se muito abandonada e desprotegida pela mãe.

Ao matricular os filhos na escola, sua mãe procurou o ex-marido para ajudar na compra dos materiais escolares e ele colaborou apenas no início. Então, Júlia e os irmãos dispunham apenas do material fornecido pela escola, que era insuficiente: “cadê seu material?, por que você não fez? (a lição), por que você não trouxe?”, acreditando, a professora, que ela não tinha interesse em levar o material. Calada, ela nada respondia. Não tinha lápis de cor, mas apenas um caderno, um lápis, uma borracha e uma caneta que, às vezes, os irmãos pegavam e ela ficava sem material. Foi um período muito difícil, com pressões e humilhações constantes pela professora, “que falava coisas horríveis”; usando-a como exemplo. Embora hoje diz compreender a mãe, sentia-se abandonada por ela que, ao saber pela filha o que a professora fazia, ela concordava com a professora. A pobreza era vivida e sentida por Júlia como algo muito triste e por isso não contava para a professora o motivo pelo qual não levava os materiais escolares. (SILVA, 2007, p. 116-117).

A mãe da aluna pesquisada, enquanto representante da família, via na escola o meio de os filhos aprenderem a ler e escrever, tendo como foco o trabalho:

Analfabeta e com expectativas reduzidas, em relação à escolarização dos filhos, pressionada por carências materiais, para a mãe de Júlia o importante era que os filhos aprendessem a ler e escrever para trabalhar, e não serem enganados, como ela possivelmente se sentia em suas compras e revendas de roupas. (SILVA, 2007, p. 117).

Já a trajetória escolar da aluna de Letras mostra-nos a seguinte realidade:

Iniciou o aprendizado da leitura e da escrita na casa de sua futura professora da 1ª série, pois à época não havia escola no local. [...] No ano seguinte, a escola foi criada e iniciou formalmente a 1ª série: “eu já sabia escrever um pouquinho e já sabia ler” [...] Enfrentou as demandas escolares sozinha, pois “eu acho que não tinha ninguém que pudesse pedir ajuda”. (SILVA, 2007, p. 130-131).

A partir dos dados encontrados nas entrevistas com seus sujeitos, a respectiva autora constatou que: “As condições materiais de existência e as configurações familiares implicaram diferentes perdas para os filhos, que vivenciaram a escolarização, principalmente a inicial, com os pais distanciados de suas vidas escolares” (SILVA, 2007, p. 162). Para a aluna de Pedagogia, as perdas envolviam os sentimentos de abandono e desproteção materna; a mãe cobrava apenas a frequência diária à escola, e a aluna não tinha quem a ajudasse nas tarefas escolares. A mãe da aluna de Letras, por sua vez, estava sempre ocupada com os afazeres domésticos e não ajudava a filha nas tarefas escolares. Note-se que essa é a primeira pesquisa apresentada que chamou atenção para o distanciamento dos pais da vida escolar dos filhos, pois até então as pesquisas mostraram pais presentes, participativos, incentivadores e investidores.

Simões (2013) investigou, por meio de entrevistas, quais os fatores afetivos envolvidos na escolha da carreira do professor de Física. Os dados que encontrou em seu grupo de sujeitos — alunos da Graduação em Física — apontam, como no exemplo a seguir, a transmissão de valores positivos referentes à profissão docente por parte dos pais:

Meus pais sempre me ensinaram que eu tinha que ter muito respeito pelos meus professores, pelo que eles sabiam e pelo que faziam por mim. Então, desde pequena, eu tive a ideia de que o professor tem uma responsabilidade muito grande. Sempre tive a ideia de que o professor está ajudando ao próximo, compartilhando conhecimento. Eu sempre tive uma imagem muito bonita de professor, desde pequena, e acho que foi um dos motivos que me levaram a escolher a licenciatura. (SIMÕES, 2013, p. 83, grifos do autor).

A aluna explicita, em seu depoimento, o quanto a visão dos pais foi por ela incorporada. Admiração pela profissão foi, para ela, algo importante na escolha do curso.

Outra aluna conta que conversava sempre com o pai sobre a escolha da profissão e que este se preocupava muito com o retorno financeiro. No caso de outro entrevistado, aparece a importância que a família dava ao ingresso em uma Universidade:

Já no caso de Marcelo, temos a seguinte situação: o licenciando não conseguiu atingir a nota mínima para ingressar no curso que pretendia (engenharia mecânica). No entanto, seria muito interessante e gratificante para sua família que ele ingressasse em uma universidade: “É que eles veem você entrando na faculdade já é um passo, né, muito grande e entrou já tá beleza”. E o acadêmico tinha a Física como segunda opção. Foi então que fez sua escolha, atribuindo esta, em parte, à satisfação dos pais [...]. (SIMÕES, 2013, p. 109).

Sivalle (2009) teve como objetivo em sua dissertação investigar aspectos que estão relacionados ao processo de construção da identidade profissional de 24 alunas-professoras de um Curso de Pedagogia. No que se refere à importância da família na vida escolar, a autora constatou, por meio dos memoriais de formação, que:

Mesmo com todas as dificuldades de subsistência ou de possibilidades de crescimento acadêmico, 95% das alunas-professora registram a importância da família, do afeto e das relações interpessoais em sua formação básica, reconhecendo como fator decisivo na atuação profissional atual [...]. (SIVALLE, 2009, p. 64).

Pelo exposto, no que se refere à categoria ‘Participação da família na vida escolar’, ela foi a mais registrada nas respectivas fontes, dezessete das 24. Foi expressa, nas dezessete pesquisas, de diferentes formas, como por meio do incentivo aos estudos, valorização da escola e dos estudos, cobrança por boas notas e incentivo a prestar vestibular, investimentos dos pais em momentos de dificuldades escolares dos filhos, participação em reuniões e na escola, auxílio em tarefas escolares, ensinamentos sobre valores da escola e dos professores, contato com os livros e as letras antes de ingressar na escola. Nesses casos, a família aparece como tendo significativa participação na formação escolar dos filhos. Nesse sentido, muitas vezes a família é também um espaço/ambiente de aprendizagem. Como vimos, as pesquisas apontaram que, no processo de construção da identidade profissional, as identidades adquiridas na família e enquanto discente misturam-se. Vale ressaltar que há a presença da família quando se trata do vestibular. Todavia, nem sempre apoiando a escolha do curso feita pelo filho. Mas, a família sempre logrou satisfação com a formação do filho, qualquer que fosse a especialidade. Não podemos deixar de registrar que nas fontes da revisão bibliográfica existe também dados que apontam a ausência da família na escolarização dos filhos, contudo,

em baixa escola quando comparado com o grau da participação. E a não participação sobejamente está relacionada às condições socioeconômicas das respectivas famílias.

B) Descrição de professores e/ou práticas:

Há menções positivas e negativas sobre os professores e suas respectivas práticas em treze pesquisas das 24. As menções positivas foram traduzidas por elogios, incentivos para estudar e prestar vestibular, relação próxima com os alunos. As negativas dizem respeito à: professor autoritário, presença de castigos, punições e discriminação. No que se refere às práticas dos professores foram referenciados métodos de ensino utilizados pelos professores, lembranças de aprendizagem de conteúdos e de práticas pedagógicas vivenciadas durante a escolarização.

Os sujeitos da pesquisa de Bohnen (2011) relataram sobre professores que os ajudaram a superar dificuldades no processo de escolarização e com relação aos professores que tiveram, a autora constatou que:

Vemos que nas autobiografias a maioria dos participantes parece reproduzir uma visão bastante idealizada do professor: é o profissional que *adora explicar*, capaz de *fazer os alunos refletirem*, volta ao assunto com *prazer*. Essas expressões podem indicar uma busca de aproximação ao modelo do profissional que ama o seu trabalho e é bom no que faz, em contraposição ao professor rabugento e de má-vontade, figuras que comumente povoam a vida escolar das pessoas. (BOHNEN, 2011, p. 68, grifos da autora).

A pesquisa desenvolvida por Calson (2009) surgiu a partir de inquietações e dificuldades enfrentadas pelo próprio professor-pesquisador durante sua formação no Magistério e também a partir de suas vivências como professor de Matemática nos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, o autor optou por investigar concepções sobre a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem de estudantes do Curso Normal (Nível Médio). Embora não se trate de alunos de Licenciaturas, optamos por considerar esse trabalho em nossa revisão, pois os sujeitos investigados são habilitados para trabalhar como professores. Calson (2009) coletou dados por meio da aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, a 217 estudantes, sendo 91% mulheres. Além disso, observou três estudantes em período de regência e entrevistou dois desses sujeitos. A investigação a respeito das vivências escolares dos sujeitos da pesquisa apareceu como dado nas respostas de duas perguntas do questionário: como avaliam o ensino de Matemática até então recebido e qual professor marcou a trajetória

escolar. A respeito da primeira pergunta, a maioria dos sujeitos apontou que o ensino de Matemática recebido na escolarização básica foi bom ou regular, concluindo o autor:

O maior grupo é formado por aqueles alunos que atribuem seu sucesso ou fracasso em Matemática a causas externas, ao professor ou à escola. Queixam-se dos professores que não dão atenção a eles, das escolas que são fracas, dos mestres que não sabem a matéria, etc. (CALSON, 2009, p. 59).

Com relação à questão que solicitava a descrição do professor que marcou a vida estudantil, o autor observou que as descrições foram majoritariamente bem detalhadas e concluiu que:

Entre as características mais citadas pelos participantes, quando se referem ao professor que marcou sua vida, destacamos o domínio de conteúdo, a excelência da metodologia, a criatividade, o dinamismo, a boa relação professor-aluno e a organização. (CALSON, 2009, p. 66).

Por meio dos dados obtidos nas respostas dos alunos, o autor pôde entender quais características são consideradas importantes no trabalho do professor, na visão de alunos do Curso Normal. Porém, ao observar a prática de três de seus sujeitos durante a realização do estágio, o autor constatou que as características mais criticadas pelos alunos são as que eles efetivam na prática pedagógica, quando se esperava o contrário, ou seja, que os alunos efetivassem práticas condizentes com seu discurso. Acreditamos que o que está em jogo neste caso é a ordem da relação da teoria com a prática quando se trata da formação de professores, que está envolta pelas questões que dizem respeito ao “lugar” que se aprende a teoria sobre a docência e a prática docente propriamente dita. É preciso levar em conta a diferença da natureza de um e de outro saber, para se ter a complexidade da formação inicial de professores mais ao alcance das mãos. (SILVA, 2009).

Na pesquisa de Costa (2013), com relação aos professores do Ensino Médio, o sujeito J. M. relatou que muitos “deixaram a desejar”, ficando muitas vezes restritos aos exercícios da apostila e não resolvendo as dúvidas de alguns alunos, além de citar a bagunça na sala. Por outro lado, também se lembrou de professores empenhados e que contribuíram com seu processo de aprendizagem. Porém, de acordo com a aluna, a maioria dos professores não incentivava os alunos com relação ao vestibular, repetindo o discurso de que a Universidade Pública era impossível para eles. O sujeito E., por sua vez, descreve os professores do nível médio de uma maneira bastante apaixonada:

Os professores não transparecem que estão aqui por obrigação, eles vão além! Quando você está aqui no L. você aprende muito mais do que matéria, você aprende a ser gente de verdade. Eu acho que esse é o papel da escola. [...] Aqui professor está mais interessado em você como pessoa... Eu quero ser professor assim. Eu estou estudando para isso! Para formar gente! (COSTA, 2013, p. 60).

Lourenzetto (2008), por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, propôs-se a investigar como 65 alunos do 1º ano do Curso de Pedagogia concebem a profissão docente e suas expectativas com relação ao curso, desvelando como a trajetória escolar interferiu na escolha profissional; 62 sujeitos são mulheres. A autora apresentou os dados colhidos por meio de tabelas, dividindo-as em três eixos: dados pessoais, processo de escolarização e escolha profissional.

No que se refere ao tipo de instituição frequentada pelos sujeitos, os dados apontaram que: “Em todos os níveis e em todos os anos o predomínio da frequência dos participantes foi na escola pública, com percentuais de 55,4% na pré-escola, 90,8% da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, 91,8% da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e 88,5% do ensino médio” (LOURENZETTO, 2008, p. 81). Já com relação às características da Educação Básica, no nível da Pré-Escola, por exemplo, quase 45% dos sujeitos afirmaram ter boas recordações envolvendo amigos, professora e/ou atividades, enquanto 35,6% dos respondentes afirmaram ter poucas recordações desse nível. No tocante ao Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), a autora constatou que:

[...] 44,4% têm boas recordações, assim discriminadas: dos amigos, professores e atividades – 32,1%; das atividades, porém com maus professores – 3,7%; boas recordações apesar do preconceito social – 1,2%; exaltação ao patriotismo – 3,7%; gostava da merenda – 2,5% e dedicado enquanto aluno – 1,2%.

As más recordações somam 42% das respostas dos participantes, a saber: agressão física ou maus-tratos das professoras – 6,2%; atitudes e metodologia inadequadas da professora – 2,5%; escola pouco agradável – 2,5%; dificuldade de aprendizagem devida à greve e posturas dos professores – 2,5%; ensino tradicional – 14,8%; rigidez ligada à religiosidade – 1,2%; professor sem formação adequada - 1,2%; escola e alunos com poucos recursos – 3,7% e más recordações – 7,4%. (LOURENZETTO, 2008, p. 84-85).

Assim como nos dois níveis anteriores, no período da 5ª à 8ª série predominaram as boas recordações, com 46,3% (dos bons professores, do ensino de qualidade, das atividades extraclasse); entretanto, 5,8% dos sujeitos afirmaram ter dificuldades em geral, principalmente com a Matemática, 4,3% recordaram como característica a má qualificação do

professor. Por fim, referente ao Ensino Médio que frequentaram, 55,6% dos alunos disseram ter boas recordações (professor dedicado e compreensivo, boa aprendizagem, escola de qualidade); 9,5% destacaram a dificuldade em conciliar trabalho e escola; 3,2% relataram falta de incentivo por parte do professor e 4,8% apontaram o ensino desorganizado e bagunçado.

A respeito do professor que marcou positivamente, dentre os principais dados encontrados pela autora, destacamos: 31% dos alunos citaram a disciplina ministrada pelo professor; 24,5% disseram que foram aqueles professores que eram dinâmicos, amigos e incentivadores; 10,4% disseram que foram professores companheiros, compreensivos, atenciosos e valorizavam a inteligência do aluno. Outros aspectos apareceram com menor incidência: ministrar aula com calma e com amor, centrar-se no aluno, ensinar valores, ser rígido, ensinar de maneira alegre e lúdica. Ao citarem as características do professor que marcou negativamente, 24,1% recordaram-se de professores que agrediam física e moralmente os alunos.

Quase 91% dos sujeitos respondentes afirmaram que os professores fizeram alguma diferença em suas vidas, aparecendo nas respostas os seguintes comentários: professores prepararam para a vida, deram bons exemplos, ensinaram a serem críticos, eram amigos e incentivadores, ajudaram a discernir o certo do errado, dentre outros. Houve respostas que destacaram a influência do professor na escolha da profissão docente (17,3%).

Magalhães (2009) investigou quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação inicial docente na visão de futuros professores e, para isso, valeu-se, como um dos instrumentos para coletar dados, de questionário, com o qual analisou a trajetória escolar, o Curso de Pedagogia, o estágio e as expectativas em relação à profissão. 23 sujeitos responderam ao questionário e, posteriormente, a autora entrevistou sete para obter informações específicas do estágio. De acordo com a pesquisadora, os dados sobre a trajetória escolar dos sujeitos dividiram-se em três focos: (i) as lembranças dos professores, (ii) as lembranças das aprendizagens dos conteúdos escolares e por fim (iii) as lembranças da escola. Com relação aos professores:

Sobre os seus professores, 91% dos entrevistados relacionam suas lembranças aos motivos que remetem aos laços afetivos que mantinham com os professores, atribuindo valor aos docentes como “bons” ou “ruins”. Rememoram, em aspectos negativos, aqueles que eram bravos, enérgicos, rígidos, carrascos, mal-humorados, insuportáveis, além do medo que sentiam em relação às dificuldades de algum conteúdo curricular, pela cobrança do professor. [...]

Quanto aos aspectos positivos, afirmam ter saudade, lembram do apego que tinham com os professores que davam maior abertura para o estreitamento de laços, alguns afirmam manter contato com seus docentes constantemente, que os professores estabeleciam certa relação pessoal com os alunos, sendo amigos e conselheiros, por vezes até “cupido”. Outros afirmam que não tinham problemas com os professores, já que eram apreciados como “bons alunos”.

As referências trazidas apontam, dentro desse grupo considerado pelo foco na afetividade, que os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (da 1ª à 4ª série) são lembrados mais pelo lado humano, afável, cordial e com pouca menção à bridade ou aspereza. O caráter da aprendizagem também é mencionado, nesse período, como algo marcante, especialmente a professora de alfabetização, que por vezes ensinou algo significativo para eles. Já os professores do segundo ciclo e ensino médio, são mais lembrados pelas capacidades de transmissão de conhecimento, dinamismo, ora por dedicação ora por frustração, competência e pouca menção pela amizade. (MAGALHÃES, 2009, p. 56-57).

Na parte das lembranças referentes aos conteúdos escolares, os dados da autora apontaram que, de maneira geral, os alunos relembrou de suas dificuldades, relacionadas especialmente às disciplinas da área de Exatas e de suas facilidades em aprender determinados conhecimentos. Foram significativos também os sujeitos que:

[...] apontam que a aprendizagem dos conteúdos escolares está aliada ao modo como os professores ensinavam, principalmente quando as aulas eram ministradas de maneira dialogada ou quando os conteúdos eram expostos de maneira mais dinâmica ou com experiências concretas, voltada para uma aplicação prática [...]. (MAGALHÃES, 2009, p. 60).

Na sequência, a autora apresenta os dados das lembranças sobre a escola, destacando que 24% dos participantes narraram recordações sobre o espaço físico da escola e 12% destacaram as diferenças que perceberam entre escolas públicas e particulares. O mais destacado foram lembranças positivas:

Quanto às recordações que os participantes manifestaram sobre a escola, foi possível perceber que 50% deles rememoraram suas relações afetivas com o ambiente escolar, referindo-se aos bons momentos que viveram enquanto alunos, a maneira como agiam, a relação com as pessoas da escola, com os amigos. Mencionaram também aprendizagens importantes que tiveram no contexto escolar. (MAGALHÃES, 2009, p. 60).

A maioria dos alunos, 76%, destacou a escola como um espaço muito importante em suas vidas, que lhes possibilitaram aprender conhecimentos/conteúdos curriculares e também de formação humana. A respeito da aprendizagem enquanto alunos, durante a trajetória escolar, Magalhães (2009) constatou que:

[...] 54% dos futuros professores relataram que as suas aprendizagens permearam os conteúdos curriculares, mas também ocorreram mais em relação a valores que eles levaram para a vida, as relações interpessoais, as trocas, o espírito de trabalho coletivo, entre outras habilidades na relação com o outro. [...]

Já 46% dos participantes relataram suas aprendizagens, além dos conteúdos curriculares, também outras referentes ao modo de ser enquanto aluno, o reconhecimento do funcionamento escolar, especialmente em respeitar a figura do professor. Nesse sentido, A6, revelou que “Aprendi a ter que ficar quieto e domesticado.” Outro participante relatou que “Além do conteúdo escolar e as experiências sociais que ficariam impossíveis de se relatadas aqui, aprendi o quão poderosa é a figura do professor frente aos alunos, e como o gostar da profissão e da matéria influencia a qualidade da aula” (A1). Segundo A12, ele aprendeu “Principalmente como ser um bom aluno e o que fazer para ter vantagens e regalias”. (MAGALHÃES, 2009, p. 63-64).

Vejamos o quão são significativas as marcas que a escola deixa nos alunos: no caso da pesquisa de Magalhães (2009), quase 50% dos alunos apontaram os ensinamentos recebidos a respeito do ser aluno e do funcionamento escolar, ou seja, ensinamentos que extrapolam as áreas do conhecimento.

Em nossa dissertação, Sgobbi (2013), cujas fontes são oitenta histórias de escolarização produzidas por alunos de Pedagogia, extraímos as lembranças de práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da trajetória escolar na escola básica por esse grupo de sujeitos, destacando a importância da produção dessas histórias como estratégia para (re)conhecimento das experiências pedagógicas vivenciadas antes da formação inicial. Pudemos constatar que:

Em quase todas as Histórias de Escolarização produzidas por nossos sujeitos, há registros de como os professores ensinam os conteúdos de sua responsabilidade e como isso é feito do ponto de vista da qualidade e do tipo de relação professor-aluno. (SGOBBI, 2013, p. 67).

Quantitativamente, com relação às práticas pedagógicas lembradas, os sujeitos de nossa pesquisa lembraram-se mais do ciclo II do Ensino Fundamental, seguido do ciclo I do Ensino Fundamental, Ensino Médio e por último, Educação Infantil.

Um dado, dentre outros, alcançado com a pesquisa que consubstanciou nosso Mestrado, que merece destaque aqui diz respeito às marcas que professores deixam nos alunos, segundo eles mesmos. Isso define, inclusive, a escolha da carreira e como se trata de futuros professores afirmam que pretendem, quando docentes, reproduzir modelos de professores que tiveram durante a Escola Básica.

Situação inversa também foi identificada: os alunos lembraram-se de modelos negativos e registraram que não pretendem repetir as ações de tais professores. Os alunos-sujeitos deram destaque à característica “auxiliar nas dificuldades dos alunos”, que apareceu em todos os níveis de ensino. Nossas fontes mostraram também que, conforme se avança nas séries escolares, a relação professor-aluno vai tornando-se mais distante, menos afetiva e mais formal, e os alunos sentem essa mudança como algo negativo.

Os alunos de Melo (2008), em seus relatos escritos, recordaram-se do respeito que tinham pelos professores, do controle comportamental rígido exigido dos alunos, da rotina escolar, das boas lembranças referentes ao processo de aprendizagem da leitura e também da presença da memorização, por meio da repetição de atividades, entendida como um meio de facilitar a aprendizagem. Importante recuperarmos a constatação de um dos alunos-sujeitos de Melo (2008, p. 60): “Com o passar dos dias já não sentia tanta alegria na sala de aula, pois esta se tornou um lugar muito rígido, direcionado apenas a atividades mecânicas de ler, escrever e contar”. Será que esse excerto indica que os alunos, por conta da natureza didática das atividades que realizam na escola, vão perdendo o “gosto” pela escola?

No que se refere aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Melo (2008) constatou que:

[...] 25% dos alunos lembraram-se de professores que os marcaram nessa etapa escolar. Ressaltaram as qualidades afetivas desses professores, o encantamento que causavam neles e externaram o desejo de imitá-los, pelos exemplos de carinho, responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos. (MELO, 2008, p. 61).

Já a respeito especificamente dos professores de Matemática na Escolarização Básica, Melo (2008) observou que:

A ausência da afetividade na relação professor-aluno produziu, na maioria dos atores desta pesquisa, uma imagem do professor como sendo um *mito* [inatingível], *dono da verdade, senhor da razão, autoritário, rígido, controlador* – para manter a disciplina – e *inflexível*. (MELO, 2008, p. 154, grifos da autora).

Percebemos que há uma mudança nas características descritas e no modo que se efetiva a relação professor-aluno. A autora salienta, no trecho apresentado a seguir, que a atitude do professor de Matemática, bem como seu papel, influencia no desempenho dos alunos e também nas representações criadas sobre a disciplina:

A atitude do professor de Matemática e o papel por ele exercido na trajetória de vida escolar estão, de certa forma, relacionados ao desempenho dos alunos no estudo da Matemática, gerando representações negativas, tanto na imagem do professor como nessa disciplina. (MELO, 2008, p. 155).

Podemos então questionar-nos se essa constatação é válida para outras disciplinas e áreas de conhecimento. Também podemos indagar sobre o quanto a atitude e o papel exercido pelo professor podem deixar marcas no aluno, tanto no que se refere a seu desempenho escolar como na vida pessoal. De acordo com Melo (2008):

Os saberes da experiência desses atores [os sujeitos de sua pesquisa], como alunos da educação básica, são saberes de diferentes professores que passaram em suas vidas. Experiências vivenciadas que lhes creditam desenhar a imagem de professores que marcaram as suas trajetórias de formação, as mudanças históricas do exercício profissional, e assimilar representações do ser professor socialmente construídas pela sociedade. Nessa perspectiva, o desafio para a licenciatura em Matemática é contribuir para o “processo de passagem do aluno de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2005, p. 20) de modo que tomem consciência de que saber apenas os conhecimentos específicos da Matemática não é suficiente para alguém tornar-se professor. (MELO, 2008, p. 163).

Os sujeitos da pesquisa de Sambugari (2010) também se lembraram de professores marcantes, como no exemplo a seguir:

Sempre tive ótimos professores. Pessoas animadas e que envolviam os alunos. Tenho muito como base o modelo dos meus professores. Via que esta atitude era que eu animava a participar. Eu me lembro que, às vezes, estudava para que meus professores não se decepcionassem comigo. E hoje, penso que se o professor é devagar, é acomodado, seus alunos serão assim também (Estagiária Célia/Entrevista, 2009). (SAMBUGARI, 2010, p. 110, grifos da autora).

Há uma percepção do que é ser bom professor, com base naquilo que foi vivenciado. Pode-se pressupor que seja essa atitude que o futuro professor tentará desenvolver com seus alunos, quando estiver atuando profissionalmente.

Silva (2010) procurou compreender a experiência da constituição docente em três alunos-professores de um curso de Matemática à distância. A primeira etapa das entrevistas investigou as relações com a Matemática desde a infância, sendo que um dos sujeitos da pesquisa relembrou as dificuldades econômicas da época e que isso refletia naquilo que se almejava quanto aos estudos: a maior conquista era considerada a conclusão do Ensino Fundamental. O aluno lembra-se também do grande incentivo de uma professora, que lhe

emprestava livros, além de recordar-se de outra professora em especial, que o ajudou a desenvolver sua autoestima:

Lincoln se encantava com os livros e com o mundo da descoberta, como ele destacava. Gostava muito de ler, mas não tinha condições de comparar livros. Até que, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, encontrou-se com a professora Benedita, da qual se lembra como a grande incentivadora, que o ajudou a se tornar o leitor que considera que é hoje. [...]

A Matemática ainda era algo complexo para ele, mas ela deu-lhe uma nova visão e acreditou que ele poderia aprender. Foi um período que ele se lembrava com emoção, quando também viveu o “segundo grau” na Escola Tiradentes. [...] Alguém o incentivou, trabalhou com sua autoestima e ele começou a acreditar que tinha potencial para aprender o que quisesse. (SILVA, 2010, p. 136-137).

No excerto a seguir, elaborado pela autora a partir daquilo que o sujeito relatou na entrevista, fica claro o desejo do aluno de fazer diferente de seus professores quando exercer a docência:

Era uma característica marcante em Lincoln: ele se lembrava de sua relação discente com a Matemática, que era quase imperceptível até antes do Ensino Médio, quase esquecida, e queria, como professor de Matemática, ter metodologias diferenciadas das que seus professores utilizaram. **Passamos boa parte da vida nos bancos escolares, pelo menos durante a Educação Básica. Essa experiência da discência possibilita um olhar deste lugar para se pensar a docência.** (SILVA, 2010, p.139, grifos nossos).

Silva (2010) afirma que “[...] os sujeitos se constituem também ao se narrarem, transitam entre passado, presente e futuro entrelaçando experiências de vida e vida de experiências, em relação a si mesmos, ao outro e a um contexto político e social” (SILVA, 2010, p. 214). Nesse sentido, a autora afirma que os sujeitos da pesquisa constituíram-se como professores ao longo de suas trajetórias, em diferentes espaços de socialização e em um processo que vem desde a escolarização básica.

Sintetizando os dados colhidos com seus sujeitos, têm-se os seguintes apontamentos, dos quais podemos apreender as relações estabelecidas com os professores e com a Matemática, desmistificando a ideia de que, para ser professor de Matemática, o aluno necessariamente teria de ser bom em tal área na escola:

Lincoln se lembrava pouco da Matemática na Educação Básica. Destacou uma professora no Ensino Médio que o marcou positivamente, mas a ênfase foi mais em relação ao âmbito motivacional do que no de conteúdos. Essa professora o fez acreditar que era inteligente e que podia aprender

Matemática, segundo suas palavras. Ele não tinha destaque na área e se via envolvido por uma sensação de “ignorância”, chegando a afirmar que o “não saber” Matemática provoca um senso de inferioridade.

Rosângela também comungava dessa mesma percepção [...] Ela contou sua história afirmando que não era boa aluna em Matemática e que não se destacava também em outras áreas; mas sempre buscava se superar. Não lembrou ou não quis lembrar-se do tempo de Educação Básica, principalmente em Matemática, e não fez relatos sobre esse período em nossas conversas. [...]

Fernanda tinha uma boa relação com a Matemática e na escola gostava de estudar e pensava em vivenciar outras situações que envolvessem a área, mas não destacou algo que a tivesse marcado na Educação Básica. Encantou-se com a docência, inspirando-se em suas professoras, mas não pensava em ser professora dessa disciplina. (SILVA, 2010, p. 217-218).

Na pesquisa de Sivalle (2009), a vida escolar foi um dos aspectos analisados dentro dos memoriais de formação. Trazemos, a seguir, um excerto de um memorial com as lembranças do sujeito a respeito de sua trajetória escolar:

Lembro-me apenas de dois acontecimentos desse período. O primeiro com muita tristeza, porque eu sempre fui uma aluna muito estudiosa e comportada. Um dia, a professora, chamada D. Olga puxou a minha orelha porque eu estava conversando. Estava apenas com seis anos de idade e eu nunca mais me esqueci disso! O segundo com muita alegria. Eu gostava muito da professora substituta, chamada Regina, e tenho na minha memória ela escorregando junto comigo no escorregador do parquinho. Como era gostoso! (SIVALLE, 2009, p. 66-67).

Outros sujeitos descreveram práticas e posturas de professores como a presença da varinha para castigar e a relação distanciada entre professor e aluno. As lembranças da vida escolar são apontadas, pela autora, como referências importantes para a construção da profissão docente. “Os registros da memória escolar, seja de pessoas, de objetos, ou do espaço formativo re-significadas no momento do registro dos Memoriais, denotam a importância que tiveram para a história formativa das alunas-professoras” (SIVALLE, 2009, p. 67). A autora considera muito importante resgatar os caminhos de constituição da identidade profissional do professor, e esse caminho passa pelas experiências pessoais, com destaque para as experiências durante o período escolar.

Silva (2013), por sua vez, inicia sua dissertação relembando fatos de sua própria trajetória na Educação Básica¹², principalmente relacionados ao ensino significativo de

¹² A esse propósito, encontramos cinco pesquisas na revisão nas quais os autores iniciam narrando sua própria história. Denota-se, assim, que além das fontes propriamente ditas das respectivas investigações, pesquisadores também lançam mão de expedientes do largo espectro da possibilidade metodológica ‘história de vida’ para

Matemática, recordando-se de características e atividades de alguns professores que teve durante sua trajetória escolar. Nos relatos, os sujeitos da pesquisa de Silva (2013) recordaram-se de professores que marcaram positiva e negativamente no ensino da Matemática, descrevendo suas características e práticas:

A história da matemática na minha vida é bem marcante. Sempre gostei de matemática e tive professores bons que me incentivaram a gostar mais da matemática, assim o ensino-aprendizagem era bem melhor e todos compreendiam. Mas tive professores ruins de didática, que faziam a aula monótona e enjoativa, assim desanimando alunos, e o desempenho dos mesmos era péssimo, inclusive eu não rendia o meu máximo. (SILVA, 2013, p. 104-105).

Uma das primeiras lembranças que me recordo sobre a matemática é a paixão que sentia pela matéria de 5ª a 8ª série. Duas professoras que marcaram foram Helo e Sol, ambas professoras do [colégio] G. Por gostar muito da matéria, automaticamente me identificava com as professoras. Sempre gostei de fazer os exercícios e logo que acabava ia direto para mesa da professora só para discutir sobre a matéria nova. Depois do ensino fundamental, veio o ensino médio no CR. Aí outras duas paixões: Je e Jo, dois professores sem igual. Isso fazia eu me apaixonar ainda mais pela matemática. Por fim, no 3º ano do ensino médio, no [colégio] PG, o prof. que me elogiava muito. A partir dele, surgiu um pontinho para fazer uma licenciatura. (SILVA, 2013, p. 148-149).

A matemática na minha vida sempre foi algo muito presente. Minha mãe é professora de matemática há 29 anos, e, graças a Deus, eu nunca tive dificuldades na matéria, sempre gostei muito, tenho facilidade de aprender e gosto de ajudar aos outros que têm dificuldade [...] Sempre tive professores legais, que guardo na memória somente coisas boas deles, todos seus nomes, como eram, como nos ensinavam e eram sempre deles que eu mais gostava. Nunca tive notas baixas e sempre quis e quero aprender mais sobre a matemática. Estou pensando em seguir o caminho de minha mãe, pois vejo que os alunos e a matemática precisam de melhorias, de ajuda, porém tem horas que desanimo, porque a educação em geral é muito desvalorizada no Brasil. (SILVA, 2013, p. 159).

Stivanin (2007) tomou como sujeitos de sua pesquisa três alunas de Pedagogia em situações de Estágio Curricular para apreender as significações sociais construídas sobre o curso de Pedagogia, sendo que um dos objetivos da autora foi justamente:

Identificar quais as imagens de professor que perpassaram a história de vida escolar das estagiárias do curso de Pedagogia e o modo como essas imagens

produzirem suas pesquisas como um todo. Tais pesquisas foram produzidas na primeira metade do século XXI, mostrando que a adesão metodológica pelo campo educacional brasileiro – que se iniciou no Brasil na última década do século XX – ainda é colocada em prática.

influenciam na organização das significações sociais sobre a escola construída nos processos de formação. (STIVANIN, 2007, p. 13-14).

A própria autora, ao recordar sua trajetória escolar, dá destaque a sua professora da 1ª série, descrevendo as características e o desejo de reproduzi-las em seu trabalho como professora:

Por sua sinceridade, amizade, compreensão e principalmente dedicação e alegria no trabalho, ela desenvolveu em mim e em meus colegas um espírito de luta, persistência e muito gosto pelo ensino. Partindo disso é que me sinto professora, e é me reportando a ela que pretendo desenvolver todo o meu trabalho, cativando os alunos, fazendo com que eles se sintam bem no ambiente escolar, desenvolvam as atividades com vontade e entusiasmo por aprender [...]. (STIVANIN, 2007, p. 17).

Uma das categorias propostas pela pesquisadora para analisar os dados colhidos foi justamente referente às lembranças da escola. O que a autora observou de pontos comuns nas três autobiografias: desejo de frequentar a escola como algo muito intenso; sentimento de segurança quando há algum parente por perto no ambiente escolar; medo do fracasso e da reprovação. Além disso, nos relatos das alunas há tanto lembranças de professores que marcaram pelo descaso como aqueles que deixaram marcas positivas pelos incentivos e pelo apoio e também pela postura do professor: tratar a todos igualmente, ser amoroso, ensinar valores:

É possível depreender desse aspecto que o imaginário instituído está caracterizado pelas más lembranças da escola, espaços em que ocorreram o choro, o esquecimento e a frustração em relação à escola, às aulas e aos professores. A superação desse sentimento ocorreu através da presença de professores que apoiaram, que se interessaram pela vida dos alunos, instigando-os e acreditando neles. (STIVANIN, 2007, p. 114).

Nesse sentido, conclui:

As escolas, os professores, devem significar experiências significativas e agradáveis para a criança, e não de esquecimento. Muitas vezes, em virtude de experiências sem sentido, sem significado para a criança, tais vivências precisam ser esquecidas. O esquecimento nessa situação é uma forma de sobrevivência em um ambiente que não é prazeroso. [...] Dessa forma, o desejo pelo conhecimento, a vontade inadiável de aprender a ler e escrever expressa nas primeiras séries de escolarização acaba sendo “apagada” nos corações de muitas crianças, e elas passam apenas a reproduzir mecanicamente um sistema educacional que foi historicamente instituído. (STIVANIN, 2007, p. 84).

Já questionamo-nos quando a pesquisa de Melo (2008) a respeito da perda do “gosto” pela escola foi apresentada. Stivanin (2007), acima, defende uma ideia que vai ao encontro desse questionamento: o desejo pelo conhecimento e a vontade de aprender vão sendo apagadas conforme a escolarização vai se desenrolando.

A última pesquisa que compõe esse segundo bloco é a de Velasques (2013), sendo que a primeira parte das entrevistas realizadas pelo autor versou sobre o aprendizado da língua inglesa, e as acadêmicas investigadas recordaram de seus professores de inglês, descritos como desmotivados, além de destacarem que as aulas na escola eram desinteressantes:

Suas experiências escolares constituem uma parte importante das verdades narradas a respeito do que seria um bom professor de LE [Língua Estrangeira], embora as entrevistadas apontem para a prática do professor de inglês da escola como uma experiência a ser evitada, descrevendo-a sem muito entusiasmo. Em diferentes oportunidades, elas reforçam o quanto elas e seus colegas de escola não levavam as aulas a sério, ou por já estarem estudando a língua em um curso livre, ou pelas aulas não serem, segundo elas, interessantes. (VELASQUES, 2013, p. 106).

O relacionamento dos professores com os alunos também é citado como um elemento importante na constituição de um bom professor. Na escola, os professores geralmente são descritos como “gramaticais” e “distantes”, sem criar oportunidades de se aproximar do aluno e de conhecê-lo. (VELASQUES, 2013, p. 110-111).

É fato que o processo de escolarização dos sujeitos influencia nas concepções e nas representações que estes vão construindo sobre a profissão docente, sendo que outras experiências para além da escola também trazem contribuições, como as promovidas ou vivenciadas no ambiente familiar, tal como mostraram as pesquisas do primeiro bloco. Um de nossos questionamentos é: o que fazer a partir dessa constatação? A nosso juízo, a formação inicial não pode mais ignorar a história de escolarização e a trajetória de vida pregressa dos futuros professores.

Sendo assim, os estudantes podem reconstruir suas próprias identidades, confrontando representações que fazem parte de suas trajetórias de vida, escolarização e formação, questionando-as, discutindo-as e repensando-as, em diálogo com o outro e com os saberes que vão sendo apropriados ao longo da formação. (MERELES, 2013, p. 162).

Segundo Meireles (2013), a formação inicial é o espaço para problematizar diferentes representações dos estudantes, o que pode proporcionar a (re)construção da identidade docente.

C) Vestibular/razões para a escolha do curso:

Ainda no que se refere aos dados encontrados nas pesquisas de nossa revisão bibliográfica, temos o terceiro grupo, com as pesquisas que dizem respeito ao vestibular: são nove pesquisas nas quais foram explicitados os motivos para a escolha do curso e os sentimentos dos sujeitos ao ingressarem no ensino superior.

Com relação à escolha do curso, os sujeitos de Meireles (2013), alunos de Letras, associaram essa escolha por identificar-se com algum professor da escola básica ou por influência de professores e também relataram práticas de professores exprimindo um ideal de profissão que ficou registrado na memória desses sujeitos a partir dessas práticas, como, por exemplo:

Vê-se [...] que a estudante se identificou com a professora devido às aulas dela que eram “totalmente diferentes, bem diferentes” das aulas das outras professoras que “eram muito tradicionais”. Notemos nessa que a “justificativa” pela escolha do curso ancora-se em um modelo que permanece na memória discursiva da estudante, agindo como um ideal de profissão. (MEIRELES, 2013, p. 80).

Em Costa (2013), um sujeito explica sobre a escolha que fez:

E. acredita que escolheu fazer Química por se identificar muito com a matéria e com a professora. No ensino médio, ficava vislumbrada com as aulas da professora de Química; com isso, além de gostar muito da matéria, gostava muito da professora. **Seu maior desejo é ser professora, voltar às suas origens e passar a mesma mensagem que lhe foi passada, de não se conformar.** (COSTA, 2013, p. 61, grifos nossos).

Destacamos esse último trecho por mostrar um desejo da aluna de ser professora e atuar no meio em que estudou, reproduzindo ações de seus professores que, para ela, foram significativas e permitiram que chegasse ao ensino superior. A aluna J., após um ano de cursinho, conseguiu passar em quatro vestibulares. Considera que ingressar em uma universidade pública foi uma quebra de barreiras, uma conquista pessoal que também alegrou sua família.

Com relação à escolha da profissão, os dados colhidos por Lourenzetto (2008) apontam que quase 34% dos sujeitos identificam como motivo da escolha do curso o fato de gostar de crianças ou ter o sonho desde criança de fazer Pedagogia. Em segundo lugar, com 14,7% cada, apareceram os motivos ‘por influências da família, professores anteriores, da

religião, do trabalho voluntário’ e ‘porque gosta de formar opiniões, de transmitir coisas boas, de ensinar e aprender’. Nesse sentido, a autora concluiu que:

Por serem alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, os participantes são portadores de saberes constituídos pela prática, conforme mostram os dados coletados no eixo temático “processo de escolarização”, em que **a trajetória escolar marca as respostas para projeções profissionais futuras**. Dessa forma, é de se esperar que por meio das teorias a instituição amplie e reorganize esses saberes sem, contudo, deixar ocultas as crenças, hipóteses e concepções [...]. (LOURENZETTO, 2008, p. 105, grifos nossos).

Outra pesquisa que trouxe dados sobre os motivos da escolha por Pedagogia foi a de Magalhães (2009), sendo constatado que:

60% dos participantes comentaram que sim, sua intenção ao iniciar o curso de Pedagogia era ser professor, devido aos exemplos que tiveram, por gostarem de crianças e do ambiente escolar. Já 40% deles relataram que não, sua intenção inicial não era ser professor, mas trabalhar em outras áreas correlatas à Educação. (MAGALHÃES, 2009, p. 64).

A respeito da escolha do curso e ingresso na universidade, Lemos (2006) constatou que Pedagogia não era primeira opção das duas alunas que foram sujeitos de seu estudo:

Durante esse tempo [de cursinho] eu pensei em vários cursos, Psicologia, Fonoaudiologia, Engenharia Florestal. Fui pensando em várias hipóteses, História também [...] Um dia, falando com um cara que cuidava da Biblioteca, ele falou que a mulher dele tinha feito Pedagogia – lembrei de quando eu era pequena... sabe aquela coisa de criança, brincar de professora, eu gostava... – não sei, eu vi que era um Curso mais fácil. [...] Também ajudou o fato de ser Licenciatura e ter ligação com as crianças. E eu consegui... Me lembro, como se fosse hoje! Tinha uns tios meus, que viviam mexendo comigo, sabe... Um preconceito enorme, ficavam dando risada da minha cara, viviam me dizendo: O que? Tu queres vir aqui pra fazer Pedagogia? Pra que tu queres ser professora? Tu que faças outra coisa! Que é isso, Pedagogia? E eu ficava quieta, aguentando. [...] Eu estava então, me sentindo inferior, por estar fazendo Pedagogia. Quando eu comecei o curso, a gente ainda tinha aula lá no prédio da Agronomia, então sempre tinha aquelas piadinhas [...] e aquilo tudo me afastando do curso... Eu me sentia com vergonha de fazer Pedagogia [...] (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).

Não sei se tenho uma razão específica para isto, mas quando criança eu adorava brincar de professora, ensinava meus amigos e ficava muito feliz quando eles aprendiam e utilizavam esse conhecimento para seu sucesso na escola. Apesar de tudo isso, Pedagogia não foi minha primeira opção, antes eu fiz um semestre de Técnico em Enfermagem, foi terrível, muito frustrante para mim, e acabei desistindo e indo prestar vestibular para Pedagogia

(Elisângela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio em dez/2004). (LEMOS, 2006, p. 81-82).

Stivanin (2007) também identificou que as três alunas investigadas não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção, mas acabam optando por ele após insucessos em vestibulares anteriores. Uma das alunas relata a euforia da família com sua conquista:

Lembro do dia que saiu o listão com os aprovados, toda minha família estava reunida em volta do rádio, esperando pela tão sonhada entrada na UFSM. Quando meu nome foi dito, meus pais não cabiam em si de tanta alegria, pulavam, choravam, era uma felicidade só. (STIVANIN, 2007, p. 96).

No que se refere à escolha do curso, para um dos entrevistados por Simões (2013), a escolha do curso deu-se por vários fatores imbricados:

Mudar esse panorama [referindo-se à falta de professores de Física] era uma das motivações de Gilson para ser professor, além do fato de graduando possuir familiares que são professores. Em seguida, o graduando teve aulas com outro professor que também o marcou, mas agora de maneira positiva. Esse professor sempre levava questionamentos para sala de aula e isso motivava o estudante, que considera esse professor como uma de suas inspirações para a docência em Física. (SIMÕES, 2013, p. 95).

O que a autora observou no seu grupo de sujeitos foi que: “Grande parte dos licenciandos afirma que seus familiares tentaram convencê-los a não cursar a licenciatura em Física. No entanto, eles optaram pelo curso mesmo contrapondo-se as indicações feitas” (SIMÕES, 2013, p. 107). A partir dos dados levantados, Simões (2013) questiona-se sobre o papel dos professores de Física no ensino médio na escolha da Licenciatura e conclui que:

Na fala dos licenciandos, fica evidente a importância do papel do professor nessa escolha pela carreira, visto que muitos apontaram a influência da admiração ou da amizade por seus docentes em sua decisão. Os licenciandos destacaram diversos aspectos para sua escolha: busca por status, colocação no mercado de trabalho, autoeficácia elevada em atividades da área, emoções positivas vividas sob o contexto da disciplina, entre outras. Porém, em boa parte dessas experiências, esteve presente a figura de um ou de vários professores. Todos os graduandos apontaram algum professor que de alguma forma os marcou positivamente e que, direta ou indiretamente, os motivou a optarem pela licenciatura em Física. (SIMÕES, 2013, p. 120-121).

A respeito da escolha do curso de Letras, Velasques (2013) encontrou os seguintes dados:

Quando questionadas acerca do que as levou a um curso de licenciatura, mais especificamente, a escolher o ensino de inglês como profissão, as professoras em formação narram o surgimento do interesse pela língua inglesa como um elemento básico nessa caminhada. Junto a este interesse, surgem os relatos das preocupações de familiares e, não raro, delas mesmas a respeito de seus futuros como professoras em um país com um histórico de desvalorização da classe. (VELASQUES, 2013, p. 90).

Uma das alunas relatou ter vários familiares inseridos na área da educação, mas que a desencorajaram a seguir nessa área. Outra aluna relatou que sempre brincava de ser professora e constata que vem daí seu interesse pelo curso; uma terceira aluna afirma que escolheu o curso de Letras por suas experiências positivas enquanto aluna na sala de aula da educação básica.

A respeito da escolha da carreira e do vestibular, um dos sujeitos de Santos (2009) conta que:

Quis seguir muitas carreiras: Direito, Turismo, inclusive Medicina e outras. Seguir a carreira médica, além de contemplar a minha (passageira) vontade, eu atenderia à vontade da minha mãe e realizaria o projeto que meu pai queria e ainda quer para minha vida. No entanto, o contato mais direto com a profissão do meu pai, que é médico, juntamente com uma orientação vocacional, mais minha admiração pelos professores e conteúdos de Biologia, me levaram à escolha de Licenciatura em Biologia. (SANTOS, 2009, p. 73).

Outro sujeito da pesquisa de Santos (2009) relatou a respeito da escolha do curso, revelando não pensar em ser professor durante a trajetória escolar:

Apesar de sempre admirar a profissão professor, não me lembro de ter pensado em ser um 'quando crescer'. Se brinquei de 'escolinha', foram poucas vezes, talvez nunca dei o prestígio merecido à profissão ou achava ela muito difícil e complicada para eu seguir. A profissão 'caiu' em minha vida muito pelo acaso. Fiz dois anos de cursinho pré-vestibular. No início prestei engenharia (por influência de tios e primos e também por 'status'), depois comecei a pensar em biológicas, área que mais me agradava. Pensei em Oceanografia (prestei e não passei). Agronomia e Biologia, mas não pensava em licenciatura, talvez por um certo preconceito de a profissão ser mal remunerada, pouco reconhecida, sem o devido valor e escutar muitos professores dizendo que talvez seriam mais felizes com outras profissões. (SANTOS, 2009, p. 81-82).

Pelo excerto acima, podemos apreender como vai sendo construída a representação da profissão no sujeito. No que se refere à escolha da carreira, primeiro a tentativa é por uma carreira de status, e só como terceira opção aparece a Biologia, mas ainda sem cogitar a

licenciatura. Sua escolha pela licenciatura relaciona-se à relação candidato-vaga baixa no vestibular.

Para uma das alunas da pesquisa de Silva (2009), a decisão de cursar Educação Física se deu pelo desejo de tentar fazer diferente do que vivenciou em sua escolarização.

[...] eu idealizava umas aulas totalmente diferente das que os professores davam, então isso me dava mais energia ainda de querer fazer a educação física, de repente para querer mudar uma realidade, querer fazer diferente sabe. (Valentina). (SILVA, 2009, p. 46, grifos da autora).

A partir dos motivos e/ou razões apontados para a escolha do curso superior nas pesquisas que colheram esses dados, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 4 - Motivos para escolha do curso citados nas pesquisas da revisão bibliográfica.

De acordo com o desempenho acadêmico escolar; experiências positivas com determinadas áreas de conhecimento
Identificação com algum professor; exemplos que tiveram durante a escolarização
Por ser um curso de concorrência menor (Física e Pedagogia); por insucessos em vestibulares anteriores
Desejo de ser diferente de um professor que teve
Adorar brincar de professor ou de escolinha; gostar de criança
Admiração pela profissão
Por ter familiares professores

Fonte: elaboração própria.

Após a exposição dos dados apontados pelas pesquisas da revisão podemos afirmar que os sujeitos das pesquisas por nós selecionadas, lembrando sua história escolar por meio de diferentes instrumentos e a partir de objetivos também diferenciados, próprios a cada pesquisa, destacaram três categorias básicas: (i) a participação da família durante a trajetória escolar; (ii) a descrição de professores marcantes e (iii) os motivos/razões para escolha de determinado curso de Licenciatura. Nesse sentido, entendemos que os dados da revisão reafirmam a pertinência do tema adotado nessa pesquisa, à medida que apontam a grande influência das famílias na história de escolarização dos filhos. Pudemos então constatar, a partir das pesquisas da revisão bibliográfica, a força da categoria investimento na escolarização de filhos que se tornam professores, especialmente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (alunos de Pedagogia).

Verificaremos nas próximas seções como a participação familiar/investimentos da família ocorreu com o grupo de sujeitos que estamos analisando. É deste lugar que daremos continuidade a esta investigação, procurando desvendar como a família de futuros professores participa do processo escolar e em que momentos da trajetória escolar acontece sua participação.

2 NOSSAS FONTES: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a fonte de nossas fontes: a memória. Partiremos da macrocategoria ‘memória’, descrevendo o seu processo operatório, enfatizando a importância dos relatos escritos e mostrando um histórico sobre o uso da autobiografia no campo educacional e chegando, por fim, às especificidades de nossas fontes, apresentando a metodologia de produção e a apresentação quantitativa delas.

Ao socializar as histórias, é possível perceber que, no âmbito da história pessoal que é trazida na lembrança das alunas a respeito do modo como aprenderam matemática, não raramente aparecem sentimentos como a desilusão ou a repulsa em relação a episódios de ensino nas séries do ensino básico, comum a muitas alunas. Ao (re)visitar as trajetórias de aprendizagens iniciais — neste caso, as que se referem à compreensão das operações aritméticas básicas —, torna-se possível auxiliar também na constituição do ser professor. Essas aprendizagens passam pelas lembranças, indicando como fomos tecidos ao longo da vida, quantos fios foram usados para que fôssemos constituídos. Será necessário, então, um (re)tecer dessa vivência na perspectiva de construir saberes para a docência. E as escritas das memórias de como se aprendeu e as narrativas das ações agora vivenciadas podem levar a uma reflexão do porquê e do para que aprender, proporcionando uma nova tessitura. (MEGID, 2009, p. 20-21).

A citação acima aponta explicitamente o caminho que se percorre ao trabalhar com lembranças de aprendizagens escolares: ao revisitar memórias, pode-se auxiliar na constituição do ser professor. É extremamente importante que os fios que nos constituíram sejam desvelados a fim de serem tecidos na perspectiva dos saberes para a docência, ou seja, não é simplesmente lembrar, mas é um exercício de lembrar-refletir e, com isso, possibilitar novas construções, tendo em vista a constituição como docente. Nos dois trechos apresentados a seguir, estão explicitadas potencialidades que podem ser despertadas a partir das escritas das narrativas:

A escrita da história de cada uma das alunas da Pedagogia sobre como se deu sua aprendizagem das operações básicas, suas lembranças, as atividades que realizaram, seus sentimentos, as palavras ditas pelos seus professores das séries iniciais, proporciona, por um lado, o resgate do vivido; e, por outro, permite que cada uma se torne autora e atriz de seu projeto formativo. A primeira experiência escolar que possuímos se refere à nossa trajetória enquanto alunos do Ensino Fundamental. Tal experiência não raro nos influencia na prática docente inicial, **fazendo com que a primeira forma de ensinar que nos vem à memória seja aquela que vivenciamos enquanto alunos. Acreditamos ser necessário problematizar sobre essas práticas vividas e refletir sobre elas, para que, a partir dessa reflexão, possamos construir novas práticas docentes.** Para Souza (2006a), “o educador em

construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Temos marcados na memória e nas histórias o sentido da vida e da profissão.” (p. 19). (MEGID, 2009, p. 21, grifos nossos).

Experiências com a escrita de narrativas podem levar os participantes a um maior conhecimento de si, de suas fragilidades, dificuldades, potencialidades, que podem emergir a partir de narrativas escritas, em que buscamos contar a nós mesmos experiências e aprendizagens que pudemos edificar no percurso de nossas vidas. (MEGID, 2009, p. 64).

2.1 A fertilidade da memória na produção de fontes para investigações sobre formação e atuação docente

Consultando o dicionário Houaiss¹³, encontramos muitos significados para a palavra ‘memória’, dentre os quais destacamos os que se seguem:

1. Faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos;
2. Lembrança que alguém deixa de si, quando ausente ou após sua morte, mercê de seus feitos (bons ou maus), qualidades, defeitos etc.; nome, reputação;
3. Aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência «ficaram-me terríveis m. daqueles tempos de privação» «a m. de um dia encantador» «tudo fora varrido dali para que qualquer m. dele fosse apagada»
4. Exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos sequenciados; relato, narração «está pensando em escrever uma m. de suas aventuras pelo Oriente»
5. Função geral que consiste em reviver ou restabelecer experiências passadas com maior ou menor consciência de que a experiência do momento presente é um ato de revivescimento «m. auditiva, visual, gustativa, sensorial»
6. Termo geral e global para designar as possibilidades, condições e limites da fixação da experiência, retenção, reconhecimento e evocação
7. Memórias: relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular; memorial

¹³ Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>

Particularmente, o significado apresentado no item sete guarda relações aproximadas com o tipo de fontes que estamos trabalhando. Vejamos a definição de Rodrigues (2012):

[...] a memória é uma construção coletiva, pois pressupõe uma partilha cultural numa dada comunidade a que pertence o sujeito. Recordar é, pois, uma operação individual que traz à tona memórias de um mundo intrinsecamente coletivo, interpessoal, cultural, pois as nossas experiências são partilhadas e sofrem influências do meio em que vivemos. (RODRIGUES, 2012, p. 88-89).

Já Sivalle (2009, p. 53) ajuda-nos a entender que: “[...] a memória não é simples repositório de lembranças, mas supõe estruturação e organicidade; não só armazena e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar”.

A memória está carregada de interpretações, experiências e representações, que são individuais, mas mediadas por um mundo coletivo, ou seja, pode-se dizer que a memória processa elementos individuais entrelaçados com elementos coletivos. “Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural” (SOUZA, 2007, p. 63). É por isso que, por meio da memória individual de nossos sujeitos expressa em suas respectivas histórias escolares, podemos extrair informações a respeito da organização escolar, entender as relações interpessoais, as mediações realizadas, os modelos de professores e de práticas pedagógicas, dentre outros aspectos. Levando em conta as memórias pessoais, de nossos sujeitos, neste caso, a respeito da trajetória escolar vivenciada na escola básica, podemos afirmar que, por meio da voz de nossos sujeitos, estamos construindo uma memória coletiva sobre a instituição escolar no referido tempo escolar.

Thompson (1992) relaciona o processo de memória com o de percepção e com o interesse. Vejamos:

Admite-se, em geral, que o processo da memória depende do da percepção. Para aprendermos alguma coisa, temos primeiro que compreendê-la. Nós a aprendemos em categorias, percebendo como as informações se ajustam, e isso nos possibilita reconstruí-la numa ocasião futura, ou reconstruir alguma aproximação daquilo que compreendemos. [...]

O processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse. Assim, é muito mais possível que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e necessidade social. [...] A fidedignidade depende, em parte, do interesse que determinado assunto tem para o informante. (THOMPSON, 1992, p. 153).

No caso das Histórias de Escolarização, nossas fontes, há a especificidade de serem produzidas como um trabalho acadêmico. Precisamos explicitar esse viés, sabendo que os alunos podem envolver-se mais ou menos com o trabalho, porém o grau de envolvimento deles não nos traz prejuízos, pois trabalhamos com aquilo que fica explicitamente registrado. Thompson (1992) ajuda-nos a entender o quanto nossas experiências são importantes para nossa constituição como sujeitos:

Para cada um de nós, nosso modo de vida, nossa personalidade, nossa consciência, nosso conhecimento constroem-se diretamente com nossa experiência de vida passada. Nossas vidas são a acumulação de nossos passados pessoais, contínuos e indivisíveis. E seria meramente fantasioso sugerir que a história de vida típica pudesse ser em grande medida inventada. Uma invenção convincente exige um talento imaginativo muito excepcional. O historiador deve enfrentar esse tipo de testemunho direto não como uma fé cega, nem como um ceticismo arrogante, mas com uma compreensão dos processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e nosso papel dentro dele. Apenas com um espírito sensível assim é que podemos esperar aprender o máximo daquilo que nos é relatado. (THOMPSON, 1992, p. 195).

Os indivíduos diferem entre si quanto à capacidade de lembrar: isso é fato. A partir dessa constatação, há de se levar em conta a singularidade e a representatividade de cada história de vida. “Os fatos de que as pessoas se lembram (e se esquecem) são, eles mesmos, a substância de que é feita a história” (THOMPSON, 1992, p. 183).

“No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão” (THOMPSON, 1992, p. 25). Nossa matéria-prima é a voz de futuros professores falando a respeito de sua trajetória escolar e, com isso, a partir das experiências vivenciadas, podemos visualizar uma nova dimensão para a compreensão da profissão docente, justamente a partir dos dados trazidos por esse grupo de sujeitos. Thompson (1992, p. 184) complementa: “Em suma, a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação”.

Thompson (1992) afirma ainda que recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade, e isso vale tanto para a questão pessoal como para a profissional, especialmente no caso dos professores, que vivenciaram incontáveis experiências no ambiente escolar durante o período em que foram alunos. Ao falar-se em história de vida como metodologia de pesquisa-formação, afirma-se a pessoa ao mesmo tempo como objeto e sujeito de formação. A citação a seguir explicita as potencialidades formativas da memória:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. [...] **Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores.** A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. **Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.** (SOUZA, 2007 p. 63-64, grifos nossos).

Ainda a respeito da memória, Bosi (1994) apoia-se nas ideias defendidas pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945) para afirmar que:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi” e que se daria o inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55).

Das considerações feitas pela autora, extraímos uma prerrogativa significativa: memória é trabalho. A partir do entendimento de que lembrar não é somente reviver, mas refazer, entendemos os recordadores como trabalhadores. Memória, segundo Bosi (1994, p. 20), “É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição”. Assim, reforça-se a ideia de que ao falarmos em memória, estamos falando de exercício e trabalho. “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. [...] A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994 p. 39).

As experiências do passado são repensadas e reconstruídas com as imagens e as ideias de hoje. Nossos sujeitos — alunos que cursam a Graduação em Pedagogia — recordam e registram sua trajetória escolar, estando em um âmbito universitário, que, por excelência, é um lugar de reflexão e de construção de conhecimentos, ou seja, um lugar privilegiado. Nossos sujeitos escrevendo sobre o que vivenciaram na Escola Básica não são mais os

mesmos e inclusive estão inseridos em um curso superior que os habilita para atuarem no campo de suas lembranças. O que defendemos é que a formação inicial pode apropriar-se dessa potencialidade que surge a partir do entendimento da memória como trabalho, possibilitando ao sujeito-aluno as desconstruções e reconstruções necessárias de suas representações, aliando essas reflexões aos conhecimentos científicos previstos na Grade Curricular do Curso de Pedagogia. Nóvoa (1997, p. 12), por sua vez, afirma: “Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro [...]”.

Para Souza (2007) o espaço para o uso da memória como fonte surgiu quando os paradigmas das ciências naturais foram questionados no sentido de não conseguirem explicar todos os fenômenos sociais. Emergiu, então, a possibilidade de construírem-se novos paradigmas compreensivos, contestando o positivismo.

No âmbito das ideias educacionais, desde o final da década de 1970 e principalmente no início dos anos 1980, surgiram as “histórias de vida”, atingindo os espaços de formação de adultos e, mais adiante, as histórias de vida de mulheres e, assim, as abordagens (auto)biográficas foram galgando cada vez mais espaço no campo educacional. Nóvoa (2007) descreve que, após um longo tempo de esquecimento dentro da academia, as perspectivas (auto)biográficas foram paulatinamente sendo aceitas no âmbito da universidade, principalmente a partir da década de 1990. Esse movimento possibilitou pensar em ideias e práticas diferenciadas para a formação de professores, a partir das contribuições da perspectiva autobiográfica e, com isso, observou-se um número crescente de pesquisas que utilizaram o método autobiográfico ou as histórias de vida como instrumentos de investigação.

“A utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2007, p. 18, grifo do autor). Esses dois fatores imbricados foram abrindo espaço para as abordagens autobiográficas, recolocando o sujeito no foco das investigações. Fontes como autobiografias, memoriais, histórias de vida, diários, cadernos de notas e narrativas escritas foram ganhando campo no âmbito da História da Educação — tais fontes são algumas das possibilidades de técnicas ou estratégias de investigação no âmbito da pesquisa narrativa.

Entendendo-se as histórias de vida a partir de uma perspectiva de formação e (auto)formação, destacamos a pesquisa de Holly (2007), que analisou diários autobiográficos escritos por professores em diferentes estágios de carreira e concluiu que:

O “luxo” de descobrir enredos, ou de os construir, no ensino, de “se conhecer a si próprio”, de tentar dar sentido à experiência, aos contextos e às histórias que enformam a nossa vida e a das crianças é uma necessidade, e não um luxo. Investigar o significado da vida quotidiana das salas de aula é algo que já fazemos. Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas *podiam ser*. (HOLLY, 2007, p. 108, grifo da autora).

A autora, no mesmo sentido defendido por Nóvoa (1997), aponta a necessidade de olhar o educador como alguém que se constitui, pessoal e profissionalmente, a partir de diferentes experiências, e isso reforça a necessidade de ouvir a voz desse profissional:

É, pois, por meio do trabalho sobre os processos de aprendizagem que se estabelecem as condições de possibilidade de uma emergência do sujeito corresponsável pela sua formação, concebido como um sistema de interações. Porque, neste trabalho, o momento decisivo é o da tomada de consciência que, em toda a experiência, englobando aí as experiências educativas formais, só é formativa quando o “eu” se empenha conscientemente com as suas qualidades de ser psicossomático, em geral, e com as suas qualidades de aprendente, em particular. (JOSSO, 2004, p. 82).

Nóvoa (2007) identifica o momento – que chama de viragem – em que a vida dos professores se constitui em objeto de estudo:

Recordemos uma data e a publicação de um livro: 1984 – *O professor é uma pessoa*. Ao escolher esse título, na sequência de uma importante reunião internacional, Ada Abraham estava consciente da evidência explosiva que ele encerrava. A viragem tinha-se iniciado. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 2007, p. 15, grifos do autor).

A partir desse momento, o professor é recolocado no centro de investigações e debates cuja fonte é a memória dos professores sobre a própria vida pessoal/profissional; com isso, ganharam força as pesquisas sobre o papel do professor, sobre a atividade docente e as condições de trabalho do professor, bem como sobre a formação. As histórias de vida contribuíram para o desenvolvimento de um movimento para (re)centrar a formação de professores na pessoa do professor, e assim houve um interesse cada vez mais crescente pelas abordagens (auto)biográficas dentro do campo educacional. Assim, há múltiplas opções de perspectivas e análises. Isso é tanto um potencial como uma causa possível de dificuldades, já

que foram desenvolvidos trabalhos de qualidade, férteis e estimulantes, mas, ao mesmo tempo, trabalhos que não trataram a vida do professor como um objeto de estudo e não passaram de descrições curiosas. Nesse sentido, o próprio Nóvoa (2007) descreve as problemáticas e os desafios que rodeiam a perspectiva (auto)biográfica, defendendo a necessidade de superar efeitos de moda, contribuindo para o fortalecimento dessa perspectiva metodológica:

O sucesso recente das abordagens (auto)biográficas é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma derrota. Obviamente uma vitória, na medida em que permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas também uma derrota, pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas. Há aqui um efeito de banalização, que esvazia os conceitos da sua carga teórica e conceptual e, sobretudo, da sua capacidade de indignação. (NÓVOA, 2007, p. 7).

Ainda de acordo com Nóvoa (2007, p. 7), a abordagem (auto)biográfica despontou como “[...] um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente, no plano pessoal e profissional” e, além disso:

As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma *profissionalidade* baseada em novas práticas de investigação de ação e de formação. (NÓVOA, 2007, p. 8, grifos do autor).

Fontana (2000) afirma que a prática docente é histórica, influenciada não somente pelas normas oficiais e prescritas, mas também pelas biografias dos educadores, entendendo biografias como as experiências de vida e de formação desse sujeito professor.

A escrita de si no processo de formação desponta como possibilidade para o sujeito analisar, registrar e destacar suas experiências, representações e escolhas, partindo do lugar que se encontra ao escrever. É nesse sentido que podemos afirmar que, por meio da perspectiva (auto)biográfica, pode haver uma reapropriação das experiências de formação.

A narrativa é uma das principais atividades realizadas pelo homem por meio da linguagem, ou seja, caracteriza-se como um elemento de comunicação. De acordo com Bohnen (2011), quando contamos fatos e narramos experiências, estamos adentrando em um processo que nos ajuda a entender-nos melhor e a entender nossa constituição. Baseando-se em Benjamin (1994), a autora afirma que a narrativa vai além do lembrar uma experiência,

uma vez que, ao narrarmos, estamos reconstruindo, ideia essa que vai ao encontro do que já apresentamos anteriormente.

Josso (2004) observou que as histórias de vida vieram ganhado espaço considerável nas pesquisas e também em diferentes eventos da área educacional, em um movimento de, nas palavras da autora, “*sensibilidade à história dos aprendentes*”. As histórias de vida possibilitaram a emergência de um novo paradigma, buscando desenvolver e valorizar a formação centrada no sujeito, indicando a possibilidade de autoformação. Nesse sentido, resgatar nossa própria história enquanto sujeitos aprendizes permite-nos, entre outros aspectos, reconstruir os caminhos pelos quais aprendemos e nos ensinaram. A memória construída nas (auto)biografias proporciona uma volta ao passado com os olhos do presente.

“A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 39). A partir das recordações-referências, o sujeito organiza-as em uma coerência narrativa, tendo em vista o tema, no caso, a trajetória escolar. Ainda a respeito da construção das narrativas de formação, Josso (2004) conclui apontando a fertilidade do uso de narrativas de formação:

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (JOSSO, 2004, p. 40).

Para aquele que narra, as recordações são experiências “significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 47).

A orientação do trabalho biográfico deve ter como pano de fundo, de acordo com Josso (2004, p. 54), alguns questionamentos: “O que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto dessas experiências?”, “Como conto para mim mesmo a minha própria história?”, “Como dou sentido à minha própria história?” e “Como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?”.

“Assim este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções” (JOSSO, 2004, p. 60). É nesse sentido que podemos perceber um objetivo formativo a partir da abordagem autobiográfica: o ato de narrar é potencialmente transformador e formativo.

Nas narrativas de vida, é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, por mais sumária que ela seja. Em outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. (JOSSO, 2004, p. 132).

Josso (2004, p. 137) afirma ainda que, no âmbito da formação de professores, pode-se pensar em propor o desenvolvimento do movimento de colocar o sujeito como ator-autor-pesquisador-intérprete; movimento esse que surge como desdobramento do trabalho biográfico:

A narrativa escrita constitui um suporte particularmente adequado para a pesquisa dos processos de formação e de conhecimento, porque dá acesso tanto às partes que a compõem como a um conjunto a que foi atribuído um título. Além disso, porque contém simultaneamente o fatural e o pré-interpretado. (JOSSO, 2004, p. 184).

Ademais, segundo Josso (2004, p. 186), “[...] a narrativa escrita fornece no próprio movimento de sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores”.

O trabalho (auto)biográfico, no curso de Pedagogia, pode surgir como um caminho para o sujeito enxergar sua totalidade, tornar a reflexão presente naquilo que faz e “desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e de trabalhar” (JOSSO, 2004, p. 136). Vale dizer que a profissão docente implica fortemente em relações humanas, não sendo possível, no âmbito dessa profissão, separar o *eu* pessoal do *eu* profissional. Nas palavras de Nóvoa (2007):

Esta profissão precisa de *se dizer* e de *se contar*: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2007, p. 10).

Especialmente no que se refere à constituição docente, as experiências como aluno tornam-se muito relevantes, pois são inúmeros anos vividos dentro da instituição escolar. Reforçamos que a profissão docente carrega essa particularidade: o futuro professor já esteve, enquanto aluno, no espaço escolar, um de seus espaços possíveis de constituição pessoal. Nesse sentido, a história de escolarização de um futuro professor pode significar para ele,

autor dessa narrativa, um reencontro com parte de sua constituição de professor mesmo antes de atuar profissionalmente. Além disso, Catani (2005, p. 32) afirma que “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações possíveis com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração da história da educação”.

Segundo Gadotti (2004), as narrativas autobiográficas estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação, e algumas perguntas que se colocam são: o que aprendemos com nossos pais? Como aprendemos a ler e escrever? Com quem? Onde e como adquirimos os valores que guiam nossas condutas? É claro que responder essas questões ultrapassa o âmbito escolar, mas não prescinde dele. Podemos estabelecer também outros questionamentos: que tipos de professores tivemos? Quais marcas a escola nos deixa?

De acordo com Gadotti (2004, p 11): “Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares”. Nesse sentido, Hossein (2013) retoma as ideias de Tardif (1999) quando o autor afirma que boa parte do que os professores sabem – as suas representações sobre o ensino, sobre o papel do professor – provém principalmente de sua história de vida escolar. Ainda de acordo com Hossein (2013) é importante preparar o professor para lidar com a própria história de vida e com a história de vida dos outros, quando em sua prática profissional. É importante salientar que os saberes dos professores advêm de diversas fontes de aquisição. Um desses saberes, segundo Tardif (2002) são os saberes pré-profissionais, que incluem os saberes pessoais e aqueles advindos da escolarização anterior. É com esses saberes que estamos lidando nesta nossa pesquisa.

Silva (2009) explicita o pressuposto de que a aprendizagem da docência inicia-se muito antes do ingresso do professor na sala de aula e afirma ainda que:

Sabemos que a escola, local onde passamos grande parte de nossa infância e juventude, e ainda, na qual adquirimos os conhecimentos básicos que nos dão acesso ao mundo [...] influencia de forma significativa nossa vida pessoal e profissional. Essa formação básica influencia significativamente nossas escolhas profissionais, principalmente quando optamos pelo magistério, nossas experiências na Educação Básica podem trazer respostas sobre o porquê da escolha de determinada Licenciatura, ou ainda, do porque tenho determinada postura como professora. São esses “porquês” que encontramos quando voltamos no tempo, em nossa memória, e lembramos do tempo que éramos alunos, das nossas representações e imagens. São essas lembranças, representações e imagens que vão nos construindo como pessoas e como profissionais e que tecem nossa trajetória. (SILVA, 2009, p. 42-43).

Acreditamos, assim como Silva (2009), que memorizar a formação inicial pode proporcionar ao futuro professor compreender as representações sociais construídas sobre sua

profissão ainda estando ele em formação inicial profissional. Acreditamos que essa experiência, de caráter formativo, ampliará significativamente a compreensão desse estudante sobre a docência e seus desdobramentos. Nesse sentido, vamos à pesquisa de Hossein (2013):

Um dos esforços desta pesquisa, inclusive, é melhorar a formação inicial de professores a partir da instauração da prática (auto)biográfica como estimuladora e promotora da (auto)formação durante o processo da formação e, também, posteriormente, a fim de contribuir com o surgimento e aprimoramento de um professor reflexivo e consciente dos conhecimentos – seus e dos outros – com capacidade de projeções para a mudança e, principalmente, para tomadas de decisão. (HOSSEIN, 2013, p. 39).

Autores como Serrazina e Oliveira (2002) defendem que um dos grandes desafios colocados aos formadores de professores é fazer com que os futuros professores explicitem suas crenças, fator primordial para sua alteração. É nessa direção que defendemos a reflexão, no âmbito da formação inicial, sobre aquilo que foi vivenciado e constituído na e durante a trajetória escolar, ou seja, explicitar aquilo que foi vivido pode ser um primeiro passo para a compreensão e para a alteração de representações e ideias.

Goodson (2007, p. 67) defende que a investigação educacional precisa assegurar, “[...] que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Assim, defende também a retomada da perspectiva de investigação-ação, que coloca o professor como investigador, tendendo a ter como resultado melhorias e compreensão em sua prática pedagógica e a respeito da própria profissão. O autor defende que se utilizem dados sobre as histórias de vida dos professores em investigações educacionais.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esse facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2007, p. 71).

Melo (2008), baseando-se nas ideias de Pimenta (2005), reconhece:

A respeito das representações da profissão, Pimenta (2005) diz que o aluno chega aos cursos de formação inicial com uma visão sobre o que é ser professor construída a partir de sua experiência como estudante. Essa experiência lhe permite expressar suas representações de um bom professor e as marcas deixadas pelos bons professores em suas vidas. Elas são singulares na trajetória de vida dos alunos, mas, ao mesmo tempo, coletiva, pois foram construídas no interior do espaço escolar, em processos de

interação entre os membros dessa comunidade, trazendo marcas de seus valores e de sua cultura.

Além da experiência estudantil, os alunos também sofrem influência do meio social, assimilando representações e estereótipos que existem na sociedade sobre a profissão docente. Essas representações podem ser alteradas pelas práticas desenvolvidas no contexto da formação, pois são dinâmicas e resultam da interação e da comunicação no interior dos grupos e das práticas sociais. (MELO, 2008, p. 153).

A vida do professor inicia-se enquanto esse ainda é aluno, vivenciando seu processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Essa é uma peculiaridade da profissão docente, para bem ou para mal, mas o que não se pode fazer é negá-la. “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (NÓVOA, 2007, p. 16). Ao fazer esses questionamentos, enfatiza-se a importância de olhar para esse percurso formativo vivenciado pelo sujeito:

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar em sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*. (NÓVOA, 2007, p. 16, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor defende que se fale em processo identitário do professor e além disso que se conceda um estatuto ao saber que advém da experiência pedagógica dos professores, trabalhando tais saberes em uma perspectiva teórica e conceitual.

Nossa revisão bibliográfica mostrou o número reduzido de trabalhos que dão voz a alunos de Licenciaturas falando sobre sua trajetória. Consideramos necessário que o Curso de Pedagogia valorize os saberes da experiência, não defendendo que estes devam ter supremacia com relação aos saberes próprios do currículo desse curso, mas sim, pelo menos, que tenham seu espaço garantido.

Nóvoa (2007) defende um olhar voltado para recuperar os saberes das experiências pedagógicas de professores; isso se daria por meio da recuperação de momentos significativos vivenciados tanto na esfera pessoal como profissional. As histórias de escolarização, nossas fontes, são um balanço da maior parte da vida escolar do futuro professor que se encontra na formação inicial específica, ou seja, é um momento valoroso de formação. Nesse sentido, defendemos um paradigma de formação que forme um profissional reflexivo; e defendemos a

ideia dos relatos autobiográficos como potencializadores de reflexões, um caminho possível de pensar e de praticar renovação nas formas de pensar a formação docente, de modo a contribuir para melhorar as práticas nessa área. O processo de formação liga-se a experiências, conhecimentos, aprendizagens, temporalidades e também engloba a formação psicológica, sociológica, econômica e política, sendo que as histórias de vida podem revelar tais processos. Assim, a abordagem (auto)biográfica pode contribuir para observar aspectos das situações educativas, o que seguramente pode contribuir com a melhoria da formação docente, neste caso, para os anos iniciais da escolarização.

“A possibilidade de produzir *um outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante” (NÓVOA, 2007, p. 24). Aceitamos, pois, esse desafio, desenvolvendo um trabalho que olha para o passado visando contribuir com o futuro.

2.2 Nossas fontes: procedimento de produção, organização quantitativa e procedimento de análise

Tratam-se de documentos cujos conteúdos estão delimitados por um espaço finito de tempo, que compreende o período que vai desde a entrada na primeira instituição de caráter escolar até o ingresso na Universidade e o conteúdo das narrativas, como não poderia deixar de ser, são as experiências vivenciadas nesse período. Vale dizer que, mesmo sendo futuros docentes, estão falando como alunos no momento em que produzem seu texto.

No que diz respeito ao procedimento metodológico da produção de nossas fontes, a inspiração da forma da narrativa veio de Elias Canetti (1987)¹⁴, especificamente, do livro *A Língua absolvida*. As primeiras recordações de Canetti são referentes a seu ambiente familiar, às características de sua família, às pessoas que estavam presentes na primeira infância e à descrição das relações com os familiares. São relatos de experiências diversas. A propósito da vida em família, por exemplo, o autor recorda-se do nascimento de seu irmão:

Durante quatro anos fui o filho único, e todo esse tempo usei vestidos, como uma menina. Queria andar de calças, como um menino, mas sempre

¹⁴ Nosso primeiro contato com a obra intitulada *A língua Absolvida* deu-se durante a Graduação em Pedagogia, na disciplina Didática II. Para a realização desta pesquisa, voltamos à obra, agora com um olhar direcionado às características da forma autobiográfica empregada por Canetti.

deixavam para depois. Então veio ao mundo meu irmão Nissim, o que deu motivo para que eu pudesse usar minha primeira calça. **Vivi todos os acontecimentos daquele tempo usando calças com muito orgulho, o que talvez explique o motivo de conservá-las na memória com todos os detalhes.** (CANETTI, 1987, p. 24, grifos nossos).

Em outro momento, conversa com o pai sobre o futuro, e fica evidente, como veremos a seguir, o apoio do pai para que ele seguisse a profissão que desejasse, sem ter que se dobrar a determinações da família:

Em nosso último passeio pela campina ao longo do rio Mersey sua conversa comigo foi diferente da habitual. Perguntou-me com insistência o que eu queria ser, e eu, sem pensar, disse: “Doutor!”. “Você será aquilo que quiser ser”, ele me disse, com uma ternura tão grande que ambos ficamos parados por um momento. “Você não precisará ser comerciante, como eu e os tios. Você estudará, e escolherá aquilo que mais lhe agrada.” (CANETTI, 1987, p. 52).

A presença da convivência com capital cultural (Bourdieu, 1998b) é notória na família do referido autor:

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights, As Mil e Uma Noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-se, de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como esta seriam também as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-la, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer. (CANETTI, 1987, p. 50).

A presença rotineira do capital cultural no seio da família de Canetti aparece em diferentes atividades lúdicas, que contribuíam para estimular os saberes escolares. A esse respeito, o autor descreve, dentre outras, duas experiências extraescolares que levaram ao aprendizado de Geografia:

Presentearam-me um quebra-cabeça de madeira, com o mapa colorido da Europa, em que estavam recortados os diversos países. Misturavam-se todas as peças num monte, e com a toda a rapidez se reconstituía o mapa da Europa. Assim, cada país tinha seu próprio formato, aos quais meus dedos logo se familiarizaram [...]. (CANETTI, 1987, p. 58-59).

O outro caminho para aprender geografia foi através da coleção de selos. Aí não se tratava só da Europa, mas do mundo todo, e o papel mais importante cabia às colônias inglesas. Também o álbum para os selos foi presente de meu pai [...]. (CANETTI, 1987, p. 59).

Parece-nos que o processo de incorporação de capital cultural por Canetti (1987) funcionou para ele como uma ferramenta mediadora de sentimentos estruturais próprios do núcleo familiar. Talvez porque a família e o capital cultural na rotina da vida familiar do autor pareciam ser uma coisa só:

O último livro que ele me entregou pessoalmente foi sobre Napoleão. Escrito do ponto de vista inglês, Napoleão aparecia como o tirano malvado que queria dominar todos os países, especialmente a Inglaterra. Era o livro que eu estava lendo quando meu pai morreu. Minha antipatia por Napoleão desde então se manteve inabalável. [...] Minha primeira impressão do poder deriva desse livro, e jamais pude ouvir o nome de Napoleão sem liga-lo à morte súbita de meu pai. De todas as vítimas de Napoleão, para mim a maior e mais terrível foi meu pai. (CANETTI, 1987, p. 51-52).

No que se refere ao primeiro contato de Canetti com a escola, o autor recorda-se dessa experiência por meio de uma descrição pormenorizada da diretora em suas características físicas, de voz, roupas e postura. É curioso que ele inicie o relato pela diretora, e não pela professora.

Logo após a nossa chegada em Manchester ingressei na escola. Ficava em Barlowmore Road, a uns dez minutos de nossa casa. A diretora se chamava Miss Lancashire [...] Era uma escola mista, e eu estava rodeado somente de meninos e meninas ingleses. Miss Lancashire era uma pessoa justa e tratava todas as crianças com a mesma amabilidade. Ela me elogiava quando dizia alguma coisa em inglês fluente, pois esta era de início a minha desvantagem com relação às outras crianças. [...] Jamais a vi nervosa ou zangada, e era tão competente que nunca tinha dificuldades com as crianças. Seus movimentos eram seguros, mas não esportivos; sua voz era uniforme, nunca penetrante demais. Não me lembro de qualquer ordem sua. Certas coisas não eram permitidas; mas, como não se insistia nisso, nos submetíamos de boa vontade. Adorei a escola desde o primeiro dia. [...] Era baixinha e miúda, com um belo rosto oval. Sua saia ia até o solo e, como eu não via seus sapatos, perguntei aos meus pais se ela andava descalça. (CANETTI, 1987, p. 54-55).

Nota-se ao longo de *A Língua absolvida* uma relação harmoniosa entre a vida na família e a família na vida da escola. Observa-se, assim, que Canetti tinha a sua disposição duas escolas: a família e a instituição. Retomando nosso interesse direto com a forma-conteúdo do livro *A Língua absolvida*, temos consciência de que são muitos os excertos que

podem ser-nos úteis para apresentar as características da fonte inspiradora da narrativa dos autores de nossas fontes. Escolhemos alguns que dão uma ideia do lugar que o autor fala, partindo do pressuposto de que os autores das histórias de escolarização que serão analisadas também falam de um lugar que os apresentam social e institucionalmente, uma vez que não se furtaram às relações entre família e escola que são tratadas em primeiro plano por Elias Canetti.

Faz-se necessário reiterar que essa fonte inspiradora estimula sim os alunos a falarem de sua família. Contudo, é preciso ressaltar que as pesquisas da revisão bibliográfica não foram produzidas a partir da leitura de Canetti e tais pesquisas mostraram que os alunos de Licenciatura, ao lembrarem e narrarem sua história escolar, o fazem dando ênfase à participação da família. Tal constatação coloca a família em lugar de destaque quando o que se quer investigar é a trajetória escolar com vistas aos mais diferentes objetivos e/ou interesses reflexivos. Nesse sentido, ao mostrarmos os investimentos familiares nas trajetórias escolares de futuros professores, talvez possamos produzir uma chave interpretativa que nos leve a esclarecer um pouco mais os meandros da relação entre escola e família, tendo em vista não sustentar que a família tem obrigações que são da escola e vice versa.

Assim, de acordo com Bourdieu (1998b), o *habitus* primário corresponde às disposições adquiridas inicialmente durante a infância e a família tem papel central nessas aquisições, influenciando os gostos, posturas, aspirações e expectativas dos indivíduos. A família é a principal instância socializadora dos indivíduos nos primeiros anos de vida, a qual se junta posteriormente à escola, portanto, as heranças culturais transmitidas pela família deixam marcas nos indivíduos, que é justamente o que corresponde ao *habitus*:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2012, p. 41 e 42).

Se o *habitus* primário é de responsabilidade da família, o *habitus* secundário é de responsabilidade da escola, segundo Bourdieu (1998b). Será que tendo a família participação direta, e muitas vezes silenciosa para os ouvidos da escola, na escolarização de seus filhos, pode-se dizer, quem sabe, que o *habitus* primário e o secundário tem explicitamente ou não a participação da família? Então a família, de modo particular, ajuda a escola a disponibilizar estruturas do *habitus* secundário, que prioritariamente é responsável pela estruturação do mesmo? Essa pode ser uma potente e difusa problemática, mas aqui não temos a intenção de

verificar se ela é, ou não, uma possibilidade. Contudo, ainda que possamos estar em um caminho torto é bom evidenciar esse imbróglio.

A seguir, uma apresentação de nossos sujeitos:

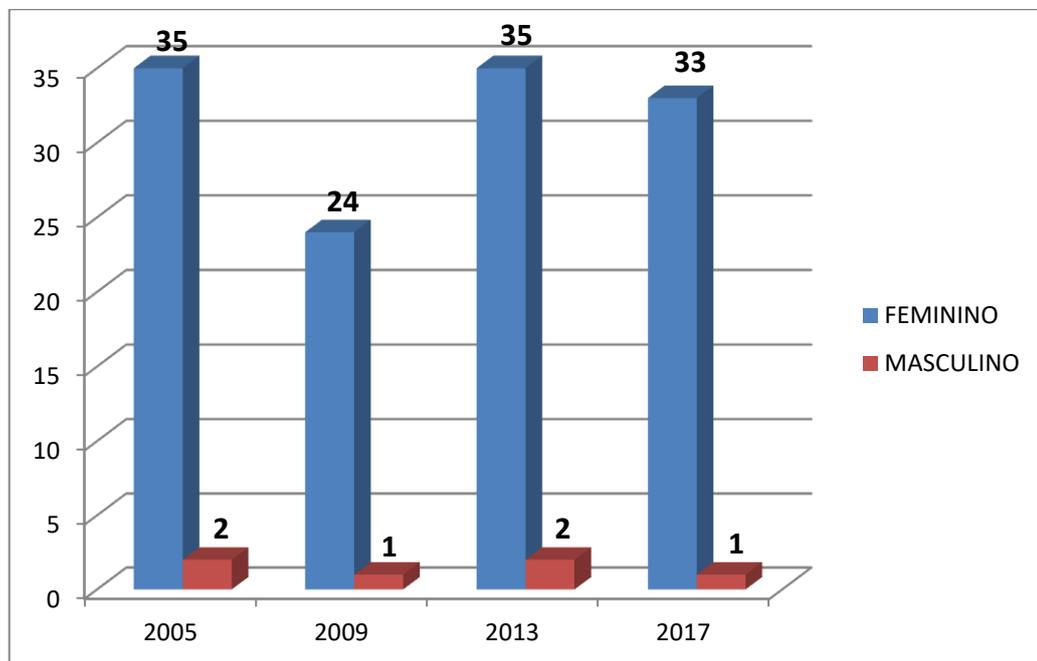
Tabela 2 - Quantidade de sujeitos por ano e por período.

ANO	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
2005	37	35	72
2009	25	26	51
2013	37	38	75
2017	34	40	74
TOTAL	133	139	272

Fonte: elaboração própria.

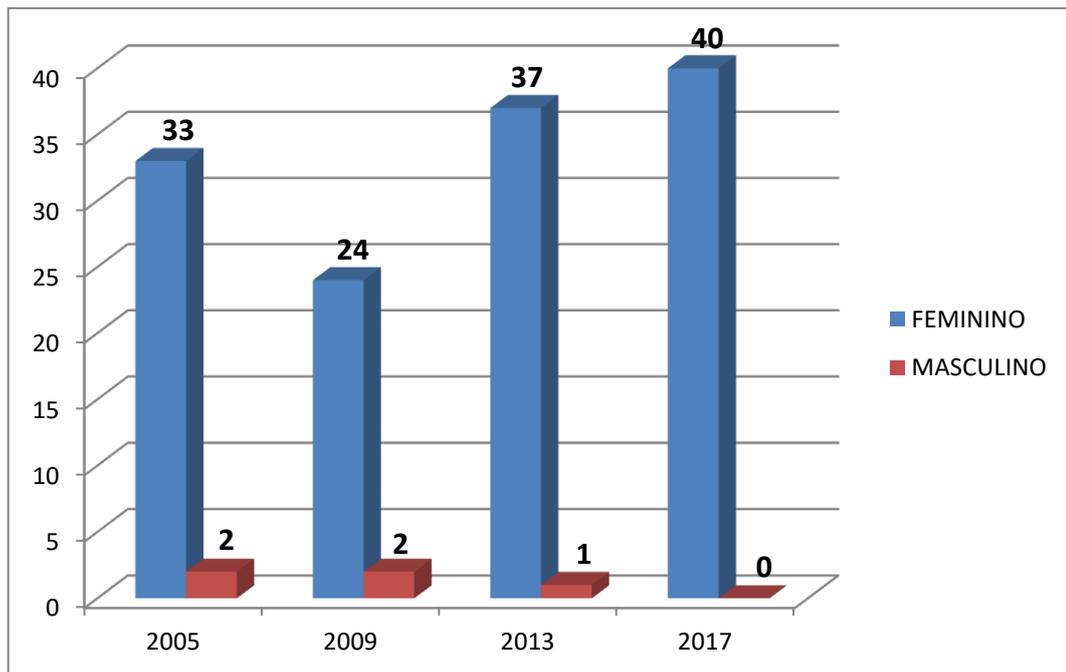
As figuras 3 e 4 permitem que o leitor visualize a quantidade de alunos de acordo com o gênero, por ano e período de oferecimento do curso de Pedagogia:

Figura 3 - Quantidade de sujeitos por ano e gênero – diurno.



Fonte: elaboração própria.

Figura 4 - Quantidade de sujeito por ano e gênero – noturno.



Fonte: elaboração própria.

Em nossas fontes, a quantidade de mulheres é muito superior à de homens, alcançando 95,8%, enquanto os homens correspondem a 4,1%. A superioridade das mulheres acontece nos dois períodos nos quais o Curso de Pedagogia é oferecido na Faculdade de Ciências e Letras (FCL)/ Campus de Araraquara/UNESP.

No Anuário Estatístico de 2016 da Unesp¹⁵, podemos consultar os dados referentes a alunos matriculados por unidade, Curso de Graduação e gênero e, no Curso de Pedagogia da FCL Araraquara, no período de 2010 a 2015, temos os seguintes números que confirmam a superioridade numérica de alunas: 1.211 mulheres e 98 homens no período diurno e 1.263 mulheres e 125 homens no período noturno. Em nossa revisão bibliográfica, duas pesquisas também apontaram a presença quantitativa superior das mulheres em cursos que formam professores: Calson (2009) teve como sujeitos 217 alunos do curso Normal (nível médio), sendo 91% mulheres, e na pesquisa de Lourenzetto (2008), de 65 alunos do 1º ano de Pedagogia, 62 são mulheres. A questão da feminização da docência é histórica principalmente nas fases iniciais da educação básica, que é justamente a habilitação fornecida pelo Curso de Pedagogia e tal fenômeno está ligado a dois fatores históricos essenciais: a docência como uma propícia e hegemônica oportunidade das mulheres prolongarem os estudos e a ideia difundida dos dons femininos para trabalhar com as crianças.

¹⁵ Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2016.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Barreto e Gatti (2009), a partir do questionário socioeconômico do ENADE (Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes) de 2005, constataram que 92,5% dos estudantes de Pedagogia são mulheres e sobre esse dado afirmaram que:

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162)

Assim, nossos sujeitos, autores de nossas fontes, são a maioria do gênero feminino, dando prosseguimento à feminização da profissão docente, sobretudo no que diz respeito aos anos iniciais da escolarização: Educação Infantil e Ensino Fundamental Ciclo I.

A respeito da análise das fontes, os procedimentos aplicados vêm da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo clássica dá destaque a termos (neste caso informações) explícitos. O que nos permite extrair e agrupar as informações que objetivamos de forma quanti-qualitativa, procedimento que caracteriza a técnica em questão. Dessa forma se sucedem a categorização, neste caso, temática. Nesse sentido, tal técnica tem duas funções básicas, sendo a primeira heurística, ou seja, consiste na exploração e no mapeamento, além da construção de hipóteses e questões (“ver o que tem”) e a segunda é a administração da prova, que é justamente a verificação das hipóteses, das afirmações, das questões levantadas.

As fases da análise de conteúdo são: “pré-análise”, que compreende a organização, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos; “leitura flutuante”, por meio da qual surgem as primeiras impressões e orientações; “exploração do material”;

“tratamento dos dados”; “inferência”, por meio da qual se pode deduzir de maneira lógica e “interpretação” (BARDIN, 1977).

A pré-análise foi realizada nos momentos iniciais da pesquisa, com a escolha das fontes, no caso delimitando-se com quais anos trabalharíamos. Também pensamos em objetivos iniciais e hipóteses, os quais foram readequados a partir da revisão bibliográfica. Com a leitura de cada história de escolarização, efetuamos as etapas de leitura flutuante e a exploração do material, o que nos permitiu apreender os dados que dizem respeito à participação da família na trajetória de futuros professores, por meio de excertos, que foram agrupados por categorias. As categorias que estabelecemos surgiram a partir das leituras das fontes, tendo como perguntas norteadoras: Como a família de futuros professores investiu e participou na educação básica? Quais investimentos foram realizados pelas famílias? O que os relatos dos alunos revelam sobre a participação da família?

Nossa hipótese inicial era de que as famílias de futuros professores investem na escolarização de seus filhos principalmente por meio de discursos que valorizam a escola e os estudos; além disso, considerando-se os dois grupos de alunos (diurno e noturno) nossa hipótese é de que os investimentos são diferenciados quantitativamente, com maior incidência no período diurno. Assim, determinamos quatro categorias, que serão apresentadas na sequência, trazendo excertos extraídos das fontes como exemplos da constituição de cada uma.

2.3.1 Ações da família

Participação da família por meio de ações efetivas durante a trajetória escolar, como por meio da compra de livros e contação de histórias pelos pais; ajuda em tarefas escolares, nos estudos para as provas ou quando as dificuldades surgiam; ensinar ou alfabetizar em casa antes da escola ou para complementar o ensino recebido; participar de atividades e reuniões propostas pela escola. Há também um tipo de ação mais geral como o investimento em escola particular ou em cursos de idioma.

Esta instituição, na qual eu passei meu primeiro ano significativo dentro de uma escola, possibilitava um grande envolvimento dos pais nas atividades escolares. Lembro-me de várias vezes em que meus pais foram participar de algo que era realizado no colégio. (Sujeito 3, 2009, diurno).

Minha mãe não ficou satisfeita com o ensino oferecido por esta escola e disse que eu não estava aprendendo muitas coisas e na época as condições

financeiras estavam um pouco melhores e, na segunda série fui para uma escola particular. (Sujeito 10, 2005, noturno).

2.3.2 Discursos e Posturas da família

Participação da família por meio de concepções, pensamentos, ideias, discursos, posturas a respeito da escola e da escolarização dos filhos. Nessa categoria os elementos constituintes são: discurso que valoriza a escola como local de aprender; preocupação com o ambiente escolar; valorização dos estudos; cobrança por boas notas; incentivo para prestar vestibular; apoio nas decisões dos filhos.

Estudava muito e todos os dias, pois meu pai dizia que as profissões na área da computação eram profissões do futuro e ele torcia para que eu passasse no vestibulinho da federal e cursasse processamento de dados. (Sujeito 14, 2005, diurno).

[...] conclui a Educação básica com muitas dificuldades sanadas graças à dedicação de minha mãe, que apesar de não ter prosseguido os estudos, sempre sonhou com suas filhas formadas em boas faculdades e dedicou-se ao máximo para que fossemos comprometidas com a educação. Ela sempre dizia “não estou educando minhas filhas para serem donas de casa, mas para que sejam profissionais liberais”, só depois de algum tempo fui entender o significado de profissionais liberais, e entendi o que ela queria dizer, ela queria que tivéssemos uma profissão. Devo ressaltar a importância de outras pessoas na minha trajetória de escolarização, como meus dois primos que me apoiaram e incentivaram constantemente para que fossemos dedicadas e seguíssemos os estudos. (Sujeito 6, 2013, noturno).

2.3.3 Relação família-escola

Nessa categoria encontram-se os episódios que apresentam a relação da família com a escola, sendo que a iniciativa pode vir de ambas as partes, família ou escola, e cujo objetivo é sempre resolver algum conflito, problema ou situação envolvendo o aluno. Normalmente, os episódios de relação família-escola são também ações, mas optamos por abrir uma categoria justamente por ser um tipo específico de ação, traduzida por meio da relação entre escola e família.

Os professores, a maioria pelo menos, nos conheciam muito bem, e por essa razão a professora de história mandou chamar minha mãe. Fiquei curiosa para saber o que seria, já que sabia que não tinha feito nada de errado. Quando cheguei em casa minha disse que a professora estava preocupada, pois eu não prestava mais atenção como antes, fui sentar no fundo da classe junto aos alunos considerados indisciplinados. (Sujeito 23, 2005, diurno).

Ela era muito brava e me passava muito medo. Um dia, disse que não achava minha pasta onde guardava minhas atividades e que era para eu falar com minha mãe, provavelmente ela quem não entregara no dia certo em que era devido. Foi o que fiz, contei a minha mãe o ocorrido e ela foi conversar com a professora a respeito de que entregara sim a pasta. A tia Rosa, evidentemente vendo o erro dela, pois achara mais tarde a pasta, ao invés de reconhecer seu erro e dizer simplesmente a encontrara, preferiu por dizer que não havia dito nada, e negou o ocorrido na frente de minha mãe. (Sujeito 4, 2017, noturno).

2.3.4 Problemas familiares e pessoais que interferiram na escolarização

Registramos nessa categoria situações vividas pelos alunos que tiveram desdobramentos na vida escolar, segundo os próprios alunos. Há relatos de morte de um ente familiar e também de separação dos pais, sendo que os problemas enfrentados no âmbito pessoal/familiar trazem consequências como repetência, dificuldade em permanecer na sala de aula, necessidade de mudar de escola, recuperação de disciplina e queda das notas, choro na escola. Para ilustrar essa categoria, seguem os exemplos:

A terceira série, em 1995, foi um ano de extremas mudanças em minha vida e emocionalmente difícil. Perdera minha melhor amiga em um acidente em frente à minha casa. Passei muito tempo sem falar, com sérios problemas na fala e era muito complicado minha permanência na sala de aula. (Sujeito 23, 2009, diurno).

Como a cidade era pequena, a notícia que meu pai havia perdido todos os bens já tinha se espalhado, e também meus pais não tiveram dinheiro para pagar a energia, cortaram, fiquei três dias no escuro [...] Minhas notas decaíram muito nesse período, estava indo mal na escola, comecei a brigar com meus pais... (Sujeito 30, 2013, noturno).

Na próxima seção faremos as análises propriamente ditas.

3 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES, ALUNOS DE PEDAGOGIA, DA FCL ARARAQUARA/UNESP

Primeiramente, recordamos que estamos trabalhando com um total de 272 sujeitos, futuros professores — alunos do Curso de Pedagogia da FCL Araraquara. Do total de sujeitos, 133 compõem o período diurno e 139 o período noturno. Embora seja uma diferença pequena entre os dois períodos, apenas seis sujeitos, esse dado está de acordo com o encontrado no Anuário Estatístico de 2016 da Unesp, que mostra que o período noturno do referido Curso tem demanda maior de matrícula do que o período diurno.

Os nossos sujeitos possuem trajetórias escolares longevas, já que ingressaram no Ensino Superior, chegando ao terceiro ano da Graduação em Pedagogia no momento da produção das respectivas fontes. São muitas as leituras possíveis, a partir daquilo que foi registrado pelos alunos. Assim, apresentamos, inicialmente, os dados referentes à trajetória escolar dos alunos por meio dos gráficos e tabelas que mostram em que tipos de instituições — somente pública, somente particular ou mista (passando pelas duas instituições) — o aluno se escolarizou em cada período escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série), Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série) e Ensino Médio. Reitera-se, antes de ingressarem no Curso de Pedagogia.

Os dados das trajetórias escolares dos alunos do período diurno na Educação Infantil são:

Tabela 3 - Tipos de Instituições frequentadas na Educação Infantil - diurno.

Educação Infantil	Não cursou	Pública	Particular	Mista	Total
2005 – diurno	2	16	14	5	37
2009 – diurno	1	15	8	1	25
2013 – diurno	2	19	13	3	37
2017 – diurno	1	19	5	9	34
Total	6	69	40	18	133

Fonte: elaboração própria.

Pela tabela acima, considerando-se o grupo total de alunos do período diurno, temos o predomínio da Educação Infantil na escola pública (69 alunos), seguido da particular (quarenta alunos) e da mista (dezoito). Nesse grupo, há seis alunos que não cursaram a Educação Infantil, cuja escolarização iniciou-se diretamente na 1ª série. Vale dizer que a

Educação Infantil só foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que tornou obrigatória a escolarização das crianças a partir dos quatro anos de idade. Apesar da não obrigatoriedade da escolarização, a maior parte dos sujeitos do período diurno frequentou a Educação Infantil, o que já pode nos mostrar a valorização do ambiente escolar pelas famílias. A seguir os dados sobre o período noturno:

Tabela 4 - Tipos de Instituições frequentadas na Educação Infantil - noturno.

Educação Infantil	Não cursou	Pública	Particular	Mista	Total
2005 - noturno	8	21	4	2	35
2009 - noturno	2	16	3	5	26
2013 - noturno	5	24	4	5	38
2017 - noturno	2	31	3	4	40
Total	17	92	14	16	139

Fonte: elaboração própria.

Os dados mostram que a maioria cursou a Educação Infantil em escolas públicas, alcançando 66,2%. Na sequência temos: 12,2% não cursaram a educação infantil (dezessete sujeitos), 11,5% cursaram-na em instituições públicas e privadas (dezesseis sujeitos) e por fim, 10,1% cursaram-na em instituições particulares (catorze sujeitos). Enquanto no grupo diurno apenas seis sujeitos não passaram pela educação infantil, no grupo noturno temos quase o triplo dessa quantidade; no primeiro grupo, as instituições particulares apareceram em segundo lugar e, aqui, em quarto. Portanto, já na primeira etapa da escolarização, os dados mostram-nos que alunos dos períodos diurno e noturno têm trajetórias diferenciadas em seu percurso escolar, embora em ambos os grupos a instituição pública predomine na etapa em questão. Teriam esses percursos diferenciados, já na Educação Infantil, relação com a escolaridade dos pais ou com o capital cultural familiar?

Para tentar responder, vale aqui destacar os dados sistematizados por Spazziani, Oliveira e Pinho (2016) em obra intitulada “Perfil socioeconômico e sociocultural dos ingressantes nos cursos de graduação: 2006-2015: ciências humanas”, na qual os autores apresentam o perfil dos alunos de Pedagogia da FCL/Campus Araraquara por período de ingresso, sendo que no grupo de ingressantes no período de 2006 a 2015, temos os seguintes dados relativos ao nível de instrução dos pais:

Tabela 5 – Porcentagem de Nível de Instrução do Pai por Período.

NÍVEL DE ENSINO	PERÍODO	PERÍODO
	DIURNO	NOTURNO
Ensino Superior Completo	20,6%	12%
Ensino Superior Incompleto	10%	6,1%
Ensino Médio Completo	32,4%	28,6%
Ensino Fundamental Completo	17,4%	19,1%
Ensino Fundamental Incompleto	19%	32%
Analfabeto	0,6%	2,2%

Fonte: SPAZZIANI, OLIVEIRA, PINHO, 2016.

O perfil de escolarização dos pais é diferente, predominando pais com Ensino Médio Completo no período diurno e pais com Ensino Fundamental Incompleto no período noturno. Estão bem representados os filhos de pai com nível superior no período diurno. Em ambos os grupos, poucos pais são analfabetos. Com relação às mães do período diurno, temos que:

Como pode ser observado, aqui predominam ingressantes filhos de mãe com nível médio de instrução, estando bem representados também os filhos de mãe com nível superior. Importante salientar que 16,3% dos ingressantes são filhos de mãe com nível fundamental incompleto [...] Praticamente não há ingressantes com mãe analfabeta, o que também pode ser observado em relação aos pais dos ingressantes. (SPAZZIANI, OLIVEIRA, PINHO, 2016, p. 247).

Os dados do período noturno apontam:

[...] aqui predominam ingressantes filhos de mãe com nível médio de instrução, estando bem representados também os filhos de mãe com nível fundamental incompleto e completo [...]. Praticamente não há ingressantes com mãe analfabeta, o que também pode ser observado em relação aos pais dos ingressantes. (SPAZZIANI, OLIVEIRA, PINHO, 2016, p. 259).

Com relação às mães, em ambos os períodos, predominam mães que possuem o Ensino Médio Completo (34,8% - diurno e 29,5% - noturno), sendo que na sequência do período diurno tem-se: Ensino Superior Completo (24,1%), Ensino Fundamental Completo (16,7%), Ensino Fundamental Incompleto (16,3%), Ensino Superior Incompleto (7,4%) e Analfabeta (0,8%). Já a sequência do período noturno é diferente: Ensino Fundamental Incompleto (29,3%), Ensino Fundamental Completo (23,2%), Ensino Superior Completo (12%), Ensino Superior Incompleto (3,6%) e Analfabeta (2,4%). Os dados socioeconômicos

nos ajudam a entender como se constitui o grupo de alunos da Pedagogia da FCL/Campus Araraquara.

No que se refere ao Ensino Fundamental I, temos:

Tabela 6 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental I – diurno.

Ensino fundamental I (da 1ª à 4ª série)	Pública	Particular	Mista	Total
2005 - diurno	24	10	3	37
2009 - diurno	14	7	4	25
2013 - diurno	20	15	2	37
2017 - diurno	22	12	0	34
Total	80	44	9	133

Fonte: elaboração própria.

Tabela 7 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental I - noturno.

Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série)	Pública	Particular	Mista	Total
2005 - noturno	30	2	3	35
2009 - noturno	23	1	2	26
2013 - noturno	32	5	1	38
2017 - noturno	33	4	3	40
Total	118	12	9	139

Fonte: elaboração própria.

Olhando para a trajetória dos alunos do período diurno, no que se refere ao Ensino Fundamental I, temos oitenta sujeitos que cursaram tal etapa exclusivamente em setor público, correspondendo a 60,1%. Na sequência, assim como aconteceu na Educação Infantil nesse grupo, temos o setor privado, com 44 alunos (33,1%), e nove alunos que passaram pelos dois tipos de instituição durante os quatro primeiros anos escolares, correspondendo a 6,8%. No tocante ao grupo do período noturno, temos que a grande maioria dos sujeitos, 84,9%, estudou em escolas públicas. Em segundo lugar, as escolas particulares, com 8,6%, e, por último, escolas mistas, com 6,5%. Nesse nível de ensino, os dados encontrados nos dois períodos caminham na mesma direção: predomina a escola pública, seguida da particular e, em terceiro lugar, há alunos que passaram por escolas públicas e particulares. Entretanto, já chama atenção o predomínio do ensino público no período noturno, muito superior ao período diurno, com uma diferença de mais de 20%.

Os dados referentes às instituições escolares pelas quais os sujeitos do grupo do período diurno passaram no Ensino Fundamental II mantêm o que os dois níveis anteriores mostraram: a maior parte dos alunos (76) cursou todo o Ensino Fundamental II em escolas públicas, 49 cursaram-no em escolas particulares e oito alunos passaram pelas duas instituições, conforme expresso na tabela a seguir:

Tabela 8 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental II - diurno.

Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série)	Pública	Particular	Mista	Total
2005 – diurno	22	11	4	37
2009 – diurno	14	9	2	25
2013 – diurno	20	16	1	37
2017 – diurno	20	13	1	34
Total	76	49	8	133

Fonte: elaboração própria.

A tabela 9, por sua vez, nos mostra os dados do Ensino Fundamental II no período noturno, e notamos que o predomínio das instituições públicas continua intensamente, aumentando discretamente a quantidade de alunos que cursaram tal etapa no ensino particular. Em porcentagem, temos 82,8% em escolas públicas; 13,6% em escolas particulares e 3,6% em escolas mistas, seguindo a ordem encontrada no grupo diurno.

Tabela 9 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Fundamental II - noturno.

Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série)	Pública	Particular	Mista	Total
2005 - noturno	28	4	3	35
2009 - noturno	23	3	0	26
2013 - noturno	30	7	1	38
2017 - noturno	34	5	1	40
Total	115	19	5	139

Fonte: elaboração própria.

Por fim, temos os dados referentes ao Ensino Médio, expressos na tabela 10 (período diurno) e tabela 11 (período noturno).

Tabela 10 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Médio - diurno.

Ensino Médio	Pública	Particular	Mista	Total
2005 – diurno	23	12	2	37
2009 – diurno	11	12	2	25
2013 – diurno	19	18	0	37
2017 – diurno	23	9	2	34
Total	76	51	6	133

Fonte: elaboração própria.

Tabela 11 - Tipos de Instituições frequentadas no Ensino Médio - noturno.

Ensino Médio	Pública	Particular	Mista	Total
2005 - noturno	26	6	3	35
2009 - noturno	20	5	1	26
2013 - noturno	30	7	1	38
2017 - noturno	33	6	1	40
Total	109	24	6	139

Fonte: elaboração própria.

Nesse nível de ensino, o Médio, aparece pela primeira vez no grupo de sujeitos do período diurno uma discreta diferença entre a frequência na escola particular em relação à escola pública em um ano específico, 2009. A diferença é mínima, apenas um sujeito, e, no final, o ensino público ainda foi o mais cursado, seguido do particular e, por último, de misto. Observamos então que no grupo de alunos do período diurno, em todos os níveis de ensino, a escola pública foi a mais frequentada. Importante dizer que o movimento dos alunos do grupo diurno, no decorrer dos níveis de ensino, registrou crescente frequência a escolas particulares, sendo 40 alunos na Educação Infantil, 44 no Ensino Fundamental I, 49 no Ensino Fundamental II e 51 no Ensino Médio. É um crescimento discreto, mas a opção pela escola particular, perguntamo-nos, demonstra um tipo de investimento dos pais desses alunos, tendo em vista possivelmente a preparação para o vestibular? Vale lembrar que entre os pais dos alunos do período diurno é significativo aqueles que possuem o ensino superior completo, o que possivelmente influencia na ação dos filhos de prestar o vestibular.

Embora também notemos no Ensino Médio, período noturno, um pequeno aumento de alunos que cursaram tal nível em escolas particulares, o predomínio quantitativo está nas instituições públicas, correspondendo a 78,4%. Nota-se que, conforme o nível de ensino foi aumentando, a quantidade de alunos de escola pública diminuiu de 118 no Ensino Fundamental I, para 115 no Ensino Fundamental II e chegando a 109 no Ensino Médio.

Contudo, apesar dessa pequena queda na quantidade, instituições públicas ainda foram as mais frequentadas pelos alunos de Pedagogia do período noturno em suas trajetórias escolares, dado também encontrado no período diurno. A frequência a instituições particulares registrou uma única queda no período noturno: de catorze alunos na Educação Infantil para doze no Ensino Fundamental I; depois desse período houve aumento da frequência a instituições particulares, alcançando o pico no Ensino Médio (dezenove no Ensino Fundamental II e 24 no Ensino Médio). Provavelmente esse dado também indica um tipo de investimento familiar, sobretudo no Ensino Médio, época do vestibular. Entretanto vale ressaltar que o número de alunos do período noturno que frequentou o Ensino Médio particular é menos que a metade do diurno.

Spazziani, Oliveira e Pinho (2016) também coletaram dados a respeito da renda familiar dos ingressantes de Pedagogia (2006 -2015): tanto no período diurno como no noturno a renda familiar é em média inferior a cinco salários mínimos (61,1% - diurno e 81,2% - noturno), observando-se em ambos os períodos poucos ingressantes oriundos de famílias com melhor nível de renda. Os dados encontrados mostram o mesmo perfil nos dois períodos, entretanto a porcentagem é bastante diferenciada, o que talvez justifique a maior incidência de trajetórias em escolas particulares entre os estudantes do período diurno. Um dado que reforça essa diferença entre os dois períodos está na resposta que os alunos dão quando indagados sobre como pretendem se manter durante o curso. 43,8% dos alunos ingressantes no período diurno afirmam que com recursos dos pais, o que possivelmente demonstra que esses pais podem ajuda-los durante a trajetória no ensino superior, sobretudo financeiramente. Entre os ingressantes do período noturno, 58,4% declararam que pretendem se manter durante o curso com recursos do próprio trabalho, ou seja, esse dado indica que tais pais possivelmente detêm menos recursos para ajudarem os filhos.

Estudos como o de Vieira (2002) apontam um aumento significativo de professores originários dos extratos de baixa renda. Os dados colhidos junto aos ingressantes de Pedagogia (2006 – 2015) na Faculdade de Ciências e Letras/ Campus Araraquara mostram que poucos alunos são oriundos de famílias com menor nível de renda, sendo que “O curso noturno tem maior porcentagem de ingressantes que vêm de família das duas menores faixas de renda.” (p. 262). Vieira (2002) aponta que:

Podemos considerar, então, que esta análise trata de um conjunto de profissionais provenientes, em geral, de uma classe social desprovida de privilégios e que precisou enfrentar todas as dificuldades inerentes a esta condição para alcançar a condição de professor. (VIEIRA, 2002, p. 47)

As condições socioeconômicas desfavorecidas, característica dos alunos de Pedagogia, justificam maior investimento familiar na trajetória escolar para superar as dificuldades inerentes às condições socioeconômicas? Nossa pesquisa apresenta os dados dos investimentos realizados por famílias de alunos de Pedagogia, mas certamente pesquisas comparativas com alunos de outras graduações podem ajudar no entendimento das relações entre condições socioeconômicas e investimentos familiares. O que já é sabido é que existe uma relação de interdependência entre as condições sociais das famílias e as formas de relação estabelecidas com a escola:

Outra consideração que cabe aqui assinalar é a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola. As famílias, assim como a escola, não podem ser consideradas de forma abstrata, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais. Como já tem sido apontado por vários pesquisadores, variam consideravelmente as formas de interação que as camadas médias e as camadas populares estabelecem com os professores e – de modo geral – com a instituição onde estudam seus filhos, ou ainda, as práticas que adotam para favorecer a escolarização dos mesmos. (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2011, p. 10 e 11).

De acordo com Bourdieu (2012):

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 2012, p. 46).

Na coletânea de estudos e pesquisas do livro ‘Família & Escola’ os autores anunciam que um dos objetivos, ao investigar trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, é olhar tal relação a partir de uma perspectiva não determinista entre as condições sociais e escolares, defendendo a capacidade de ação dos atores sociais e assim investigando práticas e estratégias e os significados dessas para as famílias. Ressaltamos que é nessa direção que exploraremos nossos dados. Os alunos de Pedagogia possuem um perfil socioeconômico e cultural e vamos olhar especificamente para esse grupo, identificando os investimentos efetivados pelas respectivas famílias.

Nossos dados mostraram o predomínio da escola pública entre os alunos do período diurno e noturno e entendemos que estudar em escola pública, tendo em vista a decadência da qualidade da mesma, pode ser um reflexo do pertencimento a essa classe social que não tem

privilégios, é a opção viável ou a única opção. Por outro lado, o investimento em educação particular é apontado pelos sujeitos como um esforço, um sacrifício e um grande investimento dos pais, na maioria dos casos.

Zago (2011) cita o estudo de Lahire (1997) para nos ajudar a entender que variáveis tomadas isoladamente não devem ser entendidas numa relação de causa e efeito, mas antes é preciso entendê-las a partir de uma relação de interdependência:

O estudo de B. Lahire (1997) fornece exemplos significativos para a compreensão desta abordagem. O autor mostra que as variáveis tomadas isoladamente – a escolaridade dos avós, o fato de terem pais militantes, a presença ou ausência de leitura em casa, a existência de um projeto familiar, de uma intencionalidade ou estratégias de superinvestimento escolar – não agem de forma mecânica, mas correspondem a um entre outros possíveis sociais. (ZAGO, 2011, p. 20).

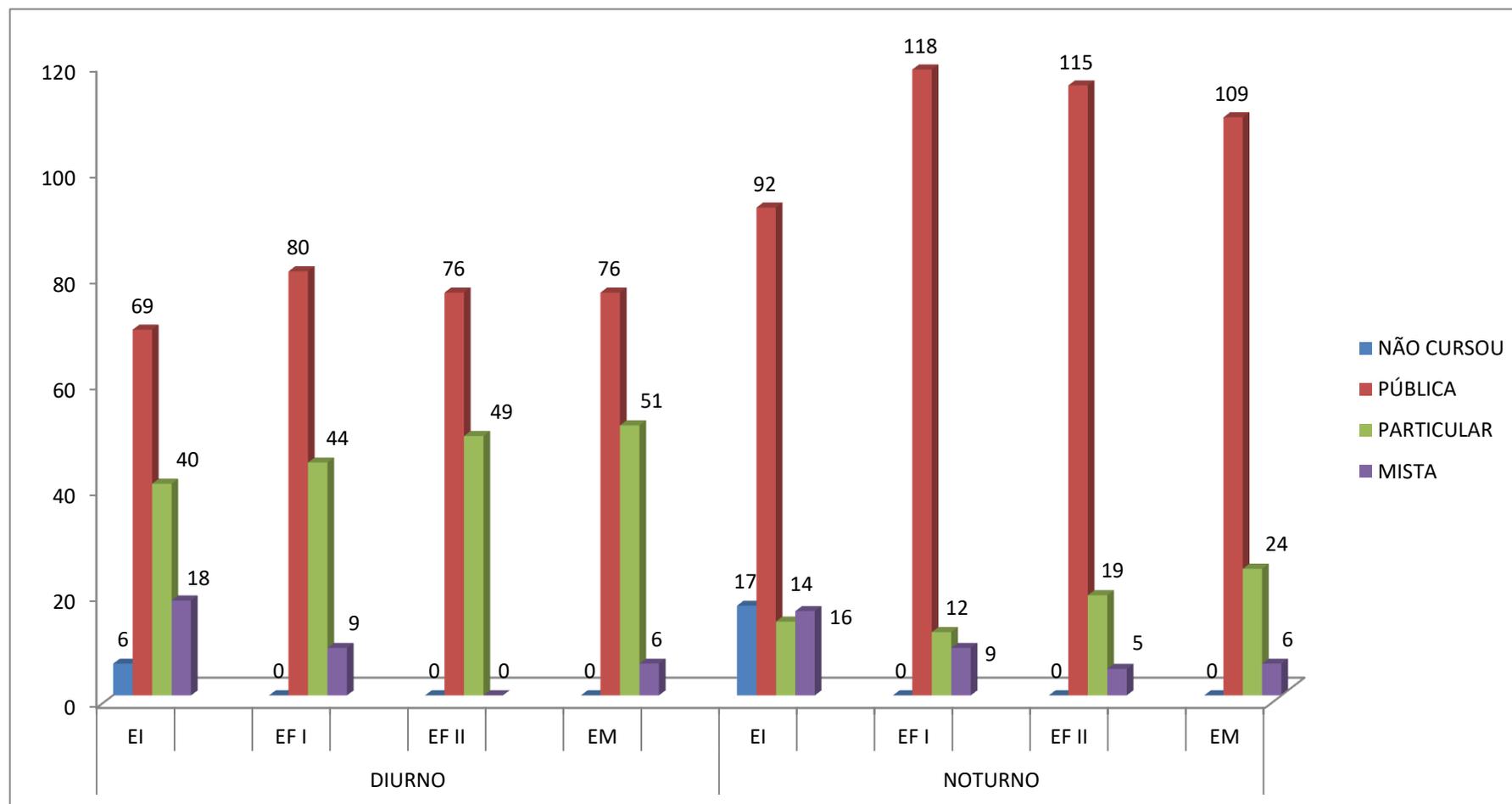
Ainda segundo Zago (2011) não se pode desconsiderar o papel que a família, por meio de ações materiais e simbólicas, exerce na vida escolar dos filhos. As condições socioeconômicas tem um peso importante na definição do futuro escolar e social, porém não de forma mecânica ou determinista, destacando a autora que:

[...] a realidade social nos mostra que em condições socioeconômicas similares pode-se identificar percursos diferenciados [...] A mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos filhos, as práticas de socialização e transmissão de valores, o apoio sistemático de um professor, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social.” (ZAGO, 2011, p. 35).

Os apontamentos da autora reforçam as relações de interdependência entre os fatores, não simplesmente como uma somatória de elementos isolados.

A figura a seguir permite visualizar os dados referentes ao tipo de instituição frequentada nos diferentes níveis de ensino por período (diurno e noturno):

Figura 5 - Tipos de Instituição frequentada por nível de ensino e por período.



Fonte: elaboração própria.

De modo geral, podemos constatar que no que se refere ao tipo de instituição frequentada, nossos dados estão de acordo com o que Lourenzetto (2008) encontrou ao investigar 65 alunos de 1º ano de Pedagogia: em todos os níveis de ensino houve predomínio da escola pública. Sobre a trajetória escolar dos ingressantes de Pedagogia, Spazziani, Oliveira e Pinho (2016) constataram que o curso atrai muitos jovens que realizaram todo o ensino fundamental e médio em escola pública.

Vale dizer também que dos 37 alunos que formam o grupo 2005, diurno, seis deles cursaram o Magistério e um sujeito o cursou, mas não concluiu. A Pedagogia é a primeira graduação para todos os sujeitos desse grupo. No grupo de sujeitos de 2009, diurno, do total de 25 alunos, temos apenas um sujeito que cursou o Magistério e também um que se formou em Publicidade e Propaganda, antes de ingressar na Pedagogia. Já no grupo de sujeitos do período diurno de 2013, apenas um sujeito relatou ter cursado o Magistério e temos três sujeitos que já possuíam formação acadêmica superior quando ingressaram na Pedagogia: um em Letras, um em Química e um em Artes Plásticas e Nutrição, sendo a Pedagogia sua terceira graduação. Nenhum aluno do grupo de 2017, diurno, cursou o Magistério e, para os 34 sujeitos, a Pedagogia é a primeira graduação.

No grupo 2005, noturno, treze alunos, de 35, cursaram o Magistério; um graduou-se em Ciências da Computação e um fez Ciências Econômicas e, concomitantemente, com o curso de Pedagogia, relatou ser aluno do mestrado em Psicologia. Já no grupo de alunos 2009, noturno, apenas três cursaram o Magistério e dois possuíam formações superiores concluídas quando ingressaram na Pedagogia: um em Informática e o outro em Turismo. O grupo 2013, noturno, está composto por 38 alunos, dos quais um fez Magistério e curso superior em Administração e outro se formou em Tecnologia em Agronegócio. Para 36 alunos, a graduação em Pedagogia é o primeiro contato com o ensino superior. Já no grupo 2017, noturno, apenas um aluno possui uma formação acadêmica anterior, em Propaganda e Marketing, sendo que nenhum aluno desse grupo cursou Magistério.

Um dado que apresentamos diz respeito aos sujeitos que não explicitaram em seu relato qualquer trecho referente à participação da família em sua trajetória escolar. Quantitativamente, temos:

Tabela 12 - Quantidade de sujeitos que não fizeram referência à família.

ANO - PERÍODO	QUANTIDADE	ANO - PERÍODO	QUANTIDADE
2005 – diurno	8	2005 - noturno	5
2009 – diurno	3	2009 - noturno	2
2013 – diurno	6	2013 - noturno	6
2017 – diurno	4	2017 - noturno	7
Total	21	Total	20

Fonte: elaboração própria.

No período diurno, 21 sujeitos, em um total de 133, não fizeram referência à participação da família na trajetória escolar, o que corresponde a 15,7%, e, no período noturno, temos vinte sujeitos, em um universo de 139, que não explicitaram, em suas histórias escolares a participação da família, totalizando 14,3%. Considerando-se a quantidade total das fontes, 272 sujeitos, podemos afirmar que é muito pequeno o número de sujeitos que não trazem, em suas histórias, episódios que dizem respeito à participação da família, o que é mais um indício de como é significativa tal participação. Resta-nos, agora, apresentar os dados que compõem cada categoria, de modo a entendermos como e em que período a participação familiar revela-se mais intensa.

Romanelli, Nogueira e Zago (2011) falam em comportamentos operantes dos pais sobre o percurso escolar, o que abrange desde a ajuda nos deveres de casa à organização dos tempos e espaços domésticos e também os dispêndios financeiros, entre outros, já que tais comportamentos operantes sobre o processo escolar constituem-se como uma gama de possibilidades. Já Portes (2011) trabalhou com a noção de trabalho escolar e nos explica tal conceito:

Entendemos aqui por trabalho escolar todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, ter acesso ao curso superior. (PORTES, 2011, p. 63).

Com seus sujeitos – alunos que ingressaram em cursos disputados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1996 – Portes (2011) identificou atenção dos pais para com o trabalho escolar dos filhos e diversas situações que revelam um cuidado com a escolaridade dos filhos, destacando-se as características de acompanhamento e vigilância:

Nota-se todo um cuidado, um rol de preocupações, pequenas intervenções das mães (principalmente), naquilo que se refere ao trabalho escolar ou indiretamente a ele ligado. Nos nossos casos, o que parece ser rentável é a presença possível, a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagar-lhes de seu dia escolar. (PORTES, 2011, p. 68).

Segundo Romanelli (2011):

Se o acesso à escola é concretizado por sujeitos específicos, o interesse em frequentá-la é, em larga medida, organizado e planejado pela família, que visa proporcionar determinada escolaridade aos filhos e que, inclusive, pode ser beneficiada, simbólica e/ou materialmente, pelo êxito escolar da prole. Certamente, a influência da família na escolarização dos filhos depende de vários fatores, mas deve-se levar em conta que essa influência pode ser mais intensa em relação à frequência ao Ensino Fundamental, reduzindo-se quando se trata do Ensino Médio e tornando-se menos atuante ainda quando se refere ao ingresso no curso superior. (ROMANELLI, 2011, p. 101, grifos nossos).

A primeira categoria que apresentamos é denominada ‘Ações da família’ e está composta por 245 excertos, sendo 119 extraídos do período diurno e 126 do período noturno. Interessante olharmos os dados numéricos, pois eles apontam que as famílias dos alunos do período noturno efetivaram mais ações durante a trajetória escolar do que as famílias do período diurno – embora seja uma diferença mínima –, lembrando que como mostraram os dados do perfil socioeconômico e sociocultural dos ingressantes no período de 2006 a 2015, os pais dos alunos do período noturno são menos escolarizados que os pais do período diurno.

Temos 22 relatos que exemplificam ações que ocorreram no período anterior à entrada na escola (dez – diurno e doze – noturno). Tais ações referem-se principalmente ao estímulo para leitura e escrita por meio da compra de livros, da leitura noturna com os pais (de livros diversos e de livros da Bíblia), da ação de ensinar em casa as primeiras letras. Também foram citadas brincadeiras, presentes como lousas e jogos e a ação de levar à biblioteca. No caso do ensino em casa, a mãe é a principal figura responsável por essa ação, citada em dezoito excertos, mas também há relatos de pais e irmãs mais velhas que a desempenham. Um único sujeito citou o irmão mais velho como o responsável pelas aprendizagens em casa, antes do período escolar e poucos alunos citaram a figura de avós e tias. Vejamos os exemplos do período diurno que mostram as ações da mãe:

Além dos livros infantis, **minha mãe sempre presenteava eu e meu irmão, com aquelas coleções completas de livros**, entre elas, com histórias clássicas, aqueles que tinham moral da história, e de vários modelos, como os de papel, de plástico, que cantava música [...] Lembro-me também que, além de bonecas, casinhas, e ursinhos, minha mãe desde cedo, sempre **comprou objetos relacionados à escola**, como lousa, giz, cadernos coloridos, de pintura – a dedo ou com pincel, e aqueles cadernos de exercícios infantis como palavras cruzadas ou de brincadeiras de ligar um objeto ao seu sinônimo, por exemplo. Comprava para nós também, muitos **jogos** como o de lego, de encaixe, jogo de argolas coloridas, de madeira (chamava pequeno arquiteto), que, segundo ela, eu adorava ficar montando e desmontando no tapete da sala. (Sujeito 4, 2005, diurno)

Para me ensinar **minha mãe** se recordou de seus professores e fez uso da **cartilha** que minha irmã teve no pré, ela fazia desenhos me mostrava e fala o nome corresponde de cada fazendo um exercício de repetição, primeiramente ela me ensinou a fazer desenhos depois partiu para as letras utilizando o mesmo método desenhava as letras e falava o nome de cada uma e pedia que eu repetisse, após as letras me ensinou os numerais e com um ano fazendo essas atividades em casa eu aprendi a ler e a escrever e quando fui para a primeira série já sabia ler e escrever. (Sujeito 4, 2017, diurno)

Quando chegava do trabalho, depois de cuidar do banho e alimentação da ninhada e outros afazeres, **minha mãe contava história** sentada na cama da Alice [a irmã], no chão, e eu e meus irmãos sentávamos em volta [...] Eu e meus irmãos adorávamos o momento das histórias. Ficávamos agitados, fazendo gracinhas e algumas bobagens. Comentávamos a história, víamos as imagens com atenção. [...] (Sujeito 29, 2017, diurno)

Já os exemplos a seguir, também do período diurno, mostram as ações de outros familiares, sendo a irmã mais velha nos dois primeiros excertos e o pai, tios e avós no segundo excerto:

Minha irmã, que já era casada, visitava-me com frequência e me ensinava as primeiras letras do alfabeto. Como eu ainda não sabia ler, Cristina lia vários livros de história infantil e sobretudo a bíblia para mim e me fazia decorar alguns versículos, dos quais muitos sei até hoje. (Sujeito 23, 2009, diurno)

Minha irmã, Juliana, é três anos e sete meses mais velha do que eu. Como ela já sabia ler e escrever a um tempo costumava me ensinar algumas coisas quando nós brincávamos de escolinha. Rapidinho eu aprendi a escrever meu nome. (Sujeito 12, 2009, diurno)

Quando criança [...] meus avós, meus tios e meu pai me contavam muitas histórias, mas sem o apoio de um livro, contavam contos de fadas e outras histórias que diziam ser real e ainda me lembro - com muitas falhas de memória - de alguma delas. Quase todas as noites meu pai me contava de quando era criança, do seu trabalho na roça e de suas aventuras, e eu ficava imaginando e criando aquela história em minha mente, empolgadíssima. (Sujeito 30, 2005, diurno)

Nos exemplos do período noturno, temos as ações das mães:

A minha história de escolarização começou dentro da minha casa aos cinco anos de idade, com **minha mãe me ensinando as primeiras letras e as escrever**, conseqüentemente, as primeiras palavras, como meu nome, dos meus pais e do meu irmão. (Sujeito 12, 2005, noturno)

Lembro-me da **minha mãe** colocando em mim aquele uniforme xadrez azul, do qual ela tinha bordado em todas as peças com linha vermelha o meu nome. (Sujeito 1, 2009, noturno)

Minha mãe foi a principal colaboradora para o meu aprendizado. [...] Quando eu penso em minha trajetória escolar, não me lembro somente da escola, lembro-me também que minha mãe ensinava-me “as letras”. Isto começou quando eu tinha cinco anos de idade. Não fui matriculada na educação infantil devido à distância entre minha residência e a escola. Minha mãe começou a “ensinar-me” as letras do alfabeto. [...] Nunca esqueço este período, pois foi muito marcante. Lembro que minha mãe insistia muito para que eu conseguisse desenhar cada letra. [...] (Sujeito 30, 2005, noturno)

No relato acima, o sujeito conta-nos que não frequentou a Educação Infantil por conta da distância entre a escola e sua casa e nessa situação específica a mãe assume o papel de ensinar o filho, muito possivelmente como uma estratégia de não deixá-lo atrasado em sua aprendizagem. O contato com a escola não é possível para esse sujeito na Educação Infantil, mas sua família (a mãe, no caso) lança mão da estratégia de ensiná-lo em casa. Interessante que no relato a seguir o sujeito afirma que sua mãe foi sua primeira professora e nesse caso a razão é diferente da anterior, pois o sujeito ainda não tem a idade mínima para frequentar a escola e sua mãe não quer esperar um ano inteiro até que possa matricular o filho na pré-escola:

A minha primeira professora foi a minha mãe. Mesmo não tendo formação superior, foi ela quem ensinou a ler e a escrever, pois eu não tinha idade mínima para entrar na pré-escola e ela não queria que eu esperasse um ano inteiro. Lembro-me que ela me comprou um caderno pequeno, um lápis e uma borracha e começou a me mostrar como se desenhava as letras e fazia o som de cada uma delas. (Sujeito 15, 2013, noturno)

Percebemos que a família valoriza as aprendizagens escolares (principalmente a escrita e leitura) desde cedo, o que também está expresso nos relatos a seguir:

Desde bem pequena minha mãe já lia histórias para mim, eu adorava ouvir minha mãe. Quando eu tinha um ano e meio ela comprou uma coleção de livros com histórias clássicas, esses que tenho até hoje, a história que mais gostava era da Chapeuzinho vermelho. Ela me conta que com o tempo eu

comecei a copiar as letras com a sua ajuda. Minha mãe foi muito importante nesse período, foi ela que estimulou o meu interesse pela leitura, ela passava horas brincando de “escolinha” comigo. Como minha mãe não trabalhava eu não ia para creche. (Sujeito 34, 2013, noturno)

[...] antes dessa etapa fui educada na minha casa pela minha própria mãe, que apesar de não ter tido tanta instrução era muito dedicada a me incentivar e me ensinar várias coisas, inclusive as letras e números, sempre com muito amor [...] (Sujeito 28, 2017, noturno)

No relato a seguir, o sujeito conta-nos as ações do pai e da mãe associando-as ao fato dos pais terem tido poucas oportunidades, ou seja, parece-nos que os pais adotam estratégias para proporcionar aquilo que não tiveram para a filha:

Desde muito pequena fui incentivada a ter contato com a leitura por intermédio dos meus pais, talvez pela pouca oportunidade que tiveram de estudar e a frustração – principalmente da minha mãe – que levam por isso. Minha mãe sempre comprava a minha irmã mais nova e a mim uns conjuntos de livros que vinham com fitas da história e nos colocava na sala com o livro e o áudio do mesmo pra que nos familiarizássemos com os sons e a escrita das palavras. Meu pai me contava histórias antes de sair pra trabalhar, bem cedo, enquanto minha mãe prepara o café e sua marmita. (Sujeito 24, 2017, noturno)

Em nossa revisão bibliográfica, a pesquisa de Bohnen (2011) encontrou dados que mostram ações da família antes do ingresso na escola: um dos sujeitos relatou que, ao entrar na escola, já conhecia as letras em decorrência dos ensinamentos do irmão. De cinco sujeitos, três relataram que o ingresso na escola foi algo tranquilo, inclusive por já terem aprendido as primeiras letras com a família. Na pesquisa de Melo (2008), a autora também encontrou dados que mostram ações efetivadas pela família no período antes da escola, sendo que inclusive os sujeitos afirmaram que as experiências prévias, vivenciadas no ambiente familiar, facilitaram o processo de escolarização. A pesquisa de Jesus Filho (2013) trouxe similarmente às duas anteriores a participação da família na trajetória pré-escolar: um dos sujeitos relatou que, ao brincarem de escolinha, as irmãs mais velhas ensinavam-lhe as primeiras letras. Assim, entendemos que as famílias desses sujeitos, nas referidas pesquisas, efetivaram ações antes do ingresso na escola, como encontramos nos relatos de nossos sujeitos. Em alguns relatos que encontramos em nossas fontes, os sujeitos explicitam os resultados da ação desempenhada pelos familiares como aprender rápido a ler e escrever o nome, conhecer os números e encantar-se com os livros e a leitura. Parece-nos que as ações da família em período pré-escolar geram sempre resultados positivos nos sujeitos, independente dos motivos que tenham

levado às famílias a executarem-nas, possivelmente contribuindo para um bom desempenho escolar.

No período da Educação Infantil, localizamos em nossas fontes 48 ações (32 no período noturno e dezesseis no período diurno). Se a quantidade de ações exercidas pela família no período prévio à escola foi praticamente equivalente entre os dois períodos, isso não se mantém na Educação Infantil, sendo que as famílias do período noturno foram responsáveis pelo dobro de ações do que o período diurno.

Os alunos do período diurno relataram ações efetivadas em casa como fazer as tarefas junto, ensinar músicas, alfabetizar, presentear com livros e disponibilizar materiais de escrita. Tais ações funcionam como um complemento daquilo que era realizado no ambiente escolar, reforçando ou diversificando as aprendizagens:

Minha mãe teve papel efetivo nesse período, lembro-me claramente que toda tarde sentava-se pacientemente ao meu lado para me ajudar com as tarefas, buscava em seus livros novas tarefas e acrescentava ainda atividades que se recordava de seu tempo de aluna. Isso acelerou positivamente meu processo de alfabetização, em pouco tempo já estava dominando a leitura e escrita e caminhando cada vez mais às leituras e escritas mais complexas. Isso me deu distinção dentro da sala, era sempre a primeira a concluir e com sucesso as atividades. [...] Lembro-me que onde ela [a mãe] estivesse eu corria para junto dela com lápis e papel em mãos, na sala, cozinha, varanda e até durante meu banho as lições aconteciam, ela me dizia uma palavra e pedia para que soletrasse, quando havia algum equívoco ela descrevia as letras comparando a algo que tivesse significado para mim, o exemplo que melhor me lembro era que diferenciava a letra “M” da “N” pois uma primeira tem “duas montanhas” e a segunda apenas “uma montanha”. (Sujeito 28, 2017, diurno)

Tenho lembrança deste período quando ganhei de meu pai um pequeno baú com livros de contos de fada clássicos, em pouco tempo havia lido e relido todos os contos e me sentia feliz e realizada por conseguir fazê-lo. (Sujeito 28, 2017, diurno)

Como minha irmã, eu não gostava muito de tarefas, quando chegava o momento das tarefas eu tinha sono, dor de barriga, mas minha avó já sabia desse truque e não se intimidava. A atividade que ela mais gostava de fazer comigo era a de colagem, ficávamos horas olhando revistas e procurando figuras e letras para recortar e colar. [...] Fazer a tarefa comigo era como se ela estivesse fazendo a sua própria tarefa, aprendíamos juntas. Recordo-me que a professora usava muitas brincadeiras lúdicas para atividades que envolvia o ensino da matemática, e para aprender a língua portuguesa, cantigas, atividades com colagem e de memorização, minha avó tentava participar de todos, perguntava todos os dias o que havia acontecido na escola, o que tinha aprendido, sempre estava nas reuniões e confraternizações representando meus pais que não podiam estar presentes. (Sujeito 9, 2009, diurno)

Um sujeito do período diurno relatou a ação da mãe para conseguir uma vaga em uma escola próxima da casa:

O ano talvez era 1988, eu devia estar com cinco anos de idade e me lembro que minha mãe ficou quase uma noite inteira na fila para conseguir arrumar uma vaga para que eu fosse estudar numa escola de educação pré-infantil que ficava próxima a minha casa. Seu esforço foi válido e eu consegui a vaga. (Sujeito 37, 2005, diurno)

Dois sujeitos relataram a ação dos pais de investir em uma escola particular no período da Educação Infantil como forma de garantir uma formação de qualidade para os filhos; pela escrita dos filhos apreendemos que tal investimento é custoso para as famílias, é como um sacrifício, mas vale a pena ao se pensar na qualidade:

Foi então que ela me matriculou em uma escola de educação infantil particular [...] o transporte era realizado de van e mesmo que as mensalidades de ambos fossem caras, meus pais faziam o possível e impossível para que eu tivesse uma educação de qualidade. (Sujeito 24, 2017, diurno)

Fiquei no E.P.G. Francisco Antunes Filho por um ano, depois desse período voltei para o Tuti-Bambini, pois meus pais perceberam que eu estava mais adiantada, comparada a outras crianças da escola pública, então para que tanto eu quanto meu irmão não fossem prejudicados voltamos para a escola privada. (Sujeito 26, 2017, diurno)

Por fim, os sujeitos do período diurno relataram ainda ações de participação dos pais em atividades oferecidas pela escola, em reuniões e o envolvimento com o cotidiano escolar por meio de perguntas sobre atividades realizadas na escola:

Esta instituição, na qual eu passei meu primeiro ano significativo dentro de uma escola, possibilitava um grande envolvimento dos pais nas atividades escolares. Lembro-me de várias vezes em que meus pais foram participar de algo que era realizado no colégio. (Sujeito 3, 2009, diurno)

[...] minha mãe também sempre foi daquelas que não faltava em nenhuma reunião, e conversava muito com as professoras, dessa forma sempre foi muito querida, por se mostrar sempre tão preocupada com nosso rendimento e comportamento [...] (Sujeito 26, 2013, diurno)

As mães foram à figura mais citada enquanto responsáveis pelas ações, assim como aconteceu no período anterior à entrada na escola, sendo que os alunos também citaram os pais (em conjunto), avós, irmã e somente o pai.

No que se refere às ações efetivadas pelas famílias do período noturno na Educação Infantil, temos também a predominância da figura materna, seguido de relatos que apontaram ações conjuntas dos pais e em seguida temos um relato que mostra uma ação da tia, uma ação do pai, uma ação dos pais e avós e uma ação do irmão. Os dois períodos seguem a mesma tendência no que diz respeito às pessoas da família que efetivaram ações na Educação Infantil. Dois sujeitos do período noturno relataram a ação da mãe de retirá-los da pré-escola por situações específicas:

Ressalto que não frequentei a pré-escola por muito tempo, saí antes mesmo de terminar o primeiro semestre. O motivo foi que eu tinha uma prima que batia em mim e a professora não tomava providências, todos os dias antes de ir à escola eu chorava, porque sabia que iria apanhar, até que a minha mãe resolveu tirar-me então. (Sujeito 9, 2005, noturno).

Minha história de escolarização começou no ano de 1988, lembro que minha mãe matriculou-me no jardim de infância, que funcionava em um clube da prefeitura – chamado piscina municipal Ricardo Bagaiolo [...] Mas lembro que chorava muito não queria ficar sozinha, queria que minha mãe ficasse comigo, por isso durante uma semana ela me levava e permanecia comigo o tempo todo na aula para tentar fazer me acostumar com o novo ambiente, mas isso não ocorreu, não aceitava ficar sem minha mãe, então ela resolveu tirar-me do jardim de infância e esperar o próximo ano para matricular-me na pré-escola. (Sujeito 13, 2005, noturno).

O choro, no momento de contato inicial com a escola, apareceu em mais dois relatos:

Lá chegando, me lembro de ter sentido muito medo e comecei a chorar. A visão de insegurança é muito memorável: um lugar estranho, cheio de crianças, alguns adultos que aparentavam não gostar de estar ali e minha mãe dizendo que eu iria ficar ali e que ela iria embora pois precisava ir trabalhar. Chorei muito, gritei, não queria ficar ali. Queria ao menos que minha mãe ficasse comigo. Ela acabou ficando porque eu estava chorando muito, muito. Depois, o horário de ir embora chegou e minha mãe e eu fomos para a casa. Não me lembro do que ela me falou sobre esse meu comportamento. (Sujeito 29, 2017, noturno)

A minha rotina começava às sete da manhã quando meu pai me levava a escola, e todos os dias eu chorava para entrar e ele tinha que ficar comigo até a hora do portão fechar. (Sujeito 17, 2009, noturno)

E outro sujeito cita uma situação de problema no período da Educação Infantil, a qual leva a mãe a mudar a filha de escola:

A professora lia o livro cada dia com uma criança no colo. Menos eu. Eu não entendia o porquê. O sentimento que eu tinha em mim era de não-

pertencimento. Sentia que a escola não era acolhedora. E como que eu queria conquistar essa professora, mas não sabia como. Minha mãe percebeu que havia alguma coisa errada, mas eu não contava. [...] No entanto assim que terminou esse ano, e minha mãe percebeu que eu não gostava de ir à escola, ela tomou uma atitude, como abriu mais vagas numa escola mais próxima de casa, me matriculou nesta. (Sujeito 29, 2017, noturno)

Importante apontar que os alunos do período diurno não relataram situações de problema que exigiram ações da família no período da Educação Infantil. Apenas um sujeito do período noturno relatou o investimento em escola particular: “[...] minha mãe conta que passou a se preocupar com o desenvolvimento e a qualidade do ensino, sendo assim, passei a estudar em uma escola particular” (Sujeito 28, 2013, noturno). Vale dizer que não foi somente um aluno que estudou em escola particular no período noturno, mas apenas esse sujeito relatou¹⁶ em sua história de escolarização a ação da mãe de investir em tal segmento de ensino.

Os alunos do período noturno citaram ações efetivadas em casa como ensinar a ler e escrever, contar histórias, passar atividades e tarefas, fazer tarefa junto, comprar livros, comprar materiais e encapar livros e cadernos, além de levar à biblioteca. Ademais, as ações de participar das atividades da escola, de reuniões, apreciar os trabalhos e elogiar, preocupação com o cotidiano escolar foram citadas pelos alunos do período noturno.

Nessa idade eu gostava muito de ver livrinhos de histórias, minha mãe sempre me contava historinhas, e gostava também de livros de colorir, sempre que ia ao mercado ou a feira com a minha mãe ela me comprava um, quando não era ela que ia e sim meu pai ele também me trazia livrinhos de pintura e história para minha mãe ler para mim, ela fazia isso comigo e com meus três irmãos. (Sujeito 3, 2013, noturno)

As mais frequentes atividades eram as comemorações, como por exemplo: páscoa, festa junina, dia das crianças, dia das mães, dia dos pais, festa de encerramento do ano com temática natalina, entre outros eventos. Minha mãe estava presente em todos, pois achava importante acompanhar de perto a atuação escolar das filhas. Guardo na memória a preocupação, da minha mãe em saber sobre meu cotidiano escolar, todos os dias depois da escola me perguntava o que tinha feito e aprendido na escola. Essa lembrança ficou marcada pelas conversas que tínhamos no caminho de volta pra casa, que era longo [...] (Sujeito 6, 2013, noturno)

¹⁶ Ressaltamos que nossas fontes são as Histórias de Escolarização produzidas pelos alunos de Pedagogia, ou seja, para análise dos dados consideramos aquilo que os sujeitos explicitaram em seus relatos.

Observamos que nos dois períodos (diurno e noturno) mantêm-se as ações que valorizam a leitura e os conhecimentos ligados à escrita e leitura, como já vinha acontecendo desde o período anterior ao ingresso na escola.

Contabilizamos, em nossas fontes, 106 ações da família no período do ensino fundamental I e a quantidade é exatamente a mesma nos dois períodos: 53 em cada, sendo esse o nível escolar que mais registrou ações da família, nos dois períodos. Será o Ensino Fundamental I o nível em que é mais necessária a presença da família por meio das ações? Certamente esse é um período em que as preocupações com as notas e com o desempenho escolar ficam mais afloradas, uma vez que os conteúdos são mais densos e as práticas avaliativas são recorrentes.

Entre os alunos do período diurno, a mãe novamente aparece como aquela responsável pelas ações no período do Ensino Fundamental I e depois os alunos citaram pai, avós e irmãs. A ação mais citada pelos alunos em seus relatos foi o auxílio em dificuldades escolares, como mostram os exemplos:

Todos os alunos da sala liam e escreviam melhor que eu, então, minha mãe teve que me auxiliar. Ela usava letras de jornais e revistas e ia me ajudando a formar palavras, em pouco tempo ela me ensinou a ler e a escrever e eu passei a ser a melhor aluna da sala, mas não graças a professora. (Sujeito 15, 2005, diurno)

Eu não conseguia entender os problemas de Matemática. Eu até sabia fazer contas, mas pra mim os problemas eram feitos de letras e não de números e eu não sabia como transformar letras em números. Novamente a minha mãe precisou me ensinar... Ela também me ensinou a tabuada. (Sujeito 15, 2005, diurno)

Rapidamente decorei todas as vogais e consoantes e com um pouco mais de dificuldade aprendi a escrevê-las. Tudo ia bem, até o dia em que a professora pediu para que eu lesse uma das histórias da cartilha. Fiquei olhando para aquele monte de palavras sem entender coisa alguma e permaneci muda. A professora, então, disse-me para pedir a meus pais que lessem comigo os textos da cartilha. Cheguei em casa e contei para os mesmos. Na mesma noite, meu pai sentou comigo à mesa e foi me explicando os sons que as famílias silábicas adquiriam quando uniam-se umas às outras. Ele falou que as sílabas formavam palavras e as palavras formavam as frases. Em seguida as lia para mim e perguntava o que eu havia entendido. Recordo-me que entendia o que o texto dizia porque todas as palavras contidas nele me eram familiares. Não me lembro de mais nada, apenas sei que depois das lições de meu pai eu comecei a ler com facilidade outros textos da cartilha. (Sujeito 11, 2009, diurno)

Quando Socorro [a professora] introduziu exercícios com frações, tive certa dificuldade em entendê-los e, mais uma vez, meu pai me ajudou na compreensão. (Sujeito 11, 2009, diurno)

Me recordo até hoje de que quando entrei na terceira série, eu era a única da sala que não sabia a tabuada matemática de cor. Essa dificuldade juntamente com a pouca paciência da professora me fez criar uma certa barreira em relação a aprendizagem da matéria. Mas felizmente com a ajuda de meus pais, até o final do ano letivo consegui suprir essa dificuldade. (Sujeito 26, 2005, diurno)

Diante das dificuldades escolares, normalmente a família (mãe ou pai) assume a responsabilidade de reverter tais dificuldades no ambiente doméstico e pelos relatos dos sujeitos, percebemos que essas intervenções no âmbito familiar conseguem surtir resultados, permitindo que os alunos continuem suas trajetórias escolares superando as dificuldades. Tais ações parecem ter sido essenciais nos momentos em que as dificuldades surgiram. É relevante destacar que nem sempre, para os alunos, esse processo de aprendizagem em casa é tranquilo e prazeroso, já que foram citadas como características a falta de paciência, os gritos ou braveza da genitora:

Comecei a me sentir pressionada, pois minha mãe comprou um caderno de caligrafia e eu tinha que fazer caligrafia todos os dias, e muitas vezes copiar de novo toda a matéria do dia na escola. Sério, foi um ano muito ruim! As rotinas de "tortura" eram diárias, meu caderno chegava a rasgar de tantas vezes que minha mãe apagava e eu copiava de novo, às vezes também porque minhas lágrimas molhavam a folha, eu chorava todos os dias. (Sujeito 32, 2017, diurno)

As lições de casa eram diariamente mandadas no caderno de tarefa. As atividades da tradicional cartilha Caminho Suave eram mimeografadas e coladas. Ao chegar em casa, a minha mãe tinha o hábito de sentar comigo no sofá ao fim da tarde, olhar meus cadernos e me auxiliar nas tarefas. Realizar os deveres escolares em casa com minha mãe era muito massacrante, ela não tinha a mesma paciência e carinho da doce Regiane, minha genitora procedia da seguinte maneira: ditava a mim a família silábica e depois pedia para que eu a repetisse e ordenasse corretamente no caderno o que ela havia falado, antes mesmo de chegar a repetir a segunda sílaba, eu me esquecia do que ela ditou, justamente porque eu não conseguia memorizar todas as sílabas de forma tão rápida como ela queria, minha mãe perdia a paciência e gritava comigo, dizendo que eu a estava fazendo de boba e me deixava ali com o caderno aberto até eu decorar e realizar o que o exercício exigia. (Sujeito 6, 2017, diurno)

O meu processo de alfabetização foi bem árduo e traumatizante para mim, pois minha mãe não tinha nem um pouco de paciência comigo, lembro dela sentada comigo na rede da nossa casa, tentando ler as palavrinhas da lição da "babá", meu Deus! Quantos gritos ouvi [...]Tinha ajuda dos meus pais nas tarefas, mas foi por pouco tempo, uma vez que, rapidamente, entendia as atividades e conseguia fazer sozinha, me esforçava, pois assim, pouparia meus ouvidos dos gritos que ouvia. (Sujeito 13, 2013, diurno)

Apenas dois sujeitos relataram que, diante das dificuldades escolares, os pais buscaram alternativas fora do âmbito escolar, investindo capital econômico:

Outro assunto de matemática que eu aprendi muito rápido foi fração. Na época meus pais me colocaram na escola “Kumon” para ver se eu evoluía pelo menos um pouco na matéria que eu menos gostava. (Sujeito 25, 2013, diurno)

Na 1ª série fiz algumas “aulas particulares” com uma professora de português, que me ajudava com a caligrafia e me solicitava cópias de textos que eu considerava enormes. Acredito que tenha de alguma forma me ajudado, pois não “repeti de ano” e esse procedimento era comum e aceitável naquela época. Logo parei com as aulas, pois a professora cobrava caro e minha mãe dizia não ter condições de pagar por muito tempo. (Sujeito 33, 2017, diurno)

Assim como na Educação Infantil, o espectro das ações efetivadas pelas famílias de futuros professores é diverso, aparecendo a ajuda nas tarefas, a participação em reuniões e nas atividades oferecidas pela escola, a ação de levar os filhos à biblioteca e compras de livros, lousas e cadernos:

[...] meus pais sempre me ajudavam com minhas dúvidas e eram presentes na minha vida escolar. (Sujeito 17, 2013, diurno)

Logo que eu aprendi a ler minha mãe fez a minha carteirinha na Biblioteca Infantil, eu gostei muito disso! Ela ia comigo me ajudar a escolher o livro. (Sujeito 15, 2005, diurno)

As festas de comemorações continuavam na escola, sempre preparávamos teatro, música, e eu junto com algumas amigas que também estudavam balé puxava esses ensaios, eu gostava de participar efetivamente de todos os eventos da escola. Minha mãe também não ficava de fora, fazia parte do Conselho de Pais e Mestres, e uma vez até organizou um desfile onde nós duas desfilamos juntas. (Sujeito 10, 2013, diurno)

Três alunos citaram a ação de investimento em escola particular:

No ano de 1994, na segunda série continuei no Joaquim Salles, mas por pouco tempo, pois ocorria uma greve geral dos professores estaduais, e meus pais preocupados transferiram-me para uma escola particular. [...] Neste ano, inclusive, minha irmã fez-se muito presente em meus estudos, sempre me auxiliava nas tarefas escolares para casa. Era algo muito novo para mim, aliás, nunca passara tanto tempo realizando tarefas escolares. (Sujeito 23, 2009, diurno)

Como tenho uma irmã mais velha que já havia estudado naquela instituição [particular], na época considerada a melhor da cidade, mesmo sem muitas

condições minha mãe não abriu mão de que eu e a minha irmã mais nova estudássemos lá. (Sujeito 16, 2013, diurno)

Em 1996, meus avós e meus pais que almejavam que suas netas tivessem uma escolarização, matricularam eu e minha irmã no Objetivo Júnior, escola no centro da cidade de Araraquara, na qual minha irmã frequentou a pré-escola e eu a 1ª série do Ensino Fundamental I, porém, a escola só poderia aceitar minha matrícula se eu estivesse alfabetizada. Meus pais então procuraram uma professora que conseguisse me alfabetizar no menos período possível para que eu não perdesse o ano letivo. (Sujeito 9, 2017, diurno)

Nesse último exemplo, a aluna explicita inclusive que os pais buscaram uma professora particular que pudesse alfabetizar a filha, requisito para que ela pudesse entrar na 1ª série na escola particular.

Nos relatos dos alunos do período noturno as mães também foram as grandes responsáveis pelas ações efetivadas durante o Ensino Fundamental I e na sequência têm-se somente os pais, os pais em conjunto e com apenas um relato cada, a irmã, o irmão e a tia. Diferentemente do que aconteceu com o período diurno, as ações mais citadas pelos alunos do período noturno foram o acompanhamento das tarefas em casa, a ajuda em tais momentos, a ação de estudar com o aluno (principalmente a tabuada) e o ensinar em casa:

Minha mãe em casa tomava a lição, preocupada tinha medo que eu reprovasse mais uma vez. E assim cheguei a segunda série a de qual pouco me lembro. (Sujeito 40, 2017, noturno)

[...] como minha mãe não tinha tempo para sentar e fazer as tarefas comigo ela deixava a irmã mais nova dela minha tia Anilda encarregada dessa obrigação e era com ela que revisava os meus cadernos [...] (Sujeito 1, 2017, noturno)

Impossível não me recordar das horas após o jantar, nas quais meu pai e eu, estudávamos a tabuada, o resultado disso é que com oito anos, sendo exigido na escola que soubesse até a tabuada do cinco, já sabia de cabeça até a tabuada do doze, "tarefa" que ainda guardo "afiadamente" em minha memória numérica. (Sujeito 11, 2005, noturno)

Para aprender tabuada era necessário que a decorássemos, assim papai chegava do trabalho e ficava a tomar, quando errava tinha que voltar desde o começo, quantas vezes escrevi a tabuada! (Sujeito 22, 2013, noturno)

De início minha mãe me ensinou a ler e escrever em letra de forma, só na primeira série que ela me ensinou as letras cursivas. Lembro-me que ela me ensinava toda tarde quando chegava do trabalho. Me esforçava bastante, pois já naquela época sabia o sacrifício que ela fazia por mim. Sentávamos em uma mesa na área de casa toda tarde pra aprender. E quanto capricho minha mãe tinha, fazia margens em meus cadernos, e sempre fazia um desenho dos que tinham na, da qual eu gostava tanto, na capa. Ela sempre deixava eu

colorir os desenhos, foi assim que desenvolvi também a pintura a lápis. (Sujeito 5, 2017, noturno)

Lembro com clareza que cheguei ao primeiro ano do ensino fundamental alfabetizada, mas por esforços dos meus pais, que tiveram grande participação nisso, lembro-me que eles me ensinaram as letras, escreviam meu nome comigo, tenho uma lembrança muito boa de que todas as noites meu pai contava comigo, e todos os dias aumentávamos um número no repertório e juntamente com o número uma palavra nova que eu aprendia a escrever. (Sujeito 14, 2017, noturno)

As ações perante as dificuldades também foram citadas, mas não foram predominantes como no período diurno:

Também me lembro que aí começou meu problema com Matemática e era meu pai quem me ajudava em casa. [...] Eu, de fato, compreendia com facilidade o conteúdo, pela maneira que conversava comigo: ele conseguia trazer a Matemática para perto de mim. (Sujeito 5, 2005, noturno)

Nas tarefas, quando tinham problemas a serem resolvidos, papai sempre me ajudava, pois não entendia os enunciados [...] (Sujeito 10, 2013, noturno)

Em três excertos, os alunos explicitaram a ação de recorrer a aulas particulares quando as dificuldades surgiram:

Meus pais vendo minha dificuldade pagaram para a professora Neuza Maria, pois tinha me dado aula na primeira série com notório sucesso e morava perto de casa, para me dar aulas de matemática. Eu fui na casa dela por dois meses, uma vez por semana e ela com toda paciência me ensinou as operações matemáticas. (Sujeito 34, 2017, noturno)

Hoje eu sei que escrever dessa forma [espelhada] é natural, porém naquela época minha mãe se desesperou. Lembro-me de ter ido a uma escola especial para alunos com dificuldades e com uma professora particular de nome Marta, eu treinava escrita. Eu adorava ir até lá porque depois da aula ela brincava comigo, e para resolver os problemas de Matemática eu tinha aulas com a minha própria professora (Tia Zezé), na casa dela e minha mãe pagava para ela como uma professora particular. (Sujeito 17, 2009, noturno)

Meu pai ficou desesperado e muito bravo comigo porque eu nunca havia comentado que tinha tanta dificuldade assim [...] Sendo assim meu pai se recordou de uma professora que era dessa mesma escola e tinha dado aula para meu irmão, ela era bastante exigente e rigorosa, todas as mães e os pais a achavam muito competente; meu pai conversou com ela e passei a ter aulas de reforço na casa dela todos os dias no período da tarde. Fiz reforço da primeira à terceira série. (Sujeito 25, ano 2013, noturno)

O sujeito 1 (2009, noturno) também relata o investimento da mãe, nesse caso em um atendimento especializado para ajuda-lo na leitura:

Fiz tratamento com a fonoaudióloga por um ano, lembro-me do esforço que minha mãe fazia de ir de ônibus até o consultório, puxando eu pela mão junto com minha irmãzinha. [...] No final do ano estava lendo pra minha alegria e alívio da minha mãe. (Sujeito 1, 2009, noturno)

Temos também um relato do investimento em escola particular e dois relatos que mostram a preocupação das mães com a qualidade da escola, sendo adotadas diferentes estratégias para conseguir chegar a uma escola considerada boa:

Minha mãe não ficou satisfeita com o ensino oferecido por esta escola e, disse que eu não estava aprendendo muitas coisas e na época as condições financeiras estavam um pouco melhores e, na segunda série fui para uma escola particular. (Sujeito 10, 2005, noturno)

[...] minha mãe sempre foi atrás de uma escola melhor para mim, ela achava que essa escola estadual não seria muito bom para mim, por isso buscava vagas em outras escolas que a sua maioria sempre recusava alegando que estavam completas e sem vaga, até que quando estava na quarta série consegui vaga em uma escola tida como boa [...] (Sujeito 20, 2009, noturno)

Na 4ª série voltei para a escola EMEF João Baptista, que estudava na primeira série, minha mãe emprestou um endereço de uma conhecida para comprovar, pois sabia que aquela escola era muito mais forte do que a que eu estava no momento [...] (Sujeito 17, 2013, noturno)

Na sequência, ainda explorando os dados extraídos junto ao período noturno, temos as ações de participar de reuniões e de atividades da escola, comprar livros, enciclopédias, lápis de cor, lousa, sendo que tais ações também foram encontradas no período diurno:

A professora Luciana sempre estimulava a sala para responder suas perguntas e sempre lia livros de contos, e nós falava da importância da leitura em nossa vida. Eu ficava tão animada que ao chegar em casa pedia livros de presentes para meus pais, e eles compravam assim que podia. Meu irmão Wilson lia comigo e os lia para mim, ele também pegava livros na biblioteca da escola. (Sujeito 40, 2017, noturno)

Nesta nova escola me fascinava a biblioteca, que na Educação Infantil não tinha. Foi dela que começou meu gosto pela leitura, a cada semana levava dois novos livros para a casa, um para mim e outro para meu irmão que era mais novo e ainda não sabia ler, mas folheava e observava com muita curiosidade as figuras. Meus pais, portanto, começaram a comprar livros de histórias infantis, em especial de contos de fadas e histórias folclóricas. (Sujeito 34, 2017, noturno)

O que mais me marcou foi que meu pai me deu um livro ilustrado com 12 histórias da Disney, onde todos os dias eu lia o livro e copiava as histórias em cadernos de caligrafias. (Sujeito 18, 2013, noturno)

Sempre fui boa aluna e muito caprichosa. Adorava desenhar e pintar, e por conta disso, meus pais, no início do ano letivo, me presentearam com uma caixa de lápis de cor de 48 cores e um pequeno estojo com quatro cores de lápis fluorescentes. (Sujeito 8, 2009, noturno)

Três ações apareceram de maneira inédita no período noturno: olhar os cadernos, colocar de castigo e recompensar com presentes por bom desempenho e para incentivar a continuidade dos estudos:

Sempre fui muito tímida e comportada, não contestava as professoras e possuía excelentes notas. Nas reuniões escolares meus pais sempre recebiam elogios pela educação proporcionada a mim. Diziam a eles que eu era uma das melhores alunas da classe. Com isto eles ficavam muito felizes e tentavam agradar-me com muito carinho e presentes. Quanto maior era a felicidade deles mais me dedicava à escola. (Sujeito 22, 2005, noturno)

Para continuar estudando, meus pais, familiares e até mesmo minha professora me incentivavam dando presentes para que não faltasse. (Sujeito 15, 2017, noturno)

Minha mãe me deu uma bronca quando chegamos em casa e fiquei de castigo sem poder jogar vídeo game por uma semana. Passei a conversar na sala de aula somente depois de terminar minhas tarefas. (Sujeito 18, 2009, noturno)

Mesmo tendo bons professores, meu pai sempre olhava meus cadernos para ver se eu, de fato, estava entendendo os exercícios de Matemática e ao encontrar qualquer erro de minha parte, me ensinava a seu modo, até eu entender o raciocínio. (Sujeito 5, 2005, noturno)

Assim, alguns apontamentos que surgiram ao olharmos os dados encontrados referentes ao Ensino Fundamental I: os pais dos alunos do período diurno direcionam suas ações para momentos em que surgem dificuldades, ou seja, momentos específicos dentro da trajetória escolar, o que não foi observado entre os pais do período noturno, cujas ações são direcionadas para as tarefas escolares e estudar junto com o aluno em casa, aproximando-se de um reforço daquilo que está sendo ensinado na escola. Evidencia-se nos relatos do período noturno uma preocupação evidente dos pais com o rendimento escolar. Teriam os alunos do período diurno mais incorporados em si os valores e posturas necessários ao ambiente escolar enquanto que os alunos do período noturno precisam ser acompanhados mais de perto em

atividades básicas da escolarização? É possível que essas diferenças estejam relacionadas ao capital cultural e escolar de cada família?¹⁷

Passando para o próximo nível de ensino, o Fundamental II, temos menos da metade das ações localizadas no período anterior: são 40, sendo 24 do período diurno e dezesseis no período noturno; a diferença é pequena, mas é a primeira vez que o período diurno supera quantitativamente o período noturno.

Como nos níveis anteriores, nos dois períodos, a mãe continua sendo aquela que mais efetiva as ações relatadas pelos alunos, também sendo citados somente os pais e pai e mãe em conjunto. Os alunos de ambos os períodos não fizeram referência a outros familiares nesse nível de ensino, como apareceu anteriormente, ou seja, tios, avós, irmãos que até o Ensino Fundamental I apareceram como figuras importantes citadas pelos alunos, no Ensino Fundamental II não foram citados. Com o avançar da escolaridade, as ações familiares ficam restritas ou sob responsabilidade exclusiva dos pais. Além disso, constatamos a queda brusca no número de ações comparando-se com o período anterior. Esses dois fatores imbricados podem talvez estar ligados ao entendimento de que os alunos estão maiores e a eles é atribuída mais responsabilidade em seu percurso escolar, não necessitando de tantas intervenções familiares.

No período diurno, a ação de mudança de escola devido a fatores variados (preocupação com o vestibular, com a qualidade da escola, com problemas de drogas) foi a mais citada pelos alunos do período diurno referente ao Ensino Fundamental II. É um tipo de investimento diferente do que vinha sendo realizado até então, pois no Ensino Fundamental I – período diurno – predominavam ações frente às dificuldades escolares dos alunos e entendemos tais ações como mais ligadas ao cotidiano escolar. No caso das mudanças de escola, é uma preocupação mais geral, ligada ao futuro ou a questões sociais. Não se analisa especificamente um professor ou a sala de aula, mas a escola como um todo e isso é que leva os pais a tomarem a atitude de procurar outra escola:

¹⁷ Importante esclarecermos que o capital cultural é formado por três estados, sendo que o estado incorporado diz respeito às disposições duráveis do indivíduo, ou seja, os saberes que são adquiridos no meio familiar e é constituído pelos gostos, atitudes, domínio da língua culta e maneira de falar, informações a respeito do mundo escolar, dentre outros. Sendo assim, o capital cultural no estado incorporado constitui-se como a herança familiar mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes. O estado objetivado, transmitido em sua materialidade, é estabelecido na forma de bens culturais como quadros, livros e esculturas e por fim o estado institucionalizado do capital cultural apresenta-se na forma de títulos escolares. Apesar do capital cultural ser a herança mais marcante, capital social e econômico também influenciam no percurso escolar do estudante. O capital econômico está ligado com a remuneração, salário, propriedade; tal capital possibilita o acesso a bens e serviços. O capital social diz respeito ao conjunto de relações sociais mantidas principalmente pela família.

Na 4ª série do Curso Ginásial minha mãe resolveu me transferir para outra escola, pois era uma escola muito bem conceituada e tendo em vista que no ano seguinte teria que cursar o Colegial ou Magistério e seria difícil conseguir vaga já que a escola era muito solicitada na época, sendo assim ela se adiantou me garantindo uma vaga já para o Colegial. (sujeito 36, 2013, diurno)

Como a antiga escola era só até o Fundamental 1, meus amigos foram transferidos para a escola mais próxima, que minha mãe julgava ser ruim por ter ouvido muitas histórias, e me colocou em uma escola pública em outro bairro. (Sujeito 17, 2017, diurno)

Na oitava série minha mãe e a mãe da Karla conversaram e achavam a escola um pouco fraca para nos preparar para o vestibular, com medo de ser uma mudança drástica e não conseguirmos acompanhar o colegial em outra escola elas decidiram nos mudar na oitava série. (Sujeito 20, 2009, diurno)

[...] eu fui encaminhada para a Escola Estadual Fátima Falcon, que localizava-se no Jardim Jequitibás I, um bairro vulnerável, onde é comum até os dias atuais a utilização de drogas, bebidas alcoólicas e o tráfico de drogas nas imediações da escola. Minha responsável não se conformou e protocolou um pedido de vaga na escola Estadual Mirella Pesce Desidere, uma escola pública como citei no início do texto, muito estimada e respeitada pela sua qualidade de ensino. Fui contemplada com a vaga e senti o alívio que minha mãe expressou pelo seu olhar dirigido a mim naquele momento. (Sujeito 6, 2017, diurno)

Ainda no período diurno, ações como compra de materiais diversos e de livros foram citadas, sempre como um estímulo dos pais para que os filhos lessem e desenvolvessem tal gosto. Quando o pai não pode comprar os livros, ele usa de outra estratégia para proporcionar oportunidades para a filha:

Neste período meu pai costumava me levar alguns livros usados que não serviam mais para as bibliotecas das escolas do município, e era visível o seu empenho em me oferecer oportunidades ainda que a sua maneira. (Sujeito 6, 2017, diurno)

Todo ano o colégio fazia feira de livros e eu sempre ia com minha mãe e minha irmã. Minha mãe sempre comprava um ou outro livro se a gente gostasse e sei que isso contribui muito para formação do meu capital cultural. (Sujeito 19, 2009, diurno)

Eu levava essa brincadeira à sério [escolinha], pois era diariamente, com direito a cadernetas, livros, agendas, que minha mãe comprava para me incentivar. (Sujeito 4, 2005, diurno)

Minha mãe sempre gostara de ler, então na nossa casa havia um quarto de visitas com várias estantes de livros. Li muitos desses, e li também muitos livros da biblioteca municipal, onde minha mãe levava eu e meu irmão Renan para passarmos e escolhermos livros para ler. Certa vez ela chegou em casa, na hora do almoço, com um presente para mim: um livro chamado

"Poesia fora da estante". Fiquei muito empolgada por ter ganhado um livro sem nenhum motivo aparente, e li e reli as poesias infantis dezenas de vezes. (Sujeito 27, 2017, diurno)

Ajudar nas dificuldades foi uma ação citada, mas muito menos que no nível anterior, assim como a participação em reuniões e em atividades da escola. Dois alunos relataram castigos impostos pelos pais, sendo que em ambas a situação que gerou o castigo foi colar na prova. A ajuda dos pais foi principalmente descrita em situações de trabalhos escolares específicos e ao estudarem junto com o aluno:

Um dos trabalhos mais importantes do ano que fizemos com essa professora foi uma maquete, onde tínhamos que montar uma parte do Sistema Solar designada pela docente. Foi o trabalho mais legal do ano, minha mãe e meu padrasto me ajudaram muito e no final tirei a nota máxima, deixando todos muito orgulhosos. (Sujeito 31, 2013, diurno)

Nesse mesmo ano tive um projeto de ciências para fazer, onde os pais poderiam ajudar. Tínhamos que representar um circuito aberto e um circuito fechado. Meu pai sempre foi muito habilidoso e ajudou no trabalho, que demorou um mês para ser concluído. (Sujeito 9, 2017, diurno)

Minha mãe estudava comigo todos os dias e isso foi me ajudando também na hora de estudar em casa. (Sujeito 25, 2013, diurno, 7ª série)

Era minha mãe quem participava das reuniões e estudava comigo nas provas, sendo que, ela só levava as informações mais relevantes para o meu pai [...] (Sujeito 24, 2009, diurno)

Um aluno citou as aulas de reforço como estratégia dos pais diante das dificuldades e dois citaram o investimento em escola particular como reflexo da preocupação dos pais com o ensino que o filho está recebendo:

[...] na quinta série comecei a ter problemas com a Matemática [...] minha mãe me colocou em aulas de reforço de Matemática fora da escola. (Sujeito 10, 2005, diurno)

Meu pai decidiu matricular meu irmão e eu em uma instituição escolar particular. Isto porque ele acreditava que seria melhor para nós tanto em relação a nossa segurança quanto em relação ao ensino. (Sujeito 8, 2005, diurno, 6ª série)

O ano começou com rumores de greve dos professores. Começamos a ter muitas aulas vagas, os professores faltavam muito e a cada dia aparecia um professor substituto. Meus pais ficaram preocupados com aquela situação e me avisaram que se continuasse assim, no meio do ano me colocariam em uma escola particular. Fiquei muito preocupada e torcia pelo fim da greve, mas a situação ia de mal a pior. As férias de Julho chegaram, vi a

movimentação dos meus pais e logo o doloroso veredicto: “vamos mudar você de escola, matricularemos você em uma escola particular”. Que tristeza, que nervoso! E meus amigos, minha vida e o vôlei? (Sujeito 34, 2005, diurno, 7ª série)

Nesse último excerto, a aluna não recebe bem a notícia de mudar de escola, pois suas preocupações estão relacionadas com amizades e atividades que realizava dentro da escola, diferentemente dos pais que estão preocupados com a greve, falta de aulas e professores.

No período noturno encontramos dados diferenciados do período diurno ao olhar para as ações familiares no Ensino Fundamental II, já que predominam no grupo diurno as ações de ajudar ou ensinar em casa, estudar para provas, reforçar o conteúdo escolar. No grupo noturno as preocupações mais voltadas ao desempenho escolar continuam sendo o foco dos pais, ainda com o avançar da escolaridade:

Minha mãe também é professora de Inglês, então eu nunca ia mal nas provas pois ela me ensinava, passava exercícios e acabava entendendo, apesar de nunca ter sido uma matéria que me atraísse muito. (Sujeito 4, 2013, noturno)

Apresentei muitas dificuldades, então a minha mãe, me ajudava a estudar a matéria e para as provas. (Sujeito 5, 2013, noturno)

[...] meus pais procuravam reforçar meus estudos sempre pedindo resumo das matérias que havia visto na semana (Sujeito 11, 2017, noturno)

[...] lembro-me das tardes que nos passávamos respondendo as tabuadas. (Sujeito 9, 2013, noturno)

Além disso, os alunos citaram ações de participar das reuniões, acompanhar o desempenho do aluno e acompanhar os filhos no início das aulas; tais ações também mostram preocupações voltadas ao cotidiano escolar. Apenas um aluno citou a ajuda do pai em um trabalho escolar e dois alunos citaram os investimentos extraescolares feitos pelos pais:

Até que ao me deparar com as outras matérias, vi que eu não tinha conhecimento sobre nada do que estava sendo passado. Não tinha noção de inglês, muito menos espanhol, pois não tinha essa disciplina na escola anterior. Minha mãe então, vendo que a diferença de ensino tinha mudado drasticamente, resolveu me matricular numa escola de inglês, o CCAA. (Sujeito 3, 2017, noturno)

Parecia que ele era um monstro ali na minha frente, minhas notas eram péssimas, era nota vermelha atrás de nota vermelha. Eu já tinha explicado o que acontecia para a minha mãe e ela resolveu me colocar na aula particular de matemática com o professor Mauro, ele me ajudou muito durante muito tempo [...] Eu também tinha muita dificuldade com Inglês, não conseguia

entender nada, era muito difícil pra mim. E minha mãe resolveu me colocar em uma escola de Inglês [...] (Sujeito 19, 2017, noturno)

Por fim, destacamos os dois excertos a seguir que expressam ações dos pais com uma preocupação voltada ao futuro; no primeiro trecho percebemos a valorização da escola e a tentativa dos pais de inculcar esse valor na filha, visualizando na escola (e mais especificamente no bom rendimento e bom comportamento) a possibilidade de um futuro diferente do deles:

Meus pais sempre iam as reuniões e ouviam a mesma reclamação a de que eu conversava demais durante as aulas. Chegando em casa meus pais conversavam comigo e diziam que eu não deveria conversar durante a aula, que **eu deveria prestar atenção para que meu futuro fosse melhor que o deles**. (Sujeito 40, 2017, noturno)

Já a seguir, uma situação bem específica, de mudança de escola e a ação irredutível do pai de levar e buscar a filha, justificando que no futuro ela entenderia tal ação:

No ano de 1997 me mudei para a escola EE Jesuino de Arruda. Essa escola ficava bem distante de minha casa então meu pai me levava e buscava todos os dias. No começo eu gostava bastante da comodidade de ir e volta de carro, mas depois, conforme comecei a fazer novos amigos sentia vergonha, pois eu era a única que o pai ia levar e buscar. Fui por muitas vezes motivo de piadinhas por esse motivo, me chamavam de bebezão e de filhinha do papai. Tentei conversar com meu pai a esse respeito e ele foi irredutível, disse que **iria continuar me buscando, pois no futuro eu entenderia que era pro meu bem**. As piadinhas não pararam e meu pai também não parou de ir me buscar... carreguei o apelido de bebezão até quase a oitava série. (Sujeito 21, 2009, noturno)

Na pesquisa de Canaan (2012), com alunos de Ciências Biológicas, História (ambos cursos de Licenciatura) e Engenharia Elétrica, os dados encontrados com relação à participação da família na trajetória escolar de seus sujeitos foram: adoção de diferentes estratégias, como aulas de reforço e mudança de escola quando surgiram dificuldades no desempenho escolar. Os sujeitos também destacaram a presença da família na vida escolar por meio da verificação de deveres e de boletim e da participação em reuniões. Percebemos que as ações encontradas por Canaan (2012) também apareceram em nossos dados e isso é importante pois pode talvez desvelar um padrão de ações realizadas pelas famílias; entretanto, os sujeitos de Canaan (2012) não citaram que os pais os ajudavam em casa, mas sim que valiam-se de outras estratégias para buscar a superação das dificuldades.

Os dados colhidos por Bohnen (2011), com alunos de Letras, mostram a família como participante ativa durante a escolarização, destacando ações efetivadas, como colocar em escola particular e ensinar em casa antes da escola. Tais ações foram constatadas em nossos dados colhidos com alunos de Pedagogia: no período pré-escolar os nossos alunos citaram com bastante ênfase os ensinamentos recebidos em casa. O investimento em escola particular foi destacado em algumas histórias de escolarização como uma ação da família preocupada com o desempenho escolar, com a qualidade do ensino e mesmo com o futuro. Costa (2013) em sua pesquisa constatou a presença das ações de comprar livros, participar das reuniões e ver o material, sendo seus sujeitos alunos de Letras, Química, Geografia e Física. Ademais, os dados colhidos por Fiorante (2011) junto aos alunos de licenciatura em Educação Física mostraram que os pais mantinham contato com a escola por meio de ações, como frequentar reuniões e conferir tarefas. Temos ainda a pesquisa de Meireles (2013), com alunos de Letras, a qual apontou a presença de ações dos pais, como a matrícula em escola particular e a disponibilização de livros para os filhos, como forma de incentivar a leitura.

Notamos então que alunos que estão cursando diferentes licenciaturas, ao lembrarem sua trajetória escolar, destacaram ações de suas famílias semelhantes as que encontramos em nossos dados, sendo assim novamente afirmamos que tais dados podem apontar um padrão de investimento familiar. Para constatar se tais ações são exclusivas de famílias cujos filhos se preparam para serem professores, pesquisas comparativas com cursos de bacharelado são necessárias.

No período do Ensino Médio, as ações continuam caindo quantitativamente, totalizando apenas dezenove excertos, dez extraídos do período diurno e nove do período noturno; a quantidade entre os dois períodos fica quase que equivalente, assim como aconteceu com as ações no período anterior ao ingresso na escola e no Ensino Fundamental I.

Considerando-se o período diurno, a ação mais realizada pelos pais foi o investimento em escola particular, sendo que um dos sujeitos diz que tal mudança foi devida a preocupação com a segurança e não com o ensino e um sujeito relata que a ação de pagar a escola foi assumida pela irmã:

Ao ingressar no colegial, meus pais me matricularam numa escola particular, eles se preocuparam mais com a segurança do que com a educação [...] (Sujeito 4, 2009, diurno)

Minha irmã viu que isso não seria certo e nem bom [mudar a aluna de escola particular para pública], e decidiu me ajudar, o primeiro ano do Ensino Médio ela pagou. O que aconteceu foi que eu dava o meu melhor, estudava

muito e tirava as melhores notas, pois já que era ela que estava pagando eu deveria retribuir de alguma forma. (Sujeito 18, 2017, diurno)

Concluído o meu primeiro ano do ensino médio, meus pais, preocupados com a violência em minha escola e com o vestibular que eu viria a prestar, me matricularam em outra escola, uma cooperativa da minha cidade [...] (Sujeito 21, 2017, diurno)

Por se tratar de ensino médio meus pais se preocuparam em me colocar em uma escola onde o ensino fosse mais forte e melhor. Então, eles me matricularam no Colégio Adventista. (Sujeito 3, 2009, diurno)

Depois da formatura, meus pais decidiram me tirar da escola pública, matriculando-me então em uma das escolas particulares existentes na cidade. (Sujeito 1, 2013, diurno)

No período noturno, temos três exemplos que mostram a ação de pagar a escola/material assumida por familiares, respectivamente irmã, tia e pais, ou seja, no nível do Ensino Médio, os alunos do período noturno voltaram a citar outros familiares, sendo suas ações de investimento econômico.

No mês de abril, minha irmã e meu cunhado fizeram-me a proposta de eu mudar para uma escola particular, vinculada ao sistema Anglo de Ensino. Seria um grande desafio eu entrar para uma escola particular, mas aceitei o convite e encarei o desafio. (Sujeito 4, 2005, noturno)

[...] minha tia que pagava o material do ensino médio que era particular. (Sujeito 32, 2013, noturno)

Quando terminei o 1º colegial a situação financeira dos meus pais estava um pouco melhor e com isso resolveram pagar uma escola particular, foi por isso que parei de estudar na escola “Caetano Lourenço de Camargo” e comecei a estudar no Prevê Objetivo. Eu não queria de modo algum sair da escola que estudava, adorava estudar lá e também estava super acostumada com o ambiente, mas minha mãe explicou que o ensino era melhor e que seria bom para mim por isso concordei, mas lembro que sofri muito. (Sujeito 13, 2005, noturno)

As demais ações dos pais dos dois períodos foram diversas: apoiar diante da pressão do vestibular, ensinar em casa (já tendo em vista o vestibular) e tirar dúvidas de matérias em casa, pagar aula de reforço. Alguns exemplos:

Em casa, tinha “aulas” de conhecimentos gerais e atualidades com meu pai. Quase todos os dias, na hora do almoço, meu pai e eu aproveitávamos para conversar sobre os acontecimentos do mundo e sempre, antes das provas do vestibular, fazíamos uma revisão de assuntos importantes. Era incrível como ele acertava vários temas que caíam nas provas. Meu pai é uma pessoa muito inteligente, está sempre bem informado, não ignora nenhum tipo de saber e

tem prazer pelo conhecimento. Ele é muito importante para minha formação cultural e pessoal. (Sujeito 2, 2009, noturno)

Eu amava meu professor de Física, ele era engraçado, mas ao ensinar, era firme, queria a atenção de todos. Fazia diversos exercícios depois de suas explicações. Ia tirar dúvida com ele, até que em sua primeira prova, recebo minha nota, 1,7. Isso acabou comigo, minha mãe viu então que eu devia fazer aulas de reforço. (Sujeito 3, 2017, noturno)

O que ficou marcado com ela foi um caso constrangedor, todo mundo começou a perceber que ela tinha um odor que não agradava, então todo mundo evitava de chegar perto dela e até mesmo pedir para tirar dúvidas não querendo que ela fosse até a nossa carteira, o que me fez ter um pouco de dificuldade nessa matéria, com isso minha irmã sempre tirava minhas dúvidas em casa. (Sujeito 2, 2013, diurno)

Neste momento pude contar com a valiosa contribuição de meus pais e de meu cunhado que com toda paciência do mundo, ensinava-me matemática, física e química [...] (Sujeito 11, 2005, diurno)

Uma aluna do período noturno citou a ação da mãe de esperá-la no portão ao retornar das aulas no período noturno e uma aluna do período diurno contou que a avó a esperava ao retornar das aulas:

Pelo fato da minha casa ficar um pouco distante da escola na ida eu ia sozinha ou com a minha irmã que também começou a estudar a noite e voltávamos com o meu amigo Eduardo, que sempre me levava até a rua da minha casa e minha mãe me esperava na esquina ou no portão com seu Roby Vinho. Era muito bom chegar e encontrá-la me esperando. (Sujeito 19, 2005, noturno)

Quando chegava em casa minha avó estava a minha espera, como sempre ela queria saber sobre meu dia, enquanto me preparava para dormir conversávamos. Ela dizia sentir minha falta e eu sentia dela, afinal antes ficávamos juntas e nos víamos todos os dias, mas agora nos encontrávamos pouco [...] (Sujeito 9, 2009, diurno)

O sujeito 20 (2009, noturno) citou uma situação específica em que foi castigada fisicamente pelos pais quando estes descobriram uma mentira:

Nesse dia quando cheguei em casa tinha que contar aos meus pais do que havia ocorrido, nisso tinha certeza que ou ficaria de castigo ou apanharia pela suspensão, então para que nada disso ocorresse menti para eles informando que não estava na bagunça e que o diretor havia dado suspensão injustamente para mim, pois estava na parte da sala que não havia executado a “brincadeira” com a professora, mas acabei caindo na minha mentira e meus pais descobriram que não foi bem assim que ocorreu e descoberta a verdade levei a maior surra de toda a minha vida e ainda fiquei com o castigo, depois desse dia pensei em nunca mais mentir para os meus pais. (Sujeito 20, 2009, noturno)

Temos também o sujeito 16 (2005, diurno) que relatou a ação da mãe envolvendo o vestibular:

Minha mãe também muito envolvida em minha vida escolar, pediu para que eu fizesse inscrição para o curso de arquitetura na USP para saber como estava perante alunos de outras escolas. (Sujeito 16, 2005, diurno)

Após o período do Ensino Médio, em nossas fontes localizamos ainda seis ações que envolvem o período de preparação para o vestibular, sendo que cinco ações (dois – diurno e três – noturno) demandaram investimento econômico dos pais: pagar cursinho, pagar inscrição para o vestibular e pagar os gastos com o transporte para o cursinho.

Tomei uma decisão importante, parei de trabalhar e pedi para meu pai pagar metade das mensalidades de um novo ano de estudo, meu pai aceitou e eu paguei a outra metade com minhas economias, assim me matriculei no período diurno. (Sujeito 22, 2009, diurno)

Meus pais não tiveram essa oportunidade e sempre se empenharam muito em toda a minha vida escolar, para que eu tivesse garantia da mesma, quando mencionei a vontade de fazer uma universidade pública, **eles não sabiam ao certo o que aquilo significava, mas se dispuseram a pagar um cursinho pré-vestibular** para que eu passasse no vestibular, e assim foi feito. (Sujeito 14, ano 2017, noturno)

Interessante destacar nesse último excerto o que a aluna nos conta: apesar dos pais não entenderem ao certo o que é uma universidade pública, eles se disponibilizam a pagar um cursinho. O sujeito 27 (2013, diurno) relatou a ação da mãe de pesquisar os campos de atuação proporcionados pelo curso de Pedagogia:

[...] conversando com a professora de português, discutimos sobre vários cursos ela comentou sobre este que eu nunca havia pensado, o curso de pedagogia, pensei muito, e conversei com meus pais, minha mãe procurou vários campos da pedagogia, e entre eles um que me interessou muito, o que me fez optar pela pedagogia, a pedagogia empresarial [...] (Sujeito 27, 2013, diurno) — ação da mãe.

Temos ainda, dentro da categoria ‘Ações da família’ quatro ações que entendemos como outras, sendo que duas mostram a ação das mães de desistir de trabalhar para cuidar dos filhos (ambos relatos do período diurno); um relato do período noturno mostra a ação da mãe de ajudar a pagar a faculdade particular de História, a qual a aluna cursou por dois anos e,

depois de passar no vestibular para Pedagogia, desistiu do curso, e um relato do período diurno que mostra a ação do pai de pagar a faculdade particular de Publicidade e Propaganda, a qual foi concluída pelo sujeito. Comparando-se os períodos, temos os seguintes dados:

Tabela 13 - Quantidade de excertos da categoria ‘Ações da família’ por período.

PERÍODO	DIURNO	NOTURNO
Antes do ingresso na escola	10	12
Educação Infantil	16	32
Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série)	53	53
Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série)	24	16
Ensino Médio	10	9
Vestibular/Cursinho	3	3
Outros	3	1
TOTAL	119	126

Fonte: elaboração própria.

A quantidade de ações desempenhadas pela família de futuros professores é praticamente a mesma nos dois períodos e, considerando-se os níveis de ensino da escola básica, no período diurno temos quantitativamente: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil e Ensino Médio. Já no período noturno, mantém-se em primeiro lugar o Ensino Fundamental I, mas, na sequência, vêm a Educação Infantil e, depois, o Ensino Fundamental II e, por fim, o Ensino Médio.

Intitulamos nossa próxima categoria analítica como ‘Discursos e posturas da família’, considerando que fazem parte desta categoria todos os discursos (entendidos como mensagens orais, atos verbais, ensinamentos familiares) e as posturas (entendidas como maneira de pensar, ponto de vista, opinião ou posicionamento) da família durante a trajetória escolar. Tal categoria está composta por 125 excertos, sendo a segunda forma de investimento familiar mais indicada pelos alunos de Pedagogia.

Catorze excertos (nove – diurno e cinco – noturno) estão situados no período da educação infantil. A diferença quantitativa entre os dois períodos é pequena, porém em proporção contrária ao que mostraram as ações, quando o período noturno, na Educação Infantil, ficou à frente do diurno. Os discursos e posturas da família na Educação Infantil, relatados pelos alunos do período diurno, revelam a importância atribuída à escola, a

valorização do ambiente escolar e o apoio e os incentivos recebidos em casa por parte da família (principalmente na figura dos pais, porém, em um excerto, aparece a figura dos avós):

Quando o sinal bateu e eu vi a minha mãe na porta da sala, minhas lágrimas pararam na hora e eu voltei a ser feliz. Chegando em casa, falei que eu não queria voltar pra escola, mas ela me explicou que era preciso, para eu aprender muitas coisas. (Sujeito 1, 2009, diurno).

Minha família sempre me preparou para esse dia tão especial, principalmente a minha mãe, que me contava as suas histórias escolares e enfatizava sempre que a escola seria um lugar onde eu iria aprender muitas coisas, como ler, escrever, além de fazer muitos amigos [...]. (Sujeito 17, 2009, diurno).

Ela [mãe] conta que me deixou na escola com muito aperto no coração e que eu apesar de ansiosa, por querer ir pra escola, aparentava apreensiva e com medo, por um instante quis voltar pra casa, mas então ela me levou até a sala e disse que ali eu iria conhecer novos amigos e aprender coisas novas, com a professora. Ela me deixou e foi embora, conta que chorou quando chegou em casa, mas entendia que seria bom para mim. (Sujeito 34, 2013, diurno).

Com quatro anos de idade eu fui levada pela primeira vez a escola, em casa minha mãe dizia que eu ia adorar freqüenta-la, ter novas amiguinhas, uma “tia” (professora) legal e que eu passaria as minhas tardes junto a todos eles, me divertindo e lá eu aprenderia a ler os livros que ela lia para mim na hora de dormir e escrever. (Sujeito 1, 2009, diurno)

No que se refere ao período noturno, são apenas cinco excertos de discursos/posturas da família, enquanto que as ações na Educação Infantil chegaram a 32, ou seja, no primeiro nível escolar frequentado pelos alunos, as famílias do período noturno investem mais por meio de ações do que por meio de discursos. Isso também aconteceu com as famílias do período diurno, embora sem diferença tão extrema de quantidade. Em quatro dos cinco relatos do período noturno os sujeitos destacaram o discurso de valorização da escola e das aprendizagens proporcionadas nela e por ela, sendo que em dois os familiares contam aos alunos sobre sua própria escolarização, como um incentivo para fazer diferente:

[...] minha mãe me encheu de expectativa, **como ela não pode continuar os estudos, queria me mostrar que a educação transforma**, a partir do momento em que eu tivesse acesso a ela já me tornaria uma pessoa diferente, através dela me colocaria em lugares diferentes, não para me sentir melhor que os outros, mas para ser “alguém”, me tornar alguém melhor, **pela educação eu iria conseguir coisas que devido à falta de estudos da minha mãe, ela não conseguiu**. (Sujeito 14, 2017, noturno)

Lembro-me que não fui daquelas crianças que dão trabalho para os pais e que choram por terem que ir à escola, talvez porque minha mãe teve uma **conversa** comigo acabou indo tudo bem. Lembro-me que ela disse que na

escola a professora era como se fosse minha mãe... acho que funcionou porque eu nunca dei trabalho. (Sujeito 7, 2009, noturno)

No início, antes de ingressar na escola, meus pais me diziam que “lá” era um lugar muito legal, onde eu iria aprender muitas coisas, fazer muitos amigos e teria diversas coisas legais para fazer. (Sujeito 13, 2009, noturno)

No outro dia, lá estávamos de novo, me lembro da minha avó dizer “[...] é tão gostoso ir à escola. **Se eu pudesse, naquele tempo, eu não teria parado. Só parei porque eu precisei ir trabalhar.**” Eu realmente, não entendi, naquele momento o porquê minha avó me parecer tão sincera. (Sujeito 29, 2017, noturno)

Na sequência, temos 25 excertos que revelam discursos e/ou posturas da família na época em que os sujeitos estão cursando o Ensino Fundamental I, sendo catorze do período diurno e onze do período noturno. O período diurno apresenta também nesse nível de ensino mais posturas e discursos, porém a diferença é mínima e em ambos os períodos, houve aumento quantitativo dos discursos e posturas em comparação com a Educação Infantil, sendo que o aumento foi maior no grupo noturno.

Considerando-se o grupo diurno temos presente, assim como na Educação Infantil, o discurso que valoriza a escola e os conteúdos que serão aprendidos como expresso abaixo:

Ansiosa para conhecer a nova escola, eu me arrumei e apanhei meu material, ao chegar à instituição, já não me preocupei em separar-me da minha mãe como acontecia nos anos anteriores, a deixei no portão sem hesitar e adentrei a escola com muita confiança. Encontrei muitos alunos logo na entrada. Os discentes eram muito maiores do que eu, mas não me assustei, como disse, estava muito entusiasmada **lembrando das palavras de minha mãe, que me dissera que ali eu iria aprender conteúdos importantes.** (Sujeito 6, 2017, diurno)

Encontramos também o relato da postura dos pais de desejar proporcionar para a filha tudo que não tiveram: “Tudo o que era relacionado a minha educação meus pais faziam com uma grande consideração, diziam constantemente que queriam propiciar a mim tudo o que eles não tiveram a oportunidade de ter.” (Sujeito 6, 2017, diurno)

Os incentivos apareceram em diversas situações: para superar dificuldades, para avançar nos estudos, para participar das atividades oferecidas pela escola, bem como a postura de exigir que o filho levasse os estudos a sério e tivesse mais responsabilidade:

No final da quarta-série fiquei receosa porque no ano seguinte, na quinta série do Ensino Fundamental, eu teria muito mais matérias e professores do que estava tendo até então. Meus pais conversavam bastante comigo para

não ficar apreensiva com isso, sendo que minhas irmãs falavam a mesma coisa. (Sujeito 5, 2013, diurno)

Meus avós, e minha mãe sempre cobravam que eu levasse os meus estudos muito a sério, que na hora de estudar tinha que estudar, depois vinha o lazer. (Sujeito 16, 2017, diurno)

Para cada início de letra a ser aprendida, Dona Marcia adequava para facilitar nossa aprendizagem, assim como, ela mostrou à lousa que a letra A escrita de forma cursiva tem duas tranças dos lados e quando eu contava para minha mãe sobre estas novidades ela nunca ria, nunca contrariou os ensinamentos da professora, sempre concordava e me incentivava cada vez mais para avançar nos estudos. (Sujeito 3, 2013, diurno)

Os alunos recordaram-se também da postura dos pais de cobrar bom desempenho escolar e aprendizagens:

Alfabetizei-me naquele ano, pois minha mãe me cobrava muito. (Sujeito 34, 2013, diurno)

Também lembro que eu era muito dedicada, e por ser filha de professora sempre fui muito cobrada pela minha mãe, ainda mais com ela dando aula na mesma escola que eu estudava. (Sujeito 10, 2017, diurno)

Lembro também que meus pais sempre confiaram muito em mim. Eles nunca eram chamados na escola e, quando havia reunião escolar, o professor sempre me elogiava e só advertia que precisava diminuir a conversa em sala de aula. Meu pai sempre foi o incentivador de meus estudos: quando ficava com dificuldade em alguma matéria, era para ele que pedia ajuda e era ele quem me cobrava no desempenho escolar. (Sujeito 29, 2013, diurno)

O sujeito 33 (2005, diurno) descreveu a postura de indignação do pai perante uma nota baixa:

Um fato muito importante marcou minha vida na quarta série, quando tirei 5,5 na minha primeira prova de matemática. Fiquei um pouco receosa em falar para meu pai, apesar de alguns de meus colegas terem tirarem 3,0 e até 2,0 pontos. Na volta da escola encontrei meu pai no mesmo ônibus que eu voltando de seu trabalho para almoçar em casa. Essa nota me incomodava, e eu não conseguia me aquietar, então logo falei a ele que tinha tirado 5,5 na prova – ele com uma voz toda nervosa disse-me: __ O que? Não entendi 5,5 de nota! Como Pode? Só sei que sua indignação foi muito assustadora e eu fique abalada por um tempo. Até a próxima nota de matemática sair que foi 9,0. (Sujeito 33, 2005, diurno)

Entre os alunos do período noturno, a postura dos pais mais citada foi a exigência de bom comportamento, boas notas, bom desempenho escolar:

[...] meu pai era muito rigoroso comigo e com as minhas irmãs principalmente em relação aos nossos estudos, só permitia que nós faltássemos às aulas em caso de doença, ainda sim contra a sua vontade. . (Sujeito 20, 2017, noturno)

Minha mãe falava que agora eu teria que estudar muito e quem em casa eu não iria só brincar. (Sujeito 40, 2017, noturno)

Em casa eu dizia que estava tudo bem jamais diria a minha mãe que estava sempre de castigo, pois minha mãe havia sido clara e disse que não queria ouvir reclamação alguma sobre meu comportamento, se eu não me comportasse bem na escola, em casa eu não brincaria e nem veria TV. (Sujeito 40, 2017, noturno)

As exigências com relação aos estudos começaram a aumentar depois que entrei para a primeira série do ensino fundamental. As tarefas aumentaram e a exigência de meus pais também. Eles diziam que eu tinha que estudar para “ser alguém na vida” e que eu deveria tirar notas boas, não precisava ser a melhor da sala, mas tirar boas notas. Diziam que ali não era mais lugar de brincar, mas de estudar. (Sujeito 34, 2017, noturno)

No excerto a seguir, a exigência do pai se expressa na forma de ameaça: “Meu pai era muito bravo e sempre falava pra mim que se algum dia alguma professora reclamasse de mim ia apanhar quando chegasse em casa.” (Sujeito 13, 2013, noturno).

Um aluno relatou o discurso dos pais sobre as drogas contrapondo com a valorização dos estudos: “Meus pais sempre conversavam em casa a respeito de drogas e de como fazia mal, e de como só por meio do estudo poderíamos ter uma vida melhor.” (Sujeito 40, 2017, noturno).

Um excerto em específico chamou nossa atenção por apresentar as ideias do pai, que não valorizava a educação escolar e inclusive debochava da filha por ter repetido a segunda série:

Essa questão da repetência foi uma coisa que me atormentou durante muito tempo, e toda vez que a minha irmã, que é mais nova que eu, queria me ofender em uma de nossas briguinhas de irmã, ela sempre me chamava de “repetente, repetente!” e eu chorava muito, e meu pai também fazia isso, afinal, para ele, educação escolar não serve para nada, pois para trabalhar não precisa de nada disso. (Sujeito 19, 2005, noturno).

Passando para o Ensino Fundamental II, temos dezesseis relatos de discurso ou postura da família, sendo que o período diurno registrou apenas quatro exemplos, ou seja, houve uma queda nesse tipo de investimento familiar entre o grupo diurno. Dos relatos do sujeito 32 (2005, diurno) e 33 (2017, diurno) extraímos a postura de valorização dos estudos:

Em casa sempre teve uma doutrina de que estudávamos e somente estudávamos (pois meus pais trabalhavam desde cedo) para sermos os melhores. (sujeito 32, 2005, diurno)

Minha mãe seguia afirmando-me (e cobrando-me) a importância de uma boa educação e de boas notas. (Sujeito 33, 2017, diurno) POSTURA da mãe EFII

Já o excerto a seguir mostra justamente o contrário: o pai entende que estudar até a 8ª série era suficiente para a filha:

Assim, o ano foi passando e meu pai sempre me dizendo que eu não precisaria estudar mais, pois estudar até a oitava-série já era o suficiente para mim, dizia que mulher não precisava de muitos estudos. Não o culpo por essa atitude, pois ele vinha de uma família simples que nunca valorizou os estudos como algo importante para a vida e esse era o seu modo de ver as coisas. (Sujeito 30, 2005, diurno)

Recuperamos os dados de Santos (2010), cuja pesquisa mostrou que duas alunas de Pedagogia relataram o entendimento que os pais tinham de que, para as mulheres, cursar os anos iniciais da escola já era suficiente. Por fim, a situação a seguir é bem específica, mas mostra a postura que os pais tiveram diante da proposta de emprego que a filha recebeu:

Este ano foi um ano de muitas mudanças na minha vida, como estudava no período de manhã, fui convidada a trabalhar como auxiliar de professora na escola [...] meus pais sempre me deixaram decidir o que queria fazer (é claro que quando era uma coisa muito séria eles que decidiam); logo este era um assunto sério, só que desta vez eles deixaram eu decidir e depois deram suas opiniões e neste assunto minha mãe disse que eu deveria tentar e ver se conseguiria conciliar com meus estudos, já me pai apoiou totalmente, pois assim eu seria mais responsável e teria um dinheiro para comprar as coisas que eu quisesse, mas ele advertiu que a primeira nota baixa que eu tirasse, sairia do emprego na hora. (Sujeito 7, 2005, diurno)

Do grupo noturno extraímos doze trechos que exemplificam discursos ou posturas das famílias no Ensino Fundamental II, sendo que o que se destacou foi a exigência de boas notas e a valorização dos estudos, inclusive como forma de conseguir uma vida melhor que a dos próprios pais. A postura dos pais de incentivar os estudos também apareceu na pesquisa de Fiorante (2011) sendo que a escola, para os pais desses sujeitos, era vista como um meio de ascensão social, de ter um futuro diferente do dos pais. O Ensino Fundamental II é o primeiro nível de ensino, dentro da categoria ‘Discursos e Posturas da família’ que registra quantidade maior no período noturno:

A escola ficava a quilômetros daquela área (2 horas e meia). Estando sol ou chuva, **minha mãe nos obrigava a ir para a escola, ela dizia que só assim íamos ter uma vida melhor**. O trajeto era sacrificado, chegávamos lá tão cansadas, que mal conseguíamos assistir as aulas. (Sujeito 7, 2005, noturno)

Em casa era sempre a mesma preocupação em relação as minhas notas e que **eu deveria estudar para ter uma formação e assim uma vida melhor**. Com o tempo pude perceber que a preocupação dos meus pais era para o meu bem pois, queriam para mim e meus irmãos mais qualidade de vida. **Meus pais diziam que nós três tínhamos uma oportunidade que eles nunca tiveram e que por isso deveríamos estudar muito**. (Sujeito 40, 2017, noturno)

[...] meu pai (padrasto) apesar de vir somente no final de semana, ele nos **cobrava muito** em relação á escola [...] (Sujeito 9, 2013, noturno)

Felizmente, meus pais sempre reforçaram a importância de estudar e, principalmente, ouvir os professores. **Mesmo não tendo concluído os estudos, meus pais sabiam que isso era importante e buscavam transmitir a mim e aos meus irmãos**. (Sujeito 11, 2017, noturno).

Assim como no período diurno, encontramos um excerto no qual a exigência se manifesta na forma de ameaça:

A minha 6ª não teve nada de novo na minha vida escolar [...] e o que mais marcou foi com a matéria de português que foi a minha primeira nota vermelha no meu currículo escolar [...] lembro-me também que minha mãe ficou muito brava comigo e disse que senão me recuperasse ficaria de castigo por um bom tempo, inclusive sem sair na rua que sempre foi um dos meus divertimentos preferidos. (Sujeito 20, 2009, noturno, 6ª série).

Ademais, o sujeito 24 (2009, noturno) apresenta-nos a ideia da mãe: lugar de estudar é na escola e essa ideia fazia com que a mãe exigisse ajuda nas tarefas domésticas.

Acontece que eu tinha mais uma irmã pequena que nasceu um pouco antes de mudar de escola, a Daniela, e minha mãe começou a transferir certas responsabilidades para mim. Isso atrapalhava eu estudar, pois ela achava – e ainda acha – que lugar de estudar é na escola, e que em casa tem que se fazer os serviços domésticos. (Sujeito 24, 2009, noturno, 8ª série)

O sujeito 24 apresenta-nos também uma ideia que os pais tinham: a de que esporte era coisa de menino, sendo que o excerto finaliza sinalizando a importância conferida aos estudos:

Nesse período continuava a sair dois dias mais cedo e três dias mais tarde. Nos dias que eu saía mais cedo eu ia com os meninos da minha turma para o ginásio de esportes da cidade para jogar futsal e praticar tênis de mesa.

Dados isso escondida dos meus pais pois para eles esportes era coisa para menino. Além disso a prioridade para eles sempre era o estudo, pois meus pais queriam que eu tivesse tudo o que eles não tiveram. (Sujeito 5, 2017, noturno)

Temos ainda dois exemplos de posturas de incentivo dos pais, respectivamente no ambiente doméstico e escolar:

Posso dizer que iniciei na quinta série com uma base sólida de conhecimentos, o que também foi possível pelo incentivo que tinha de meus pais em casa em relação aos novos saberes. Fui uma criança que teve a chance de viver num lar estimulante, rico em cultura e diálogo. (Sujeito 2, 2009, noturno)

Nesse ano abriu uma oportunidade de entrar no coral da escola, tudo o que se envolvesse com a parte artística minha mãe dava o maior apoio para eu participar, fiz o teste e passei [...] (Sujeito 17, 2013, noturno)

Assim como aconteceu com as ações, as mães aparecem como a figura familiar responsável pelos discursos e posturas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, sendo também citados pais e avós. Um dado que possivelmente justifica a presença e participação maciça das mães na trajetória escolar dos filhos está relacionado com a profissão da mãe. De acordo com os dados coletados junto aos ingressantes do período diurno (2006 – 2015) predominam as mães que não exercem atividade remunerada, com 36,8%. Entre os ingressantes do período noturno no mesmo período, mães que não exercem atividade remunerada alcançam 40,3%. (SPAZZIANI, OLIVEIRA, PINHO, 2016).

O período do Ensino Médio é responsável por trinta lembranças de discursos e posturas da família, sendo dezesseis do período diurno e catorze do período noturno. Em comparação com o nível de ensino anterior, cresceram nos dois grupos os discursos e posturas da família. Entre as posturas dos pais, há o incentivo para que os filhos sigam determinada área e não parem de estudar, sendo registrado o incentivo dos pais dos dois períodos na opção pelo Magistério:

Estudava muito e todos os dias, pois meu pai dizia que as profissões na área da computação eram profissões do futuro e ele torcia para que eu passasse no vestibulinho da federal e cursasse processamento de dados. (Sujeito 14, 2005, diurno)

No início do ano de 1991 aconteceu o vestibulinho para o CEFAM, minha mãe, minha vó e minhas tias ficaram torcendo para que eu passasse na prova. Para minha avó que era enfermeira, ser professora era uma profissão muito bonita e importante, minhas duas tias mais novas também haviam feito o

Magistério e trabalhavam como professoras primárias. Nessa época minha mãe era inspetora de alunos numa escola na cidade em que morávamos, ela não queria de jeito nenhum que eu parasse de estudar. (Sujeito 30, 2005, diurno)

Eu e mais uma colega de classe - que sonhava em ser professora, era dedicada e estudiosa - nos entusiasmamos com a possibilidade de estudar no C.E.F.A.M. de São Carlos. Comentei com os meus pais antes de me inscrever para a prova de seleção, eles me apoiaram e me incentivaram, como já relatei, minha mãe não gostava da escola que eu freqüentava muito menos das minhas amizades. Já meu pai via no C.E.F.A.M a chance de profissionalização. (Sujeito 34, 2005, noturno)

Outra aluna recorda-se da postura da mãe, de acalmá-la, quando se sente pressionada a pensar no futuro já no 1º ano do Ensino Médio, o que nos mostra o quanto a presença dos pais é importante na trajetória escolar, mesmo quando o sujeito já é adolescente:

[...] logo no primeiro dia de aula do 1º Ensino Médio o diretor Gilson e a Coordenadora Simone chegaram falando que essa era uma nova etapa da nossa vida, que nesses 3 anos precisaríamos pensar muito bem para decidirmos o nosso futuro, nesse dia cheguei desesperada em casa, com muitas perguntas, dúvidas... 'O que vou fazer da minha vida?, O que quero ser? Que profissão devo seguir?'. Foi conversando com a minha mãe, que ela me acalmo dizendo que eu era nova, que tinha um tempo para decidir e que precisava ficar tranquila. (Sujeito 2, 2013, diurno).

Os alunos do período diurno registraram também enquanto posturas e discursos dos pais o apoio e o incentivo para prestar vestibular, além da postura de acreditar no sucesso do aluno:

O contato com a UNESP ainda no ensino médio [divulgação por meio de revista] e o apoio dos meus pais no sentido de que eu tentasse prestar vestibular para uma faculdade pública é que alimentaram meu ideal de estar onde hoje eu estou. (Sujeito 14, 2005, diurno)

Apesar de não ter um incentivo grande por parte dos professores em prestar vestibular, recebi um grande apoio por parte de meus pais. (Sujeito 33, 2005, diurno)

Tal era meu descrédito que eu seria aprovada logo na primeira vez que prestei a prova do vestibular, que eu me negava a verificar a lista dos aprovados e somente o fiz por insistência de minha mãe e irmã que sempre acreditaram em minha capacidade. (Sujeito 7, 2009, diurno)

Sempre tive o apoio de meus pais para estudar em uma faculdade pública [...] (Sujeito 17, 2017, diurno)

Por outro lado, há também a postura de cobrança quanto ao sucesso no vestibular: “[...] quando chegou no final do ano, estava com muito medo de não passar em nada, e meus pais me cobravam. E diziam que se eu não passasse eu faria faculdade particular, o que eu não queria.” (Sujeito 21, 2009, diurno). Ainda com relação ao vestibular, dois alunos do período diurno citaram a figura dos irmãos como os grandes incentivadores; nos dois casos os alunos prestaram vestibular após um período de conclusão do Ensino Médio:

Minha irmã (que não desiste nunca), sempre me motivou a seguir em frente, a não desistir dos meus sonhos. Ela, que sempre foi o meu porto seguro e minha referência de vida incentivou-me a voltar a estudar. Foi assim que resolvi prestar o Vestibular depois de quinze anos fora da escola. (Sujeito 2, 2005, diurno)

A pessoa que me mostrou que podia ter uma vida melhor, que me mostrou a importância da cultura, de um curso superior e tantas outras coisas foi meu irmão. Por ser mais velho que eu, ter mais experiência e ter ido morar numa cidade grande em busca de seus sonhos, fez com que ele abrisse meus olhos e me mostrasse muitas coisas além de nossa cidadezinha. (Sujeito 27, 2005, diurno)

Os alunos do período noturno também citaram discursos e posturas dos familiares envolvendo o vestibular como o apoio e incentivo:

O acesso ao ensino superior foi incentivado pelo meu pai por já ter cursado uma faculdade, pelo meu irmão que está se graduando e pela escola por terem como objetivo obter um bom número de aprovados. (Sujeito 25, 2013, noturno)

Entrei então para a faculdade, algo que eu sempre quis, mas que algumas vezes via apenas como um sonho distante, do qual só não desisti porque tinha duas pessoas que acreditavam muito em mim – às vezes até mais do que eu mesma – essas pessoas foram minha mãe e novamente a professora Rosi [...] (Sujeito 8, 2005, noturno)

Meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade, mas incentivava a cursar [...] (Sujeito 12, 2013, noturno)

Meus pais sempre priorizavam os estudos, no ensino médio não se tinha em mente estudar para entrar em uma boa universidade, e sim para ter um nível de estudo para inserir no mercado de trabalho, não se ouvia falar em faculdade por parte dos colegas, alguns professores incentivavam, mas eram poucos. Já em minha família sempre tive apoio, meu pai tem ensino superior, então acredito que todos que tenham alguém em casa com um nível de ensino mais avançado facilita o auxílio, tanto que quando sai do ensino médio senti necessidade de me preparar mais para prestar vestibular, já que minha base não era boa, e todos, da minha família, me apoiaram. (Sujeito 3, 2013, noturno)

Temos um relato de gravidez no Ensino Médio, no qual a aluna destaca que só prosseguiu nos estudos por conta do apoio da família:

Devo ressaltar que neste período eu já estava noiva e durante o segundo ano fiquei grávida, foram momentos difíceis, em que eu quase larguei os estudos, só não fiz porque minha mãe e meus irmãos me apoiaram e encorajaram a continuar, dizendo que me auxiliariam no que for necessário. (Sujeito 21, 2005, noturno)

Ainda olhando para o grupo noturno encontramos exigência de boas notas e a valorização da escola, preocupações essas que não foram encontradas no grupo diurno:

Eu pensei em desistir da escola e só trabalhar, mas depois da bronca do professor Arnaldo minha mãe disse que se preciso fosse eu parava de trabalhar, mas não de ir a escola. (Sujeito 24, 2009, noturno)

Meus pais se preocupavam com as possibilidades que eu tinha de fazer uma faculdade, pois mesmo não tendo concluído o segundo grau meus pais sabiam que era necessário estudar para ter um futuro melhor. Sendo assim, era preciso que eu mantivesse minhas notas altas e por isso meu pai exigia que todos os dias eu revisasse a matéria e repetisse alguns exercícios em sala de aula. (Sujeito 11, 2017, noturno)

[...] a partir do 1º colegial meu pai parou de ir a escola assinar boletim e em reuniões para saber de comportamento, ele dizia que agora era com agente, que era nossa responsabilidade, e obrigação se comportar e tirar notas boas [...] (Sujeito 3, 2013, noturno)

Interessante que nesse último trecho, o aluno deixa clara a postura do pai de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento e boas notas, transferindo para ele essa obrigação, diferente do trecho anterior, no qual está explícita a postura de acompanhar de perto os estudos do filho.

Nas Histórias de Escolarização de nossos sujeitos, encontramos ainda dezessete trechos que fazem parte da categoria ‘Discurso e Postura da família’ que, porém, não estão situados em uma época específica da escolarização; tais informações destacadas pelos sujeitos apareceram normalmente logo no início das histórias de escolarização, mas, em alguns casos, surgiram como finalização da história. Sete trechos foram extraídos do período diurno e dez do período noturno e todos reforçam posturas e discursos que já apareceram nos diferentes níveis de ensino, notadamente a importância dada aos estudos, à educação e à leitura:

Meus pais não tinham o hábito de ler livros frequentemente, apenas uma vez ou outra. Mas sempre me incentivaram a estudar, a ler e escrever corretamente. Devo muito a eles, por terem me ensinado e continuarem

ensinando tudo o que está ao alcance deles e por sempre me incentivarem a aprender tudo o que eu puder aprender de bom para a minha vida. (Sujeito 21, 2017, diurno).

Filha de uma mãe solteira, pobre e com pouca escolarização, a educação escolar desde que consigo me lembrar, me era constantemente incutida por minha mãe, como uma necessidade primordial, talvez minha única chance “ser alguém na vida”. Ela, que concluiu apenas a antiga 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano), sempre me cobrava bom desempenho escolar. [...] (Sujeito 33, 2017, diurno).

Meus pais eram pessoas simples, que embora não tivessem tido a oportunidade de cursar uma graduação, valorizavam o estudo, não somente pela possibilidade de melhores condições de vida, mas, sobretudo, pela valorização do conhecimento em si. Recordo-me que eles sempre falavam para minhas irmãs mais velhas que a pessoa estudada sabe pensar acerca do mundo. Achava isso tão bonito: “pensar acerca do mundo”. Com efeito, eles incentivam que estudássemos, e mais ainda, que pudéssemos ser leitores, enfim, pessoas cultas. (Sujeito 5, 2013, diurno)

Meus pais não tinham muito conhecimento e cultura com pouca escolaridade, sempre valorizavam muito a educação; segundo eles, esse seria o único modo de eu e meus irmãos termos uma vida melhor. (Sujeito 40, 2017, noturno).

Em minha trajetória de vida sempre tive ao meu lado bons exemplos vindos de meus pais, que sempre incentivavam a mim e a meus irmãos a lermos, a nos expressarmos, a sermos investigadores no sentido de buscar sempre solucionar as atividades a que nos propúnhamos, principalmente as atividades escolares e desta forma, superarmos as possíveis adversidades. (Sujeito 11, 2005, noturno).

Não poderia começar a narrar minha história de escolarização sem antes mencionar meus pais, aos quais agradeço por sempre me apoiarem e me permitirem chegar aonde estou. Ambos sempre estimularam os estudos, tanto para mim quanto para meu irmão. Sempre enfatizam a importância de estar cursando o ensino superior e me incentivam a procurar cada vez mais novos conhecimentos. (Sujeito 26, 2009, noturno).

Para todos os sujeitos da pesquisa de Bohnen (2011), a família aparece como incentivadora da busca por escolarização básica e superior. Em nossos dados, consideramos o incentivo como uma postura da família e vimos que isso apareceu fortemente nas histórias de escolarização de nossos sujeitos.

Um sujeito da pesquisa de Lemos (2006) relatou o incentivo da família para a inserção na escola e superação das dificuldades no percurso escolar. Os pais, para esse sujeito, foram apoio e exemplo, e a autora constatou que as significações que a família passou à aluna como, por exemplo, a valorização do conhecimento como uma riqueza e um bem, foram incorporadas pela aluna. Ao analisar a postura da aluna na situação de estágio, Lemos (2006)

observou que ela tentou reproduzir aquilo que lhe era importante e significativo, como a aproximação da família dos alunos. Tal constatação da autora mostra o quanto os dados com os quais estamos trabalhando são significativos, pois configuram uma parte da constituição do ser professor. Lemos (2006) afirmou que a trajetória de vida, expressa por meio das lembranças, traz significações importantes que favorecem a constituição profissional como docente.

Ainda na categoria analítica ‘Discurso e Postura da família’, temos dezenove trechos que fazem referência ao vestibular e/ou ensino superior, divididos da seguinte maneira: sete relatam apoio dos pais na escolha do curso superior e três relatam o contrário, ou seja, o não apoio dos pais na escolha do curso superior. Todos esses relatos, dez, são de alunos do período diurno, sendo que entre o grupo noturno não encontramos relatos de apoio ou não dos pais e outros familiares com relação à opção pela Pedagogia. Expomos, na sequência, os três excertos que mostram o não apoio dos pais na opção por Pedagogia, refletindo um discurso de desvalorização da profissão e preocupação com o retorno financeiro. Ressaltamos que, em dois trechos, os sujeitos afirmam haver professores na família:

Quando fui fazer a opção pra prestar a prova para o curso de pedagogia, conversei com meus pais e até com meu padrinho, todos disseram mais ou menos a mesma coisa: “Vai ser professora pra morrer de fome e ser destrutada pelos alunos?”. (Sujeito 9, 2005, diurno).

Conversei com meus pais e disse que iria prestar pedagogia, não sei, mas percebi que não era o que eles esperavam de mim. Eles diziam: “Mas você vai fazer o quê? Vai ser professora? Você viu a sua avó a vida que ela levava?” (minha avó era professora e ganhava pouco, se apegava muito com os alunos carentes). (Sujeito 20, 2009, diurno).

Mas como disse venho de uma família de professores que entendem de perto a dificuldade da profissão e nunca vi incentivo da parte deles em que eu seguisse essa carreira, na verdade eles sempre me desmotivaram. Minha mãe até chegou a falar que eu só faria pedagogia se passasse em uma faculdade pública, pois ela se recusava a pagar uma faculdade pra que depois eu ganhasse um salário miserável. (Sujeito 16, 2013, diurno).

No grupo noturno, os nove relatos referentes ao período do vestibular revelaram posturas e discursos da família como o incentivo para continuar a estudar e o apoio para fazer mais um ano de cursinho, sendo que como salientamos acima, os alunos do período noturno não relataram discursos e posturas dos pais de apoio ou não na escolha por Pedagogia:

Nesse momento minha mãe falou comigo me disse que eu poderia fazer mais um ano de cursinho e que ela saberia que eu iria passar dessa vez. (Sujeito 40, 2017, noturno)

Como o meu irmão fez uma universidade pública (UNICAMP), ele me incentivou a voltar a estudar e prestar o vestibular. (Sujeito 15, 2009, noturno)

Meus pais não queriam que eu desistisse e me incentivaram a no ano seguinte fazer novamente o cursinho, não estava muito animada, não queria fazer e depois me decepcionar mais uma vez, falei que não ia fazer que iria pagar uma faculdade, meu pai ficou muito bravo comigo, falou tanto que me convenceu a novamente fazer cursinho [...] (Sujeito 3, 2013, noturno)

Como minhas duas irmãs mais velhas cursaram a universidade em instituições públicas, fui influenciada a fazer o cursinho na Unesp o CUCA, e foi o que resolvi fazer por um ano. (Sujeito 31, 2013, noturno)

Ainda entre os alunos do período noturno, há um relato no qual a aluna explicita que o apoio recebido para cursar o ensino superior não veio da família, mas sim dos pais de uma amiga:

Na minha casa tudo isso passou a ser novidade, somos em quatro irmãs, e a única que pensou em continuar seus estudos foi eu. Portanto, essa noção de faculdade, não veio de casa. Na verdade, veio da casa da minha melhor amiga, aquela da infância, a Nathália, que foi estudar em uma escola particular e que seu pai era diretor de minha escola e sua mãe minha professora de matemática. Eu estava sempre em sua casa, e lá eles conversavam sobre a importância do estudo, sobre o que seríamos quando crescêssemos. Foi por isso que me interessei pelo ensino superior [...] (Sujeito 27, 2005, noturno).

Por fim, ainda no grupo noturno, temos três excertos enquadrados como outros, que mostram a valorização dos cursos técnicos e experiências profissionais, não tendo sido localizados trechos semelhantes no período diurno. O sujeito 38 (2013, noturno) revela a falta de incentivo para ingressar no ensino superior; para ele, isso aconteceu por falta de conhecimento da mãe:

[...] o meu processo de escolarização sempre foi uma grande preocupação a ela [a mãe], porém, até por falta de conhecimento, nunca houve incentivo ao ingresso no Ensino Superior, sendo mais valorizadas as experiências profissionais do que acadêmicas. (Sujeito 38, 2013, noturno).

Os outros dois trechos mostram a valorização dos cursos técnicos e do trabalho:

Meus pais me educavam de maneira tradicional e rígida, sempre incentivaram a educação e o trabalho, muito embora visassem mais os cursos

técnicos ainda pela rapidez de ingresso no mercado de trabalho. (Sujeito 14, 2013, noturno).

Minha mãe sempre incentiva muito eu e minha irmã nos estudos, meu pai nunca atrapalhou, mas sempre enfatizava mais o trabalho do que o estudo. (Sujeito 29, 2013, noturno).

Temos ainda um excerto no qual a aluna relata o apoio recebido principalmente da mãe, quando desiste da faculdade que tinha iniciado (Matemática):

Foi então que percebi, após 3 meses de curso, que não gostava do que estava fazendo e que o que me interessava eram os assuntos relacionados à educação como um todo e não exclusivamente a algumas disciplinas. Abandonei o curso, uma decisão muito difícil, acreditava que estaria decepcionando minha família se desprezasse aquela vaga, porém recebi muito apoio principalmente da minha mãe, que, por coincidência já havia passado por essa mesma situação. (sujeito 20, 2005, noturno) — postura (apoio para desistir da faculdade).

Finalizando a apresentação da categoria ‘Discursos e Posturas da família’ temos maior incidência de discursos e posturas dos pais no Ensino Médio, seguido do Ensino Fundamental I e depois da época referente ao vestibular/cursinho, no grupo diurno. Já no grupo noturno, a incidência maior também foi no Ensino Médio, seguindo-se, porém, o Ensino Fundamental II e o Ensino Fundamental I e só depois apareceram os discursos e posturas na época do vestibular/cursinho. Embora a predominância de ambos os períodos, no que se refere aos discursos e posturas, esteja no Ensino Médio, as semelhanças entre os dois períodos não se mantêm com relação aos demais níveis de ensino.

Nossa terceira categoria de análise a respeito da participação da família na vida escolar de futuros professores intitula-se ‘Relação Família-Escola’, sendo composta por 75 excertos. Optamos por organizar essa categoria de maneira separada das ações, por considerarmos que as lembranças aqui contidas refletem um tipo específico de ação dos pais, que é justamente procurar a escola para resolver alguma situação ou conflito referente ao filho ou, por outro lado, quando a escola procura a família também com o intuito de resolução de problemas e/ou situações. Ao lermos os relatos que compõem a referida categoria, optamos por fazer uma subdivisão entre os excertos, a partir da iniciativa de estabelecer a relação. O primeiro tipo de relação acontece quando a família — na figura principalmente da mãe, assim como apontaram as categorias anteriores — é a responsável por provocar/desencadear a relação. Esse tipo de relação, com iniciativa da família, é a responsável pela maior parte das lembranças dos alunos: são 47 trechos, ou seja, os pais são os responsáveis por desencadear ou iniciar a

relação com a escola. No segundo grupo, consideramos a relação escola-família quando as ações efetivadas partem da escola (principalmente dos professores) e envolvem a família, totalizando vinte e oito trechos. Esse tipo de relação desvela a presença do outro na vida do estudante, sendo que tal presença é esporádica ou específica, mas determinante para modificar possibilidades escolares dos alunos quando a família aceita e operacionaliza os conselhos ou orientações da escola.

Para melhor visualizar os dados da categoria, elaboramos a tabela que segue:

Tabela 14 - Quantidade de excertos por tipo de relação nos níveis de ensino.

NÍVEL DE ENSINO	RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA (DIURNO)	RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA (NOTURNO)	RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA (DIURNO)	RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA (NOTURNO)
Educação Infantil	3	4	0	4
Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série)	13	12	7	11
Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série)	5	6	4	2
Ensino Médio	2	2	0	0
TOTAL	23	24	11	17

Fonte: elaboração própria.

Podemos afirmar que nossos dados mostram que um dos meios de participação dos pais de futuros professores na trajetória escolar dos filhos é através da relação família-escola. Períodos diurno e noturno seguem a mesma tendência no que se refere à relação família-escola e escola-família: tal relação acontece mais no Ensino Fundamental I, seguida do Ensino Fundamental II, da Educação Infantil e por último Ensino Médio.

Olhando para cada nível de ensino, temos que, na Educação Infantil, ambas as relações aparecem quase que de maneira equivalente nas quantidades. Nos dois trechos a seguir, há exemplos da relação família-escola na Educação Infantil e ambos mostram a relação da mãe com a diretora:

Recordo-me de minha mãe discutindo com a diretora na sala desta por que ela havia pedido uma lista imensa de material no começo do ano, como roupa para ballet e judô e não as utilizava por que raramente havia esse tipo de atividade na instituição. (Sujeito 9, 2005, diurno).

No ano seguinte eu iria para o Pré II, porém minha mãe conversou com a diretora da escola e pediu para que me colocassem já no Pré III. Isso era porque a professora que dava aula nessa última série iria se aposentar e minha mãe a considerava ótima e não gostaria que eu tivesse outra a não ser ela. Após conversar, ficou decidido que eu iria “pular” uma série e então comecei no Pré III. (Sujeito 17, 2009, noturno).

Já nos trechos a seguir, pode-se visualizar a relação que parte da escola e chega até a família; os quatro exemplos encontrados desse tipo de relação na Educação Infantil foram extraídos do período noturno, ou seja, não há exemplos de relação escola-família na Educação Infantil relatados por alunos do período diurno. Nos dois primeiros exemplos, os pais recebem propostas/orientações para adiantar a escolarização dos filhos e os dois últimos exemplificam a relação da professora com os pais:

Quando estava na turma de cinco anos, a direção chamou a minha mãe para conversar, disse que eu tinha um ótimo desempenho e gostaria da autorização dela para me encaminhar para primeira série ao invés de ir para a pré-escola. A minha mãe não concordou, pois além de me achar muito nova, ficou com medo de que eu pulasse alguma fase importante de meu desenvolvimento. (Sujeito 21, 2009, noturno).

Completei seis anos em setembro de 1994 nessa etapa, e minha mãe comentou que ao conversar com a professora Ângela em uma reunião, a mesma disse que eu não deveria perder tempo em fazer o jardim II, e sim que minha mãe me matriculasse direto na primeira série no ano seguinte, pois eu era uma menina muito esperta e inteligente e que fazer o jardim II iria só me atrasar. (Sujeito 2, 2017, noturno)

[...] tenho algumas recordações da mesma elogiando os seus alunos para os pais, ela convidava os pais para irem até a creche e mostrava nossos trabalhos com muito orgulho para eles, que, conseqüentemente, também ficavam bastante orgulhosos. (Sujeito 20, 2017, noturno).

[...] quando a professora descobriu que eu desenhava muito bem, e chamou minha mãe para contar tal descoberta. E quando minha mãe viu meus desenhos, percebeu que eram muito parecidos com os do meu pai, e compreendi que de certo modo herdei o dom de desenhar dele. (Sujeito 1, 2009, noturno)

É o Ensino Fundamental I o nível responsável pelo maior número de trechos que tratam da relação família-escola, considerando-se ambas as possibilidades desse relacionamento: há 25 trechos da relação família-escola e dezoito da relação escola-família. No excerto a seguir, temos um exemplo da relação entre mãe e diretora/professoras, quando a aluna está na 4ª série, e a mãe, ao descobrir o problema de surdez leve da aluna, vai à escola:

[...] tinha um problema que dificultava minha aprendizagem, algo que só descobri no final desse ano e que acarretou a minha repetência. Sofria de uma surdez leve, e ninguém na escola havia percebido. Em casa minha mãe notou algumas atitudes e me encaminhou ao médico. Devido a esse problema, não escutava muito bem e não aprendia muito bem, por isso minha mãe, quando descobriu, conversou com a direção da escola e com as professoras e pediu que eu fizesse a quarta série novamente para que não fosse com a aprendizagem comprometida para a quinta série. (Sujeito 5, 2005, diurno).

Já pelo relato do sujeito 18 (ano 2005, diurno) apreendemos que os pais se articularam por não concordar com as atitudes de uma docente de Educação Artística da 3ª série e, com isso, vão até a escola, reunindo-se com a diretora:

Durante algum tempo, ela rasgou os trabalhos de vários alunos perante toda a sala. Dizia estar um lixo e os jogava fora, xingava a sala de incapaz. Nós nos sentíamos humilhados. Essa situação perdurou até que houve uma reunião, com a presença dos pais e da diretora por conta de tantas reclamações contra a docente. Depois da reunião, a professora mudou radicalmente. Tudo passara a estar lindo. (Sujeito 18, ano 2005, diurno).

A mãe do sujeito 16 (2009, diurno), ao perceber a desmotivação da filha, que está na 1ª série, vai à escola conversar com a professora:

Comecei a me sentir desmotivada, não queria mais fazer as tarefas, ficava irritada porque tinha que realizar tarefas das quais eu já sabia e que não aprenderia nada de novo. Minha mãe foi até a escola para falar com a professora, pois assim como outras mães perceberam o que ocorria. Ela reconheceu o que se passava e na mesma hora tentou concertar tudo, não ignorou a dificuldade dos alunos, mas também não ignorou que tinha outras crianças na sala. Ela começou a adaptar os conteúdos e deu tudo certo. (Sujeito 16, 2009, diurno).

Do relato do sujeito 12 (2005, diurno), entendemos que a relação com a mãe parte da professora da 3ª série, ao perceber um problema de socialização na aluna:

[...] a professora chamou minha mãe para dizer que eu não estava mais me sociabilizando com meus colegas e só conversava com uma menina além dos meus primos. Seu nome era Aline, e o mesmo aconteceu com a mãe dela. Nossas mães nos proibiram de conversar, e a professora, vendo nosso sofrimento, começou a desenvolver atividades em grupos diferentes a cada semana. Assim passei a fazer amizade com outros alunos e também voltei a conversar com a Aline. (Sujeito 12, 2005, diurno).

A iniciativa de chamar a mãe do sujeito 23 (2017, diurno) também é da professora (1ª série):

A professora Rita percebeu que eu demorava um pouco mais que o normal para escrever e acompanhar os ditados, logo chamou minha mãe para conversar, foi onde minha mãe contou o que havia acontecido anteriormente, que eu havia muito recentemente quebrado dois dedos da mão direita (mão que eu utilizo para escrever), ao se deparar com a história ela começou a ter um pouco mais de paciência comigo, pois, entendeu a minha dificuldade. (Sujeito 23, 2017, diurno)

No exemplo a seguir, a iniciativa da professora (3ª série) perante uma nota baixa da aluna é ligar para os pais, já que isso até então não havia acontecido, demonstrando atenção e preocupação da professora com o rendimento da aluna:

Só lembro de um episódio em que eu fui muito mal em uma prova de matemática, e que a professora ligou na minha casa para falar com minha mãe, já que até então eu nunca tinha tirado nota baixa. (Sujeito 14, 2005, noturno)

O sujeito 18 (2017, noturno) relata a relação professora - mãe, destacando a postura da docente:

Ela [a professora] nos tratava muito bem e sempre dava um jeitinho de falar das artes que fizemos de um jeito que os pais entendessem tanto que era errado quanto que era coisa de criança e precisava ser corrigida. Quando ela precisou falar para minha mãe que eu tinha um defeitinho, ela esperou que todos sássem. Pediu para minha mãe me ajudar a não entregar os colegas, pois eu estava me tornando “dedo duro”. Fiquei pensando nessa expressão. Minha mãe conversou e depois disso, nem sob tortura eu diria algo a alguém. (Sujeito 18, 2017, noturno)

Nos próximos exemplos, percebe-se a preocupação dos professores diante da dificuldade dos alunos, o que desencadeia a ação de procurar a família, especificamente a mãe no primeiro caso e o pai no segundo, e orientá-los:

A professora Neuza ao perceber o meu atraso conversou com minha mãe e disse que para eu alcançar a sala seria necessário o apoio familiar, para complementar o seu trabalho em sala. . (Sujeito 19, 2005, diurno)

[...] minha professora conversou com meu pai e disse que o reforço da escola não iria me agregar, minha dificuldade era outra e era necessário que ele pagasse alguém para me alfabetizar, pois caso contrário as consequências seriam piores como: possíveis reprovos no futuro e retardo na aprendizagem. (Sujeito 25, ano 2013, noturno)

Quando olhamos para o Ensino Fundamental II, comparando-o ao período anterior de escolarização, há uma queda brusca na participação dos pais por meio da relação família-escola (onze excertos) e escola-família (seis excertos), em ambos os períodos. Podemos nos questionar: os alunos crescem e os pais deixam de serem tão participativos e presentes na escola ou os problemas diminuem e tornam-se pontuais ou ainda os alunos conseguem resolver de maneira autônoma os conflitos que surgem, não necessitando da intervenção dos pais? Acreditamos que é uma mistura desses fatores que faz os episódios de relação entre escola e família diminuírem conforme se avança na escolarização. Lembramos também que na categoria ‘Ações’, em ambos os períodos, observou-se a diminuição das ações familiares quando os alunos passaram para o Ensino Fundamental II e na categoria ‘Discursos e Posturas da família’ houve queda desse tipo de investimento familiar somente no grupo do período diurno.

No exemplo a seguir, a mãe procura a direção para pedir que a filha reprovasse na 5ª série, já que não estava conseguindo acompanhar tal série. Notemos que é um problema grave (o não conseguir acompanhar) que leva a mãe a procurar a direção:

Não tinha jeito, eu realmente não estava conseguindo acompanhar a quinta série, foi então que, ao término do ano, minha mãe foi até a escola e pediu para que a Diretora me reprovasse, e, então, tive que cursar novamente a quinta série. A Diretora disse para minha mãe que era só eu fazer a recuperação de algumas matérias e me esforçar no próximo ano que eu conseguiria acompanhar a sexta série, mas não tive outra alternativa [*sic*] retornei a quinta série. (Sujeito 4, 2005, noturno).

Durante o Ensino Fundamental II, a aluna vivenciou situações de violência por parte de colegas, e tal situação leva os pais a procurarem a escola; segundo o relato da aluna, com a ida dos pais à escola, a situação resolveu-se:

Durante todo esse período do segundo ciclo do ensino fundamental, eu fui “atacada” por elas. Puxavam meu cabelo, me xingavam na frente dos colegas, me ameaçavam constantemente e eu nunca expus isso para ninguém por medo das ameaças que recebia. O que gerou uma das situações mais constrangedoras e tristes que passei nesse período, que foi ser agredida fisicamente por uma das garotas desse determinado grupo. Meus pais foram até a escola, e tudo foi resolvido, depois disso nenhuma delas se aproximou de mim. (Sujeito 34, 2017, diurno).

Já a seguir, vemos que a aluna conta que tentou resolver um problema com a professora, mas, como não chegaram a um acordo, a mãe interveio, indo até a escola para conversar com a professora e com a direção. Esse exemplo pode reforçar nossa hipótese de

que, conforme avançam na escolarização, os alunos tornam-se mais independentes dos pais para resolverem os conflitos:

Ela sempre perguntava da vida dos alunos e ficava comentando sobre. E como ela não dava atividades, não conseguia avaliar cada um, distribuía as notas de acordo com sua afinidade com o aluno, e, por eu não dar muita atenção a ela, uma vez me deu uma nota baixa sem motivo algum, e me falou alguns absurdos quando fui questionar. Não resolvido entre nós, minha mãe foi à escola falar com ela e com a direção. (Sujeito 17, 2017, diurno).

A relação escola-família, no Ensino Fundamental II parece-nos que também é motivada por problemas específicos, como vemos na situação abaixo, quando a aluna tem um comportamento não comum na sala de aula:

[...] uma vez no auge da minha rebeldia ela pediu para eu abrir a apostila e fazer a atividade e eu respondi, disse que não iria abrir, ela me mandou para a diretoria e falou que eu só poderia entrar na aula dela novamente se minha mãe fosse conversar com ela. No dia da próxima aula minha mãe foi à escola e a professora disse a minha mãe que achou estranho esse meu comportamento que ela já havia dado aula para minha irmã e que sabia que não era da minha índole fazer aquilo, perguntou para minha mãe se estava acontecendo algo. (Sujeito 23, 2017, diurno, 8ª série).

O mesmo acontece no relato a seguir, quando a professora chama a mãe da aluna por estar preocupada com as posturas desta:

Os professores, a maioria pelo menos, nos conheciam muito bem, e, por essa razão, a professora de história mandou chamar minha mãe. Fiquei curiosa para saber o que seria, já que sabia que não tinha feito nada de errado. Quando cheguei em casa, minha mãe disse que a professora estava preocupada, pois eu não prestava mais atenção como antes, fui sentar no fundo da classe junto aos alunos considerados indisciplinados. (Sujeito 23, 2005, diurno, 7ª série).

Por fim, no Ensino Médio, não há relato algum de relação escola-família, mas apenas quatro da relação família-escola, dois de cada período, os quais reproduzimos na sequência. Parece-nos que a lógica observada no Ensino Fundamental II mantém-se no Ensino Médio, ou seja, os pais vão procurar os professores e/ou direção quando acontece alguma situação específica, normalmente mais séria, que sai do cotidiano, sendo que os três últimos excertos são exemplos de relação família-escola motivada por problemas financeiros e a última situação é bem específica: quando está no 1º ano do ensino médio, os óculos da aluna quebraram e os pais não tinham condições financeiras de arrumá-los; assim, a mãe vai à

escola explicar a situação à coordenadora, pois, sem os óculos, a aluna não conseguiria copiar a copiar a matéria:

Até que um dia, numa aula de química, fomos fazer um experimento e um dos alunos, que, por coincidência, é o filho da professora de matemática [com] que tive problema, ele jogou a areia que íamos usar na experiência em mim, naquele momento, pensei em pegar a cadeira e bater com ela nele, mas pensei muito rápido e saí correndo da sala e fui para direção da escola, onde entrei em estado de choque, pois pensei em machucar o menino; nesse dia ninguém conseguia me fazer parar de chorar de nervoso, fiquei chorando por duas horas, e, quando finalmente me acalmei, fui pra casa e falei pra minha mãe que não queria ficar naquela sala, e ela foi conversar na escola sobre o acontecido e a diretora da escola falou que ela ia tentar me trocar de sala, mas que era pra eu continuar na sala que eu estava por enquanto. O que obviamente não consegui, fui conversar com ela de novo com a minha mãe e ela falou as seguintes palavras: “Não é que eu não acredite na sua filha, mas ela é descontrolada entrou chorando na minha sala e não se acalmava, por nada, e assim eu conheço os pais do outro aluno ele é de família boa”. (sujeito 19, 2017, diurno)

[...] então fomos conversar com o diretor e explicar que não tínhamos condições de pagar a mensalidade total da escola, e então ele me disse: aqui você precisa se dedicar muito aos estudos, e em seguida me proporcionou uma bolsa parcial de estudos. (Sujeito 8, 2017, diurno)

A escola municipal em que prestei vestibulinho para o curso de química ofereceu um vestibulinho para o colegial, me inscrevi prestei a prova e passei, a escola era pública, mas o curso era todo apostilado. O colégio Anglo fornecia essas apostilas, que teriam que ser pagas pelos alunos por isto quase desisti do curso, pois não tinha condições de pagar as apostilas; minha mãe conversou com a diretora mostrou nossa renda e então pude fazer o curso todo sem pagar as apostilas [...]. (Sujeito 17, 2005, noturno)

Minha mãe foi a escola e conversou com a coordenadora e explicou a situação. Disse que por mais que eu sentasse na frente não conseguirá copiar a lição da louça, a coordenadora disse que tudo bem se eu copiasse do caderno dos meus colegas de sala. Como já estávamos junho eu havia feito amizades na sala das quais copiava a lição. (Sujeito 40, 2017, noturno)

Em nossa revisão bibliográfica, somente em duas pesquisas apareceram dados que dizem respeito à relação família-escola. Na pesquisa de Costa (2013), uma aluna recorda-se de sua professora da 1ª série, que conversou com o pai para que ele a estimulasse a ler; nesse exemplo, a iniciativa é da professora, caracterizando o que estamos considerando como relação escola-família. A outra pesquisa é de Santos (2009), sendo que uma aluna investigada recorda-se de sua entrada na escola e da mãe conversando com a professora sobre como estava sendo o desempenho da aluna nas aulas; para nós esse exemplo mostra uma relação entre mãe e professora, ou seja, família e escola.

A quarta categoria analítica denominamos de ‘Problemas familiares e/ou pessoais com incidência na vida escolar’ e encontramos 35 referências a situações que envolvem problemas com consequências na escola, principalmente queda no rendimento escolar (notas baixas, recuperações e até reprovações) e, além disso, outras consequências foram: não querer mais frequentar a escola ou não ter vontade de continuar frequentando-a, chorar na escola e dificuldade de concentração. Entretanto a grande maioria dos sujeitos ressaltou justamente a queda no rendimento escolar como consequência do problema enfrentado e apenas três situações foram problemas envolvendo o próprio sujeito; as demais todas são problemas que envolvem a família. Esse dado ajuda-nos a compreender a força da família na trajetória escolar dos filhos, pois os problemas diversos (e comuns na vida) como morte, doença, transferência de cidade vividos pelos familiares não passam incólumes aos sujeitos, mas deixam marcas e consequências, notadamente como dissemos a interferência no rendimento escolar.

As três situações que envolvem os sujeitos são: um problema pessoal de doença, no caso, o desenvolvimento da síndrome do pânico, o que prejudicava a realização das atividades escolares, principalmente as provas; o término de um relacionamento, que desencadeia na aluna o desejo de abandonar os estudos e o início de um relacionamento que faz a aluna faltar muito da escola e começar a tirar notas baixas:

Foi nesse ano que eu desenvolvi a síndrome do pânico, eu tinha medo de tudo e chorava sem motivos, o que atrapalhou bastante o meu ano escolar. Eu ficava muito nervosa nas provas bimestrais e lembro que em vários simulados minhas mãos travavam, era péssimo. (Sujeito 22, 2013, diurno, 3º EM)

No começo do ano, me dediquei bastante, mas foi ficando cada vez mais difícil e, de repente, acho que tive um ataque e parei com tudo. Não queria mais frequentar a escola e tudo que me lembrasse tão local me irritava profundamente. Isso ocorreu ao mesmo tempo que meu ex-namorado terminou um namoro de quase três anos. O que fica bem claro é que a vida particular caminha lado a lado com a carreira escolar. Pode-se perceber que quando passamos por algum tipo de problema automaticamente os outros setores da vida se estremecem. [...] O que pude constatar é que quando a relação familiar ou pessoal não ocorrem bem a escola se torna algo menos importante. (sujeito 32, 2005, diurno, 3º EM)

Eu tinha apenas 14 anos e ele 26 e me apaixonei! Achava-me adulta por ter saído de casa e ter começado a sair. Nós nos envolvemos de uma maneira profunda, o que me atrapalhou bruscamente na escola. Saíamos juntos de segunda a segunda. Minha prima começou a namorar um dos amigos dele, então saíamos sempre juntos. Comecei a beber e algumas vezes, chegávamos em casa às seis da manhã, então comecei a faltar muito da escola e, por consequência, a tirar notas baixas. (Sujeito 22, 2017, noturno, 8ª série)

No período diurno oito sujeitos relataram problemas ocorridos no Ensino Fundamental I, sete no Ensino Fundamental II e apenas três no Ensino Fundamental III, totalizando dezoito situações problema. Já no período noturno os três níveis de ensino foram citados na mesma proporção: cinco no Ensino Fundamental I, seis no Ensino Fundamental II e seis no Ensino Médio, totalizando dezessete situações problema. Em nenhum dos dois períodos houve relato de problemas na Educação Infantil.

Considerando-se o grupo diurno, cinco sujeitos citaram episódios de morte e as consequências apontadas pelos sujeitos foram: período de inúmeras faltas na escola, a falta de vontade de frequentar a escola e a queda no rendimento escolar. A doença de parentes (mãe e avô) como um problema que trouxe consequências na vida escolar foi citada por três sujeitos e a mudança do pai para trabalhar em outra cidade também foi citada por três sujeitos; em ambas as situações as consequências que os sujeitos apontaram referem-se ao declínio no rendimento escolar. Dois sujeitos relataram que os novos relacionamentos das mães foram os problemas e foram também dois os sujeitos que relataram a separação dos pais como a situação-problema e por fim um sujeito fez referência ao problema financeiro enfrentado pela família, que a levou a ter que sair da escola particular:

Minha quarta série não me traz boas lembranças devido ao falecimento de minha avó materna. [...] Lembro que entrei em choque, porque era a minha avó favorita, que estava sempre me ensinando tudo desde uma lição escolar até como colher cebolinha no pomar, dando carinho, brincando. Depois disso, fiquei com depressão e meu rendimento escolar foi decaindo até que as minhas professoras com a coordenadora resolveram me repetir. (Sujeito 5, 2009, diurno, 4ª série)

Neste ano minha família se abalou bastante, pois minha mãe sofreu um derrame cerebral (AVC) e ficou quarenta e um dias na UTI, e meu desenvolvimento escolar caiu muito, e quase todos os dias está professora me perguntava sobre a minha mãe, e eu na verdade não gostava de responder. [...] (Sujeito 8, 2013, diurno, 1ª série)

A situação piorou um pouco quando minha mãe decidiu ir morar em São Carlos, com seu novo parceiro e me disse que depois me buscaria. Nada na minha vida fazia mais sentido, pra que estudar? porque? Perdi completamente a vontade de ir a escola, mais ia pois era obrigada [...] (Sujeito 32, 2005, diurno, 1º EM)

Quando ingressei na primeira série do ensino fundamental, tive que sair desta escola onde estudava desde o Maternal, por ela ser uma escola particular e aumentar a mensalidade conforme ia passando de ano e nossa família estava passando por uma situação financeira difícil. (Sujeito 27, 2013, diurno)

Olhando para o grupo noturno, temos quatro relatos de morte (prima, avós e mãe), três relatos de doenças de familiares (mãe e pai) e três relatos de separação dos pais sendo que a consequência mais citada foi queda no rendimento escolar:

Uma semana exatamente depois do meu aniversário minha avó paterna faleceu de câncer. Essa notícia acabou comigo, na parte dela da família só tinha eu e minha irmã de netas, então ela era um amor conosco, quando nós ficamos na casa dela, ela fazia de tudo pra agradar. [...] A notícia da morte dela mexeu demais comigo e com meu pai. Eu fiquei desconcertada, fiquei perdida no serviço, pois, eu não conseguia me concentrar, e na escola também, eu não conseguia prestar muita atenção nas aulas, e do nada eu começa a chorar e tinha que sair da sala. Os meus professores muitos deles me conheciam, conheciam meus pais, e sabiam o que eu estava passando, então eles tiveram muita paciência comigo, conversavam muito comigo, quando eu saía da sala chorando não ficavam bravos, pelo contrário, mandavam alguém ir conversar comigo. (Sujeito 13, 2013, noturno, 1º EM)

Com Nove anos fui para 3º série pra ser sincera não me lembro de nada que aprendi na escola, foi uma fase turbulenta, pois minha mãe ficou doente e por minha família ser de São Paulo tive que passar 3 meses seguidos em São Paulo, então perdi alguns conteúdos. (Sujeito 10, 2017, noturno, 3ª série)

Como se não bastasse o sentimento de impotência, de tristeza em agosto de 1998 meus pais se separaram da pior maneira possível e eu passei a enfrentar uma grande barra em casa que eu carregava comigo para a escola. Meu pai deprimido só pensando em morrer, triste sem querer desabafar. Não conseguia esquecer de nada disso durante a aula. Chorava quase que o tempo todo, e não escondia minha tristeza de ninguém. (Sujeito 27, 2005, noturno, 1º EM)

Três alunos relataram problemas financeiros, tendo como consequências respectivamente a queda no rendimento escolar, a zombaria dos amigos e o abandono da escola, tendo o sujeito nesse caso só concluído o Ensino Médio no supletivo, anos mais tarde.

Há ainda, entre os alunos do período noturno, uma situação bem específica, na qual a aluna relata o envolvimento da mãe com drogas e as consequências que isso trouxe para seu rendimento escolar:

Após o término do casamento de minha mãe, ela conheceu meu atual padrasto. Como eles eram jovens, gostavam de “curtir a vida”. Mas nesse decorrer se envolveram com drogas. Começaram com a mais “leve” que seria a maconha, mas naquela época já tinham “evoluído” e chegaram ao craque. Morávamos no fundo da casa de meus avós, que tentavam cuidar muito de mim, assim como meus tios. Às vezes minha mãe chegava a ficar mais de três noites sem voltar para casa e quando voltava, chegava a ficar três dias sem tomar banho. Outras vezes chegava bêbada e depois acordava de ressaca. Eu a ajudava tomar banho e levava sempre os remédios que me pedia, sentia como um dever ter que cuidar dela para que ela ficasse boa.

Sempre que a pegava chorando, limpava suas lágrimas e dizia que sairíamos daquela situação. Eu tinha cerca de nove anos nessa época. Faltava muito das aulas, pois às vezes eles ficavam usando a droga durante toda a madrugada, e acabavam sempre brigando. Meu padrasto era muito violento e sempre batia em minha mãe, e eu, inocente como era, sempre estava lá para “apaziguar” a situação. Às vezes acabávamos dormindo às cinco da manhã. Eram noites intermináveis, mas eu não dormia enquanto minha mãe não deitasse comigo. [...] Como eu faltava bastante, minhas notas caíram muito. Em uma prova de matemática cheguei a tirar 0,75, lembro-me como se fosse hoje. Nunca havia tirado notas menores que 7,0. (Sujeito 22, 2017, noturno, 4ª série)

Ademais, um sujeito relatou como problema o novo relacionamento da mãe e outro sujeito os conflitos familiares, sem especificar quais, que inclusive ocasionaram sua reprova.

Em nossa revisão, apenas a pesquisa de Rodrigues (2012), com alunos de Licenciatura em Educação do Campo, explicitou dados referentes a problemas familiares: doença na família, alcoolismo, ausência dos pais. Em nossas fontes, optamos por trazer essa categoria justamente pela significação que causam nas trajetórias escolares; são memórias doloridas, marcas profundas deixadas nos alunos. Entendemos que quando vivenciados, os problemas demandam uma atenção da parte dos professores/escola e ações conjuntas entre família e escola para possibilitar que as consequências trazidas pelos problemas sejam superadas, permitindo ao aluno continuar sua trajetória escolar sem interferências. O professor, em seu trabalho, sempre estará lidando com pessoas, ou seja, problemas de relacionamento, morte, doença podem acontecer a qualquer momento e o que será importante é o olhar e a ação que o professor vai ter diante de tais situações. Entretanto, das 35 situações problema relatadas pelos alunos, em apenas oito os sujeitos explicitaram as posturas e ações da escola (professores e diretores) para ajudar no enfrentamento do problema e um sujeito relatou que os amigos o ajudaram a voltar aos estudos. Sendo assim, tal dado pode nos mostrar que a relação família-escola precisa ser fortalecida, principalmente quando se trata de problemas enfrentados no âmbito familiar que trazem consequências aos alunos.

Encerramos assim a apresentação dos dados extraídos de nossas fontes, desvelando, como nos propusemos inicialmente, como, quando e porque as famílias de futuros professores investiram na escolarização de tais sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, olhando para as pesquisas selecionadas em nossa revisão bibliográfica, dezessete delas, em um total de 24, apontaram a participação da família na trajetória escolar de alunos de Licenciaturas, ou seja, os dados oferecidos pela revisão nos ajudaram a entender a força da família na trajetória escolar de filhos que, neste caso, cursaram/cursam Licenciaturas. Vale reiterar que tais pesquisas utilizaram-se de diferentes instrumentos para ouvir os alunos a respeito de suas trajetórias escolares e nenhuma delas usou os procedimentos de produção das trajetórias como foi em nosso caso, que por si só estimulava a referência à família. E indistintamente a participação da família na escolarização dos sujeitos ocupou plano privilegiado nos relatos. Tal participação ocorreu de diferentes modos e maneiras, como por meio da ajuda em tarefas escolares, do ensino recebido em casa antes do ingresso na escola, matrícula em escola particular, participação em reuniões escolares, dentre outros. Outra maneira de participação, também apontada pelas pesquisas da revisão, foi por meio do que consideramos discursos e postura da família: incentivo aos estudos, valorização da escola, cobrança por boas notas, apoio no vestibular. A família, em ambos os casos, apareceu como agente formador significativo para os sujeitos de tais pesquisas, que à época eram futuros professores. Nesse sentido, as pesquisas também chamaram atenção para a constituição da identidade profissional, neste caso, a da docência, tendo em vista que as experiências enquanto aluno e no âmbito familiar misturam-se e a influencia diretamente. Acreditamos, assim, que é preciso investir nesse fenômeno, tendo em vista abrir chaves interpretativas sobre em que medida a família está ajudando a escola em seu fazer específico, silenciosamente.

No que diz respeito às nossas fontes, apenas 41 sujeitos, em um total de 272, não fizeram referência à participação da família em momento algum de sua história de escolarização. Consideramos um número alto quando temos em conta a natureza da fonte inspiradora da produção das Histórias de Escolarização que quase obriga a memória de seu leitor a se referir à própria família. Vale manter um alerta sobre tal fato. Entretanto, 231 alunos relataram a presença da família enquanto estão descrevendo seu percurso escolar, ou seja, isso pode ser um indício do quanto a trajetória escolar está ligada à participação da família.

A maior incidência de participação familiar é por meio de ações, e o período em que mais ocorrem tais ações é no Ensino Fundamental I, seguido da Educação Infantil e, em terceiro lugar, o Fundamental II. Na sequência, temos a participação da família por meio de

discursos e posturas, e a maior incidência é de discursos e posturas na época do vestibular, como incentivo para cursar o Ensino Superior.

A forma de participação da família por meio da relação família-escola aparece em terceiro lugar, sendo que, mais uma vez, o período de maior incidência dessa categoria é no Ensino Fundamental I, e na sequência, vêm o Fundamental II e a Educação Infantil. Por fim, os problemas apareceram como quarta categoria, e sua incidência maior está no Ensino Médio, vindo depois o Ensino Fundamental I e, por último, o Fundamental II. De maneira geral, nos dois grupos de sujeitos (diurno e noturno), são as mães a figura familiar mais presente em todas as categorias com as quais trabalhamos; são elas que mais estudam com os filhos, ensinam em casa ou fazem as tarefas junto; vão até a escola em reuniões e eventos, relacionam-se com os professores para tentar resolver conflitos ou problemas e apoiam as decisões dos filhos.

Também é importante o fato de que os alunos do Curso de Pedagogia, no século XXI, continuam sendo em sua grande maioria do gênero feminino: de 272 alunos, temos 261 mulheres e apenas onze homens. Dados que estão em consonância com o que as pesquisas vêm mostrando e, inclusive, são explicitados pelo próprio Anuário Estatístico da Unesp de 2016 sobre o Curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara/UNESP. A feminização da docência é um fenômeno histórico e a tendência continua em tal direção em nossos dias atuais.

Com relação ao percurso escolar dos autores de nossas fontes na Escola Básica temos, em todos os níveis de ensino e nos dois períodos (diurno e noturno), a predominância das instituições públicas. Entretanto, é importante salientar que, no período noturno, diferentemente do diurno, a predominância quantitativa da escola pública é muito superior, alcançando 66,2% na Educação Infantil, 84,9% no Ensino Fundamental I, 82,7% no Ensino Fundamental II e 78,4% no Ensino Médio.

Nossos dados também evidenciaram a crença na escola e na educação como forma de ascensão social, o que pode garantir aos filhos uma vida melhor que a dos pais, inclusive por meio do discurso de incentivo ao ingresso no Ensino Superior. Tal dado é fértil para se pensar sobre o discurso que circula no meio educacional de que as famílias estão ausentes da escola. Reitera-se, assim, que nossos resultados ajudam, portanto, a desconstruir o mito da omissão parental (Lahire, 1997), normalmente produzido pelos professores que afirmam que os pais não se incomodam com os filhos.

Consideramos que conhecer a trajetórias escolar dos estudantes de Pedagogia, no que se refere à participação da família, pode oferecer dados relevantes para pensarmos nas

representações que tais alunos — futuros professores — foram construindo ao longo de sua vivência escolar. Os dados apontados podem também fornecer pistas para a Escola Básica melhorar a relação com as famílias, além de apontar para a própria formação inicial, no sentido de abrir espaço para as reflexões e (des)construções necessárias. A participação da família na escola pode ser um aspecto potencializador da qualidade da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOHNEN, N. T. **A jornada do herói**: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 65-69.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 71-79.
- _____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- _____. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 71-79.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patricia Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003a, p. 39-72.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patricia Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003b, p. 73-111.
- CALSON, M. L. **A formação do professor dos anos iniciais e suas concepções sobre o ensino de Matemática**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CANAAN, M. G. **Quem se torna bolsista de Iniciação Científica na UFMG? Uma análise de fatores que influenciam no acesso à bolsa**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. Trad. Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez.

2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

COSTA, C. M. de O. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do Ensino Médio para o Superior**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIORANTE, F. B. **A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira**. 2011. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, p.103-119, abr. 2000.

GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. In: UNESCO, Brasília, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. [Org.]. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. [Org.]. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 79-110.

JESUS FILHO, R. T. de. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à ed. brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMO, H. D. D. **As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre a alfabetização e letramento nos anos iniciais**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LOURENZETTO, A. **Processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, E. G. **Estágio supervisionado e aprendizagens da docência**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MEGID, M. A. B. A. **Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas.** 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MEIRELES, M. N. de. **Identidades em travessia:** representações de estudantes de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

MELO, M. J. M. D. de. **Olhares sobre a formação do professor de Matemática. Imagem da profissão e escrita de si.** 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____ (Org.). **Vida de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PEREIRA, M. **Trajетórias escolares de estudantes da UFSCar dos cursos de pedagogia presencial e a distância:** contribuições ao estudo da formação docente. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34

PORTES, É. A.O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 61-80.

RODRIGUES, A. P. da S. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo.** 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – o estudante-trabalhador. IN: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 99 -1124.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N.. Introdução. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9 -15.

SAMBUGARI, M. R. do N. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.** 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, F. H. T. dos. **Práticas de memória, narrativas da história:** representações de alunos do curso de Pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de

História. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. dos. **Os saberes docentes dos licenciandos e a busca de identidade profissional.** 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. **A reflexão e o professor como investigador.** 2002. p. 29-42. Disponível em: <<http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SGOBBI, I. V. **Práticas pedagógicas na história de escolarização de futuros professores: um recurso didático/metodológico para formação inicial.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SILVA, A. M. da. **A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de Graduação:** um estudo de trajetórias escolares. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, A. R. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM:** contribuições na constituição do ser professor. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, D. S. **A constituição docente em Matemática à distância:** entre saberes, experiências e narrativas. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, T. L. da C. **Futuros professores de Matemática:** concepções, memórias e escolha profissional. 2013. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SIMÕES, B. dos S. **Por que tornar-se professor de Física.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIVALLE, L. T. **Fragments de construção da identidade docente:** estudo dos memoriais de formação de alunas do PROESF. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. p. 59-74. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, Salvador: DP&A/UNEB, 2006a.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, José Brás Barreto de; PINHO, Sheila Zambello de. **Perfil socioeconômico e sociocultural dos ingressantes nos cursos de graduação: 2006-2015: ciências humanas.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: Vunesp, 2016. 472p.

STIVANIN, N. F. **Estágio curricular:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes:** formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VELASQUES, M. T. **Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de Língua Inglesa em formação.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

VIEIRA, S. L. **Ser professor:** pistas de investigação/Sofia Lerche Vieira. v. 2. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Educação em Movimento).