

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

ISLAINE NATÁLIA DEMÉTRIO

**ENGAJAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES: ENTRE
A BRINCADEIRA E A RESPONSABILIDADE**

Belo Horizonte - MG

2025

ISLAINE NATÁLIA DEMÉTRIO

**ENGAJAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE MEIOS
POPULARES: ENTRE A BRINCADEIRA E A RESPONSABILIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amália de Almeida Cunha - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Coorientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Belo Horizonte – MG

2025

D377e Demétrio, Islaine Natália, 1981
T Engajamento escolar de estudantes de meios populares [manuscrito] : entre a brincadeira e a responsabilidade / Islaine Natália Demétrio. -- Belo Horizonte, 2025.
234 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha. Coorientador: Luciano Campos da Silva.
Bibliografia: f. 203-210.
Apêndices: f. 211-218.
Anexos: f. 219-234.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Escolas -- Autoridade -- Teses. 4. Professores -- Autoridade -- Teses. 5. Estudantes -- Obediência -- Teses. 6. Estudantes -- Desempenho -- Teses. 7. Desempenho nas crianças -- Teses. 8. Rendimento escolar -- Teses. 9. Ambiente escolar -- Teses. 10. Disciplina escolar -- Teses. 11. Professores e alunos -- Teses. 12. Ensino fundamental -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Silva, Luciano Campos da. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1024

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA
ISLAINE NATALIA DEMETRIO

Realizou-se, no dia 25 de abril de 2025, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 996ª defesa de tese, intitulada *Engajamento escolar de estudantes de meios populares: entre a brincadeira e a responsabilidade*, apresentada por ISLAINE NATALIA DEMETRIO, número de registro 2021650140, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha - Orientadora (UFMG), Prof(a). Luciano Campos da Silva - Coorientador (UFOP), Prof(a). Stela Maria Fernandes Marques (PUC-MINAS), Prof(a). Patricia Rodarte (CEFET), Prof(a). Claudia Starling Bosco (UFMG), Prof(a). Brescia Franca Nonato (UFMG).

A comissão considerou a tese aprovada. A tese foi considerada original e relevante para o campo da educação e a banca ressalta a consistência argumentativa da aluna durante a arguição.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de abril de 2025.

Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha (Doutora)

Prof(a). Luciano Campos da Silva (Doutor)

Prof(a). Brescia Franca Nonato (Doutora)

Prof(a). Stela Maria Fernandes Marques (Doutora)

Prof(a). Patricia Rodarte (Doutora)

Prof(a). Claudia Starling Bosco (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Amalia de Almeida Cunha, Professora do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 19:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso**, em 29/04/2025, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rodarte Silva Gomes Coelho, Usuária Externa**, em 29/04/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Stela Maria Fernandes Marques, Usuária Externa**, em 02/05/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Brescia Franca Nonato, Professora do Magistério Superior**, em 10/05/2025, às 22:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Campos da Silva, Usuário Externo**, em 04/06/2025, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4166788** e o código CRC **52498894**.

ISLAINE NATÁLIA DEMÉTRIO

**ENGAJAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE MEIOS
POPULARES: ENTRE A BRINCADEIRA E A RESPONSABILIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)

Coorientador: Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (UFOP)

Prof^a. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Departamento de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (Departamento de Educação – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (Coorientador)

Prof^a. Dra. Claudia Starling (Membro Titular Interno) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dra. Bréscia França Nonato (Membro Titular Interno) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dra. Patrícia Rodarte Silva Gomes Coelho (Membro Titular Externo) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET)

Prof^a. Dra. Stela Maria Fernandes Marques (Membro Titular Externo) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Prof^a. Dra. Flávia Pereira Xavier (Membro Suplente Interno) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dra. Cibele Noronha de Carvalho (Membro Externo - Suplente) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Dedico este trabalho à minha mãe, Vera Demétrio, ao meu pai, José Demétrio, ao meu filho Lucas Demétrio e ao meu irmão Islanderson Demétrio. Vocês são as minhas maiores riquezas e as minhas fontes inigualáveis de inspiração. Com vocês e por vocês eu fiz esse voo esplêndido.

AGRADECIMENTO

Quero agradecer por este trabalho intelectual primeiramente a Deus, pois Ele sempre esteve comigo quando a exaustão chegava, era Ele que prontamente me acalentava a alma e renovava as minhas energias. Afinal, trabalhar em duas escolas e se propor a estudar e a realizar o desejo de experienciar um doutorado é uma missão muito prazerosa e, ao mesmo tempo, muito árdua, que poucos conseguem finalizar com êxito.

Gratidão imensurável à minha mãe, Vera Demétrio, e ao meu pai, José Demétrio, meus doutores e referências sobre a vida de modo integral. A generosidade de vocês e a vontade incessante de vencer os obstáculos e fazer o bem sem olhar a quem se constituem em algo tão genuíno que só Deus explica e que sempre me inspiraram. Seres humanos singulares, que sempre tiveram que enfrentar muitas lutas silenciosas para me criar e aos meus irmãos. A representatividade de vocês na minha trajetória pessoal, ativista, acadêmica e profissional sempre será reverenciada, exaltada e lembrada onde quer que eu esteja.

Ao meu querido e amado filho Lucas Demétrio. Você é luz, brilhe sempre minha estrela mais reluzente. Você é meu maior orgulho! Já passamos por tantas adversidades juntos e resistimos e nos fortalecemos diante delas. Agora é hora de colher mais uma vitória fabulosa, que plantamos. Com fé, justiça e resiliência, afirmamos que nada pode ser impossível e que o possível é incrível.

À minha orientadora e professora, Amália, gratidão infinita por acreditar no meu potencial enquanto pesquisadora e se dispor a experienciar comigo de modo exemplar esse momento único e excepcional, que fez e fará com que minha prática docente seja repleta de sentidos extraordinários, que possibilitarão que eu faça voos inesperados e singulares por onde eu atuar.

À minha banca e aos professores Luciano, Cláudia, Stela, Brescia, Patrícia, Cibele e Flávia, vocês são exemplos de uma categoria que resiste e faz o impossível para que a educação do nosso país se fortaleça a cada dia, mesmo diante de tantos percalços. Para vocês, meu imenso respeito, vocês expressam a grandeza do ato educativo.

Aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos pelas partilhas tão valiosas, que colaboraram de forma grandiosa para este trabalho tão almejado por mim. Ressalto que vocês são um dos principais motivos da minha escolha em ser professora.

Por fim, gratidão às amigas, aos amigos, aos familiares e aos parceiros que direta ou indiretamente contribuíram para eu vivenciar esse momento ímpar.

Por último, registro aqui o meu compromisso de partilhar tudo o que aprendi, por onde eu for, e me disponho a ser uma eterna aprendiz.

Nada do que vivemos tem sentido, se não
tocarmos o coração das pessoas.
Cora Coralina

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as condições sociais e escolares de alunos do ensino fundamental que demonstram forte engajamento com as regras escolares, apesar de pertencerem a contextos socioeconômicos desfavorecidos. O foco é compreender casos considerados “contrafactuais” na literatura sociológica: estudantes de escola pública, filhos de pais com baixa escolaridade, que aderem às normas da instituição e alcançam sucesso escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Belo Horizonte (MG) e teve como foco a investigação das trajetórias de crianças e adolescentes com alto engajamento comportamental, explorando suas relações com o saber, com a escola, com a autoridade docente, com as regras e com a dinâmica da vida escolar. O referencial teórico baseia-se em autores como Bourdieu, Perrenoud, Sirota, Lahire, Charlot, Dubet, Gaipo, Campos, Schmitt e Justi, entre outros. A metodologia incluiu quadros de hetero e autotaxação, questionários com os alunos e entrevistas compreensivas com os educadores. Como conclusão, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre o debate em torno do engajamento escolar. Embora a Sociologia da Educação aponte o nível socioeconômico familiar como um dos principais fatores do desempenho acadêmico, os resultados evidenciam que o sucesso escolar, ainda que improvável em certos contextos, é possível. Assim, o estudo contribui para desconstruir visões homogêneas sobre os estudantes das camadas populares, destacando a diversidade de percursos escolares e a complexidade de suas experiências.

Palavras-chave: engajamento escolar; engajamento comportamental; regras escolares; indisciplina; autoridade docente.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the social and educational conditions of elementary school students who demonstrate strong engagement with school rules, despite belonging to disadvantaged socioeconomic contexts. The focus is to understand cases considered “counterfactuals” in the sociological literature: public school students, children of parents with low levels of education, who adhere to the institution’s rules and achieve academic success. The research was conducted in a municipal public school in Belo Horizonte (MG) focused on investigating the trajectories of children and adolescents with high behavioral engagement, exploring their relationships with knowledge, school, teaching authority, rules and the dynamics of school life. The theoretical framework is based on authors such as Bourdieu, Perrenoud, Sirota, Lahire, Charlot, Dubet, Gaipo, Campos, Schmitt and Justi, among others. The methodology included hetero- and self-classification tables, questionnaires with students and comprehensive interviews with educators. As a conclusion, the research proposes a critical reflection on the debate surrounding school engagement. Although the Sociology of Education points to family socioeconomic status as one of the main factors in academic performance, the results show that academic success, although unlikely in certain contexts, is possible. Thus, the study contributes to deconstructing homogeneous views about students from lower-class backgrounds, highlighting the diversity of educational paths and the complexity of their experiences.

Keywords: school engagement; behavioral engagement; school rules; indiscipline; teaching authority.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Plano de ação: Engajamento de docentes na escola pesquisada.....	83
Gráfico 1 - Autodeclaração étnico-racial de estudantes do turno da tarde.....	78
Gráfico 2 - Autodeclaração étnico-racial de estudantes do turno da manhã.....	78
Gráfico 3 - Quantidade de pessoas que moram na mesma casa.....	79
Gráfico 4 - Quantidade de pessoas que moram na mesma casa dos(as) estudantes do turno da manhã.....	80
Gráfico 5 - Renda familiar total, no turno da tarde.....	80
Gráfico 6 - Renda familiar total, no turno da manhã.....	81
Gráfico 7 - Gestores dos lares dos estudantes do turno da tarde (em quantidade).....	86
Gráfico 8 - Gestores dos lares dos estudantes do turno da manhã (em quantidade).....	87
Quadro 1 - Tipos de alunos e critérios para classificação.....	93
Tabela 1 - Índice de desenvolvimento da Educação Básica da escola pesquisada.....	82
Tabela 2 - Gênero/sexo dos alunos/as conforme a heteroclassificação da frequência de participação nos eventos de indisciplina.....	99
Tabela 3 -Gênero/sexo dos alunos/as conforme a autoclassificação da frequência de participação nos eventos de indisciplina.....	100
Tabela 4 - Heteroclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina.....	103
Tabela 5 - Autoclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina.....	104
Tabela 6 - Comparação das semelhanças da Autoclassificação e heteroclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina.....	105
Tabela 7 - Gênero dos alunos e das alunas.....	108
Tabela 8 - Idade dos alunos e das alunas.....	108
Tabela 9 - Cor/etnia declarada pelos alunos pesquisados.....	109
Tabela 10 - Religião dos alunos.....	110
Tabela 11 - Benefícios do governo.....	111
Tabela 12 - Escolaridade dos responsáveis.....	112
Tabela 13 - Quantidade de pessoas do núcleo familiar.....	1145
Tabela 14 - Nível socioeconômico.....	115

Tabela 15 - Investimentos/incentivos que as famílias fazem nos estudos dos alunos	116
Tabela 16 - Como a família deles contribui com as regras escolares.....	119
Tabela 17 - Relacionamento com a escola	120
Tabela 18 - Ações das famílias quando ocorrem atos indisciplinares.....	123
Tabela 19 - Trajetória escolar.....	124
Tabela 20 - Motivações para frequentar a escola	125
Tabela 21 - Como percebo a escola, regras e os professores	127
Tabela 22 - Importância da escola para o seu futuro.....	129-128
Tabela 23 - Motivos para cumprirem as regras escolares	129
Tabela 24 - Estabelecimento de relações	131

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação e Contextualização do tema da pesquisa	18
1.2 O Problema/Pergunta da pesquisa	23
1.2.1 A Justificativa da Pesquisa e as Razões da escolha	25
1.2.2 Hipóteses da Pesquisa	27
1.2.3 Objetivos da Pesquisa.....	28
1.2.4 Estado da Arte/Contribuição do Estudo	30
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	39
2.1 A teoria da forma escolar contemporânea	39
2.2 Principais autores de referência do tema na perspectiva sociológica	45
2.2.1 Pierre Bourdieu: a compreensão da docilidade escolar.....	45
2.2.2 Philippe Perrenoud: a construção do “Ofício do Aluno”	49
2.2.3 Bernard Charlot: a relação com o saber e a adesão às regras escolares	566
2.2.4 François Dubet: a dessacralização escolar e a crise da autoridade pedagógica	61
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.1 Locus da pesquisa	73
3.1.1 Critérios de escolha	74
3.1.2 Cuidados Éticos.....	77
3.2 Participantes	78
3.3 Tipos de Pesquisa	91
3.3.1 Instrumentos Quantitativos	92
3.3.2 Instrumentos Qualitativos	95
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
4.1 Os dados quantitativos	98
4.1.1 Quadros de heteroclassificação e autoclassificação dos/as estudantes de acordo com o comportamento disciplinar em sala de aula (Q-HAE)	98
4.1.2 Análises do questionário diagnóstico com alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental.....	108
4.2 Os dados qualitativos	146
4.2.1 Análises das entrevistas com as professoras dos 4º e 5º anos do ensino fundamental .	147
4.2.2 Entrevistas compreensivas com as professoras que lecionam para os alunos selecionados como os altamente engajados com as regras escolares	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
APÊNDICE A – MODELO DO QUADRO DE HETEROCLASSIFICAÇÃO E A AUTOCLASSIFICAÇÃO, POR ESTUDANTE, SEGUNDO O COMPORTAMENTO DISCIPLINAR	211

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO COM ALUNOS	212
APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DOS 4º E 5º ANOS	217
APÊNDICE D - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONAM PARA OS ALUNOS SELECIONADOS COMO OS ALTAMENTE ENGAJADOS COM AS REGRAS.....	218
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	219
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO – DECLARAÇÃO DO USO E DESTINAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	220
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS/ALUNAS.....	221
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS.....	224
ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES/PROFESSORAS.....	227
ANEXO F– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES/GESTORES	230
ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA	233

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional¹, a pesquisa acadêmica impeliu-nos a compreender os significados que as famílias, as crianças e os adolescentes de uma escola do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Belo Horizonte - MG, atribuíam à escola e ao Conselho Tutelar (CT), de acordo com as relações estabelecidas entre esses e a interferência dessas interações nos processos educativos escolares. A pesquisa explicitou que o modo como essas instituições lidavam com a indisciplina refletia no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, ainda que o foco não fosse a indisciplina, esta dimensão da relação educativa aparecia nos relatos das famílias e dos educadores como um dos desafios centrais nas relações entre esses sujeitos.

A hipótese, comprovada naquele momento, era a de que os alunos mais desfavorecidos socioeconomicamente apresentavam uma propensão maior a cometer atos indisciplinados e pouco se envolviam com as regras escolares. Na ocasião, observamos que a indisciplina e a não adesão às regras emergiram como demandas recorrentes nos encaminhamentos da escola para o CT.

A pesquisa também evidenciou as dificuldades que algumas famílias dos meios populares tinham em participar e acompanhar os processos escolares de seus filhos, por uma série de questões objetivas e também subjetivas: falta de tempo; sentimento de desconhecimento da lógica escolar formal; e desconfiança em relação à escola (de que a escola pretende sempre regular, controlar e normatizar seus modos de vida). Com isso, nos relatos das famílias e das crianças, a pesquisa realizada no Mestrado demonstrava que, ora a escola era questionada, ora as famílias e as crianças é que explicitavam que a escola constituía um espaço de afetividade e também de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Uma vez no Doutorado, o tema da indisciplina ainda persistia como um objeto a ser melhor compreendido, já que, no interior do universo escolar, é comum atribuímos a indisciplina à uma condição fática ainda persistente: a relação entre o comportamento indisciplinado do aluno e os marcadores sociais como classe, cor/raça e gênero.

¹ A Dissertação de Mestrado originada pela pesquisa mencionada foi defendida no ano de 2019, sob o título: “Relação Famílias, Escola e Conselho Tutelar: Sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte”. Os resultados da pesquisa demonstraram que os motivos pelos quais a escola mais aciona o Conselho Tutelar são a infrequência e as questões de indisciplina.

Assim, o tema da indisciplina continuava a se apresentar como um objeto interessante de pesquisa. Entretanto, ao invés de pensar na regularidade dos atos indisciplinados e sua constância diante da correlação com marcadores sociais sublinhados pela literatura, como por exemplo, ser menino, estar na condição de atraso escolar, portanto, em situação de descompasso com idade/série, nos perguntamos se não seria interessante pensar nos casos que fugiam à regularidade, ou seja, pensar a questão da disciplina, do engajamento e do envolvimento com a escola. Assim, uma das questões que nos pareceu bastante desafiadoras foi a de pensar se o engajamento escolar era um comportamento tão improvável, como presumia a literatura.

Como professora e gestora escolar, o tema da indisciplina/disciplina escolar faz parte do meu universo profissional. Mas ousou aqui dizer que não apenas profissional. Sou a segunda geração de ativistas sociais, fazendo parte de uma família que lutou pelo acesso e direito à moradia e à educação. Assim, o direito à escola e a conquista da cidadania por meio dos processos de escolarização sempre foi para nós um bem inegociável.

Portanto, ter acesso à educação e poder permanecer na escola representa uma grande conquista para pessoas que, como eu, são o que são por causa da escola. Desde muito jovem acompanhando os processos de luta pela inclusão e garantia dos direitos a uma vida digna, uma vez na escola, como professora e gestora, interessei-me pelos processos que levam crianças e adolescentes a aderir a novos códigos de socialização, desde os mais prosaicos, como passar horas sentados em uma carteira, fazer fila para merendar, esperar a sua vez de falar, até aqueles que exigem um senso maior de disciplina, como manter as tarefas em dia, não perturbar a aula e nem os colegas, respeitar a professora, manifestar um senso de autonomia, entre outros.

Aos poucos, o tema da disciplina, do engajamento e da adesão às regras escolares foi sendo percebido por mim como um tema de pesquisa que não nasceu propriamente como ideia para esta tese, mas que tem acompanhado a minha vida e definido as minhas escolhas durante a maior parte da minha trajetória profissional. Deste modo, considero que foi pensando sobre o avesso da indisciplina que pude, parafraseando Walter Benjamin (1940), “escovar a (minha) história a contrapelo”² e

² Walter Benjamin, em sua obra *Sobre o Conceito de História* (1940), propôs a ideia de “escovar a história a contrapelo” como uma crítica à historiografia tradicional, que ele via como uma narrativa linear e progressista, escrita pelos vencedores (poderosos, opressores) e que ignora as vozes dos vencidos (oprimidos, marginalizados). A expressão, inspirada em uma metáfora de leitura — assim como se passa a mão contra o pelo de um tecido para revelar suas fibras ocultas —, sugere uma abordagem que

assim explicitar que este objeto de pesquisa faz parte também de um modo de socialização aprendido por muitas famílias que, como eu, provém dos meios populares e tendem a colocar na escola a expectativa de mudar de vida.

Considero, portanto, que o tema desta tese não fala apenas sobre a minha história e sobre o que pude alcançar por meio da educação, mas fala de engajamento de muitas famílias dos meios populares que, desde muito cedo, percebem a importância da adesão às regras e às normas escolares, à disciplina, aos ritos escolares e, portanto, tendem a se engajar em um modo de socialização muitas vezes distante do seu mundo natal.

O leitor encontrará, no capítulo 1, a apresentação no nosso estudo: o problema de pesquisa, sua justificativa, as hipóteses, as razões da escolha, o estado da arte, os objetivos da pesquisa e sua contribuição para o campo da educação. No capítulo 2, evidenciamos ao leitor o enquadramento teórico da pesquisa, com a apresentação dos principais autores de referência no tema, assim como os conceitos-chave da sociologia da educação que nos ajudam a compreender melhor a noção de engajamento escolar. Pelo fato de o engajamento escolar ser um conceito multidimensional e mais mobilizado pelo campo da psicologia, fizemos um exercício de pensá-lo a partir do diálogo com diferentes autores e correntes da sociologia da educação que, em alguma medida, se debruçaram sobre o envolvimento e o engajamento escolar, como o conceito de “docilidade” trabalhado por Pierre Bourdieu, assim como o “ofício do aluno” para Perrenoud, bem como “a relação com o saber e o desejo de aprender” de Charlot. Todos estes autores enquadram-se em contextos paradigmáticos, como a teoria da forma escolar, pensada por Vincent, Lahire e Thin, assim como a crise das instituições, pensada também por Dubet, que considera a crise no bojo da dessacralização escolar. No capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização de uma pesquisa de natureza quantitativa-qualitativa, o lócus da pesquisa, os participantes, os critérios de escolha, bem como a observância dos parâmetros éticos da pesquisa. No capítulo 4, apresentamos a discussão e a interpretação dos dados da pesquisa, explicitando os eixos analíticos construídos, bem como a sua problematização à luz do nosso referencial bibliográfico.

Nas considerações finais, procuramos responder às hipóteses de pesquisa inicialmente traçadas, cotejando-as com os objetivos alcançados, bem como apontamos

desconstrói as narrativas hegemônicas para expor as contradições, as violências e as possibilidades históricas sufocadas. Assim, o objeto de pesquisa nasce da vivência de grupos sociais (nos quais eu me incluo) que sempre estiveram em alguma medida à margem da história oficial.

as limitações apresentadas e que não puderam ser superadas ao longo da pesquisa, os desafios apresentados durante o percurso e as janelas que poderão ser abertas em pesquisas futuras.

1.1 Apresentação e Contextualização do tema da pesquisa

O tema do engajamento escolar, conforme depreendemos da revisão de literatura, é relativamente recente no Brasil. Por essa razão, acreditamos que escrever um texto panorâmico sobre o assunto pode ser interessante. De acordo com Umberto Eco “(...) escrever uma tese é como escrever um livro, é um exercício de comunicação que presume a existência de um público” (Eco, 2019, p.19). Por esta razão, comunicar aos leitores nossa investigação acerca de um tema ainda pouco recorrente nos parece bastante oportuno.

Já o avesso do engajamento, ou seja, a indisciplina, parece fazer parte de um repertório mais abrangente no campo da educação. Por exemplo, quando se fala em indisciplina, é comum associar o aluno indisciplinado aos marcadores clássicos como classe, cor/raça e gênero. O aluno indisciplinado costuma ser este “outro indesejável” em sala de aula e frequentemente associado ao aluno negro, pobre e do sexo masculino e, quase sempre, aquele que se encontra em distorção idade/série.

O peso do estigma que pesa sobre estes grupos costuma ter um efeito deletério que colabora para a reprodução da desigualdade escolar. Pesquisas recentes (Almeida e Xavier, 2021; Alves, Soares e Xavier, 2016; Brito, 2017) mostram a vitalidade da teoria bourdieusiana, demonstrando como determinadas práticas escolares (como a enturmação, por exemplo) colaboram para a reprodução das desigualdades escolares. Assim, tanto a situação de repetência quanto a da indisciplina mostram o peso que as características adscritivas (sexo e cor) e socioeconômicas influenciam no desempenho escolar do aluno, assim como no julgamento que pesa sobre ele.

Não obstante a universalização do ensino fundamental (com 98% da população de 6 a 14 anos matriculada na escola (Brasil, 2018) enquanto uma conquista do processo de redemocratização do país e da Constituição de 1988, percebemos ainda a dificuldade da escola em reduzir algumas das desigualdades existentes na sociedade, como por exemplo, as altas taxas de analfabetismo, a piora nos níveis de aprendizagem no período

de alfabetização (aprofundado durante a pandemia)³, bem como a disparidade da aprendizagem em níveis regionais no país, mostram-se como problemas ainda persistentes que mesmo o processo de democratização do ensino fundamental não foi capaz de suplantar. Isto porque a oferta de vagas não é capaz de mitigar a distância entre sua origem social e a posição que os estudantes ocuparão na sociedade, após a conclusão da escola.

O sociólogo François Dubet (2012) tem se notabilizado por analisar a relação entre a posição social e a desigualdade educacional, demonstrando que a chamada “Escola Republicana⁴” não foi capaz de produzir um caminho de mobilidade social para os mais desfavorecidos, reproduzindo de maneira insidiosa a estratificação existente “além dos muros da escola”.

Entretanto, certas decisões escolares têm algum efeito sobre a redução das desigualdades entre os alunos. A área dos estudos do chamado “efeito-escola” no interior da Sociologia da Educação tem chamado a atenção para aspectos intraescolares (insumos, infraestrutura, formação docente, organização de turmas, projetos pedagógicos) que redefinem algumas certezas no campo do aprendizado. Ou seja, são ações tomadas no interior da escola que, a despeito de um preditivo importante para a aprendizagem do aluno (o nível socioeconômico de suas famílias), influenciam positivamente o desempenho escolar dos alunos. Assim, o efeito-escola, sem desconsiderar a influência da origem socioeconômica e cultural dos alunos no desempenho escolar, procura desvelar características das instituições e de seus profissionais que podem ser importantes para melhorar os resultados escolares (Almeida; Xavier, 2021). Um desses efeitos apontados na literatura é a própria

³ A pandemia do vírus denominado COVID-19, detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019, se intensificou a partir de janeiro de 2020. No Brasil, a pandemia teve seu início em 26 de fevereiro de 2020, com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo, e, com menos de um mês depois, o Ministério da Saúde declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional.

⁴ Aqui, o autor se refere ao modelo de educação pública, laica e gratuita estabelecido na França a partir da Terceira República Francesa (1870-1940), com base nos ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade. Esse modelo foi consolidado por meio de uma série de reformas educacionais, especialmente as “Leis de Jules Ferry”, na década de 1880, que tiveram um impacto profundo na sociedade francesa. Este termo também pode ser pensado para a realidade brasileira que, após a Proclamação da República (1889), projetava uma escola que pudesse propagar valores como cidadania, democracia e modernização. Todavia, o processo de uma escola de massas ocorreu no Brasil de forma lenta e gradual, tanto é que o ensino fundamental no Brasil começou a ser universalizado somente no final da década de 1990 do século XX. A Escola republicana é vista como aquela que possui como meta cumprir um projeto de nação, e, ao mesmo tempo, um projeto específico para cada indivíduo, de acordo com os princípios da Constituição.

enturmação que, a depender das formas de enturmação dos estudantes, pode reduzir ou ampliar as diferenças de aprendizado entre eles.

É conhecido na literatura específica o chamado “efeito-pares”, onde em uma turma mais heterogênea, estudantes com diferenças de desempenho interagem instruindo uns aos outros e colaborando de forma positiva com o clima e a disciplina em sala de aula (Almeida e Xavier, 2021). Em uma situação oposta, Soares e Alves (2007) constataram que a disposição homogênea por níveis de habilidade não apenas prejudica o desempenho dos alunos, como também provoca um aumento nas diferenças entre eles, acirrando a estratificação escolar.

Este exemplo demonstra como o “efeito sala de aula” pode ser maior do que o “efeito escola” uma vez que explicita que determinadas práticas pedagógicas podem maximizar ou mitigar as desigualdades.

Fenômenos ainda persistentes no Brasil como a repetência, a distorção série-idade e os atos de indisciplina continuam chamando a atenção de estudiosos, pesquisadores e formuladores das políticas públicas, uma vez que todos eles estão associados, de certa forma, à reprodução das desigualdades escolares.

No caso da indisciplina, esta parece ser uma queixa frequente entre os professores. Atribui-se ao fenômeno da indisciplina generalizada uma espécie de crise da autoridade pedagógica e de uma degradação geral da convivência na escola. De acordo com François Dubet (1994 e 2003), a “crise da escola” está atrelada a algumas variáveis enfrentadas pelas instituições educacionais contemporâneas. Essas se alternam conforme o contexto social e cultural vivenciado, porém geralmente envolvem alguns aspectos centrais, tais como desigualdade educacional; dificuldade de aprendizagem; falta ou pouco interesse dos alunos; violência escolar; atos de indisciplina; massificação do acesso à escola; problemas de autoridade docente; e autoridade que tem sido cada vez mais questionada e menosprezada.

Estes problemas parecem ter se ampliado nas últimas décadas, o que nos leva a perceber que essas questões não são novas. Embora haja constantemente uma mudança semântica, a Sociologia da Educação vem se debruçando desde a segunda metade do século XX sobre estes fenômenos.

Como disciplina científica que busca compreender a sociedade e suas transformações, a Sociologia da Educação tem acompanhado este movimento, interessada em analisar tanto o papel da escola quanto suas variantes intra e extraescolar e que impactam sobre o desempenho escolar dos alunos.

Pode-se afirmar que estas mudanças são reflexos da modernidade tardia, quando a sociedade se vê confrontada com a reconfiguração do papel da família na sociedade e com o declínio da autoridade tradicional, por meio de uma contestação generalizada das figuras de autoridades tradicionais, como pais, professores e líderes religiosos. Movimentos sociais, como os de maio de 1968 na Europa,⁵ questionaram hierarquias e promoveram uma cultura mais igualitária e crítica em relação às instituições, por exemplo.

Não é anódino que tais acontecimentos tenham sido analisados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, autor que desvelou os mecanismos sutis de reprodução das desigualdades escolares e que serviam à manutenção da reprodução das desigualdades sociais. Por meio da transmissão do capital cultural, Pierre Bourdieu (1975) descortinou a relação quase “aristocrática” existente entre o herdeiro (potencialmente o bom aluno; o aluno disciplinado) e a cultura escolar. Em sua obra, Bourdieu argumenta que o sucesso escolar não é apenas resultado de mérito individual, mas está profundamente ligado às condições sociais e culturais das famílias dos alunos.

Desta forma, longe de ser um espaço neutro, a escola é, para Bourdieu, uma instituição que valoriza e privilegia o capital cultural das classes dominantes. O “bom aluno”, portanto, não é necessariamente aquele que se esforça mais ou tem mais talento, mas aquele que já chega à escola com um repertório cultural alinhado às expectativas do sistema educacional, geralmente portador de determinados saberes prévios.

Assim, para o autor, um aluno cuja família valoriza a leitura, visita museus, discute temas culturais em casa e tem acesso a livros e a outros recursos culturais, chega à escola com uma vantagem em relação a um aluno que não teve as mesmas oportunidades. Esse primeiro aluno já domina a linguagem acadêmica, compreende as regras implícitas do jogo escolar e se sente mais confortável no ambiente da sala de aula. Já o segundo aluno, mesmo que inteligente e esforçado, pode enfrentar dificuldades por não estar familiarizado com esses códigos.

A partir da teoria da reprodução cultural, na segunda metade do século XX, a Sociologia da Educação passou a criticar a ideia comumente aceita do mérito individual ao mostrar as engrenagens que estruturam o talento individual à classe social de origem deste aluno.

⁵ Tais movimentos foram iniciados por estudantes indignados com o sistema educacional francês. Os protestos se expandiram por todo o país, principalmente em Paris. Eles ficaram conhecidos internacionalmente, e incentivaram mundialmente a continuidade de movimentos estudantis. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/y3Pp9rJwh74HgTVPkxLNpFm/>. Acesso: 19 mar. 2025.

A relação da origem social do aluno e a construção do sucesso escolar pressuporia uma certa disposição para a “docilidade”. Esta é uma premissa clássica da Sociologia: o comportamento engajado, com forte adesão às regras escolares, pode ser explicado com a construção do ofício do aluno. No entanto, esta construção não é comum a todos os grupos sociais.

Neste sentido, a teoria de Bourdieu foi fundamental para entender como a escola reproduz as desigualdades sociais, mas também recebeu críticas. Alguns argumentam que esta teoria subestima a capacidade da escola de transformar as estruturas sociais e que nem todos os alunos de classes desfavorecidas fracassam. No entanto, sua análise continua relevante para discutir políticas educacionais que buscam reduzir as desigualdades, como as ações afirmativas, as bolsas de estudo e os programas de apoio a estudantes de baixa renda.

Algumas décadas após a tese formulada por Bourdieu, outro sociólogo da educação, Philippe Perrenoud (1995), tematizou acerca do Ofício do Aluno. Tal conceito se refere à ideia de que, para alcançar o sucesso na escola, os estudantes devem internalizar comportamentos, normas e atitudes que são esperados no contexto escolar. Assim, sobre o aluno recairá um verdadeiro trabalho de assunção da nova tarefa que, entre outros elementos, pressupõe-se para sua realização uma disciplina, ou seja, uma capacidade de seguir regras, horários e instruções. O respeito à autoridade, isto é, reconhecer e aceitar o papel dos professores como figuras de autoridade; uma organização, ou seja, uma capacidade de desenvolver hábitos de estudo e organização que facilitem o aprendizado e a gestão do tempo; e, por último, a construção de atitudes positivas, capacidades de demonstrar interesse, motivação e perseverança diante das tarefas escolares.

Todos estes requisitos nomeados por Perrenoud (1995) já haviam sido analisados por Bourdieu quando o autor trabalhou a ideia do *habitus*, ou seja, uma atitude de interiorização de regras e valores instituídos. Pode-se mesmo pensar em uma atitude de “docilidade” na escola que pode ser entendida como uma disposição para aceitar as regras e as formas de organização impostas pelo sistema educacional. Isso significa que o comportamento dos alunos é disciplinado e estruturado de forma a se adequar às normas escolares, que, por sua vez, refletem as normas sociais mais amplas.

Essa docilidade não é passiva, mas sim se constitui em um aspecto fundamental da “formação do habitus”, conceito utilizado por Bourdieu para descrever como os indivíduos internalizam as estruturas sociais, desenvolvendo comportamentos,

disposições e atitudes que facilitam a sua aceitação e participação dentro dessas estruturas.

Compreender as razões do engajamento escolar e da adesão às regras por alunos de escolas públicas é crucial por múltiplas razões interligadas, com impactos profundos em nível individual, institucional e social:

Um maior engajamento escolar pode ser um preditivo importante para:

1. O sucesso educacional de alunos das camadas populares e, a partir disso, pensar em mais equidade na educação básica, uma vez que o engajamento está diretamente ligado à aprendizagem e ao desempenho acadêmico. A literatura aponta que alunos engajados têm menor risco de evasão e maior probabilidade de conclusão dos estudos, reduzindo desigualdades sociais – um desafio central nas escolas públicas.

2. A prevenção da evasão escolar: a falta de engajamento é um dos principais indutores do abandono escolar. Identificar motivações (ou barreiras) permite criar estratégias mais fecundas para coibir a retenção, especialmente em contextos vulneráveis.

3. Uma gestão escolar mais eficiente, uma vez que compreender a adesão às regras ajuda a distinguir entre a obediência coercitiva e a legitimidade percebida das normas. Colabora para reformular regras desconectadas da realidade dos alunos, assim como reduzir conflitos e, com isso, pensar em medidas disciplinares mais eficazes.

Em síntese, acreditamos que compreender o engajamento escolar a partir de uma perspectiva multidisciplinar pode ser a chave para fazer das escolas públicas espaços mais inclusivos, onde normas e aprendizagem sejam construídas com os alunos, não para eles. Ignorar essas razões perpetua modelos autoritários que marginalizam justamente aqueles que a educação pública deve proteger.

1.2 O Problema/Pergunta da pesquisa

Se ainda permanece importante pensarmos sobre os atos de indisciplina, cada vez mais recorrentes na escola, é igualmente importante pensarmos sobre o papel do bom aluno, daquele que adere mais facilmente às regras escolares e aos rituais que compõem a rotina escolar. Desta sorte, esta pesquisa se volta para uma dimensão contrafactual do tema da indisciplina na escola. Por qual razão? A sociologia da Educação evidencia que os antigos mecanismos que garantiam a adesão dos alunos à escola e as suas regras parecem ter se fragilizado e aponta alguns fatores: acesso de

novos públicos, crise da “promessa da escola”, mudanças na família, novas formas de sociabilidade e de socialização. Como compreender a adesão à escola nos dias de hoje? As explicações clássicas ainda são suficientes?

No campo acadêmico, o foco ainda recai sobre o estudo do comportamento disruptivo, o qual parece melhor responder ao porquê da não adesão dos alunos à escola e, como consequência, o acometimento de situações que levam ao fracasso escolar (em uma clara associação entre a origem social e o comportamento, ou seja, os alunos desprovidos de capital cultural fracassam mais, assim como seriam os mais indisciplinados). Mas seria esse um fenômeno realmente generalizado? As crianças e os adolescentes de fato não adeririam às regras na escola? Questionariam frontalmente a autoridade dos professores? Como compreender, então, aqueles alunos que, diante desse quadro, ainda demonstram um comportamento regular e persistente de adesão à escola e às suas regras? Quais seriam as condições que possibilitariam o desenvolvimento de uma escolarização pautada num forte engajamento em relação às regras escolares e à autoridade do professor entre crianças e adolescentes, sobretudo das camadas populares? Em que esses grupos se diferenciariam dos seus colegas? Que fatores os predisporia a uma relação de adesão ao cenário escolar em um contexto em que as queixas em relação à não adesão se tornam generalizadas?

Hoje, fala-se também em como a chamada “economia da atenção” concorre para enfraquecer a centralidade da figura do professor na relação com o aluno, pois o próprio uso de dispositivos móveis em sala de aula é visto como um elemento que corrobora o desinteresse do aluno, a falta de atenção e o comprometimento com a aprendizagem. Não por acaso, os professores enfrentam dificuldades para manter a disciplina e a atenção dos alunos, especialmente em contextos em que há falta de apoio das famílias ou do sistema escolar. A autoridade do professor, antes inquestionável, agora é frequentemente contestada.

Pensando em responder a estas perguntas é que escrevemos esta tese. Nosso objetivo foi compreender as razões do engajamento escolar por meio da percepção das professoras de alunos do ensino fundamental de uma escola pública localizada em uma região periférica da cidade de Belo Horizonte. Se a literatura aponta uma forte correlação entre a indisciplina e origem social dos alunos, nosso interesse se volta justamente para o modelo contrafactual desta premissa, ou seja, o forte engajamento às regras escolares de alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico.

1.2.1 A Justificativa da Pesquisa e as Razões da escolha

A escolha do tema do engajamento escolar como uma possibilidade de pesquisa de doutorado ganhou plausibilidade ao realizarmos o estado da arte sobre o engajamento escolar. Nossa pesquisa demonstrou que esse tema é relativamente pouco utilizado e investigado no Brasil. Dell' Agli *et. al* (2022) chamam a atenção que somente a partir dos anos 1990 e 2000 os pesquisadores se interessaram em investigar os sentimentos, os desejos, as vontades e as atitudes comportamentais dos estudantes.

Pirola e Ferreira (2007) complementam este argumento demonstrando o quanto os atos de não aceitação às normas e o cometimento de indisciplina afetam os ambientes escolares de determinados países, mesmo alguns sendo considerados já bem desenvolvidos em vários aspectos no campo educacional, como França, Canadá, Estados Unidos e Portugal. Essas autoras ainda chamam a atenção para a convivência entre famílias, alunos e professores como algo que pode refletir na complexidade das relações sociais que estão presentes no interior do espaço social da escola.

Gaipo (2011), por sua vez, ressalta que os estudos referentes ao engajamento escolar dos alunos na escola são recentes também em países que não possuem o português como língua materna. A autora mostra que, nos EUA, o tema ganhou destaque somente a partir dos anos 1990. A autora salienta que, hodiernamente, esse tema é foco de debates tanto no interior dos sistemas educativos quanto por pesquisadores, já que são verificadas altas taxas de insucesso escolar, absenteísmo e abandono escolar precoce, atos de indisciplina e pouco envolvimento dos alunos para com a escola e com seus processos educativos.

Entender as razões do engajamento entre alunos de escolas públicas, com pais pouco escolarizados e sem a transmissão de um dos principais trunfos do sucesso escolar (o capital cultural), é o objetivo desta pesquisa. Desta sorte, esta pesquisa partiu da premissa de que a situação de alunos com pais pouco escolarizados que apresentam alto grau de engajamento na escola pode ser explicada por uma série de fatores que vão além do nível de escolaridade dos pais. Aqui estão algumas explicações possíveis, dentre elas, destacamos algumas:

a) Muitos alunos desenvolvem uma motivação interna para estudar e se engajar nas atividades escolares, independentemente do ambiente familiar. Essa motivação pode ser fruto de curiosidade pessoal, desejo de superação ou mesmo de reconhecimento de que a educação pode abrir portas para um futuro melhor;

b) As influências externas acontecem por meio de modelos, como por exemplo, dos pais e, mesmo que esses tenham baixa escolaridade, podem oferecer um forte apoio emocional, ensinar valores como disciplina, responsabilidade e perseverança, além de cultivar uma espécie de autonomia nos filhos, com regras e uma postura de vocação. Esse tipo de apoio, ainda que não diretamente ligado ao conteúdo escolar, cria um ambiente favorável ao sucesso educacional, constituindo-se em uma rede de apoio escolar que vai além da figura dos professores, como um gestor, por exemplo, que se ocupa em garantir a aprendizagem dos alunos de uma determinada escola;

c) O aluno pode encontrar referências de sucesso e inspiração fora de casa, como professores, colegas ou outras figuras comunitárias. Professores que oferecem apoio e incentivam os alunos a se empenharem podem ter um impacto positivo sobre esses estudantes. Além disso, pode ocorrer também o apoio parental não-escolar por meio de uma espécie de pedagogização do cotidiano (Lahire, 1997).

O deslocamento do foco da indisciplina para a adesão normativa — um gesto teórico que desnaturaliza a obediência e expõe fissuras nos paradigmas tradicionais — nos ajuda a complexificar o tema do engajamento escolar, fazendo-nos revisitarmos alguns autores clássicos da sociologia da educação para melhor compreender a partir de quais pressupostos é feita esta adesão. Por exemplo:

1. O “bom aluno” como constructo problemático: Bourdieu descortina a tese da neutralidade ao demonstrar que a figura do “bom aluno” não é mera passividade, mas o resultado de uma negociação invisível entre habitus familiar, capital cultural e aceitação tácita da autoridade escolar (Bourdieu; Passeron);

2. A aprendizagem de um “ofício do aluno”: embora haja uma certa proximidade entre o conceito de “docilidade escolar”, de Pierre Bourdieu, e o “ofício de aluno”, de Philippe Perrenoud, este último demonstra o aprendizado de um papel como um conjunto de estratégias práticas que os alunos desenvolvem para cumprir as exigências escolares, como por exemplo seguir regras, antecipar avaliações e adequar-se ao ritmo da turma.

3. A relação com o saber e o aprender de Bernard Charlot: Charlot tenta descortinar os sentidos e a importância que as crianças atribuem à escola e como elas mobilizam o desejo pelo saber e pelo aprender, mesmo em condições muitas vezes adversas. Neste sentido, mesmo pertencentes às camadas populares, onde a transmissão do capital cultural ocorre de maneira difusa e rarefeita, essas crianças mobilizaram um

desejo pela escola, onde a vontade de aprender possibilitaria uma maior adesão às regras escolares.

4. François Dubet (1994), por seu turno, mostra o custo oculto de assumir este papel. Assim, essa adesão às regras e às normas escolares pode mascarar um conformismo alienado (Dubet), onde a obediência surge de medo do fracasso ou da internalização acrítica de hierarquias, não de engajamento autêntico.

1.2.2 Hipóteses da Pesquisa

O conceito de disciplina escolar refere-se ao conjunto de normas, práticas e dinâmicas que organizam o comportamento, a convivência e o ambiente de aprendizagem em uma instituição educacional. Sua definição varia conforme perspectivas teóricas e pedagógicas, mas geralmente abrange os seguintes aspectos:

1. Gestão do comportamento: Tradicionalmente, associada ao controle de condutas, manutenção da ordem e cumprimento de regras para garantir o funcionamento da sala de aula e da escola. Inclui sanções e recompensas para regular ações dos alunos.

2. Formação para a autonomia e responsabilidade: Em abordagens contemporâneas, a disciplina é vista como um processo educativo que visa desenvolver nos estudantes habilidades como autorregulação, respeito mútuo, cooperação e capacidade de lidar com limites, preparando-os para a vida em sociedade.

3. Construção coletiva e democrática: Muitas teorias destacam que a disciplina não deve ser imposta de forma autoritária, mas construída por meio do diálogo entre alunos, professores e comunidade, com participação ativa na definição de normas e resolução de conflitos.

4. Crítica às práticas punitivas: Perspectivas críticas (como as da pedagogia libertadora) questionam modelos repressivos, defendendo que a disciplina deve estar ligada à reflexão sobre direitos, deveres e justiça social, evitando práticas que reforcem desigualdades ou exclusão.

5. Integração ao projeto pedagógico: A disciplina é entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem, alinhada a objetivos educacionais mais amplos, como formação cidadã, ética e desenvolvimento integral do aluno.

Ao utilizarmos a dimensão contrafactual como chave epistemológica (por quê e como alunos de camadas populares aderem às regras e manifestam o engajamento

escolar), tentamos entender como, mesmo com a erosão da “promessa escolar” (escola como ascensão social), parte dos alunos ainda investe na instituição. Por quê? Será que teríamos novos regimes de adesão?

Trazemos como hipótese de pesquisa que a adesão, hoje, pode ser:

- a) Pragmática: por meio de uma simples certificação como moeda de troca;
- b) Relacional: por trás da adesão, teríamos vínculos afetivos com professores;
- c) Comunitária: em que a escola se apresentaria como um refúgio diante de pequenas violências cotidianas;
- d) Seletiva: os alunos podem obedecer a regras instrumentais (como por exemplo, a frequência) enquanto subvertem rituais disciplinares (como por exemplo, o uso do uniforme), revelando uma leitura crítica da hierarquia de normas.

A abordagem contrafactual expõe que estudar a adesão não é olhar para o “sucesso”, mas para o último reduto de legitimidade de uma instituição em crise. O “bom aluno” contemporâneo não é o herdeiro de Bourdieu, mas um navegador de ruínas que, mesmo sem crer na promessa escolar, ainda encontra razões frágeis para não desertar. Aqui reside o verdadeiro desafio: como a escola pode reconstruir sua autoridade sem uma certa nostalgia disciplinar, mas a partir das frágeis adesões que ainda resistem?

Para investigarmos o que leva ainda estudantes de escolas públicas do ensino fundamental - grande parte oriundos das camadas populares - a aderir às regras escolares e, portanto, a se engajar na escola, elegemos como objeto heurístico alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública, situada em um território vulnerável, com idade variando entre 9 a 12 anos e 05 professoras regentes de turma.

A escolha por alunos das camadas populares se justifica, como já dissemos anteriormente, pelo fato de alunos com determinados marcadores sociais (como classe, raça e gênero) serem associados mais comumente à indisciplina.

1.2.3 Objetivos da Pesquisa

Desta forma, o objetivo desta tese é analisar quais configurações permitem às crianças e adolescentes do ensino fundamental de uma escola pública a se engajar e aderir às regras escolares.

Nosso interesse de pesquisa se volta para o avesso do ato ou comportamento de indisciplina, ou seja, para o comportamento do aluno engajado, disciplinado, comprometido com as regras e os rituais escolares.

Assim, esta tese versa sobre o engajamento de alunos de uma escola pública de Belo Horizonte em relação às regras e aos processos escolares que englobam os aspectos e procedimentos teóricos e práticos, que podem ou não favorecer as aprendizagens, os métodos de ensino e o efeito da relação da autoridade do professor-escola e do professor-aluno.

Em função disso, compreender as “regras do jogo escolar” desempenhando bem o ofício de aluno configura-se enquanto uma condição importante para o bom desempenho escolar, de acordo com Perrenoud (1995) e Sarmiento (2019). A escola se pauta por regras e, assim, formar um aluno como cumpridor das regras é uma chave para o sucesso e um bom julgamento escolar.

Para analisar e estudar os fatores intervenientes no engajamento de alunos de uma escola pública, faz-se importante compreender que o engajamento deve ser analisado sob uma perspectiva multifatorial, ou seja, partir da premissa de que há vários fatores que podem incidir sobre o fenômeno do engajamento. E a compreensão deste fenômeno perpassa necessariamente por todos os outros fatores que reconhecidamente impactam no seu avesso, ou seja, no desengajamento escolar e, com ele, na crise de sentido da escola, na crise da autoridade pedagógica, etc.

Por fim, iremos nos atentar às seguintes questões: Quais são os fatores explicativos para o engajamento comportamental de alunos de uma escola pública? A despeito de todas as variáveis clássicas observadas na literatura e citadas acima, que apontam para o fenômeno da falta de mobilização dos alunos (“crise da escola”, crise da autoridade, dessacralização da ordem escolar, etc.), o que explica o comportamento altamente engajado entre alguns dos alunos? Qual o perfil desses alunos altamente engajados com as regras escolares?

Neste sentido, a presente tese possui como objetivo geral:

a) Analisar as condições sociais e escolares que possibilitaram a construção de uma escolarização pautada por forte engajamento em relação às regras escolares entre estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, a partir da percepção de suas professoras.

Quanto aos objetivos específicos:

a) Investigar a trajetória escolar das crianças e adolescentes com altos níveis de

engajamento comportamental na escola, de modo a compreender as continuidades e descontinuidades presentes no processo de construção de uma escolarização pautada na adesão às regras escolares.

b) Identificar o perfil dos adolescentes com altos níveis de engajamento comportamental na escola, tendo em vista as seguintes variáveis: sexo, raça, religião, configurações familiares, modos familiares de socialização, características socioculturais e trajetória escolar.

c) Compreender, sob a ótica de seus professores, o comportamento de crianças e adolescentes altamente engajados comportamentalmente em relação à autoridade, a autoridade docente, as regras escolares, as atividades escolares e a escolarização em geral.

A natureza investigativa da pesquisa envolveu dois tipos de abordagens metodológicas:

a) A abordagem quantitativa. A parte quantitativa compreendeu a aplicação dos seguintes instrumentos: a) questionário diagnóstico e b) Quadro de auto e heteroclassificação (Silva, 2022, Pereira e Silva, 2019). Tal combinação permitiu analisar questões como a distribuição dos alunos quanto engajamento, sexo, raça, religião e arranjo familiar. Como os alunos se veem e como veem os colegas.

b) A abordagem qualitativa. A parte qualitativa buscou a compreensão da complexidade dos vários fatores e condições envolvidos na construção de uma relação de adesão às regras e que envolvem fatores pessoais, socioculturais, familiares, escolares, por meio da aplicação de entrevistas compreensivas com professoras dos 4º e 5º anos e com professoras que lecionam para os alunos que selecionamos como os mais engajados diante das regras escolares.

Pretendemos investigar o que diz a literatura sobre o tema, bem como o que já se pesquisou sobre o conceito de engajamento escolar e qual a relação do engajamento com a disciplina, tendo como hipótese a construção de um comportamento engajado pelo aluno, mesmo na ausência de uma rotina de estudos ou diante da dificuldade de acompanhamento dos pais nos deveres de casa, por exemplo.

1.2.4 Estado da Arte/Contribuição do Estudo

Para realizarmos o estado da arte a respeito do tema engajamento escolar, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Capes fazendo um recorte temporal

dos últimos 10 anos (2015-2025). A fim de refinar nossa busca, utilizamos como descritores os termos: “engajamento escolar”; “school engagement”; e “envolvimento escolar”. Utilizamos na busca os operadores booleanos (And/Or/Not) como estratégias de refinamento. No Portal da Capes, foram encontrados 17 artigos com avaliação por pares, a partir dos descritores mencionados.

Utilizamos também como base complementar a plataforma de busca Oasis. O portal Oasisbr é um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros. Nesta plataforma, utilizamos os descritores “engajamento escolar” e refinamos nossa busca por área (Educação). Foram encontradas 05 teses, 39 dissertações e 17 artigos.

Para efeito de “estado da arte”, optamos por trabalhar apenas com os artigos revisados por pares e selecionamos aqueles que julgamos mais próximos do nosso objeto de estudo, ou seja, que tivessem os descritores “engajamento escolar” no título do artigo e que pelo resumo do artigo se relacionasse, de alguma forma, com nosso objeto de pesquisa.

Dos 17 artigos selecionados, boa parte deles dialogava com o campo da psicologia, como por exemplo, a criança com TDAH: análise do desempenho escolar e engajamento motor, engajamento escolar a partir de valores humanos, escola e docência enquanto uma pedagogia engajada, bullying e relação com o engajamento emocional; outro exemplo é o engajamento escolar: efeito do suporte de pais, professores e pares na adolescência; escala de engajamento dos alunos no ensino fundamental. Alguns destes artigos se inserem no campo da psicologia educacional, com análise psicométrica.

Um dos artigos analisados, de autoria de Campos, Schmitti e Justi (2020), apresenta uma boa revisão de literatura a respeito do engajamento, trazendo questões interessantes para a nossa pesquisa.

O artigo supracitado (2020) resume os principais achados de uma revisão sistemática da literatura sobre engajamento escolar publicada entre 2014 e 2018. O estudo buscou mapear a produção científica sobre o tema, identificando delineamentos de pesquisa, instrumentos de medida e as dimensões do constructo mais frequentemente abordadas. A revisão destaca que a produção sobre engajamento escolar se concentra predominantemente na América do Norte e na Europa, com predominância de estudos correlacionais. O engajamento é tratado majoritariamente como um constructo tridimensional (comportamental, emocional e cognitivo). A necessidade de mais estudos

experimentais, quase-experimentais e longitudinais, especialmente em culturas diferentes e com crianças mais novas, é enfatizada para melhor compreender a relação entre engajamento e desempenho acadêmico e para desenvolver intervenções eficazes. Os autores constatam ainda que o Brasil apresenta uma produção incipiente e escassa sobre o tema. Para os autores, o engajamento escolar é definido como “a extensão do envolvimento ativo de um aluno nas atividades escolares”, mas a noção de engajamento não é homogênea.

Em nossa revisão de literatura, foi possível apreender que a noção de engajamento escolar vem chamando a atenção dos profissionais da educação, uma vez que ele é atravessado por múltiplas formas de se exteriorizar, sendo que, a partir delas, surgem outros tipos de engajamentos que possuem características que se complementam e, ao mesmo tempo, se diferenciam.

Gaipo (2011) conceitua e evidencia que no engajamento escolar é essencial reconhecer o envolvimento como um constructo multidimensional para se ter uma base ampla e lógica que possibilitará verificar os antecedentes e as consequências do comportamento, das emoções e da cognição de forma interligada e processual.

Assim, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Rola (2012), Sousa (2013) e Macedo (2018) exemplificam e refletem sobre os três principais tipos de engajamentos:

a) O engajamento cognitivo, que está conectado aos conhecimentos e ao envolvimento para com os saberes, à vontade de controlar e ter estratégias para se apropriar dos saberes e das habilidades. Aqui, vislumbra-se o tempo de tarefa, notas das disciplinas, o modo como ocorre a realização das atividades e a disposição para a dedicação nas habilidades educacionais complexas e conflitantes.

b) O engajamento emocional diz respeito ao estabelecimento das relações de sociabilidade no interior da escola que, por sua vez, podem redundar na expressão de sentimentos, tais como: vergonha, humilhação, interações afetivas, motivações em sala de aula, pertencimento e identificação com a escola.

c) Já o engajamento comportamental, foco principal dessa pesquisa, e que aprofundaremos no próximo capítulo, é percebido pelos autores supracitados como algo que se relaciona à regulação das normas, o aceite, o cumprimento e o envolvimento para com as regras, as aulas, a importância da escola para o futuro, o valor dos saberes, a autonomia, bem como a forma como se dá o estabelecimento das relações, da disciplina e da indisciplina, da participação nas atividades, da assiduidade e do esforço.

Os alunos que estão envolvidos exibem um conjunto de comportamentos que apoiam a realização acadêmica, incluindo a participação, persistência na tarefa, assiduidade regular e atenção sustentada. Os fatores emocionais, normalmente considerados como indicadores do envolvimento do aluno, incluem a excitação, o interesse e o gosto pela aprendizagem, e um sentimento de pertença para com a escola. Por último, a componente cognitiva do envolvimento manifesta-se na preferência pelo desafio acadêmico, investimento na aprendizagem, autoconceito positivos (tanto em termos de habilidade acadêmica como de eficácia no sentido mais amplo) e objetivos e aspirações para com a educação futura (Gaipo, 2011, p. 18).

Diante disso, salientamos que no engajamento escolar atuam múltiplos fatores e surgem outros tipos de engajamentos que se integram e que são essenciais para a obtenção de êxito escolar.

Campos, Schmitt e Justi (2020) e Gaipo (2011) destacam que as questões ligadas às aprendizagens são mais aparentes, pois a cognitiva, a emocional e a comportamental não são fáceis de serem percebidas, verificadas e analisadas, já que dizem respeito aos sentimentos e às sensações. Além disso, tanto o engajamento cognitivo quanto o comportamental são construídos por meio de um processo que ocorre a partir de uma distensão temporal, sendo difícil identificá-los de maneira mais pontual.

Sobre o engajamento escolar, considera Gaipo (2011, p.11): “O conceito de envolvimento do aluno na escola não conta com uma denominação e com uma definição clara e unívoca, sendo entendido de diferentes formas por investigadores”.

Rola (2012) destaca e exemplifica que o engajamento escolar corresponde à responsabilização e ao comprometimento dos alunos nas interações com seus pares e com as aprendizagens.

Campos, Schmitt e Justi (2020) e Macedo (2018) complementam que o engajamento escolar é reconhecido como um constructo ou uma concepção do interesse e desejo dos alunos.

Já Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) salientam que o engajamento escolar descreve um tipo de realidade que, na prática, requer uma participação ativa na escola, que se refere ao empenho do aluno para com o ato pedagógico e enquanto cidadãos, o que pode viabilizar que a escola e seus sujeitos lidam com situações e fenômenos multidimensionais, como destacados anteriormente, quais sejam, que a escola ainda dialoga com um modelo de aluno pautado na docilidade, no estereótipo do bom aluno, ou seja, aquele que entende rapidamente as regras do jogo escolar e constrói, a partir disso, um ofício, ou, eventualmente, aquele que consegue mobilizar o desejo de aprender, por meio da relação com o saber.

Nesse sentido, entendemos que o engajamento escolar poderia ser o resultado de uma série de fatores que culminaria com o favorecimento do envolvimento e da satisfação escolar, de modo que consiga autorregular seus comportamentos perante as aprendizagens e atitudes a serem almeçadas.

Coelho (2017) atenta que o engajamento escolar pode propiciar que os alunos tenham vontade de ir e permanecer na escola e, ao mesmo tempo, de serem participantes ativos nas práticas pedagógicas.

Rola (2012, p. 34) destaca que “o envolvimento surge, então, como um tipo de ação motivada, mais especificamente como uma ação energizada, dirigida e sustentada”. Com isso, pensamos que os alunos pouco envolvidos com o ato pedagógico não demonstram comprometimento com as aprendizagens e as normas escolares, e quando as cumprem, ocorre por receio às sanções. Essa autora também investiga e analisa os níveis de envolvimento escolar dos alunos, o que dependerá do quanto eles estão motivados a se envolver com a escola, bem como as razões e as causas para aderirem às regras e às atividades escolares. Compreendemos, ainda, que quando esse processo se inicia desde o início da trajetória escolar, há uma possibilidade maior do aluno se comprometer com a escola.

De acordo com Campos, Schmitt e Justi (2020) e Macedo (2018), o engajamento dos alunos perpassa pelas abordagens quanto às atitudes de participação, ao assentimento e ao pertencimento que ocorrem dentro da escola e também externos a ela. Os alunos geralmente são incentivados ao engajamento à escola com base em incentivos internos, como perspectivas e interesses, e externos, que perpassam sobre o modo como ocorrem as interações e os processos sociais com seus pares e as atividades e as condições econômicas e educativas fora da escola.

Entretanto, as professoras dos alunos pesquisados como os altamente engajados demonstram que as expectativas delas e dos alunos para com a escola perpassam por contradições e ambíguos sentimentos. Uma delas é expressada pela professora 5: “[...] Não trato desigual os que são muito engajados”. Por outro lado, no segundo momento das entrevistas, a professora 3 nos afirma que: “[...] Ele é invejável, mas na minha opinião é invisível no olhar dos colegas”. Ela explicita sua preocupação quanto ao fato de querer poder dedicar mais tempo a esse aluno e, assim, oferecer um tratamento específico para com os alunos que demonstram um alto engajamento na sala de aula.

Rola complementa que há aspectos que influenciam esse engajamento, tais como: as condições socioeconômicas, de pertencimento e as condições familiares dos alunos:

O envolvimento é também influenciado pelas características do estudante e pelo seu histórico pessoal, como o estatuto socioeconômico da família de pertença, educação parental e status ocupacional, etnicidade, idade e gênero dos estudantes. Apesar da escola não ter controle direto sobre estes últimos fatores, pode adaptar a sua aproximação às necessidades de cada aluno em particular. Este é um dos maiores desafios que a escola pode e deve enfrentar, é algo que necessita ser bem compreendido (Rola, 2012, p. 3).

Os alunos, ao entrarem na escola, iniciam um processo de pertencimento ao ambiente escolar por meio de suas ações e interações com seus pares. Contudo, alguns não se envolvem com as dinâmicas e as regras escolares e, conseqüentemente, não criam laços profundos que podem ser influenciados por aspectos intra e extraescolares, como por exemplo, trajetória escolar, construção da identidade, influências familiares, idade e gênero. Desse modo, Sousa (2013) ressalta que o engajamento escolar tem sido uma variável que vem sendo reconhecida como uma forma de lidar com a presumida crise da escola, com as condições que favorecem o baixo desempenho e o insucesso escolar.

Mendonça (2011, p. 52) corrobora essa afirmação, ao analisar que:

Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias às mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. A ausência desses vínculos e a não mediação que os favoreça pode gerar a crise de sentidos na escola (Mendonça, 2011, p. 52).

Ainda que esta noção de engajamento escolar venha sendo objeto de vários estudos, possivelmente ela ainda não se mostra suficiente para que possamos compreender a escola e suas vicissitudes no contexto contemporâneo. Todavia, tais estudos certamente nos ajudam a compreender o seu reverso, como os fenômenos disruptivos em sala de aula, como a indisciplina, a apatia e a falta de interesse. Desse modo, analisamos que se faz necessário discutir e refletir sobre esse conceito e seus efeitos.

[...] é notório o grande volume de estudos sobre o engajamento escolar em países desenvolvidos; no entanto, ainda são necessários mais estudos em culturas diferentes e em países pobres para avaliar se as relações entre o engajamento escolar, o desempenho e o abandono escolar são as mesmas nesses países. [...] é importante que se desenvolvam instrumentos para avaliar o engajamento nos anos iniciais do ensino fundamental e estudos com

crianças dessa faixa etária para que se possa compreender melhor a relação entre o engajamento e o desempenho escolar ao longo do tempo (Justi; Schmitt; Campos, 2020, p. 17).

Logo, verificamos que pesquisar esse tema se faz ainda mais necessário, principalmente num momento em que, a cada ano, crescem os desafios sobre os fenômenos intra e extraescolares, aumentando também os obstáculos da escola em promover uma boa convivência, um bom clima e desempenho favorável entre os alunos, bem como uma maior adesão às regras, especialmente em escolas públicas, que são aquelas que atendem alunos de alta vulnerabilidade social e que, muitas vezes, são excluídos e silenciados, de acordo com suas condições socioeconômicas.

Para Campos, Schimitti e Justi (2020), há diferentes modelos para explicar o engajamento escolar na literatura. Entretanto, a concepção mais frequente na literatura revisada é a de um constructo tridimensional, sendo o engajamento um constructo que pode ser analisado tanto na perspectiva comportamental quanto na perspectiva emocional e cognitiva.

No aspecto **comportamental**, o engajamento é relacionado ao esforço, a uma conduta positiva e participação. No aspecto **emocional**, o engajamento engloba interesse, pertencimento e atitude positiva em relação à aprendizagem. Por último, no aspecto **cognitivo**, o engajamento é relacionado à autorregulação, às metas de aprendizagem e ao investimento em aprender.

Um modelo quadridimensional, incluindo a dimensão “agente”, também é proposto, onde o engajamento agente se relaciona à “contribuição intencional, proativa e construtiva dos alunos em relação à instrução recebida”. A dimensão agente é vista como transformadora do ambiente de aprendizagem. A pesquisa realizada aponta também que, quando se fala em engajamento escolar, é mais comum referir-se aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Analisando de maneira geral o que a literatura brasileira dos últimos dez anos produziu em termos de engajamento escolar como um constructo multidimensional, foi possível perceber que Toni e Araújo (2023) definem o engajamento como participação ativa, envolvendo aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais). Campos *et al.* (2020) relatam que 67% dos estudos consideram o engajamento sob uma perspectiva tripla, enquanto Bernárdez-Gómez *et al.* (2020) introduzem a dimensão agente, que enfatiza a contribuição intencional do aluno para o processo de aprendizagem.

A aplicação dos conceitos ocorre em diferentes contextos, como na educação musical e em jogos digitais educativos (Bueno *et al.*, 2022). As abordagens para mensuração variam: foram identificadas 35 escalas, entre originais e adaptadas, incluindo instrumentos como o *School Engagement Scale* (SES), que apresenta consistência interna entre 0,77 e 0,86, e o *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), com consistência interna entre 0,87 e 0,92. Os estudos adotam perspectivas teóricas diversas — psicológica, pedagógica e multidimensional — para explicar o fenômeno, reconhecendo o engajamento tanto como processo quanto como resultado das interações em ambientes escolares.

A quase totalidade de artigos avaliados por pares e que tinha como questão central o engajamento escolar está localizada no campo da Psicologia. Todavia, é possível identificar três perspectivas predominantes nos estudos:

a) Perspectivas psicológicas: Toni e Araújo (2023) e Bernárdez-Gómez *et al.* (2020) enfatizam perspectivas psicológicas, com foco nos processos internos que impulsionam o engajamento. Essas perspectivas frequentemente se baseiam em teorias motivacionais e na psicologia cognitiva para explicar como os alunos se envolvem na aprendizagem;

b) Perspectiva pedagógica: Bernárdez-Gómez *et al.* (2020) apresentam uma perspectiva pedagógica, que considera variáveis como esforço, estratégias para a aula, interações e ambiente institucional. Essa abordagem amplia o escopo da pesquisa de engajamento para incluir fatores contextuais que podem influenciar o engajamento dos alunos.

c) Perspectiva multidimensional: Campos *et al.* (2020) e Bueno *et al.* (2022) adotam abordagens multidimensionais, integrando várias perspectivas teóricas para fornecer uma compreensão abrangente do engajamento.

Os resultados dos estudos revisados têm diversas implicações importantes para a prática educacional no Brasil:

1. Abordagem multidimensional: considera todas as dimensões do envolvimento (comportamental, cognitiva, afetiva/emocional e agentiva) ao projetar experiências de aprendizagem e avaliar o envolvimento dos alunos.

2. Promover o envolvimento ativo do aluno, isto é, criar ambientes de aprendizagem que incentivem os alunos a assumir uma posição ativa em seu processo de aprendizagem.

3. Estratégias específicas ao contexto: adaptar estratégias de engajamento a

contextos educacionais específicos, como educação musical ou aprendizagem baseada em jogos digitais.

4. Avaliação abrangente: usar vários métodos de avaliação, incluindo escalas padronizadas, técnicas de observação e medidas específicas do contexto.

5. Fluxo e motivação: entender a relação entre engajamento, fluxo e motivação para informar o design de experiências de aprendizagem mais envolventes, especialmente em ambientes de aprendizagem digitais.

6. Desenvolvimento profissional dos professores: Treinar os educadores para reconhecer e promover diferentes tipos de envolvimento, incluindo o conceito emergente de engajamento agêntivo.

7. Perspectiva longitudinal: Adotar abordagens longitudinais para estudar e promover o envolvimento ao longo da vida.

Todas essas implicações destacam a necessidade de uma abordagem abrangente e diferenciada para promover o engajamento dos alunos em ambientes educacionais brasileiros que reconheça a natureza multidimensional do engajamento e sua importância em vários contextos educacionais.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A teoria da forma escolar contemporânea

Neste capítulo, refletiremos acerca de qual modelo de escola estamos nos referindo e quais são os autores que, no campo da sociologia da educação, trouxeram as maiores contribuições para pensarmos no nosso objeto de pesquisa.

Estamos partindo aqui do pressuposto de que o fenômeno da disciplina/indisciplina é um fenômeno multifatorial e localiza-se especialmente no contexto de uma escola de massas, quando um maior número de pessoas passou a ter acesso a uma educação formal, pública, gratuita e laica.

Vincent, Lahire e Thin (2001) sintetizaram este modelo de escola, descrevendo seus principais marcadores. Foi especialmente no artigo intitulado “A teoria da forma escolar” (2001) que os autores desenvolveram uma teoria que busca compreender a escola como uma forma específica de socialização e organização do processo educativo, distinta de outras formas de educação que existiram ao longo da História. Tal reflexão surge a partir de uma interrogação sobre a atual crise da escola, interpretada como o fim de um modelo ou de uma determinada forma escolar.

A teoria da forma escolar, desenvolvida pelos autores, analisa a escola como uma instituição histórica e socialmente construída, caracterizada por normas, rotinas e estruturas específicas que organizam a socialização, o ensino e a produção de desigualdades. Escrita no primeiro ano do século XXI, imaginamos como esta teoria permanece vital face a uma realidade escolar cada vez mais complexa, evidenciando tanto continuidades quanto rupturas de um modelo escolar que traz hoje inúmeros desafios, dentre eles, a própria inteligência generativa, algo certamente inimaginável no contexto da formulação desta teoria.

A etimologia do conceito de “forma” e a sua apropriação são analisadas por Vincent, Lahire e Thin (2001), desde a concepção de “forma” como algo exterior para Durkheim até a noção de “forma” para Merleau-Ponty, para quem a mesma ultrapassa o objetivo e o subjetivo, uma vez que “forma” pode ser tudo aquilo que não é coisa nem ideia, uma “unidade que não é a da intenção consciente”. Assim, a “forma”, para Merleau-Ponty significa uma busca tateante de sentido, a solução que cada sociedade

“inventa, tanto na sua religião quanto na economia e na política para os problemas da relação do homem com a natureza e com o homem” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 9).

Para esses autores, portanto, falar de “forma” é pesquisar o que faz de uma configuração histórica particular, surgida a partir de determinadas formações sociais, em uma determinada época, por meio tanto de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo.

O que faria a unidade da “forma escolar” é o seu princípio de *engendramento*, quer dizer, uma espécie de compreensibilidade com relação às regras impessoais. A partir desta compreensibilidade ou “inteligência”, é que tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (como espaço e tempo específicos) e, de outro, a História, ou seja, a formação, o processo pelo qual a forma se institui e tenta se impor (em instituições e relações) (Vincent; Lahire; Thin, 2001). Assim, os autores analisam a construção de uma forma hegemônica de socialização escolar.

Colocar todas as crianças em escolas, mesmo as mais pobres, significa assujeitá-las a uma nova forma de “civildade” na qual todas elas aprenderão a obediência a determinadas regras como “(...) maneiras de comer, de falar, de assoar o nariz, de escrever, etc, conforme regras que são constitutivas da ordem escolar que se impõem a todos” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 14), em uma submissão do mestre e do aluno a regras impessoais.

A forma escolar e as formas sociais teriam, então, relações entre si que passariam pela mediação das culturas escritas. Isso porque a escola possui um modo de socialização singular, ou seja, um espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos. Por tudo isso, a escola estaria fundamentalmente ligada às formas de exercício do poder. Todavia, Vincent, Lahire e Thin (2001) objetam que esta não seria uma prerrogativa apenas da escola, mas sim de qualquer modo de socialização ou de relações sociais que implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes e na “aprendizagem” de relações de poder.

É interessante destacar que, para os autores, a imposição dessa forma não acontece de maneira passiva e nem pacífica, mas ao contrário. Assim, ela é eivada de lutas e conflitos e, por isso mesmo, a história da escola está sempre repleta de polêmicas e posições exacerbadas e, por sua vez, o ensino encontra-se sempre “em crise” (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Mas justamente porque a teoria da forma escolar deve ser pensada como um processo que envolve lutas e embates é que se faz possível pensar em mudança, ao contrário do que preconizam as teorias estruturalistas. Para estas, pensando em suas vertentes mais clássicas (como as de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu), a escola tende a ser analisada como instituição reprodutora das estruturas sociais, e não como um agente de transformação. Essa perspectiva está enraizada em alguns pressupostos fundamentais do estruturalismo, que explicam por que a escola é vista mais como um mecanismo de manutenção do que de mudança social.

De acordo com esta perspectiva, a escola estaria inserida em um sistema maior que a condicionaria a reproduzir as desigualdades, e sua capacidade de gerar mudanças sociais estaria limitada pelas estruturas que a cercam. Essa crítica não nega a importância da educação, mas alerta para seu papel ambíguo: enquanto instituição, ela pode tanto perpetuar injustiças quanto, potencialmente, questioná-las desde que haja rupturas estruturais mais amplas.

Abaixo, destacamos os principais aspectos que configuram formas escolares de relações sociais e os pontos de intersecção entre a passagem de uma escola inscrita em um contexto moderno para um contexto de modernidade tardia:

De acordo com essa teoria, a forma escolar é caracterizada por uma série de elementos que se consolidaram principalmente a partir da passagem do século XVIII para o século XIX, e deste para a nossa temporalidade, mediante a expansão dos sistemas educacionais modernos. Esses elementos incluem:

1. A separação entre o local de aprendizagem e outros espaços sociais: a escola passa a ser um espaço específico dedicado à educação, distinto do ambiente familiar, do trabalho ou da comunidade; a escrita que permite a acumulação da cultura, até então conservada no seu estado incorporado. Ainda, a pandemia acelerou a adoção do ensino remoto e híbrido, questionando a necessidade de espaços fixos. No entanto, a falta de infraestrutura para parte da população revela que a "desescolarização" se constitui em um privilégio.

2. A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem. Os saberes devem ser objetivados e explicitados por meio de uma relação de interiorização pelos alunos. Tudo deve ser previsto, escrito, codificado, decomposto, fixado. A organização do tempo e do espaço: a escola estrutura o tempo em horários e períodos definidos (aulas e anos letivos) e organiza o espaço em salas de aula, com carteiras e quadros, por exemplo. A divisão do conhecimento em disciplinas: O currículo escolar é fragmentado

em áreas de conhecimento específicas (matemática, história, ciências, etc.), cada uma com seus métodos e conteúdos próprios. No século XXI, embora algumas práticas autoritárias tenham sido questionadas (ex.: a adoção de justiça restaurativa), mecanismos sutis de controle persistem, como monitoramento digital (aplicativos de presença) e a cultura de desempenho (rankings escolares).

3. A relação pedagógica hierárquica: A relação entre professor e aluno é marcada por uma assimetria de poder, em que o professor detém o conhecimento e a autoridade para transmiti-lo. No século XXI, a figura do docente transforma-se em mediador, especialmente com o acesso à informação via internet. Plataformas digitais (ex.: Khan Academy) e metodologias ativas (ex.: sala de aula invertida) redistribuem o protagonismo, embora resistências institucionais, como alguns atores dos sistemas educativos e políticos, limitem mudanças profundas. No século XXI, apesar do discurso de personalização do ensino e de inclusão, persistem estruturas padronizadas, como avaliações em larga escala (ex.: ENEM, PISA) e currículos nacionais (ex.: BNCC). Contudo, pressões por flexibilização (ex.: ensino híbrido, projetos interdisciplinares) desafiam essa rigidez.

4. Escola enquanto lugar de aprendizagem do exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. A relação entre alunos e mestres é mediatizada pela regra geral, impessoal. A codificação está vinculada à disciplina e à normalização das práticas. Hoje, a aprendizagem é majoritariamente medida por uma avaliação formal: O desempenho dos alunos é mensurado por meio de provas, notas e exames, que servem para classificar e certificar os estudantes.

5. Para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é preciso dominar a língua escrita. Inculcar nos alunos uma verdadeira relação com a linguagem e com o mundo. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Hoje, a escola moderna é pensada para atender a um grande número de alunos, com base em métodos padronizados. Não obstante a massificação ou a democratização de acesso à educação básica, a exclusão persiste em novas formas: divisão digital (acesso à tecnologia), segregação socioespacial (escolas públicas periféricas vs. privadas) e o "currículo oculto" que privilegia certos códigos culturais. Políticas de cotas e ações afirmativas tentam mitigar isso, mas sem superar estruturas históricas.

A teoria da forma escolar analisa como essa forma específica de educação se difundiu e se tornou hegemônica, influenciando profundamente as sociedades contemporâneas. Além disso, ela questiona os limites e as contradições dessa forma, como a dificuldade em atender às diferenças individuais dos alunos ou a reprodução de desigualdades sociais. Os autores Vincent, Lahire e Thin (2001) se preocupam em olhar para a instituição escolar de forma crítica para entender como a escola se estruturou historicamente e como ela molda as práticas educativas e as relações sociais no mundo moderno.

Vincent, Lahire e Thin (2001) se preocuparam em traçar a sociogênese de uma forma escolar hegemônica, que se caracteriza por um conjunto coerente de traços:

[...] entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição dos exercícios, cuja única função consiste em aprender e a aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim- é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 37-38).

Segundo os autores, a predominância da forma escolar, no modo escolar de socialização, passa a ficar mais visível com o desenvolvimento da própria escolarização. Tal desenvolvimento, manifesto no século XIX, tem atravessado os séculos, ampliando-se de forma inequívoca a partir do fim da 2ª Guerra Mundial, na Europa, e acompanhado os processos de massificação escolar nos EUA e no sul global.

Com isso, a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e na reprodução das nossas formações sociais, das hierarquias e também das classes que as constituem. Assim, a forma escolar, para os autores, ultrapassou a escola e a escolarização para penetrar em diversas instituições e grupos sociais. Isto porque a sociedade, hoje, se percebe como altamente escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo um modelo escolar hegemônico.

Grande parte das atividades organizadas, dentre as quais as práticas de socialização familiar, é pensada de acordo com o uso do emprego do tempo, o gosto pelo esforço, a repetição, o respeito pelas regras. Isto é frequentemente observável, segundo os autores, nas classes superiores e médias, uma vez que as classes populares, sobretudo as mais dominadas no plano cultural, estão mais distantes do modo escolar de socialização (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

É neste aspecto que reside a nossa problemática de pesquisa, qual seja, na investigação dos motivos e das razões de crianças e adolescentes oriundos de meios populares que contrariam esta afirmação clássica da Sociologia, porquanto são alunos que aderem fortemente às regras escolares.

Nosso interesse parte, então, da observação das práticas escolares das crianças e adolescentes e suas famílias para compreender como a forma escolar está presente em grupos sociais onde geralmente ela estaria ausente.

Se, conforme objetam Vincent, Lahire e Thin (2001), o modo escolar de socialização se impôs progressivamente como uma socialização pensada e praticada como “educação” e “pedagogia” é porque ela se impôs como referência (não consciente), ou seja, como um modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante.

Entretanto, ao investigar empiricamente as razões do forte engajamento às regras escolares para crianças oriundas dos meios populares, questionamos se esta explicação encontraria ressonância no grupo pesquisado.

É possível perceber que, mesmo no século XXI, a teoria da forma escolar mantém relevância ao explicar a persistência de estruturas hierárquicas, padronizadas e excludentes que, a cada novo ano, se complexificam por meio de novas dinâmicas que tensionam esses modelos, como as tecnologias digitais, as demandas por equidade e novas subjetividades juvenis. Acreditamos que esta teoria corrobora muitos argumentos da sociologia crítica, para a qual a escola é um "campo de lutas" permanente entre a conservação e a transformação.

A forma escolar não desapareceu, mas tem se adaptado, hibridizando-se em lógicas neoliberais (competitividade) e em críticas emancipatórias (inclusão radical). Portanto, o diálogo entre a teoria e a realidade atual é marcado por contradições, evidenciando que a escola permanece tanto como instrumento de reprodução social quanto espaço possível de resistência.

Será que resistir a um modelo de reprodução social que tem relegado aos alunos desfavorecidos o papel de “excluídos do interior” não é aderir às regras do jogo? Resistir também não seria entender as estratégias do “bom jogador” e adaptar-se ao “ofício do aluno”? Resistir não seria ver sentido na escola e na relação com o saber? O sobrevoo analítico sobre três dos principais interlocutores quanto ao papel da escola na sociedade moderna e contemporânea talvez não responda a todas as nossas questões,

mas certamente nos ajuda a compreender o comportamento engajado dos alunos das camadas populares investigados para esta tese.

2.2 Principais autores de referência do tema na perspectiva sociológica

2.2.1 Pierre Bourdieu: a compreensão da docilidade escolar

A ideia da docilidade escolar desenvolvida por Pierre Bourdieu (1975) ajuda a entender como a noção de “bom aluno” está intrinsecamente ligada ao capital cultural e à reprodução das desigualdades sociais.

Para o autor, o aluno com maior capital cultural tende a entender melhor as regras do jogo escolar, mantendo uma relação quase aristocrática com a cultura escolar. Este aluno seria, então, um aluno obediente, atento e observador do funcionamento dos mecanismos responsáveis por engendrar a rotina e a dinâmica pedagógica. Em um certo sentido, podemos dizer que a docilidade escolar é a interiorização das normas dominantes.

Bourdieu argumenta que a escola não é um espaço neutro, mas uma instituição que reproduz os valores e as hierarquias da classe dominante. A “docilidade” refere-se, então, à maneira como os alunos internalizam as expectativas do sistema educacional, tornando-se complacentemente adaptados às regras, às disciplinas e aos comportamentos valorizados pela escola. Essa adaptação não é questionada, pois é percebida como “natural”.

Por exemplo, os alunos que seguem rotinas, respeitam a autoridade sem contestação e adotam uma determinada linguagem e posturas consideradas “adequadas” são vistos como disciplinados.

Este aluno é, via de regra, aquele que recebe como herança o capital cultural de sua família (conhecimentos, habilidades, gostos e comportamentos transmitidos de maneira quase espontânea por sua família). Assim, alunos de classes dominantes já possuem o repertório valorizado pela escola (ex.: vocabulário sofisticado, familiaridade com os elementos mais legitimados de uma cultura, hábitos de estudo, etc.), o que facilita sua adaptação às exigências escolares.

É por isso que, de acordo com o senso comum, esses alunos são percebidos como “naturalmente” disciplinados, comportados e bem-sucedidos, enquanto alunos de classes populares, cujo capital cultural não coincide com o da escola, são geralmente vistos como “desviantes” ou “problemáticos”.

Todavia, devemos lembrar que, ao associar o capital cultural com uma certa docilidade escolar, Bourdieu estava justamente argumentando que a disciplina e a correção são critérios socialmente construídos que mascaram a origem de classe por trás do sucesso. A escola transforma os privilégios culturais em “mérito individual”, atribuindo valor moral ao comportamento dos alunos dominantes (como por exemplo, o aluno “esforçado” vs. o aluno “inteligente”), solidificando o mito meritocrático, porquanto responsabiliza os alunos “desviantes”, ou seja, distantes da cultura escolar.

Na obra “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (1975) destacam que a escola naturaliza essa hierarquia, fazendo parecer que o sucesso dos “bons alunos” é o simples resultado do talento e não de vantagens herdadas.

Os autores também objetam que a docilidade não se limita ao comportamento físico, mas inclui a “adesão inconsciente” a normas simbólicas (ex.: valorização de certos tipos de conhecimento e formas de expressão), o que leva a escola a recompensar quem domina essas regras, reforçando a ideia de que a disciplina acadêmica está ligada à superioridade cultural.

Ao associar “docilidade” e “capital cultural” ao “bom aluno”, a escola acaba, segundo Bourdieu, legitimando a dominação de grupos já privilegiados. Assim, para o autor, a docilidade escolar não é simplesmente sinônimo de obediência, mas um processo de dominação simbólica que transforma desigualdades culturais em hierarquias educacionais. O “bom aluno” é, neste espectro, o produto de um sistema que valida o capital cultural da classe dominante como universal e meritocrático, ocultando seu papel na manutenção do status quo.

Ao longo de sua crítica à chamada “escola libertadora”, Bourdieu questiona a “mistificação pedagógica” presente no mito da escola meritocrática e amplamente utilizada pelo sociólogo Talcott Parsons, para quem a escola era um mecanismo essencial para a estabilidade social, a integração e a alocação eficiente de indivíduos para desempenhar as suas funções sociais. Parsons acreditava que a escola meritocrática promovia a igualdade de oportunidades, pois todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, teriam a chance de progredir com base em seu mérito. Tal tese

contrastaria com sistemas baseados em privilégios hereditários ou status social, que perpetuam as desigualdades.

A crítica de Bourdieu reside justamente nessa ideia de igualdade de oportunidades pretensamente emulada pela escola. A forma como o autor revela a lógica da reprodução deve-se, sobretudo, ao conceito de violência simbólica. Esta refere-se a uma forma de dominação que não é exercida por meio da força física ou da coerção direta, mas sim por meio de mecanismos simbólicos, como a linguagem, a cultura, as normas sociais e o papel das instituições. Essa violência é sutil e, muitas vezes, invisível, pois é internalizada pelos indivíduos como natural ou legítima, mesmo que reproduza desigualdades e hierarquias sociais.

A violência simbólica ocorre quando os valores, as normas e as práticas de um grupo dominante são impostos como universais, fazendo com que os dominados aceitem e reproduzam essas estruturas como se fossem naturais ou inevitáveis. Por exemplo: A valorização de uma cultura ou língua dominante em detrimento de outras, levando à marginalização de grupos minoritários. Os indivíduos submetidos à violência simbólica muitas vezes não percebem que estão sendo dominados, pois acatam as estruturas sociais como justas ou inevitáveis. Exemplo disso é a aceitação de estereótipos de gênero, raça ou classe como “normais” ou “naturais”.

As instituições como a escola, a mídia, a religião e o Estado também desempenham um papel crucial na reprodução da violência simbólica, ao transmitir e legitimar as estruturas de poder existentes. Por exemplo, Bourdieu analisou como o sistema educacional em geral tende a valorizar certos tipos de conhecimento (como o acadêmico) em detrimento de outros (como o popular), reforçando hierarquias sociais.

A violência simbólica faz com que as desigualdades sociais pareçam naturais ou meritocráticas, escondendo os mecanismos de dominação que as sustentam. A este respeito, não é incomum que as pessoas pertencentes aos grupos mais desfavorecidos tendem a responsabilizar-se pelo fracasso, reproduzindo a ideia de que o sucesso ou o fracasso de uma pessoa depende apenas de seu esforço individual, ignorando fatores estruturais como acesso a recursos e oportunidades. Bourdieu argumenta que a violência simbólica é uma das formas mais eficazes de dominação, pois não requer o uso da força física e é perpetuada pelos próprios dominados.

Esse conceito é amplamente utilizado para analisar de que forma as desigualdades sociais são reproduzidas e legitimadas em diferentes contextos, como educação, mídia, política e relações cotidianas. É por isso que a violência simbólica

pode ser considerada um mecanismo de dominação que opera por meio da imposição de valores, normas e estruturas simbólicas, fazendo com que as desigualdades sociais sejam percebidas como naturais ou legítimas, permanecendo ainda enquanto um conceito crucial para entender como o poder é exercido e mantido nas sociedades contemporâneas.

Atualmente, a escola possui um peso menor na imposição da violência simbólica como mecanismo de dominação. Talvez porque o acesso à internet e às redes sociais faz com que o alcance do horizonte da democratização possa ser estendido por meio das múltiplas fontes de informação. A internet e as redes sociais, por exemplo, permitiram que grupos marginalizados tivessem maior acesso a informações e as plataformas para buscar o conhecimento que não aquele estritamente escolar. Esta forma de acesso ao saber e ao conhecimento possibilita a criação e a disseminação de narrativas alternativas que desafiam as estruturas de dominação. Um exemplo disso são os canais de youtubers influenciadores que produzem conteúdo preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Pré-Enem, ou mesmo conteúdos de divulgação científica.

Todavia, apesar da expansão da internet, ainda há desigualdades no acesso as tecnologias digitais, especialmente em regiões vulneráveis ou rurais em um país com imensa diversidade como o nosso.

As novas formas de conhecimento e de produção de saber não deixam de ser pensadas como mecanismos que desafiam as instituições tradicionais, como o sistema educacional, por exemplo.

Deste modo, o que estamos querendo problematizar é que a violência simbólica estudada por Bourdieu continua sendo uma fonte de dominação, mas o acesso a novos canais de informação e tecnologias digitais introduziu mudanças significativas nessa relação. Esses novos canais oferecem oportunidades para desafiar as estruturas de dominação e promover outras narrativas, mas também apresentam desafios, como a desigualdade de acesso e a disseminação de desinformação. Portanto, embora a violência simbólica persista, há um potencial crescente para resistência e transformação social por meio da democratização da informação.

A popularização das plataformas também pode ser vista como um instrumento de deslegitimação do papel do professor como detentor exclusivo do saber, fato que concorre para aquilo que anunciamos como “crise de sentido da escola”.

Ao discutir o papel de reprodução da escola, por meio de alguns instrumentos, como a violência simbólica, Bourdieu não a dissociou do conceito de capital cultural. O

capital cultural é um conceito central em sua teoria sociológica, que é descrito enquanto os recursos culturais que um indivíduo possui e que podem ser usados para obter vantagens sociais. O capital cultural é uma das formas de capital, ao lado do capital econômico (recursos financeiros) e do capital social (redes de relacionamentos), e desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais.

Bourdieu argumenta que o capital cultural é um mecanismo importante para a reprodução das desigualdades sociais. Indivíduos de classes dominantes tendem a possuir mais capital cultural, o que lhes permite transmitir vantagens para seus filhos. As crianças de famílias com alto capital cultural teriam maior probabilidade de se saírem bem na escola e de obterem credenciais educacionais valorizadas. O conceito formulado por Bourdieu ajuda a entender como as vantagens culturais são transmitidas de geração em geração e como contribuem para a manutenção das hierarquias sociais.

No capítulo seguinte analisaremos como esta “docilidade” aprendida primeiro por uma espécie de “socialização insensível” nos espaços domésticos e, posteriormente, reforçada pela escola, é importante para compreender o funcionamento das regras do jogo escolar.

2.2.2 Philippe Perrenoud: a construção do “Ofício do Aluno”

Philippe Perrenoud, sociólogo e educador suíço, é conhecido por suas contribuições ao estudo das práticas educativas e da formação docente. No que se refere ao conceito de “ofício de aluno”, o autor entende que, assim como outras profissões, ser aluno exige a aquisição de competências específicas que vão além do simples aprendizado de conteúdos curriculares. Essas competências fazem parte de um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos que os alunos precisam dominar para se adequarem às expectativas e normas da instituição escolar.

Há uma proximidade entre o conceito de “docilidade escolar”, de Pierre Bourdieu, e o “ofício de aluno”, de Philippe Perrenoud, que reside na análise crítica de como os alunos se adaptam às normas escolares. Ainda que os dois autores partam de perspectivas teóricas distintas e enfatizem aspectos diferentes do funcionamento da escola, ambos desnaturalizam a ideia de mérito, argumentando que o papel do aluno é socialmente construído.

Assim, a adaptação às normas institucionais, por exemplo, pressupõe a internalização das expectativas da escola (disciplina, linguagem, comportamentos) de

forma não crítica, reproduzindo a cultura dominante. Para Perrenoud, o “ofício de aluno” descreve o conjunto de estratégias práticas que os alunos desenvolvem para cumprir as exigências escolares, como por exemplo seguir regras, antecipar avaliações e adequar-se ao ritmo da turma.

Neste sentido, tanto para Bourdieu quanto para Perrenoud, o “sucesso escolar” dependeria de uma adaptação às regras do jogo institucional e não apenas da mobilização das habilidades cognitivas.

Para Perrenoud, o “ofício de aluno” também traria consigo as marcas da desigualdade, uma vez que alunos de classes privilegiadas tendem a dominar melhor as estratégias exigidas pela escola (por exemplo: a gestão do tempo e a comunicação com professores), enquanto outros enfrentam desvantagens.

Este ofício não seria uma habilidade inata, mas sim algo que se aprende e se constrói ao longo do tempo. Trata-se de um conjunto de regras, procedimentos e estratégias que os alunos devem adquirir para desempenhar com sucesso seu papel dentro da escola. Isso inclui não apenas o aprendizado formal de matérias como matemática ou a língua materna, mas também uma série de comportamentos e normas implícitas que os alunos precisam compreender e adotar para serem considerados “bons alunos” pela escola.

Perrenoud argumenta que as escolas frequentemente supõem que os alunos já sabem como ser alunos ao ingressarem no sistema educacional, mas isso nem sempre é o caso. A capacidade de seguir normas, regular o comportamento e adotar a postura esperada pela instituição é algo que os alunos precisam aprender com o tempo. Assim, para o autor, aprender o “ofício de aluno” é tão importante quanto aprender o conteúdo acadêmico, uma vez que sem essas competências comportamentais e sociais, o aprendizado formal pode ser dificultado.

Esse processo de aprendizado envolve uma espécie de socialização escolar, na qual os alunos, por meio de interações com professores e colegas, vão internalizando as regras e as expectativas do ambiente escolar.

Perrenoud sugere que a capacidade de dominar o “ofício de aluno” está fortemente relacionada ao sucesso escolar. Aqueles que aprendem a agir e a pensar como “bons alunos” tendem a ter melhor desempenho acadêmico, não necessariamente porque são intelectualmente superiores, mas porque sabem como jogar o “jogo escolar” de maneira eficaz. Isso envolve compreender as regras explícitas e implícitas da escola e saber como navegar por elas para obter reconhecimento e boas avaliações.

A ideia de “ofício de aluno” também está ligada à questão da resiliência e à capacidade dos alunos de autorregulação. Os estudantes que desenvolvem essas habilidades são capazes de se adaptar a diferentes contextos, superar dificuldades e gerir seu próprio aprendizado de forma mais eficaz.

Exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de se ser reconhecido pela sociedade, uma forma de existir numa organização sem ser constante e plenamente encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda de procurar permanentemente uma eficácia otimizada. Geralmente, o ofício do aluno consiste em aprender, o do professor em formar. Denominando, à primeira vista, um de aprendiz e o outro de formador, privamo-nos da possibilidade de objetivar esta tensão, de explicar a distância entre a norma e as práticas (Perrenoud, 1995, p. 15).

Perrenoud também analisa como o domínio do “ofício de aluno” pode estar relacionado à reprodução das desigualdades sociais. Ele observa que alunos de famílias mais favorecidas, que já possuem um capital cultural e social mais alinhado com as normas da escola, tendem a aprender o “ofício de aluno” com maior facilidade. Esses alunos estão acostumados a lidar com estruturas de autoridade, sabem como se portar em ambientes formais e entendem as expectativas implícitas de comportamentos “adequados”. Por outro lado, alunos de contextos menos favorecidos podem enfrentar mais dificuldades para aprender essas regras que são, na maioria das vezes, veladas, o que muitas vezes prejudica seu desempenho escolar.

Assim, Perrenoud reconhece que o ofício de aluno não é igualmente acessível para todos e que a escola, ao valorizar certos comportamentos e habilidades, pode contribuir para a reprodução de desigualdades sociais, uma vez que os alunos que não dominam essas práticas tendem a ser penalizados academicamente.

Outra questão importante que o autor destaca no “ofício de aluno” é a construção da autonomia. Perrenoud argumenta que, para além de seguir regras e comportar-se adequadamente, o aluno precisa desenvolver a capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado. Isso significa que os alunos devem aprender a se organizar, estabelecer metas de estudo, monitorar seu progresso e identificar áreas em que precisam de ajuda.

Essa autonomia, no entanto, é algo que se constrói ao longo do tempo, com a orientação dos professores e o suporte da escola. O “ofício de aluno”, nesse sentido, envolve não apenas conformidade, mas também a capacidade de pensar criticamente e tomar decisões que favoreçam o próprio aprendizado.

Perrenoud também destaca o papel dos professores na construção do “ofício de

aluno”. Eles são responsáveis por ajudar os alunos a desenvolver essas competências, por meio de orientações explícitas e pela criação de oportunidades para que os estudantes exercitem suas habilidades de auto regulação e organização. Professores que reconhecem a importância dessas competências podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes, ajudando todos os alunos a dominar o "ofício de aluno", independentemente de suas origens sociais ou culturais.

Para Perrenoud (1995), o ofício de aluno é um conjunto de competências, comportamentos e disposições que os alunos precisam adquirir para serem bem-sucedidos no ambiente escolar. Esse ofício é aprendido, e não inato, e está intimamente ligado ao sucesso escolar, já que envolve não apenas o domínio do conteúdo acadêmico, mas também a adaptação às regras e às normas da escola. No entanto, o acesso a essas competências não é igualmente distribuído, e isso pode contribuir para a reprodução de desigualdades. Portanto, o papel da escola e dos professores é fundamental na mediação desse processo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender a ser alunos de maneira eficaz e autônoma.

É importante enfatizar que tanto Bourdieu quanto Perrenoud criticam a ideia de neutralidade da escola e apontam que as regras escolares favorecem grupos específicos. Tal análise comporta, entretanto, diferenças que valem a pena ser enfatizadas entre os dois autores: enquanto Bourdieu centra-se mais na macroestrutura (reprodução das classes sociais via capital cultural) e na dominação simbólica, sendo a docilidade um processo de “internalização inconsciente” das normas da classe dominante, Perrenoud enfatiza as micro práticas cotidianas da sala de aula. Assim, o “ofício de aluno” é visto como um “saber-fazer prático”, quase profissional, que envolve habilidades aprendidas (ex.: como responder a uma prova, como agradar o professor).

Em relação ao peso da instituição escolar, Bourdieu percebe a escola como um aparelho de reprodução social que dissimula seu papel na manutenção das desigualdades, ao passo que para Perrenoud a escola é um espaço de tensões e contradições, onde as práticas dos professores e alunos podem tanto reproduzir quanto subverter as lógicas dominantes (por exemplo, o autor discorre sobre o desenvolvimento de “astúcias” pelos alunos para burlar as regras).

Embora partam de tradições sociológicas distintas (Bourdieu da sociologia crítica, Perrenoud da sociologia das profissões e das práticas), acreditamos que os dois conceitos podem ser articulados e são úteis para compreendermos a nova semântica por trás do engajamento escolar.

Como anteriormente descrito, a docilidade (Bourdieu) explica por que certos alunos se adaptam melhor às regras do jogo escolar e, nestes casos, são alunos que frequentemente possuem um certo capital cultural. Já a construção do ofício de aluno (Perrenoud) ajuda-nos a compreender como os alunos concretamente se adaptam aos rituais da escola, lançando mão de algumas estratégias e táticas, por exemplo.

Juntos, os autores Bourdieu e Perrenoud, mostram que a escola é ao mesmo tempo um espaço de dominação estrutural e de negociações cotidianas.

A proximidade entre os conceitos está na crítica à ilusão meritocrática da escola, mas enquanto Bourdieu enfatiza a reprodução das desigualdades via cultura, Perrenoud destaca as práticas concretas dos atores escolares. Além disso, enquanto Bourdieu denuncia a violência simbólica, Perrenoud mostra que os alunos não são totalmente passivos, pois desenvolvem um "ofício" para navegar no sistema. Juntos, esses autores oferecem uma visão mais completa dos mecanismos de inclusão e exclusão escolar.

Autores como Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), mais recentemente, demonstram que, nas pesquisas em escolas localizadas em diferentes países e em comunidades vulneráveis⁶, mas consideradas escolas de qualidade, foi possível verificar que os fatores que corroboram para a escola possuir esta credencial são os que estão atrelados às lideranças ou às direções dessas escolas, ao clima de respeito, às grandes expectativas, ao acompanhamento progressivo dos alunos e à prioridade no ensino das matérias básicas. Também, a professores que possuem comportamentos e atitudes pedagógicas, com base em métodos de ensino sistematizados, explícitos e estruturados, são aqueles que melhor manejam diversificadas ações para manter o controle sobre os comportamentos dos alunos.

[...] foram observados 45 comportamentos de professores. Os resultados comparativos obtidos pelos diferentes países que participaram do projeto de

⁶ Essas análises se basearam em um estudo de enquete internacional, conduzida por Reynolds *et al.* intitulada "International School Effectiveness Research Project (Iserp)", de 2002. Essa investigação pesquisou nove países em quatro continentes (Austrália, Canadá, Hong-Kong, República da Irlanda, Holanda, Noruega, Taiwan, Grã-Bretanha e Estados Unidos). O intuito foi o de identificar fatores associados tanto à eficácia das escolas quanto aos métodos de ensino, em variados contextos escolares, e verificar se havia fatores de eficácia transversais, e até universais, nos diversificados contextos escolares estudados. Cada país participante tinha que, durante dois anos, analisar as práticas docentes em uma ou duas escolas eficazes, uma ou duas escolas medianamente eficazes e uma ou duas escolas pouco eficazes, e isso em bairros muito desfavorecidos e medianamente desfavorecidos. Cada uma das escolas que participaram efetuou entrevistas com a direção da escola e com os professores, realizou observações do funcionamento da escola e em sala de aula, procedeu a uma coleta de dados referentes aos resultados escolares e quociente intelectual dos alunos. Foram analisadas de seis a doze escolas por país, sendo criadas condições para identificar fatores comuns aos diferentes contextos pesquisados. *In*: GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. São Paulo: Vozes, 2014.

pesquisa mostraram que as escolas consideradas como eficazes, isto é, as que produziam os maiores progressos de aprendizado nos alunos, eram as que ofereciam um ensino com as características identificadas pelas pesquisas sobre o ensino eficaz: reforço positivo; aula estruturada e verbalização dos elementos-chave a guardar; verificação dos elementos-chaves a guardar; verificação da compreensão dos alunos; questionamentos frequentes e variados; grandes expectativas com relação ao que os alunos são capazes de aprender; atenção dada às respostas dos alunos (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 121).

Esses autores explicitam que, se há mudanças em toda a organização curricular e humana da escola, é possível que os alunos de meios vulneráveis se tornem altamente engajados com o ensino. Ao mesmo tempo, investigamos que o insucesso escolar e as trajetórias consideradas disruptivas, como a evasão, o abandono, a repetência, a indisciplina, entre outros, estão ligados diretamente à necessidade desses alunos em desenvolver determinadas capacidades de lidar com vários desafios, os quais perpassam essencialmente por terem responsabilidade e comprometimento para com o desempenho do seu ofício na escola. Percebemos, assim, que a construção da noção do “bom aluno”, que desempenha seu papel com destreza, também envolve julgamentos, obrigações, cobranças e, de maneira muitas vezes inconsciente, contribui para a criação do estigma daquele que é considerado o seu reverso, ou seja, o aluno que se mantém distante do “ofício do aluno”.

Almejar o sucesso para os considerados “fracassados” ou “não empenhados com seu ofício de aluno” é também lidar com o desprezo daqueles que não acreditam que eles têm potencial para isso. É como insultá-los e negar o sucesso deles. Como diz Gaulejac (2006, p. 31), “vencer é um assassinato simbólico [...] o que é proibido aqui é o desejo inconsciente. Por não poder viver a ambivalência é o próprio êxito que se torna proibido”.

Com isso, depreende-se que, muitas vezes, a escola pode ser cruel para com estes alunos que vivem o sentimento de ilegitimidade. Sentir-se fora do lugar pode significar não conseguir se engajar nas normas disciplinares e dinâmicas escolares preconizadas pela escola, trazendo como consequência vivências permeadas pelas dores profundas de uma vida precarizada, de culpas e de vergonhas, por não se enquadrarem ao padrão e às regras da escola e da sociedade. Diante disso, muitos alunos não conseguem sair desses lugares que os colocam como sujeitos subalternizados, já que não possuem condições e incentivos de realizarem o ofício de aluno de modo satisfatório ou de acordo com as imposições da sociedade.

Muitas vezes, por se sentirem reprimidos e passarem por diversas situações de

silenciamentos, estes alunos introjetam um sentimento de fracasso, já que costumam ser frequentemente mais expostos e previamente julgados por comportamentos de não engajamento às regras e por não desempenharem seu ofício de aluno, de modo que se sentem estrangeiros, não incluídos e não pertencentes ao ambiente escolar.

Outras vezes, nas lentes de Goffman (1982), esses estudantes são classificados como os “forasteiros”, ou aqueles que estão de passagem no ambiente escolar e que não haverá uma responsabilidade permanente deste espaço para com eles. Ou seja, silenciá-los, estigmatizá-los como fracassados e excluí-los seriam as formas mais naturais e cômodas de lidar com as injustiças sociais que os atravessam, não levando em consideração esse fenômeno, suas origens, suas histórias, suas condições familiares e econômicas, mas sim da sociedade, que os categorizam e os colocam frequentemente em lugares e posições inferiores e subalternas.

Logo, Perrenoud (1995, p. 17) ressalta que [...] “o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro”.

Os alunos que não possuem o ofício de aluno desejado e categorizado pela sociedade, correm o risco de ser “alunos desacreditados”, conforme a acepção de Goffman (1982). Para Perrenoud (1995), a escola e os professores, em muitas ocasiões, não interpretam e não dão significados às atitudes e aos comportamentos dos alunos, e nem a si mesmos e às suas práticas, que poderiam ocorrer se baseando nas interações simbólicas, que objetivam romper com os estigmas negativos e excludentes, que a estes são atribuídos.

Assim, Perrenoud (1995), no seu livro “Ofício do aluno”, sinaliza que seria fundamental a compreensão do como os alunos se envolvem com a escola e as suas regras, já que as práticas escolares, muitas vezes, não refletem a realidade e as suas demandas, e quando eles as questionam, muitas vezes, são punidos.

Sousa (2013) argumenta que entender como o aluno avalia a necessidade de estudar e de se comportar frente aos pares pode favorecer a aceitação das normas, a prática do ofício de aluno e a participação nas ações escolares. Tal percepção pode propiciar ao aluno se engajar nas regras escolares e no aprendizado, gerando um maior empenho e interesse para com os estudos. Perrenoud (1995) enfatiza que é necessário ainda construir o sentido do saber a partir de uma cultura, de valores, de regras e de representações interdisciplinares, que apontem caminhos para a construção do sentido do trabalho escolar, suas normas e aprendizagens, de modo, então, que o sentido do

saber esteja atrelado ao ofício da escola para a humanidade.

2.2.3 Bernard Charlot: a relação com o saber e a adesão às regras escolares

A “relação com o saber”, segundo Bernard Charlot, é um conceito que busca compreender como os indivíduos se vinculam ao conhecimento, integrando três dimensões indissociáveis: pessoal, social e epistemológica.

Para Charlot, aprender não é apenas adquirir informações, mas um processo complexo em que o sujeito mobiliza desejos, histórias de vida, contextos sociais e formas de interagir com os saberes escolares e não escolares.

1. Dimensão pessoal: Envolve motivações, medos e projetos de vida do indivíduo. Por exemplo: um aluno pode estudar matemática não só para passar de ano, mas para se afirmar como “bom aluno” ou conquistar sua autonomia.

2. Dimensão social: Reflete as condições materiais e simbólicas que facilitam ou dificultam o acesso ao saber (por exemplo: acesso a livros, apoio familiar, discriminações de classe, gênero ou raça). Charlot critica a ideia de que o fracasso escolar seja culpa apenas do aluno, destacando o papel das estruturas sociais.

3. Dimensão epistemológica: Relaciona-se à natureza dos saberes (como a matemática ou a literatura são estruturadas) e à forma como o aluno se apropria deles. Por exemplo: alguns podem ver a física como algo abstrato, enquanto outros a vinculam a problemas concretos.

Em síntese, “a relação com o saber” é a maneira como uma pessoa se posiciona diante do ato de aprender, atribuindo significados ao conhecimento a partir de suas experiências, necessidades e relações com o mundo.

Charlot enfatiza que essa relação não é neutra, mas está ligada à identidade do sujeito, às desigualdades sociais e à forma como os saberes são organizados e valorizados culturalmente.

Esse autor, ainda, triangula a relação com o saber a partir do seguinte arcabouço:

a) Relação com a aprendizagem: práticas e estratégias para aprender (estudar, fazer exercícios).

b) Relação consigo mesmo: como o saber afeta a autoestima e a construção da identidade (por exemplo: “sou bom em História”).

c) Relação com o mundo: o conhecimento como ferramenta para interpretar e agir na realidade (por exemplo: aprender Biologia para cuidar do meio ambiente).

Charlot (1995), tal como Bourdieu e também Perrenoud, mostra que a escola não é um espaço neutro: a relação com o saber é influenciada por desigualdades e pela forma como a instituição valoriza certos conhecimentos em detrimento de outros. Se um aluno não se engaja não é necessariamente por “falta de interesse”, mas porque o saber escolar pode parecer distante de sua realidade ou de seus projetos.

Os saberes escolares são compostos de relações de dominação e de poder, que são atravessadas de sentidos sociais. Por isso, consideramos importante compreendermos alguns dos motivos que contribuem para a adesão e a construção dos significados aos conhecimentos, às regras e à escola de modo geral, pelos alunos.

Segundo Charlot (2013), para compreender os sentidos que os sujeitos atribuem aos conhecimentos é fundamental entender a desigualdade social que acomete a escola. Assim, inferimos que a escola pode reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar, ao oferecer as mesmas chances de oportunidades para todos os seus alunos. Porém, tais chances pressupõem condições objetivas, como propiciar aos alunos o desejo de ir à escola, aderir às suas regras e práticas, reconhecer o sujeito com suas próprias histórias e experiências, a fim de que eles sejam capazes de conferir sentido aos conhecimentos e ao mundo.

Por isso, Charlot (1996) argumenta a respeito da importância em considerarmos o conceito de *habitus* de Bourdieu, pois este estaria atrelado às formas como as pessoas constroem e aderem aos saberes, relações, práticas na trajetória escolar, modos como significam os conhecimentos que vivenciam, o ambiente, as imagens, os símbolos, as aprendizagens, a disciplina escolar e outros. Forquin (1992) complementa que o *habitus* é a maneira dos sujeitos introjetarem e se engajarem com o saber, por meios praticáveis, que, muitas vezes, são impostos de maneira institucionalizada. Ao construirmos vínculos com os conhecimentos e com os atores educativos, estamos também construindo nossa identidade e aderindo ao saber e à escola, aprendendo a nos apropriar deles e estabelecendo uma relação epistêmica com o saber.

Para Charlot (1996), a mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola). Não significa, portanto, que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior.

Já Forquin (1992) indaga sobre como sobreviver à imposição de ir e permanecer nesse espaço por muito tempo, ou como propiciar caminhos para ter uma boa profissão e para dar orgulho à família. Os alunos tendem a reconhecer e a valorizar a instituição

familiar como um dispositivo fundamental que justifica inclusive o dever de frequentar a escola, se envolver e permanecer nela. Mesmo que esta permanência apresente alguns percalços com os quais devem lidar diariamente, como as incertezas e indefinições da própria existência.

Gaipo (2011, p. 28), salienta que “[...] o foco está centralizado nos fatores contextuais, na sua vertente escolar e familiar, particularmente no que diz respeito à relação social na escola e à relação social em casa”. Então, percebemos que a família é essencial para incentivar os alunos a frequentarem a escola, a adquirirem uma certa disposição voltada ao interesse e desejo de permanecerem nela. Esse contexto social explicita que quanto mais a família estiver envolvida com as questões escolares, provavelmente, mais os alunos se engajarão comportamentalmente com o ambiente escolar.

Por outro lado, Nogueira (2004) afirma que as famílias de classes desfavorecidas, muitas vezes, apresentam dificuldades em vislumbrar o sentido pedagógico, bem como a adesão aos processos escolares e de aprendizagem das diversas dimensões das atividades escolares como, por exemplo, as atividades extraescolares, considerando-as, por vezes, atividades pouco úteis e sem conexão direta com os saberes escolares.

Diante desses desafios, Charlot (2013) tenta descortinar os sentidos e a importância que as crianças atribuem à escola e como elas mobilizam o desejo pelo saber e pelo aprender, mesmo em condições muitas vezes adversas.

A literatura não deixa dúvidas de que as crianças de classe média tendem, por exemplo, a construir um texto compreensível, descrevendo e demonstrando sua habilidade de escrita e interesse para com o ensino que recebeu na escola, ao passo que as crianças de origem mais desfavorecida, manifestam de forma mais explícita as distâncias percebidas entre o seu mundo da experiência e o mundo da escola.

Vimos como o autor Pierre Bourdieu demonstrou que a docilidade escolar é muito mais fácil de ser exercida e construída para alunos que provêm de famílias com mais proximidade a um tipo de cultura valorizada pela escola.

Charlot também corrobora, de certo modo, tal afirmação, ao dizer que a diferença entre as classes sociais e as suas relações com os saberes não é um problema de carência ou de falta, mas de lógica, que é diferente para as famílias e para a instituição escolar. Os filhos das famílias dos meios populares possuem uma relação com o mundo, com o saber, com os outros e consigo mesmos que passa por uma lógica

mais instrumental em relação ao mundo, que se baseia primeiramente na satisfação das necessidades mais objetivas para garantir a sobrevivência, de modo que a relação com o trabalho é uma das dimensões mais importantes da vida. Já os grupos mais favorecidos tendem a estabelecer uma relação com a escola menos instrumental, organizada pelo desejo de aprender algo que lhes é mais familiar.

Além disso, alguns estudos apontam que algumas famílias de meios populares que se esforçam para que seus filhos se engajem na escola não recebem o mesmo reconhecimento do que as famílias mais favorecidas. A comunidade escolar, muitas vezes, oscila entre a desconfiança e o reconhecimento, uma vez que persiste, por parte da escola, a ideia do mito da omissão parental entre as famílias dos meios populares. Essas vivências, variadas vezes, ocorrem de formas próprias e isoladas.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais (Lahire, 1997, p. 17).

Os aspectos comportamentais repassados e adotados por essas famílias para seus filhos são maneiras solitárias que elas têm de conferir seus próprios sentidos aos saberes escolares, de modo a favorecer a autonomia de condução das atitudes, de comportamentos e de opiniões deles e, ao mesmo tempo, de restabelecer a justiça social, a igualdade de direitos, controlar e monitorar as situações de socialização e de engajamento comportamental nas quais seus filhos são submetidos. Isso pode contribuir para que criem percepções diferentes daquelas já esperadas e impostas a eles, tais como: autonomia, gestão de rotinas, adaptação, questionamento, engajamento às regras e organização das suas ideias. Continua Lahire, afirmando que:

O comportamento daqueles que respeitam por si mesmos essas regras é frequentemente classificado como "autônomo" (autonomia é considerada a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa), e opõe-se ao comportamento daqueles a quem é preciso, incessantemente, lembrar as regras e que self-direction demonstram pouco espírito de autodisciplina (Lahire, 1997, p. 28).

A partir do exposto, entendemos que este autor identifica dentro do mesmo meio

social (camadas populares) famílias que desenvolvem mais a autonomia dos filhos e outras que desenvolvem menos, o que está relacionado a diferentes modos de autoridade parental no interior desse grupo. Conseqüentemente, este fato se torna um fator determinante que influencia os filhos no engajamento das regras e no processo de adaptação ao ambiente escolar, contrariando, de alguma maneira, uma espécie de *doxa* a respeito dos alunos dos grupos populares, os quais teriam quase como destino o fracasso escolar.

As maneiras como as famílias tentam controlar a vida de seus filhos certamente contribui no modo como estabelecem relações justas, na adesão à escola e nas formas de envolvimento dos filhos com a escola e suas normas. O senso de autonomia, para Lahire (1997, p. 62) “[...] está muito ligado a uma relação particular com a leitura e, no fundo, à leitura silenciosa e íntima”. Nesse sentido, a autonomia tem seu lado não orientado de dependência em relação aos saberes, às instruções, regras objetivadas, das quais é preciso se apropriar, chegar sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão no saber.

O autor enfatiza que a autonomia é uma relação social singular, que envolve o poder e o saber. Assim, a escola, ao criar suas normas e regras disciplinares e pedagógicas, produz, ao mesmo tempo, relações desiguais de poder, e para as famílias e alunos de meios populares romper com isso é um grande desafio.

Com isso, acreditamos que o papel do professor se torna fundamental, já que será a figura principal que conduzirá o estudante a pensar, elaborar e conquistar sua autonomia e seu poder. Vasconcellos (2009) explicita que os educadores podem ser os responsáveis socialmente por influenciarem os alunos a terem vontade de aderir à escola, ao reconhecer os arranjos familiares como uma comunidade que é composta por seres contraditórios e não como um amontoado de indivíduos. Os professores demonstram que a escola é um espaço social diferenciado, já que suas abordagens não se dão apenas do âmbito privado, mas também no público. Sirota (1994) complementa que jogar bem o jogo da aceitação das normas depende das interações entre professor e aluno, pois o processo de aprendizagem perpassa por processos relacionais, e esses determinariam as possibilidades de aprendizagem.

Deduzimos que a escola representa um ambiente de libertação para alguns alunos. Mesmo que seja uma imposição legal no nosso país, ela é também um meio de fuga para os conflitos que muitos alunos vivenciam em seus lares. Então, o espaço escolar se torna um lugar onde podem se redefinir e reiniciar uma nova forma de ser.

Portanto, Charlot (2013) acentua que, para que o aluno se aproprie do saber, é necessário que este tenha oportunidades para almejar e obter competências cognitivas e comportamentais, que estude, que se engaje às regras escolares, ou seja, que se mobilize intelectualmente e comportamentalmente. Para tanto, ele define que é necessário que os alunos compreendam e dêem sentidos para a aprendizagem e para seus atos, de forma que esses significados respondam a um desejo e produzam prazer, ao mesmo tempo que consigam reconhecer que aprender é mudar, inclusive de visões, de interpretações de mundo, de vida e dos modos de se estabelecer relações. Inferimos, assim, que esse autor explicita que o saber é visto como objeto de desejo e o que vem primeiro é o desejo. Portanto, para compreender como se passa do desejo para a vontade de aprender, o autor chega à afirmação de que o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano e pela mediação do outro.

Charlot (2013) complementa que o conceito de relação com o saber vislumbra outros olhares para as situações didáticas escolares como, por exemplo, o fato de que não se pode aprender sem se refletir sobre o tipo de relação que se deseja construir para obter conhecimento. Dessa maneira, ele define que a relação com o saber é a relação com o mundo, com os pares, consigo mesmo, com objetos, práticas e tempo, e essas são alcançadas por meio de conflitos constantes, da necessidade ou da obrigatoriedade de aprender, de se relacionar e de aceitar as regras. Em consequência, surgem as queixas generalizadas dos professores de não terem autoridade e legitimidade sobre os alunos, as famílias e o próprio sistema escolar. Assim, a crise da autoridade pedagógica pode se manifestar de diferentes formas.

Tais análises nos ajudam a refletir sobre os modos como os alunos aderem à escola e se estes modos perpassam por uma espécie de construção ou disposição que dê sentido à instituição escolar, às aprendizagens, aos seus atos e às normas escolares, pois, caso isso não ocorra, há uma grande chance dos alunos assumirem comportamentos disruptivos, como a manifestação do desinteresse pela escola, a indisciplina, etc.

No decorrer da pesquisa e, portanto, da análise do material empírico coligido, pretendemos responder sobre o que significa a inserção e a permanência desses sujeitos nos processos escolares de maneira crítica e autônoma para que construam suas próprias identidades, por meio de atitude e de disciplina, atentos às normas e regras escolares.

2.2.4 François Dubet: a dessacralização escolar e a crise da autoridade pedagógica

François Dubet (1994; 2003) argumenta que a “crise da escola” se refere a uma série de desafios e problemas enfrentados pelas instituições educacionais contemporâneas. Esses entraves podem variar dependendo do contexto social e cultural específico, mas geralmente envolvem questões relacionadas, por exemplo, à variedade de conhecimentos, à desigualdade educacional, à dificuldade de aprendizagem, à falta de motivação dos alunos, à violência escolar, às desordens, aos problemas de autoridade e à massificação do acesso à escola.

Dubet (2003) e Barroso (2008) objetam que a escola, como instituição, está passando especialmente por uma crise de legitimidade e eficácia. Sobre a legitimidade, observamos que a escola já não é mais vista como a única ou a principal fonte de conhecimento e formação, uma vez que a informação está mais acessível por meio da internet e de outros recursos. Sobre sua eficiência, já não tem obtido poder para controlar, influenciar e decidir quais os comportamentos e aprendizagens que os alunos terão, ou seja, muitas vezes, a escola não tem mais logrado êxito nas suas funções e práticas de transmissão de um patrimônio culturalmente acumulado, bem como nos seus processos de socialização.

Assim, a escola reproduz e reforça as desigualdades sociais existentes, falhando em proporcionar uma igualdade de oportunidades para muitos alunos. No contexto atual, as percepções dos estudantes das classes populares são de “excluídos” ou “complicados de lidar”. Não é assegurado e garantido que na escola esses alunos terão o rendimento e os conhecimentos necessários para sua formação e sociabilidade.

Muitas vezes, na instituição escolar, os estudantes são escolhidos como bons, conforme a concepção aqui já analisada de que o sucesso é uma questão de mérito. Isso gera injustiças para aqueles que detêm poucas condições financeiras, intelectuais, estruturais e outras, ou seja, dificilmente este aluno será um vencedor no espaço escolar. Dessa forma, há grandes possibilidades de se tornarem perdedores. Por outro lado, temos os vencedores que obterão sucesso já que detêm méritos, como poder e prestígio.

François Dubet (2008), em seu livro “O que é uma escola justa? A escola das oportunidades”, analisa que tornar a escola justa seria um dos maiores desafios da atualidade, pois a escola é percebida como um espaço potencialmente transformador e, ao mesmo tempo, desigual no que se refere às oportunidades de aprendizagens e de socialização que o sistema escolar oferece aos estudantes, gerando, assim, a crise da legitimidade da escola.

Dubet (1994) e Arendt (1961) destacam que a escola também enfrenta obstáculos no que diz respeito à autoridade dos professores e à disciplina dentro das salas de aula. Argumentam que os professores, muitas vezes, têm dificuldade em estabelecer autoridade e lidar com comportamentos dos alunos, o que pode contribuir para a ausência de um ambiente favorável de aprendizagem. Assim, analisamos que a suposta crise da escola perpassa também, essencialmente, pela socialização de professores e alunos quando, por exemplo, ocorrem as escolhas e as estratégias na forma tanto de ministrar os conteúdos quanto de se comportar na instituição escolar.

Na antiguidade, quando o ser humano desenvolveu a primeira forma de escrita, era tarefa do professor repassar os saberes, sendo ele o legítimo e reconhecido detentor do conhecimento enquanto o aluno, por sua vez, era detentor da escuta e da memorização. Por outro lado, na contemporaneidade, o aluno também se torna ativo, participativo e se percebe como sujeito de direitos. Desse modo, a escola e os seus atores se sentem ameaçados.

Assim, Dubet (2002) reflete acerca do papel complexo que cabe à escola, com seus rituais, com a tarefa de disciplinar, organizar a classe, transformar a criança em aluno. Aprender a fazer o manejo de classe implica em uma série de tarefas tais como: os alunos devem saber como se comportar em uma sala; calar-se e falar quando for preciso; arrumar seu material; compreender os comandos; saber o que se espera deles; não brigar dentro da sala de aula; antecipar-se às expectativas do professor; ouvir com tranquilidade; pedir a fala em certas circunstâncias.

A instrução requer uma atividade constante de socialização. Para aprender, é preciso disciplina e a disciplina exige obediência. A disciplina espera de todos os alunos o mesmo comportamento, enquanto que a aprendizagem é sancionada por meio de performances e classificações que hierarquizam os alunos. Os princípios da justiça de aprendizagem não são os mesmos que os da disciplina. A disciplina deve gerar uma tensão entre a conformidade e a vontade individual, ao passo que a aprendizagem repousa sobre uma questão entre a igualdade e o mérito dos indivíduos.

Nas últimas décadas, aumentaram-se as queixas em torno da crise de autoridade da escola e dos professores, da indisciplina generalizada, da violência escolar e de uma deterioração geral do clima, da convivência na escola e das relações pedagógicas. Dubet (1994) explicita que os comportamentos de indisciplina podem ser percebidos como comportamentos de socialização disruptivos, interferindo diretamente no ambiente e no clima escolar. Esta crescente rotina instaurada não se origina apenas de um processo de

massificação escolar, quando a escola passa a receber um público mais heterogêneo, mas ela é responsável pela produção de trajetórias escolares permeadas de discriminação e de fracassos, o que faz com que os alunos reajam por meio de atos conflitivos.

Barroso (2008) esclarece que:

A crise a que nos referimos não tem uma natureza objetiva/evidenciável e que se apresente a todo observador como um objeto único, com a mesma constituição. A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos. [...] o significado atribuído à 'crise da escola' não pode ficar restrito a ela própria, posto que é possível pensá-la enquanto uma crise da educação ou dos processos educativos sociais (e a escola, aqui, seria apenas um dos lugares institucionais onde pode ser registrada), de uma crise originada ou constituída fora dos seus contextos sociais ou cognitivos internos, mas que a atingem de maneira fulminante (Barroso, 2008, p. 35).

É importante salientar que, à medida que se efetivam os direitos de crianças e de adolescentes e se passam a adentrar nas escolas uma multiplicidade de sujeitos, intensificam-se, também, vários impasses no estabelecimento das relações cotidianas, no sentido que a escola oferece para tais sujeitos e o quanto suas vivências e histórias impactam nos seus comportamentos e nas formas de aprendizagens no ambiente escolar. Barroso (2007) explicita que, com a massificação, o fracasso escolar aumenta e a crise da escola se atenua. As novas exigências que são cobradas da escola para que ela se torne uma instituição inclusiva, aberta a novos participantes, fazem com que ela não saiba lidar com esse novo público e suas especificidades.

Ocorre que quando o contingente de 'fracassados' era pequeno — porque pequeno era o universo de frequentadores da escola pública e a todos parecia absolutamente natural que a instituição escolar assim o fizesse — esse 'fracasso' doía pouco em nós. Mas a sua maior visibilidade, a amplitude desse fenômeno (exatamente quando a luta pela universalização do acesso parecia estar ganha), provoca um legítimo sentimento de frustração (Barroso, 2008, p. 42).

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), no entanto, reafirmam que o fracasso escolar perpassa o insucesso e a crise da escola, e que se esta instituição quiser ser justa terá que estabelecer de forma fecunda o princípio da igualdade de conhecimento e de direitos e se ater à realidade das novas formas de pensar e de agir dos estudantes, especialmente aqueles de áreas vulneráveis. Barroso (2008, p. 41) ressalta ainda que:

[...] torna-se cada vez mais visível aquilo que se convencionou denominar, genericamente, de *fracasso ou insucesso escolar* — uma forma específica de denominar uma das formas que assume a crise da escola —, resultado das exigências cognitivas, do rigor avaliativo, das reprovações impostas pela escola, tornando letra morta o projeto democratizador que estava na base da universalização da escola pública.

Dubet (1994; 2003) reforça que a crise da escola não é somente um fenômeno sistêmico, porém também é uma questão subjetiva de exclusão, onde os estudantes, nesta situação de desigualdade, resistem por meio de diversificados comportamentos e muitos destes baseiam-se em isolamento, confrontos e atos indisciplinados constantes. Então, pensamos que a exclusão se tornou mais do que uma questão social, mas uma categoria dos estabelecimentos de relações e experiências escolares. De modo que os sujeitos não estão integralmente socializados no ambiente escolar, pois, em várias ocasiões, a escola não dá conta de lidar com suas diversificadas interações e experiências que, muitas vezes, não condizem com suas vivências e condições sociais e escolares.

Com isso, evidenciamos que, no contexto atual das escolas, o papel e a autoridade docente se tornam cada vez mais complexos e com maior notoriedade. Os professores deparam-se com uma heterogeneidade de alunos, cujas formas de vivências e de pensar são diversas, e que não condizem com o chamado “aluno ideal”.

Assim, a escola se distancia cada vez mais da sua função social, podendo gerar uma crise de significados, já que também, segundo Barroso (2008), uma das funções da escola seria disciplinar, dar sentido às aprendizagens, às interações e ofertar capital cultural igualmente a todos.

[...] entre o sucesso e o insucesso dos professores não se situavam no âmbito de suas reações face ao mau comportamento dos alunos. As diferenças se encontravam, em vez disso, na esfera do planejamento e da preparação, que também faziam parte de um ensino eficaz. Elas se situavam também no âmbito das técnicas de gestão de grupo que os professores utilizavam para impedir a desatenção e perturbações, contrariamente às técnicas de “tratamento” empregadas depois que tais problemas se produziam (Barroso, 2008, p.79).

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) frisam que a gestão de sala e um ensino explícito são essenciais para lidar com a crise da escola. Isso perpassa essencialmente por questões internas da escola, como, por exemplo, pela condução dos professores diante dos comportamentos disruptivos e pela compreensão de como os alunos refletem e constroem seus pensamentos, de modo a romper com a imagem que se tem dos alunos na atualidade, o de sujeitos desinteressados, indisciplinados, violentos,

descomprometidos com as aprendizagens, com as regras escolares e em estabelecer vínculos e relações profundas com seus pares, além de nenhum ou pouco envolvimento e engajamento com as normas, as aprendizagens e as práticas escolares.

Acreditamos, assim, que em muitos momentos a escola não tem obtido êxito ao propiciar formas para fazer com que os alunos se envolvam com as regras, aprendizagens e relações que se estabelecem na escola. Barroso (2007, p. 15) explicita que: “[...] a crise da escola, a sua ineficácia no alcance do aprendizado, poderia ser enfrentada por uma mudança 'interna', acreditando-se na possibilidade de uma escola em crise resolver, a seu próprio modo, a sua própria crise.

Portanto, é preciso problematizar qualquer tipo de generalização acerca das condutas escolares, destacando a multiplicidade das atitudes dos estudantes, muitas vezes marcadas por uma forte adesão às regras escolares e à autoridade docente.

Assim, conforme Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) nos apresentam, e também por meio desta pesquisa, pretendemos explicitar que há professores e alunos que, mesmo diante de uma escola atravessada por tantas condições adversas, tais como, desmotivação, exclusão, pobreza, desordens e sentidos, há alunos que se envolvem com as aprendizagens, constroem possibilidades fecundas de estabelecimento de relações de alto nível de engajamento escolar e comportamental. Para isso, possuem várias estratégias e formas de resistência que, muitas vezes, são invisibilizadas e até mesmo ignoradas pela escola e os sistemas escolares. Nesta pesquisa, nosso olhar se volta então para essas situações de resistência que, muitas vezes, nos escapam e, justamente por isso, são merecedoras de investigação.

Para lidar com essa crise e com os sentidos da escola, os estudos de Barroso (2008) e Dubet (2008) nos trazem algumas pistas e reflexões de que a crise da escola é essencialmente da qualidade do ensino e da sua estrutura. Assim, acreditamos que, para a escola ser justa e lidar com essa possível crise, é fundamental que os alunos tenham igualdade de oportunidades, boa estrutura pedagógica e de infraestrutura, além de recursos financeiros, currículos diferenciados, diagnósticos e conhecimentos aprofundados. Além disso, é essencial que a escola se pautem pela busca da eficácia do ensino e do incentivo da valorização das construções sociais e culturais de cada aluno. Pensamos que a crise é prioritariamente de gestão social. Uma vez que as pesquisas aqui utilizadas apontam que a escola é reconhecida como espaço solucionador da exclusão social, desse modo a educação necessita ser vista como prioridade por parte das políticas públicas, devendo ser primeiramente uma política de Estado e não de Governo.

Em resumo, a crise da escola, de acordo com Dubet (1994), refere-se à perda de legitimidade e eficácia da instituição educacional, bem como aos desafios enfrentados em relação à desigualdade, à motivação dos alunos e às novas representações e vivências comportamentais que ocorrem na escola. Arendt (1961, p. 174), complementa que: “[...] a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação”. Nesse sentido, compreendemos que é preciso ter políticas que possibilitem que crianças e adolescentes tenham seus direitos garantidos independentemente de qualquer comportamento e condição de etnia, gênero ou classe, sendo fundamental favorecer a igualdade de oportunidades.

Portanto, entendemos que as escolas e professores necessitam compreender e refletir que os sentidos da escola estão dentro dela, sendo essencial a criação progressiva de suas próprias marcas e de seus significados. E isso por meio da crença no progresso da aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria do desempenho dos seus alunos, percebendo-os como sujeitos da contradição, isto é, sujeitos a quem são garantidos pela Constituição o direito de aprender, mas que infelizmente apenas poucos dentre eles se beneficiam deste direito.

Logo, a forma escolar instituída por cada escola em particular pode atenuar ou aumentar as desigualdades escolares e sociais. Diante disso, entendemos que nos processos de escolarização apenas o investimento econômico não parece ser o suficiente: é preciso possuir condições culturais necessárias, convertendo as limitações de recursos econômicos em vantagens escolares. A injustiça social acontece junto com a injustiça escolar. Assim, é fundamental que as escolas sejam capazes de construir, de acordo com o público que atendem, suas próprias maneiras de existir, de dar significados às aprendizagens e de resistir a uma crise sobre o sentido da escola.

A “dessacralização da ordem escolar” refere-se a um processo no qual a autoridade e o prestígio da escola como instituição educacional são questionados e diminuídos. Isso implica em uma perda de respeito pela autoridade do professor e pelas regras estabelecidas pela escola. Ou seja, desse modo, cada vez mais, no contexto atual, há uma inversão da condição legítima e por muito tempo inquestionável que a escola bem como seus atores e suas práticas detinham. Por isso, também, a escola vivencia uma crise de sentido e, diante disto, todas as suas ações e os seus profissionais são passíveis de questionamentos e transformações.

Nesse contexto, a dessacralização da ordem escolar pode ocorrer devido a uma série de fatores, como mudanças culturais, transformações na sociedade, desafios às

estruturas tradicionais de poder, avanços tecnológicos e uma crítica cada vez maior ao sistema educacional.

Illich (1926), filósofo e crítico social austríaco, que escreveu sobre a “desescolarização” da sociedade, questiona a eficácia e os efeitos negativos do sistema educacional institucionalizado e sacralizado, argumentando a favor de uma aprendizagem autônoma e descentralizada em que frequentar a escola não seria uma obrigação, e destacando que a aprendizagem é uma prática que necessita de pouca instrução, sendo resultado de participação ativa em situações significativas. Esse autor evidencia que as escolas produzem a demanda pela escolarização, já que quase todo ser humano já esteve em uma escola ou de algum modo necessitou das suas práticas. Diante disso, refletimos que a existência das escolas e a obrigação de frequentá-las desmotivam especialmente as pessoas culturalmente distantes da escola, acometidas quase sempre por um sentimento de deslocamento ou inadequação face à cultura escolar.

Para Illich (1926), a escola possui aspectos de uma Igreja, pois encobre e submete seus frequentadores à contradição entre seus fundamentos sociais e a realidade social, legitimando, por meio da função criadora e imaginativa dos seus sujeitos e do seu poder hierarquizante de saberes, suas leis e currículos. Desse modo, apenas teriam acesso e sucesso aqueles que tivessem uma trajetória ou um ritual exitoso, que é lecionado por um sacerdote, que seria o professor. Assim, para progredir com êxito na absorção do conhecimento e da vida social precisaríamos obedecer às regras escolares, aos professores e à escola sem questionar seus métodos e fundamentos.

Michel Foucault (1987), filósofo francês, corrobora com esses apontamentos. Ao abordar o tema do poder e das instituições, sinaliza o quanto a escola é uma instituição de controle, assemelhando-se a um panóptico. O autor analisa o funcionamento das instituições, incluindo a escola, e como elas exercem controle e disciplina sobre os indivíduos. Para Foucault, a escola tem desde sua origem um papel normatizador e controlador dos sujeitos, desde seus corpos até seus pensamentos. Em seu livro “Vigiar e punir”, o autor (1975) ressalta que as punições, normas e regulamentos serviam para legitimar o poder das instituições e para manipular e submeter os corpos de acordo com seus anseios comportamentais e cognitivos.

O intuito das instituições não era a de cuidar dos corpos e de suas mentes, mas de exercer sobre eles a sua legitimidade, mesmo que fosse por meio da coerção e do disciplinamento, para que os adultos transmitissem os conteúdos escolares que quisessem e das formas que desejassem, além de construírem as normas escolares sem

se basear nas particularidades dos alunos. Desta forma, para o autor, o espaço escolar se tornou um equipamento de hierarquizar, de acordo com o valor dado ao aluno pelo professor.

A relação do aluno e mestre era de total dependência. De acordo com Illich (1926), o professor era percebido como o único que podia dar ordens e tinha poderes, gestos verbais e corporais divinos, aos quais cabia a obediência. Havia uma normalização do poder na construção das regras e na organização e detenção do poder saber sobre os indivíduos que, caso não cumprissem ou não aceitassem as regras definidas pelos professores, receberiam sanções rígidas.

Contudo, com o passar das décadas e com a massificação do público que adentrou a escola, o poder da escola de disciplinar os corpos, os tempos e as regras, acabou por ser questionado. Assim, na contemporaneidade, os estudantes começaram a demonstrar e expor atitudes próprias, indicando que não podem ser mais manipulados nem controlados por muito tempo.

De acordo com Barroso (2008), houve uma transformação importante uma vez que, com a escolarização em massa ou com a perda do caráter sagrado da escola de que ela foi constituída apenas para os favorecidos, agora, os menos favorecidos podem participar dos processos escolares. Entretanto, as desigualdades permanecem, já que as condições dos desfavorecidos continuam sendo inviabilizadas quando se fala sobre ter sucesso. Isso continua sendo um obstáculo para os programas escolares, os professores e os alunos. A escola ainda não conseguiu anular as desigualdades culturais, econômicas e sociais sobre as desigualdades escolares gerando, assim, sua própria crise de legitimidade.

Assim, a luta vitoriosa pela superação de uma das crises da escola, a escassez da sua oferta irá engendrar outro fator de crise: a dificuldade da instituição escolar, tal como ela era 'formatada', de superar seu caráter seletivo excludente, voltada em todos os sentidos para promover, sempre, uma minoria 'qualificada' e excluir, como um processo naturalizado, uma maioria de 'incapazes' (Barroso, 2008, p. 39).

Assim, é necessário entender e colocar em prática a divisão igualitária das oportunidades, propiciando um ensino com qualidade e para todos, oferecendo mais aos que têm maior necessidade e amenizando a competição injusta. Logo, uma escola justa e dessacralizada deve ofertar um capital comum ou uma cultura para todos indistintamente, já que refletimos que, quanto maior o volume cultural, ou de

conhecimentos, interações, informações e experiências que se possui, maior será a possibilidade de se ter sucesso escolar.

François Dubet (1994) esclarece que um dos entraves enfrentados pela escola contemporânea é a perda de autoridade e a crise de legitimidade, e que estas estão atreladas às condutas dos professores, que priorizam que sua autoridade em sala seja prevenida e garantida como legítima, dando pouca importância às desigualdades e anseios enfrentados pelos alunos.

Os professores criam relações de interdependência com os alunos que, por vezes, não se pautam ao respeito às suas histórias, às suas discriminações, aos seus valores e à uma sociedade permeada por inovações tecnológicas, de fácil acesso às informações e de pouca compreensão de que as normas são uma das formas de socialização, entre pares e ambientes. Por isso, as normas são consideradas alguns dos mais importantes saberes, pois conduzem os sujeitos a se comportarem de forma regulatória e socialmente reconhecida, ou seja, podem favorecer maneiras de se ter uma escolarização baseada no engajamento às regras e aos processos educativos.

A escola, com frequência, lida com os comportamentos disruptivos de insubordinação dos alunos em relação à autoridade docente e às regras escolares. Diante disso, questiona-se, para fins desta pesquisa, qual a necessidade de se compreender as próprias condições do desenvolvimento de uma escolarização pautada no engajamento às regras escolares e à autoridade do professor. Souza (2013) explicita que as maneiras que as interações, desde os anos iniciais, são estabelecidas e a forma que o engajamento dos alunos na escola ocorre podem ou não propiciar a aprendizagem de um conjunto de hábitos, regras e valores.

Desta forma, François Dubet analisa a crise da autoridade pedagógica como um fenômeno intrínseco às transformações da modernidade, vinculado ao declínio do papel sagrado das instituições tradicionais e à emergência de novas dinâmicas sociais. Sua concepção pode ser sintetizada em quatro dimensões principais:

1. Perda da sacralidade institucional: a autoridade pedagógica clássica baseava-se em uma visão sacralizada da escola, onde professores atuavam como “sacerdotes” que encarnavam valores universais (como razão, nação e progresso). Essa autoridade era respaldada por instituições sólidas, nos moldes descritos por Weber sobre o desencantamento do mundo. Com a modernidade, a escola perdeu esse caráter sagrado, tornando-se aberta às influências externas e fragmentando sua legitimidade.

2. Concorrência com outras fontes de conhecimento: Dubet destaca que a escola

não detém mais o monopólio da transmissão cultural. As tecnologias digitais (computadores, tablets, smartphones) expõem os jovens a informações e a valores diversificados, reduzindo drasticamente o tempo de exposição à influência escolar. Conseqüentemente, a autoridade dos professores enfraquece, pois seu saber é contestado por múltiplas vozes externas.

3. Crise de legitimidade e reprodução das desigualdades: a escola contemporânea opera em um círculo vicioso de injustiça: reproduz desigualdades sociais ao classificar os alunos conforme sua origem socioeconômica. Justifica o fracasso por meio da lógica meritocrática, culpabilizando os estudantes (“se falham, é por falta de inteligência ou mérito”). Isso gera ressentimento nas classes populares, que percebem a instituição como um mecanismo de humilhação e exclusão, em vez de ascensão social.

4. Fragilização simbólica e desafios políticos: a crise é também simbólica: a escola falha em cumprir sua promessa de equidade, tornando-se uma “máquina de classificação”. Dubet argumenta que isso exige uma reconstrução democrática da instituição, onde a autoridade não emane de hierarquias tradicionais, mas de práticas participativas. Assim, a escola deve capacitar pessoas e cidadãos em um espaço democrático, onde as crianças aprendam a viver juntas. Isso implica repensar a relação entre professores e alunos, integrando conflitos e a pluralidade de experiências sociais.

Com isso, podemos inferir que, para Dubet, a crise da autoridade pedagógica é um sintoma da erosão das instituições na modernidade tardia. Sua superação requer abandonar modelos hierárquicos e construir uma escola como um espaço democrático de mediação, capaz de combater desigualdades sem recorrer a dogmas sacralizados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, que serão divididos nas seguintes seções: a) lócus da pesquisa (critérios de escolha e cuidados éticos); b) participantes e c) tipos de pesquisa (instrumentos quantitativos e instrumentos qualitativos).

No decorrer do capítulo, justificamos as nossas escolhas procedimentais, além de refletirmos sobre as vantagens, benefícios e limitações das escolhas metodológicas. Apresentamos, ainda, as dificuldades e os desafios encontrados durante a realização da pesquisa.

A primeira seção apresenta o lócus da pesquisa, ou seja, a escola escolhida para o estudo de caso, o bairro e o perfil do público que a frequenta.

A segunda seção apresenta os participantes da pesquisa: os alunos mais engajados comportamentalmente e a percepção das professoras a respeito dos alunos altamente engajados.

A terceira seção discorre sobre os tipos de pesquisa (quantitativa e qualitativa). Apresentaremos os quadros de heteroclassificação e autoclassificação. Com ele, investigamos como os alunos percebem a si mesmos e aos seus pares, de acordo com a frequência em que se envolvem em atos de indisciplina. A partir dos dados dos questionários aplicados aos alunos no mês de dezembro/2023, construímos a trajetória escolar deles, buscando compreender como significam os seus comportamentos, os dos seus pares e as maneiras que estabelecem suas relações na escola. Apresentamos a dimensão qualitativa, por meio de informações que coletamos durante as entrevistas compreensivas coligidas junto às professoras dos 4º e 5º anos e as professoras dos alunos que selecionamos como os mais engajados. Esta última etapa consistiu na recolha de narrativas produzidas por estas profissionais acerca das estratégias por elas utilizadas na sala de aula para construção de expectativas sobre a vida escolar, bem como as expectativas para a convivência na escola, a percepção do clima escolar, a importância da escola e outras variáveis que nos ajudaram a responder os nossos questionamentos presentes nesta pesquisa.

3.1 Lócus da pesquisa

O espaço escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola pública, da rede municipal de Belo Horizonte, localizada em território vulnerável, da região leste de Belo Horizonte. Essa escola tem origem a partir de várias lutas da comunidade local para que houvesse uma escola de ensino fundamental no bairro.

Trata-se de uma escola que parece enfrentar problemas evidentes em relação à adesão dos alunos às regras escolares e ao clima escolar como um todo. Esta percepção pode ser apreendida por meio de diferentes ações que vêm sendo desenvolvidas pela instituição. Uma dessas ações ocorreu em 2019, por meio do “Projeto Aurora: Territórios e Trajetórias” um projeto da Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção, em parceria com a Organização da Sociedade Civil (O.S.C.), denominada “Associação Arebeldia Cultural” e selecionada por meio de edital público. O objetivo do projeto é o de promover ações sustentáveis para o acompanhamento de trajetórias de sujeitos e dar suporte às ações de promoção e proteção da vida, de comunidades e escolas mais atingidas pela violência na Regional Leste. Nesse momento, foi produzida uma cartilha de segurança e prevenção à violência.

Segundo o PPP (Belo Horizonte, 2021), essa ação contribuiu para a diminuição da evasão escolar, promoveu um maior diálogo entre a escola e os(as) estudantes e uma elevação da autoestima dos(as) estudantes, verificado na melhoria do rendimento escolar e na convivência entre colegas, professores(as) e funcionários(as). A escola também desenvolve outros trabalhos por meio do “Núcleo da Rede Pela Paz”⁷ da Secretaria Municipal de Educação e pela equipe do “Programa Família Escola”⁸. Diversas gerências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vêm dando suporte e acompanhamento à escola.

Em evidência, estão a Gerência do Clima Escolar⁹ e a Gerência de Articulação Família Escola, que promovem projetos e formações para o estabelecimento da “Cultura

⁷ O “Núcleo da Rede Pela Paz”, da Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH), tem como objetivo acompanhar as Escolas e construir políticas públicas para melhorar o clima escolar e promover um trabalho pedagógico baseado na “Cultura de Paz”. Essa ação é feita pela Gerência do Clima Escolar.

⁸ O “Programa Família Escola” teve início em 2005, pela SMED-PBH, com o objetivo de criar uma rede de parceria constituída pela família, escola, comunidades e serviços públicos, para garantir a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Eles atuam no monitoramento da frequência escolar, mobilização social, prevenção e promoção da saúde e na transferência de renda.

⁹ A Gerência do Clima Escolar é vinculada à Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN) da SMED-BH e tem como função coordenar ações intersetoriais da SMED-PBH, junto com os órgãos municipais e

de Paz” no ambiente escolar e a articulação com as famílias, o que favorece o aperfeiçoamento de uma gestão participativa, democrática, com o intuito de diminuir atos de violência, de situações de indisciplina e envolver os alunos para a adesão às regras e às aprendizagens escolares.

Ainda, a escola vem fazendo vários movimentos internos para impor regras no seu ambiente escolar. Recentemente, a Prefeitura de Belo Horizonte-PBH disponibilizou e contratou um psicólogo para cada escola. Na escola pesquisada, esse profissional, que atua desde o ano de 2024, fez, até dezembro uma média de três encontros com as famílias dos três turnos, trabalhando quanto a importância da convivência escolar, o respeito às diferenças e o regimento interno da escola, bem como organizou rodas de conversas por salas, por meio de vídeos e oficinas interativas com alunos, sobre regras e bullying. Entendemos, com isso, que essas ações contribuem e determinam as próprias formas de práticas escolares desta escola.

A escola pesquisada também realizou, no ano de 2024, duas formações com os professores, com os temas “Saúde mental” e “Acolhimento”, proferidas por ex-professores da rede municipal. Além disso, a escola, mensalmente, possui um cronograma de reuniões e rodas de conversas pedagógicas por turno, explorando temáticas como clima da escola, estudos de casos de alunos com atitudes indisciplinadas, entre outras. Contudo, observamos que ainda falta uma maior organização por parte da escola, para lidar com o desafio de promover encontros coletivos, entre os três turnos, que favoreçam ações unificadas e sistematizadas para lidar com os desafios da escola e principalmente com a falta de engajamento de muitos alunos para com a escola.

3.1.1 Critérios de escolha

Um dos motivos que justificou a escolha da escola foi a relação existente entre a instituição e a pesquisadora, que trabalha como docente nessa escola, no turno da tarde, há mais de 4 anos, atuou como coordenadora do Programa Escola Aberta (PEA)¹⁰

organizações da sociedade civil, além de coordenar a articulação com a rede da segurança pública, para uma cultura de paz e não violência.

¹⁰ O PEA é um programa da Prefeitura de Belo Horizonte e nele são oferecidas várias oficinas, que possuem como objetivos: a geração de emprego e de renda, as práticas esportivas, a inclusão digital, entre outros. Elas acontecem durante todo o ano, aos sábados e aos domingos, e no turno da noite, de segunda-feira à sexta-feira, em 173 escolas municipais da cidade. Há cerca de 1200 oficinas, que são ofertadas em áreas consideradas de vulnerabilidade social. No momento atual, o Programa está passando por uma

durante 8 anos, e é ativista dos movimentos sociais da comunidade. Acreditamos que todos estes fatores podem ter facilitado a adesão dos/as estudantes, direção, coordenação e professoras à pesquisa, já que conhecem a trajetória de luta e profissional da pesquisadora.

Portanto, inferimos que a escola que pesquisamos vem se empenhando para que os alunos percebam e reconheçam a importância da adesão às regras escolares, ainda que esta atitude seja algo processual, cujos resultados não surgem de uma hora para outra.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, Belo Horizonte, 2021, p. 76)¹¹, a escola investigada originou-se em 29 de janeiro de 2010, por meio do Decreto n. 13.860¹². Essa escola pertencia à rede estadual e foi municipalizada em 25 de maio de 2010, quando se publicou o Decreto n. 13.979¹³. Logo após este decreto, a escola ganhou novo nome e sede.

Entretanto, essa escola não consegue absorver a demanda de atendimento do ensino fundamental da comunidade. Com isso, uma parte da população se vê obrigada a matricular suas crianças e seus adolescentes em outras escolas próximas à região, uma vez que essa é a única escola que a comunidade possui e que também é reconhecida como um potencial espaço de cultura e de lazer. Ela desenvolve diversificadas funções sociais junto à comunidade local:

[...] tanto as famílias quanto as escolas vivem num mundo em que a instabilidade e a precariedade tendem a ser a regra. Assim que as famílias ocupam progressivamente esses espaços, a escola é a primeira e às vezes única presença do Estado no território. Vê-se chamada, convocada, interpelada, quer queiram seus agentes querem ou não queiram, a estabelecer

reestruturação das suas diretrizes e reorganização do seu funcionamento, para retornar aos poucos, pois ficou suspenso durante o período pandêmico. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>. Acesso em: 11 out. 2022.

¹¹ O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada foi atualizado no ano de 2021. Ele contou com a participação de toda a Comunidade Escolar. Sua elaboração foi coordenada por uma Comissão, que organizou momentos de discussão e de estratégias para a sua reescrita, tais como realização de reuniões de coordenação e direção para organização da estrutura do texto, seleção e estudos de pesquisas e elaboração de ferramentas para busca dos dados, como *Google class* e *Google Forms*, que culminou na construção do Mapa Socioeducacional, que teve como objetivo conhecer a realidade social de cada estudante e as condições de seus familiares.

¹² BELO HORIZONTE. **Decreto n. 13.860, de 29 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação de escola no município de Belo Horizonte. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2010/1386/13860/decreto-n-13860-2010-dispoe-sobre-a-criacao-de-escola-no-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 11 out. 2022.

¹³ BELO HORIZONTE. **Decreto n. 13.979, de 25 de Maio de 2010**. Retifica o Decreto nº 13.860, de 29 de janeiro de 2010, que "Dispõe sobre a criação de escola no município de Belo Horizonte". Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2010/1397/13979/decreto-n-13979-2010-retifica-o-decreto-n-13860-de-29-de-janeiro-de-2010-que-dispoe-sobre-a-criacao-de-escola-no-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 11 out. 2022.

diferentes vínculos com as famílias, distintos daqueles que usualmente cria em regiões não vulneráveis: a responder por demandas de saúde, de assistência, de busca por assegurar direitos (Batista; Carvalho-Silva, 2013, p. 16-17).

Este excerto, que descreve uma escola localizada em território vulnerável na cidade de São Paulo, exemplifica as semelhanças que encontramos em nossa escola, objeto empírico desta pesquisa. Um dos objetivos observados nessa escola, e conforme o seu Projeto Político Pedagógico, é “[...] um caminho que nos leve à construção de uma Escola capaz de contribuir com a formação humana, com a formação integral, voltada à construção da cidadania e de um projeto de sociedade, o qual envolverá todos esses sujeitos que devem ser vistos como protagonistas dessas construções”.

Essa escola possui um quadro amplo de funcionários, já que é considerada de grande porte, sendo composta por: 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretária, 02 auxiliares de secretaria, 01 auxiliar de biblioteca, 01 gestora administrativa e financeira escolar, 03 coordenadores, 01 coordenadora geral, 43 professores, 05 monitores de inclusão, 01 coordenador do Programa Escola Integrada (PEI), 14 monitores do PEI, 01 mecanógrafa, 01 artífice, 01 auxiliar administrativa, 02 monitores de informática, 08 cantineiras, 11 faxineiras e 03 porteiros.

A escola pesquisada possui mais de 1000 metros de extensão e 03 andares, sendo composta de: 01 auditório com banheiros, masculino e feminino, e camarim; próximo ao auditório há outros dois banheiros, um masculino e um feminino; 01 pátio (em frente à cantina, coberto; nos demais espaços, em toda a frente da Escola, o pátio é aberto); 01 quadra poliesportiva (coberta, com arquibancadas, em uma de suas laterais); 02 banheiros/vestiários, um masculino e um feminino; 03 depósitos (guarda de materiais pedagógicos e de limpeza); 01 horta na entrada da portaria principal dos estudantes; 01 laboratório de informática; 01 sala multiuso; 01 estacionamento aberto; 01 sala de resíduos (local de armazenamento do lixo); 01 sala de mecanografia; 01 banheiro/vestiário para os(as) funcionários(as) da cantina, limpeza e portaria; 01 secretaria escolar; 01 almoxarifado; 01 banheiro para os(as) funcionários (as) da secretaria escolar, direção e coordenação; 01 sala de professores(as), com escaninhos individuais com 01 cozinha; 02 banheiros, masculino e feminino; 01 sala da direção; 01 sala da coordenação; 01 sala para o funcionamento da Caixa Escolar; 01 banheiro para os(as) funcionários(as); 01 guarita na portaria; 15 salas de aulas, com armários para

os(as) professores(as) do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental; 02 salas onde ocorrem as intervenções pedagógicas; 01 biblioteca; 01 cantina e 01 cozinha¹⁴.

Em 2023, foi inaugurado um anexo ao lado da escola, que serve como espaço onde acontece o Programa Escola Integrada. Nele, há 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 08 salas para oficinas, 01 sala para reuniões, 01 para coordenação e 01 ambiente aberto, que possivelmente se tornará uma horta comunitária e servirá para encontros coletivos.

A organização dos turnos ocorre da seguinte forma: no turno da tarde, há estudantes matriculados (as) no 1º e no 2º Ciclos de Formação (1º ao 5º ano), e no turno da manhã, estudantes cursando o 2º e o 3º Ciclos (5º ao 9º ano). E no turno da noite há a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1.2 Cuidados Éticos

Em relação aos procedimentos éticos, a pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número 61285822.1.0000.5149 e Parecer Consubstanciado número 5.716.243 (Anexo A), conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os sujeitos e a instituição desta pesquisa foram informados sobre os objetivos e a importância de suas participações, tendo assinado o Termo de Anuência (Anexo G), Termo de Compromisso (Anexo B) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo F). Para o preenchimento dos quadros de auto e heteroclassificação e os questionários, as crianças e adolescentes tiveram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) assinado pelos pais e/ou responsáveis (Anexos C e D), e para a participação das entrevistas os professores assinaram o (Anexo E). Esses documentos contêm informações e explicações sobre os objetivos e os esclarecimentos éticos desta pesquisa.

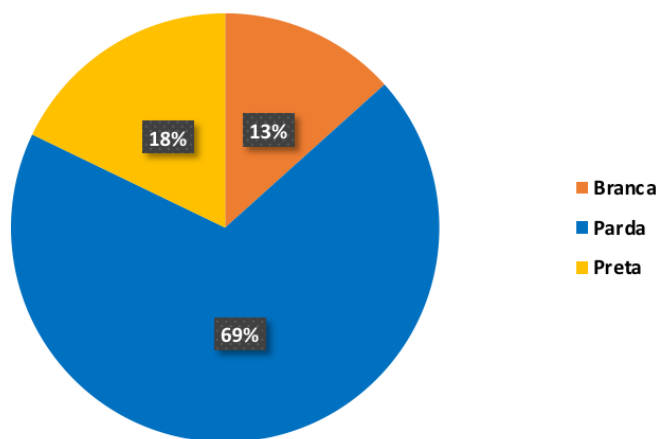
Os materiais coletados foram armazenados em plataformas de nuvem (OneDrive e Google Drive), protegidos por senha e com acesso restrito ao pesquisador, assegurando a confidencialidade e a integridade das informações.

¹⁴ Os indicadores de infraestrutura que corroboram com esses dados estão disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/31346853-escola-municipal-doutor-julio-soares> e <https://transparencia.cc/escola/31346853/escola-municipal-doutor-julio-soares/>.

3.2 Participantes

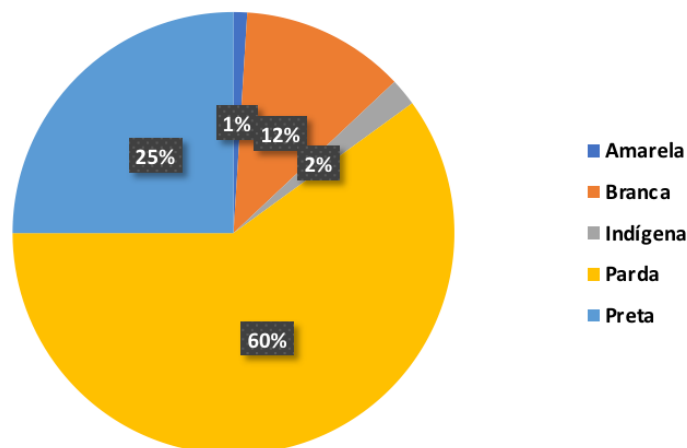
A caracterização socioeconômica e étnica dos estudantes pode ser feita com base nos dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (Belo Horizonte, 2021, p. 71). Essas informações foram coletadas recentemente pela escola, no período pandêmico, em 2021, por meio de questionários respondidos pelas famílias e pelos estudantes. Segundo o PPP da escola (Belo Horizonte, 2021), no que se refere ao modo como cada estudante se autodeclara em termos étnico-raciais, no turno da tarde, tem-se “69% de pardos(as), 18% de pretos(as) e 13% de brancos(as), enquanto que no turno da manhã, há uma diferenciação um pouco maior, mas continua a preponderância de estudantes que se autodeclaram pardos(as), totalizando 60%, além de 25% de negros(as), 12% de brancos(as), 2% de indígena e 1% de amarelo(a)”. Para tanto, seguem os gráficos 1 e 2, abaixo:

Gráfico 1 - Autodeclaração étnico-racial de estudantes do turno da tarde



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

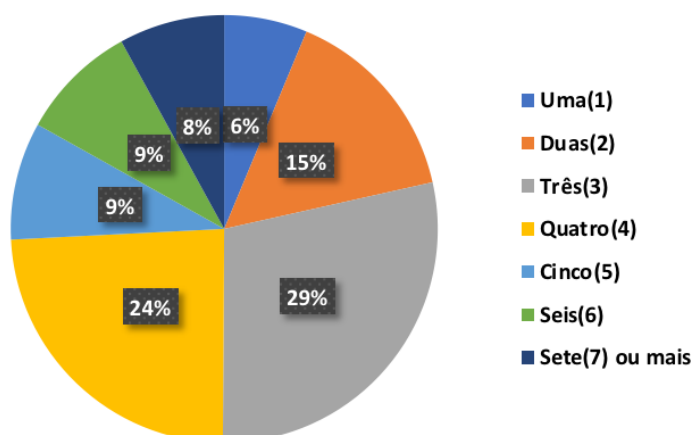
Gráfico 2 - Autodeclaração étnico-racial de estudantes do turno da manhã



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

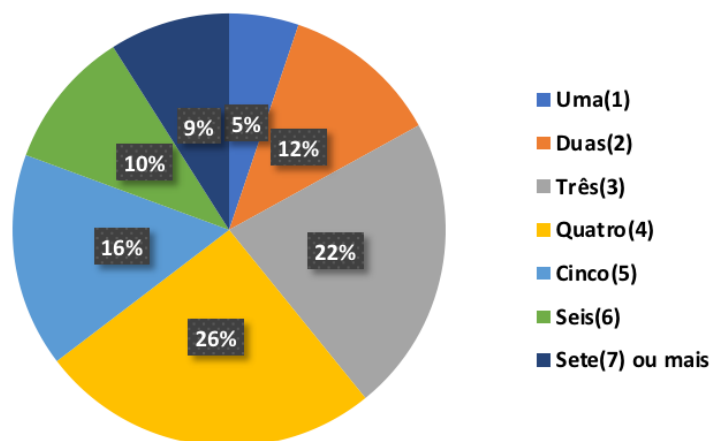
Já sobre a quantidade de pessoas que residem na mesma casa, dentre os(as) estudantes do turno da tarde, “29% afirmaram morar com outras 03 pessoas, 24% responderam que moram com outras 04 pessoas, 15% moram com outras 02 pessoas, 9% relataram que moram com outras 05 e 06 pessoas, 8% moram com 07 ou mais pessoas e 6% dos (as) estudantes moram com apenas 01 pessoa”. Já em relação ao turno da manhã, 26% afirmaram morar com outras 04 pessoas, 22% com outras 03 pessoas, 16% com outras 05 pessoas, 12% com outras 02 pessoas, 10% com outras 06 pessoas, 9% moram com outras 07 ou mais pessoas e 5% moram com apenas 01 pessoa, conforme os gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 - Quantidade de pessoas que moram na mesma casa



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

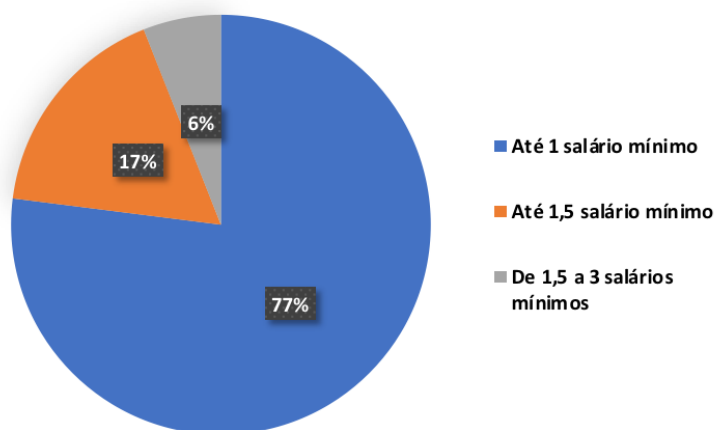
Gráfico 4 - Quantidade de pessoas que moram na mesma casa dos(as) estudantes do turno da manhã



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

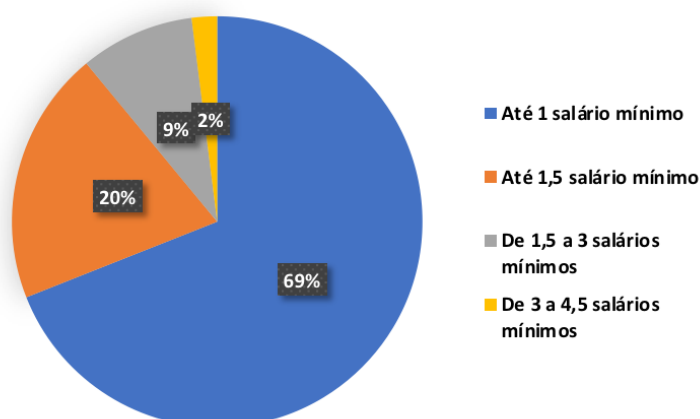
Os estudos de Baptista (2012) e Pádua e Risério (2012) e essas pesquisas recentemente feitas pela escola confirmam a situação de vulnerabilidade social e econômica da comunidade atendida pela escola. A maioria das famílias é extensa e demanda um maior aparato social e financeiro. Essa situação é confirmada no PPP (Belo Horizonte, 2021), uma vez que, sobre a renda familiar total, de acordo com os gráficos 5 e 6, abaixo, quanto ao turno da tarde, a maior parte, 76,8%, indicou a renda familiar de “até 1 salário mínimo”. Na sequência, 17% indicaram “até 1 salário e meio” e 6,3% indicaram “de 1,5 a 3 salários mínimos”. Já no turno da manhã, 69,3% registraram “1 salário mínimo”, 19,8% “até 1 salário e meio”, 9% “de 1,5 a 3 salários mínimos” e 1,9% registrou como renda familiar de “3 a 4,5 salários”.

Gráfico 5 - Renda familiar total, no turno da tarde



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

Gráfico 6 - Renda familiar total, no turno da manhã



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

Tais indicadores nos ajudam a compreender a morfologia social do grupo estudado e como estes fatores extraescolares incidem sobre as formas escolares e os modos de socialização das famílias populares de se relacionarem com a escola, conforme Vincent, Lahire e Thin (2001) nos demonstram em suas investigações¹⁵. Neste sentido, tal conteúdo possibilitou um panorama amplo sobre quais fatores temos que aprofundar nesta pesquisa para compreender as condições que permeiam a evasão, as defasagens de aprendizagens e os comportamentos disruptivos que têm crescido nas escolas e, mais especificamente, no interior das salas de aula.

No que diz respeito a um dos parâmetros para medir a qualidade do ensino da escola, escolhemos aprofundar sobre os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶. Ele demonstra que os alunos dos 4º e 5º anos da escola, sujeitos da nossa pesquisa, têm aumentado os seus desempenhos no decorrer dos anos, conforme Tabela 1, abaixo.

¹⁵As pesquisas desses autores explicitam que a forma escolar surge no fim do século XVII, quando a escola começa a ser destinada a todas as crianças. A forma escolar das crianças dos meios populares está diretamente ligada a outras formas sociais: a política, a de poder e a pedagógica, as quais ocorrem antes mesmo do ingresso escolar, de modo precário e pouco eficaz. Esses fatores extraescolares e específicos incidem nos processos de socialização das crianças, que impactam nos modos que constroem suas formas escolares e de relação com a escola, que é, na maioria dos casos, de maneira desigual e perversa.

¹⁶ Desde 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual sintetiza dois conceitos importantes para a qualidade da Educação Brasileira: aprovação e média de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Esse indicador é obtido a partir do cálculo de dados sobre aprovação escolar (Censo Escolar) e das médias de desempenho nas avaliações intituladas “Saeb” e “Prova Brasil”.

Tabela 1 - Índice de desenvolvimento da Educação Básica da escola pesquisada –
4º e 5º anos

	Anos referência									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Ideb Projetado					4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	
Ideb Observado				3,9	↑ 4,4	↑ 5,5	↑ 5,2	↓ 4,8		

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021).

Entretanto, de acordo com nossas investigações, análises dos dados do IDEB e no portal do Ministério da Educação (MEC)¹⁷, no que se referem às metas, em comparação às médias de outros municípios e estados brasileiros, os dados pesquisados reproduzidos acima sugerem que a escola pesquisada está um pouco abaixo da média do que se espera de obtenção de um bom índice de qualidade do desenvolvimento nas disciplinas de Matemática e Português, para essas séries, já que obteve o valor de 4 pontos. Contudo, já se aproxima da meta projetada para a escola que seria de 5,3 pontos. A meta, para 2019, quanto à rede pública, foi de 6,4 pontos, e para o estado de Minas Gerais, foi de 6,6 pontos.

Salientamos que as metas definidas pelo IDEB são diferentes para cada escola e rede de ensino. O objetivo, segundo o INEP, era o de que todas as escolas alcançassem 6 pontos até 2022. Entretanto, esta média foi projetada a partir de parâmetros de países onde a educação é mais equânime. Portanto, se considerarmos que o Brasil não está no patamar de país desenvolvido¹⁸ e a escola pesquisada teve quase 5 pontos como média, nos 4º e 5º anos, no seu último índice, em 2019, podemos analisar que a mesma tem uma média regular e já está caminhando potencialmente para alcançar a sua meta e um bom índice de qualidade nos próximos anos.


Sobre a equipe docente, consideramos importante refletir e demonstrar que, no dia 19 de dezembro de 2023, membros da equipe do Programa de Engajamento, da Secretaria Municipal de Educação, junto aos membros da equipe gestora e docentes da escola, fizeram uma pesquisa sobre engajamento dos professores na instituição que

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 20 jul. 2023.

¹⁸ Países desenvolvidos são aqueles que possuem alto nível econômico. Ou seja, alta qualidade de vida, indústria desenvolvida e consolidada, alta tecnologia nos processos produtivos e grande investimento em pesquisa e em desenvolvimento. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/paises-desenvolvidos.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.


pesquisamos. Eu fui uma das que me disponibilizei para participar das entrevistas, quando fui convidada pela gestão. No fim da pesquisa, foi elaborado o plano de engajamento da escola que segue abaixo:

Figura 1 - Plano de ação: Engajamento de docentes na escola pesquisada.



**PROGRAMA DE
ENGAJAMENTO**

PLANO DE AÇÃO
Escola Municipal Dr. Júlio Soares



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**
trabalhoenergizacão

Data do workshop: 13/12/23

Indisciplina dos alunos				
Ação priorizada	Objetivo	Como	Quando	Responsável
Regras de convivência: pontualidade e disciplina	Melhorar o clima escolar e a indisciplina dos alunos; Alinhar as atitudes dos professores com relação à indisciplina; Melhorar o processo de ensino-aprendizagem; Responsabilizar os alunos.	Respeitando as regras pré-estabelecidas Auxílio dos professores do PEI; Divisão dos recreios com presença de monitores; Mobilização das famílias por meio de reuniões; Regras escritas na sala de aula.	Ano letivo de 2024	Todos da comunidade escolar Ação validada: será feito um encontro na segunda semana de fevereiro para construção em conjunto das ações citadas
Consequências para o não cumprimento das regras	Promover a auto responsabilização	Veto à participação em atividades extras; - trabalhar a partir do reforço (premiar os destaques) e não da punição Uso do Diário de Bordo - ok	Ano letivo de 2024	Direção, vice-direção e Coordenação; Demais membros da comunidade escolar.
Contratação de assistentes sociais e psicólogos	Articular ações interdisciplinares; Construir estratégias de engajamento da comunidade escolar.	Via edital - PSS ou Concurso Aguardando contratação SMED	Ano letivo de 2024	SMED/PBH

Fonte: Programa de Engajamento/Secretaria Municipal de Educação- PBH, 2023.

Conforme a devolutiva da pesquisa pela Secretaria de Educação (2023):

A gestão possui um estilo de liderança aberto ao diálogo, democrático e que corresponde à demanda dos professores. Os professores demonstram ser um grupo politicamente engajado, o que gera o sentimento de pertencimento em relação ao ambiente de trabalho. A indisciplina dos alunos é um ponto que impacta no engajamento dos professores, ponto bastante trazido no momento das entrevistas e que diz respeito à comunidade que é atravessada por diversas questões sociais, acarretando uma rotina mais conturbada na escola. [...] informações da instituição trabalhados em reunião: Em números, a equipe apresenta 4,14% de média geral de engajamento. No que diz respeito à dedicação: 4,65%; a concentração: 3,86%; e o vigor: 4,00%. Uma instituição que apresenta a concentração como fator mais impactado na média geral do engajamento, sinaliza a dificuldade em estar em um estado total de absorção, felicidade e imersão no trabalho.

Consideramos este plano de suma importância, pois serve como um suporte de registro de ações e de um compilado, com algumas reflexões e práticas do que pode ser

feito para o engajamento comportamental dos alunos e docentes, e para que seja utilizado, em benefício do favorecimento do engajamento escolar. Ao mesmo tempo, o quadro acima explicita o quanto a escola possui uma preocupante situação de falta de engajamento comportamental. Dessa maneira, pensamos ser imprescindível que as práticas alinhadas neste plano de ação sejam repassadas e discutidas com a equipe e que a gestão favoreça meios para que essas práticas aconteçam de modo sistemático e rotineiro. Por fim, averiguamos que o engajamento dos professores nas práticas escolares está diretamente atrelado à motivação deles para gestarem a sala, de acordo com práticas que propiciem o engajamento escolar e comportamental dos alunos.

Também investigamos e observamos que a escola pesquisada possui ótima estrutura física, profissionais qualificados, quantidade e qualidade de materiais pedagógicos disponíveis, quase todas as salas equipadas com computadores e data-shows, quantidade boa de formações internas e variados projetos, com temas que dizem respeito aos desafios da escola. Neste sentido, acreditamos que há um ambiente escolar físico e humano potencialmente favorável para alcançar o engajamento de uma grande parte dos alunos e dos professores.

Localizado na região leste da cidade de Belo Horizonte, o bairro, objeto desta pesquisa, tem mais de noventa anos. Conforme Baptista (2011), o nome do bairro se deve a uma fazenda da família Freitas, que criava frangos. Esse território teve sua origem de acordo com características rurais, formado por chácaras, com casas e quintais grandes, que objetivavam o cultivo de frutas, verduras e a criação de animais para a própria subsistência. Entretanto, esses modos de vida estão acabando para atender às demandas habitacionais, com construções de apartamentos e o constante crescimento da população.

De acordo com Pádua e Risério (2012), a área ocupada pelo bairro pertenceu à cidade de Sabará e era composta por sítios. Porém, na década de 1990, a prefeitura de Belo Horizonte iniciou a desapropriação de lotes e áreas da antiga fazenda denominada Marzagânia para a construção de conjuntos habitacionais a fim abrigar famílias de baixa renda. Essas autoras acentuam que esse bairro faz divisa com Sabará e por meio da avenida dos Andradas possibilita fácil acesso a outros bairros, bem como está localizado na saída de Belo Horizonte para outras cidades. Ressaltam, ainda, que essa comunidade se localiza em uma região acidentada e algumas áreas são de difícil ocupação.

Neste sentido, a partir do ano de 1998, teve início nesta comunidade a política de habitação executada pela prefeitura de Belo Horizonte (PBH), com o apoio e a parceria

dos movimentos dos sem casa¹⁹ e das comunidades locais, que vislumbraram os espaços do bairro como uma das alternativas para atender às demandas de garantia por construção de habitações para a população do município de Belo Horizonte, por conta de sua localização próxima ao centro de Belo Horizonte e de suas várias áreas desocupadas.

No Projeto Político Pedagógico da escola é ressaltado que “o bairro nem sempre foi da mesma forma que hoje o conhecemos. Ele é o resultado da ação dos seres humanos sobre a natureza” e essa ação, esse ato de modificar, construir uma determinada localidade, não se dá de uma só vez. “Um bairro, assim como uma cidade, é construído e reconstruído ao longo de sua existência” (Belo Horizonte, 2021, p. 72).

Pádua e Risério (2012) e Arreguy e Ribeiro (2008) argumentam que, segundo as suas investigações e as narrativas dos moradores do bairro, as modificações no aumento da população e nos serviços são recentes. Antes, as ruas não eram calçadas e alagavam devido às chuvas, bem como não havia centro de saúde, escolas, água encanada, energia elétrica e rede de esgotos. Os serviços públicos começaram a ser instalados e a funcionar no bairro há aproximadamente vinte anos. Assim, é considerada como uma comunidade de ocupação tardia.

Arreguy e Ribeiro (2008) destacam que seu povoamento ocorreu por meio de pouco planejamento, inclusive de comércio local e de serviços públicos, pois durante muito tempo foi constituído por apenas áreas rurais.

A população da comunidade é composta, em sua maioria, por pessoas oriundas de várias regiões da cidade, como por exemplo, desabrigados das chuvas, moradores de áreas de risco, que foram contemplados pelos Programas Habitacionais da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e pelos moradores que já residiam no bairro, como pequenos fazendeiros e sitiantes, que viviam por meio do cultivo de alimentos e da criação de animais para a própria sobrevivência e para venda nos comércios locais.

Neste sentido, a população, em sua maioria, é composta por pessoas de grande vulnerabilidade social e que enfrentam muitos desafios, pois são famílias pobres e, muitas vezes, chefiadas por mulheres que trabalham nos afazeres de casa e fora dela para sustentarem a família. Pádua e Risério (2012) frisam que o perfil socioeconômico das famílias é de baixa qualidade de vida, sendo que raramente recebem mais de 02

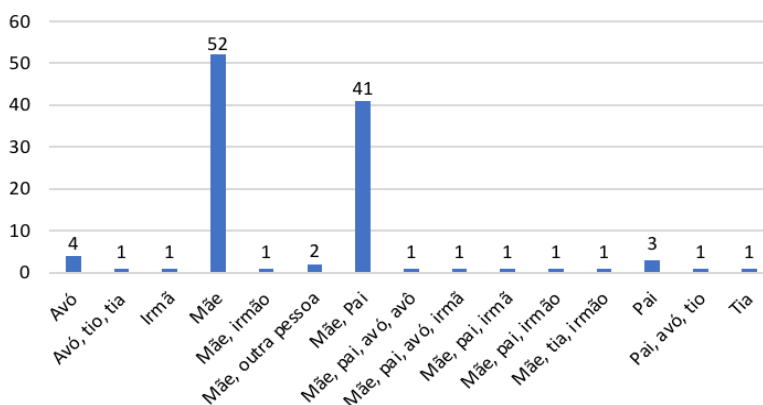
¹⁹ Esses movimentos surgem por volta de 1983, em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte. Eles são compostos por pessoas que lutam pelo direito à moradia própria, discutem e formulam políticas habitacionais, por meio do Conselho Municipal de Habitação - CMH, onde definem as diretrizes dos Programas Habitacionais, de acordo com as necessidades da população vulnerável de Belo Horizonte.

salários mínimos, mais de 60% são compostas por famílias monoparentais chefiadas por mulheres. Por outro lado, de acordo com os indicadores demográficos e socioeconômicos de Belo Horizonte²⁰, em 2021, as mulheres correspondiam a 56,7% das pessoas sem vínculo formal de trabalho e os homens 43,3%. Entre as mulheres, 23,7% delas recebem entre 1,0 a 1,5 salário mínimo.

Corroborando com os dados acima, a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD 2015)²¹ informa que cerca de 40% das mulheres são chefes de família. Tal dado confirma a dupla e, por vezes, a tripla jornada de trabalho da mulher, que desempenha simultaneamente atividades laborais externas, domésticas e educativas. Se considerarmos o contingente de mulheres que estudam, a sobrecarga de trabalho para elas se torna ainda maior.

Também os dados explicitados nos gráficos abaixo da escola pesquisada reafirmam esses apontamentos. O primeiro gráfico (7) indica que as pessoas responsáveis principais pelo sustento da casa onde moram os estudantes, na grande maioria, são mães. No segundo gráfico (8), evidencia-se que as responsabilidades são compartilhadas pelas mães e pelos pais e, de forma menos aparente, há casas gestadas por outros(as) familiares:

Gráfico 7 - Gestores dos lares dos estudantes do turno da tarde (em quantidade)

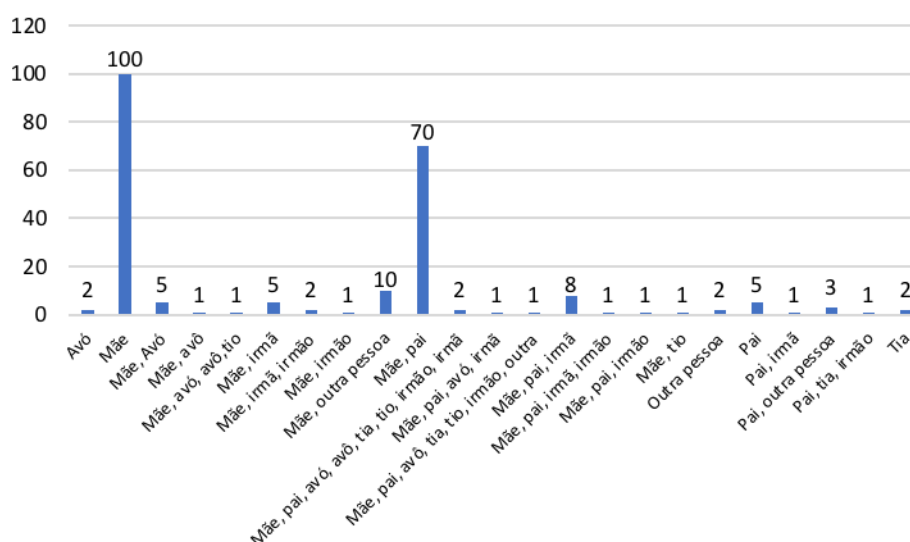


Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

²⁰ O site reúne informações sobre os Projetos Estratégicos da Prefeitura, bem como indicadores e estatísticas dos principais serviços públicos municipais. Eles são elaborados anualmente pela coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG), de acordo com informações repassadas pelos órgãos e entidades da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em atendimento ao disposto no art. 98 da Lei Orgânica do Município, que contempla que as informações socioeconômicas ocorram, por meio de relatórios e dados anuais. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 19 jul. 2023.

²¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ela é feita em domicílios brasileiros e analisa diversos aspectos, tais como: nível socioeconômico da sociedade, educação, trabalho, rendimento, habitação, entre outros.

Gráfico 8 - Gestores dos lares dos estudantes do turno da manhã (em quantidade)



Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2021.

Diante desses dados e das nossas investigações, analisamos que a vulnerabilidade social dessa comunidade é grande. Isso também é explicitado por meio do indicador socioeconômico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). A escola pesquisada possui índice socioeconômico de 4,75, o que corresponde ao nível IV, o que representa que a escola atende a um público que, conforme os dados do INEP:

[...] estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados²².

Ou seja, a escola pesquisada atende a um público na sua maioria vulnerável, que carece de condições básicas para a sua sobrevivência.

Diante disso, uma das poucas políticas da prefeitura de Belo Horizonte para mitigar a vulnerabilidade do espaço socioterritorial, atraindo os professores para territórios mais vulneráveis é oferecer aos professores uma bonificação em valor

²² O Indicador de Nível Socioeconômico 2021 foi construído pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e se baseia nos resultados do questionário do(a) aluno(a) do Saeb. O objetivo é contextualizar resultados obtidos em avaliações e exames aplicados na educação básica para conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como auxiliar na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas, contribuindo com o aumento da qualidade e da equidade educacional. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 18 jul. 2023.

monetário, a cada 6 meses, como forma de estímulo, para que as escolas localizadas nestes contextos figurem um pouco mais atrativas²³.

A comunidade onde está localizada a escola necessita de ações e políticas públicas, principalmente nas áreas de educação, saúde, cultura e lazer. A partir de Arreguy e Ribeiro (2008), Baptista (2012), Pádua e Risério (2012) e Belo Horizonte (2021), há o alerta e a confirmação de que os equipamentos públicos são poucos diante do aumento acelerado desse bairro e da sua precariedade, o que dificulta que a população tenha seus direitos básicos garantidos.

Por outro lado, a comunidade é rica em diversidade cultural e artística. Ela se mobiliza para garantir eventos festivos frequentes, por meio de encontros e ações, que favoreçam debates e a organização da comunidade a fim de atrair parceiros e gerar fundos para investimentos em melhorias no próprio bairro. Destacamos a pró-atividade desse território na luta por seus direitos, principalmente pela moradia própria, saúde e educação de qualidade. Alguns dos exemplos dessa consciência foram as várias lutas que a população local mobilizou por meio de ofícios, audiências na câmara municipal, reuniões na prefeitura de Belo Horizonte e outros, para conquistar, por exemplo, uma Escola Pública Municipal de ensino fundamental para o bairro, objeto desta pesquisa, assim como uma Escola Municipal de Educação Infantil, um Centro de Saúde e outros.

É importante explicitarmos também que os movimentos sociais dessa comunidade se uniram e começaram a reivindicar ações para oportunizar que os moradores novos pudessem se identificar com o território e que as condições ambientais e estilos de vida já estabelecidos se mantivessem, de modo que tivessem, além das moradias, políticas de preservação ambiental, saúde, educação e um convívio saudável, mesmo com o crescimento acelerado da população.

Desta forma, compreendemos que a infraestrutura local de equipamentos urbanos e de serviços públicos, de educação, de combate à violência, ao tráfico de drogas e ao vandalismo, de geração de renda e de assistência social, ainda são insuficientes, bem como faltam políticas públicas que garantam, reconheçam e

²³ Lei nº 9815, de 18 de janeiro de 2010, que se refere aquelas escolas que possuem inconstância na permanência de professores e terão um estímulo em valor, os mesmos receberão um Abono de Estímulo à Fixação Profissional, corresponderão a 35% (trinta e cinco) do vencimento-base inicial do cargo efetivo, considerando o grau de dificuldade de fixação profissional e vulnerabilidade da comunidade que atendem. Esses profissionais não podem ter nenhuma falta e ter no máximo 02 dias de atestado médico durante 6 meses do ano letivo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2010/982/9815/lei-ordinaria-n-9815-2010-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-e-empregados-publicos-da-administracao-direta-e-indireta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 out. 2024.

propiciem práticas de valorização das diferentes origens das famílias e de combate à pobreza da comunidade.

Entretanto, conforme descritas acima, as configurações e características das famílias dessa comunidade são atravessadas por especificidades que impactam na forma pedagógica que a escola e seus sujeitos constroem. Isso se acentua principalmente após a instauração das políticas habitacionais que impactaram nos modos de socialização instaurados nessa comunidade e, ao mesmo tempo, no ambiente escolar.

Baptista (2012, p. 63) salienta que:

[...] o bairro sozinho representa 11% das unidades habitacionais produzidas pela Secretaria Municipal de Habitação (SMAHAB) em Belo Horizonte. Se forem somadas àquelas que ainda serão implantadas, constituirá mais de 16% desse universo.

Os programas habitacionais se tornaram ações prioritárias no território. Isso fez com que viessem para o bairro algumas políticas governamentais, universidades e estudiosos que voltaram seus olhares e estudos para essa comunidade, com ações diversas, tais como: pesquisas acadêmicas, documentários e a escrita de um livro elaborado por Pádua e Risério (2012) junto com os moradores.

Esse livro objetivou compreender as transformações, refletir sobre os problemas ocorridos pela intensa urbanização e oferecer proposições de estilos de vida sustentável, a partir das narrativas dos moradores e de estudos sobre a localidade, valorizando os saberes locais, uma vez que, com as várias modificações da comunidade, aumentaram consideravelmente os índices de criminalidade, o que acreditamos ter trazido algum impacto ao clima escolar, aos atos de indisciplina e à falta de envolvimento e de convivência na escola pesquisada.

A prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de Educação, junto com os moradores e as lideranças locais, alunos, alunas, professores, professoras, vem buscando promover diversas ações que possam contribuir para a diminuição dos crimes dessa região e diminuir os problemas de convivência na escola, mas essas ações ainda são insuficientes diante da forma muito específica que vem ocorrendo a urbanização dessa comunidade.

Portanto, a escolha de pesquisar a escola do entorno dessa comunidade também se deve ao modo como ocorreu a ocupação neste território, bem como compreender as maneiras que se estabelecem as relações e as diversas e complexas variáveis que incidem nesse lugar, como a falta de pertencimento, de envolvimento, diversificados

processos históricos de modos de vida, que se transformam repentinamente, impactando todo o ambiente, as pessoas que já viviam nesta localidade e os processos de habitação do bairro. Nota-se que há, ainda, pouco investimento do poder público que favoreça uma convivência e condições básicas dignas de adaptação e sobrevivência da população investigada.

Os alunos (as) selecionados (as) como público-alvo são aqueles que frequentam os 4º e 5º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental e que possuem em torno de 9 a 12 anos. Os critérios de escolha desses sujeitos para a busca dos dados basearam-se no fato de que, nesta etapa da vida, as possibilidades de consideráveis mudanças comportamentais e de condutas são mais latentes, bem como acreditamos que as crianças, nesta faixa etária, já possuem potencial de discernimento das regras e das normas disciplinares.

Antunes *et. al* (2022) investigaram o público infantil e destacam o quanto os comportamentos já afetam, desde essa idade, a baixa autoestima, a dificuldade na interação social e a inibição de comportamentos disruptivos, de forma que, já nesta etapa da vida, eles podem controlar e escolher como reagir ao materializar ou sofrer comportamentos agressivos, inapropriados e reativos, ou seja, auto regulando e controlando seus atos diante de situações adversas desde a infância. Essas autoras ressaltam que, nos três primeiros anos de vida, as crianças já possuem capacidades básicas, como elaborar e usar regras mais complexas com o objetivo de regular suas próprias atitudes.

Justificamos, ainda, o corte etário em função da exiguidade de pesquisas sobre o tema pesquisado, o que confere ao estudo um caráter inovador e complementar às pesquisas encontradas sobre esse público específico. Portanto, entendemos que, por meio desta pesquisa, será possível trazer contribuições ao campo acerca dos modos como esses alunos constroem o engajamento comportamental, dando ênfase a um público ainda pouco estudado, especialmente no que se refere à sua relação com as regras escolares.

Também participaram da pesquisa cinco professoras referências dos alunos investigados, sendo três dos 5º anos e duas dos 4º anos. Dessas, três lecionam no turno da manhã e duas lecionam no turno da tarde.

Selecionamos essas professoras em específico por considerarmos que passam muito tempo com os alunos pesquisados e logo possuem vínculos profundos, acompanharam e fizeram parte da trajetória escolar deles e, por isso, possuem

propriedade para nos relatar quais condições e suportes dispõem para legitimar sua autoridade docente na sala. Realizamos entrevistas com elas, no intuito de obter indícios e pistas para a seleção dos alunos altamente engajados às regras escolares. Além desta informação preciosa e necessária para a pesquisa, as professoras entrevistadas narraram suas experiências docentes e nos esclareceram as estratégias utilizadas para estabelecerem uma espécie de “contrato didático²⁴” com os alunos, além de demonstrar quais são os recursos utilizados para a gestão de aula que podem favorecer o engajamento às normas e aos saberes lecionados.

3.3 Tipos de Pesquisa

A pesquisa contou com dois movimentos analíticos: a) quantitativo; e b) qualitativo. Alves-Mazzotti (2000) destaca que o uso conjunto da abordagem qualitativa e quantitativa favorece a obtenção de mais informações sobre o objeto estudado do que se poderia conseguir utilizando apenas uma das abordagens. Assim, a associação destas duas perspectivas teve como intenção ampliar as possibilidades de compreensão do nosso objeto de pesquisa, que possui natureza eminentemente complexa e multicausal.

a) Fase quantitativa:

Nessa fase, realizamos, inicialmente, uma reunião com a direção da escola. Nela, apresentamos o objetivo da nossa pesquisa para buscarmos obter a colaboração e parceria de todos (as), além de esclarecermos sobre os elementos éticos da pesquisa e sobre a função de uma pesquisadora que estaria em campo fazendo a pesquisa com ética e discrição, evitando atrapalhar a dinâmica da escola, as práticas e as aulas. Logo, a diretora assinou o termo de aceite livre e esclarecido, e reunimo-nos com cada professora das turmas escolhidas para explicar sobre o nosso estudo, pedir que nos apresentassem e discutirem com os alunos as nossas intenções e o tema de pesquisa. O intuito foi o de não somente cumprir os protocolos éticos da pesquisa, mas também o de preparar os alunos sobre o início da aplicação da 1ª fase da investigação.

Em seguida, agendamos os dias de trabalho de campo. Contamos com a colaboração de duas estagiárias da escola, tendo elas sido treinadas uma semana antes

²⁴ O contrato didático é um conceito da área de Educação, proposto pelo matemático e educador francês Guy Brousseau, como parte da Teoria das Situações Didáticas. Refere-se ao conjunto de regras implícitas que governam as relações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas regras não são formalizadas, mas são estabelecidas tacitamente e influenciam como o conhecimento é transmitido, recebido e interpretado em sala de aula (Teixeira; Passos, 2016).

de começarmos a pesquisa de campo, iniciada no dia 01 de setembro de 2022 e finalizada no dia 19 de setembro de 2022.

Conforme já mencionado, os sujeitos participantes desta fase da pesquisa foram todos os alunos dos 4º e 5º anos. Nessa fase do estudo, buscamos mapear as diferentes formas de relação dos alunos investigados com as regras escolares. Para isso, **em um primeiro momento, foi aplicado o “Quadro de Heteroclassificação e Autoclassificação** dos/as Estudantes Segundo o Comportamento Disciplinar em Sala de Aula” (Q-HAE) (Apêndice A), desenvolvido por Silva e Pereira (2022) e Silva (2007).

3.3.1 Instrumentos Quantitativos

Estes quadros são instrumentos de busca de dados que consideramos úteis para nossa pesquisa, uma vez que nos permitiu classificar os alunos de acordo com o nível de adesão que apresentavam em relação às regras escolares: 1) os frequentes na disciplina; 2) os frequentes na indisciplina; e 3) os ocasionais na indisciplina.

O Q-HAE, segundo Silva (2007), foi elaborado com o intuito de abarcar as diversas formas que os alunos estabelecem com as regras escolares, segundo a observação constante e regular dos comportamentos dos estudantes em sala de aula, porém há outros múltiplos modos que os alunos se envolvem e se relacionam com as normas escolares, já que o ambiente escolar é permeado de eventos imprevisíveis, vívidos e laboriosos.

Pereira (2019) destaca que os objetivos deste tipo de instrumento de busca de dados são o de agrupar e definir os sujeitos em algumas categorias previamente construídas de acordo com o que se deseja analisar e averiguar. Ele possibilita que os pesquisados se classifiquem e percebam a si mesmos e aos seus pares por meio de determinadas variáveis construídas pelos pesquisadores. No caso desta pesquisa, vamos nos ater à frequência com que os estudantes se envolvem em eventos de indisciplina e na aceitação às regras escolares.

Silva e Pereira (2022), Pereira (2019) e Silva (2007) demonstraram em suas pesquisas que o Q-HAE possibilita estipular diferenças entre os estudantes, expondo que não há uma forma de adesão e de envolvimento com as regras e de comportamento disciplinar uniforme e coesa, e que as interações na sala de aula são complexas e dinâmicas. Então, compreendemos que esse instrumento de informações favorece os estudantes no processo de autoavaliação e na avaliação de seus pares e, ao mesmo

tempo, se autoclassificam de modo fecundo, pois convivem muitas horas e estabelecem várias relações em sala de aula. Com isso, conseguem identificar quais são os atos mais frequentes daqueles que lidam no seu dia a dia, bem como das suas próprias conexões e ações.

Foi aplicado um Q-HAE para cada turma. Os quadros foram feitos em 06 salas (Apêndice A), sendo três salas de 4º ano e três salas de 5º ano. Os questionários continham os nomes dos alunos em ordem alfabética. Para a aplicação, utilizamos os espaços da biblioteca, sala multiuso e laboratório de informática, pois observamos que nesses locais havia pouca movimentação de pessoas e, conseqüentemente, maior silêncio, a fim de que os alunos para os quais aplicamos o quadro não tivessem constrangimentos e ficassem à vontade para dar as respostas, e pudéssemos ouvir e observar com clareza tais experiências.

O preenchimento do quadro foi precedido de uma explicação construída a partir de determinados critérios quanto aos tipos de aluno na sua relação com as regras, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Tipos de alunos e critérios para classificação

Tipo de aluno	Critério para classificação
Tipo 1	Nunca faz bagunça. Está sempre quietinho, sempre respeita as regras e todos os professores
Tipo 2	Muito bagunceiro, faz bagunça o tempo todo, perturba a sala o tempo todo, não cumpre as regras. Faz isso em todas as aulas, o tempo todo. Com todos os professores
Tipo 3	Às vezes, faz bagunça, mas, às vezes, está quietinho. Respeita as regras algumas vezes e outras vezes não. Com alguns professores faz bagunça e com outros não

Fonte: Elaboração própria (2025).

Logo, fizemos a leitura da lista de todos os alunos da sala, um por um, para cada aluno pesquisado, e solicitamos que se classificasse a si mesmo quando chegava o seu próprio nome e cada um dos seus colegas, de acordo com as descrições feitas acima. No momento do preenchimento dos dados não deixávamos os alunos verem o quadro ou as respostas dos outros colegas, para manter a neutralidade e o sigilo da pesquisa. Fizemos seis quadros, pois eram 06 turmas, com uma média de 24 a 30 alunos cada. Retornamos a algumas salas posteriormente para conseguirmos fazer a pesquisa com os alunos faltosos e deixar os quadros completos.

Por meio dos Q-HAE, construímos um banco de dados em que cada estudante foi qualificado/a conforme sua participação nos atos de indisciplina e de aceitação às regras: autoclassificação e heteroclassificação. A partir dos dados coletados, foi possível responder a algumas questões centrais da pesquisa, tais como, frequência dos alunos envolvidos com atos de disciplina, indisciplina, ocasional indisciplina, gênero, além de categorizar as interações que os estudantes possuem em relação às regras.

Participaram da pesquisa os/as alunos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis. Do total de 168 alunos matriculados/as, foram respondidos 168 (Q-HAE). Não foi possível obter o dado referente à autoclassificação de apenas uma aluna, que faltou no dia da aplicação. Dos 168 alunos que participaram desta pesquisa, 86 são do sexo feminino, o que corresponde a 51,20% dos participantes, e 82 são do sexo masculino, o que representa 48,80% dos pesquisados.

Num **segundo momento**, aplicamos a todos os alunos pesquisados um **questionário diagnóstico**, que, conforme Pasquali (1999), visa responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, reafirmando e aprofundando as hipóteses já levantadas e analisadas nos quadros de heteroclassificação e autoclassificação.

Esse tipo de instrumento de busca de dados permite que o pesquisador determine as variáveis que devem ser aprofundadas no estudo, segundo o perfil dos alunos, tais como: sexo, idade, série, religião, renda e outros, para a percepção de como constroem as condições para se engajar às regras escolares e às aprendizagens, objetivando captar a percepção dos mesmos sobre aspectos da vida escolar.

O questionário foi aplicado entre os dias 03 a 15 de dezembro de 2023. Ele possui 19 perguntas, divididas em partes ou blocos, conforme o Apêndice B, baseando-se em algumas variáveis, que foram priorizadas nesta pesquisa: perfil do entrevistado, características e arranjos familiares, trajetória escolar, percepção quanto à escola e aos professores, e de que forma significam seus comportamentos, sua adesão às regras, às atividades e ao ambiente de sala.

Aplicamos o questionário em 5 salas, sendo duas de 4º ano e três de 5º ano. Há dois dos 5º anos pela manhã e um à tarde. Os 4º anos são todos no turno da tarde. No 5ºC, aplicamos o questionário para 20 alunos(as), no 5ºB para 23 alunos(as), no 5ºA para 20 alunos(as), no 4ºB para 24 alunos(as) e no 4ºA para 26 alunos(as). Participaram, assim, um total de 113 alunos e alunas, públicos alvos desta pesquisa. Para a aplicação, utilizamos os próprios espaços das salas de aulas.

Diante das dúvidas que foram surgindo já na primeira sala que aplicamos o questionário, quando íamos para as próximas salas, inicialmente, esclarecíamos para toda a sala as possíveis e comuns dúvidas que haviam sido elencadas anteriormente pelos outros alunos.

Para a aplicação, contamos com a colaboração de uma estagiária, treinada ao longo de uma semana. Ela nos ajudou com a leitura do questionário para três alunos que não estão alfabetizados e com as dúvidas que surgiram durante a aplicação.

O preenchimento dos questionários foi precedido de uma explicação e orientação sobre eles, envolvendo: objetivo da pesquisa; orientação para a possibilidade de se identificar, por meio do nome no início ou no cabeçalho; orientação para a conferência quanto à quantidade de folhas (4) e número de perguntas; caráter individual do preenchimento; orientação de que havia perguntas em relação às quais poderiam ser dadas mais de uma resposta. As perguntas ou comentários mais recorrentes foram: “não sei em qual série minha família estudou”, “o que é ensino superior”, “valor atual do salário mínimo” (pois esses dados fazem parte das perguntas). Importante mencionar que, mesmo orientando quais as questões em que era obrigatória a marcação de três alternativas, alguns alunos marcaram uma ou duas alternativas. As questões 12 e 13 foram as que mais geraram dúvidas. Elas perguntavam sobre: Como a sua família se relaciona com a escola? E o que sua família faz quando você tem atos indisciplinados? Em relação a essas questões, os (as) aluno(as) deveriam, necessariamente, assinalar uma única alternativa, porém, houve alunos(as) que marcaram mais de uma.

3.3.2 Instrumentos Qualitativos

A pesquisa qualitativa é uma pesquisa que serve para entender os sentidos dos comportamentos por meio de descrições detalhadas dos episódios e tem como objetivo abarcar de forma ampla e com profundidade as dimensões daquilo que se pretende investigar, ou seja, por isso, ela será primordial para se compreender as maneiras como os estudantes e os professores percebem a si mesmos e os seus pares (Alves Mazzotti, 2000; André, 2013).

Num primeiro momento e como **terceiro procedimento**, aplicamos **a primeira fase das entrevistas compreensivas**, com as cinco professoras referências dos 4º e 5º anos. Dessas, três são dos 5ºanos e duas dos 4ºanos. As entrevistas aconteceram no período de 11 a 20 de dezembro de 2023 e ocorreram de acordo com

um roteiro pré-definido e já elaborado, conforme Apêndice C.

As entrevistas compreensivas foram elaboradas pelo sociólogo Jean-Claude Kaufmann (2013), sociólogo francês conhecido por seus estudos sobre a vida cotidiana e as microdinâmicas sociais. Este autor desenvolveu uma abordagem metodológica chamada “entrevistas compreensivas” que se destaca pela ênfase na escuta ativa e na interpretação profunda das subjetividades. Essa técnica visa capturar não apenas os discursos explícitos dos entrevistados, mas também os significados implícitos, as contradições e os processos de construção da identidade em contextos sociais específicos.

As entrevistas não seguem um roteiro rígido. O entrevistador parte de questões amplas e deixa o entrevistado falar livremente, adaptando as perguntas conforme a narrativa se desdobra. O objetivo é compreender como os indivíduos interpretam suas próprias práticas e experiências, incluindo suas emoções, hesitações e justificativas.

O entrevistador reconhece seu papel ativo na construção do diálogo. A relação entre entrevistador e entrevistado é vista como uma troca colaborativa, não como uma coleta neutra de dados que ajuda a desvendar práticas sociais internalizadas. Kaufmann usa essa metodologia para estudar como as normas sociais (como os papéis de gênero, por exemplo) são incorporadas e reproduzidas no dia a dia.

Para Kaufmann (2013), as entrevistas compreensivas são uma ferramenta para decifrar o “invisível social” – normas, tensões e significados que moldam ações cotidianas. Ao lançarmos mão desta técnica de pesquisa para as entrevistas, acreditamos ter coligido um material suficiente para a análise dos dados, baseadas em algumas categorias/eixos de investigação.

O espaço escolhido para a aplicação foi na biblioteca da escola, no horário de projeto de cada uma dessas professoras. As entrevistas duraram em torno de 50 min a 1 hora. Contamos com a colaboração de uma estagiária de pedagogia da PBH, que ficou em alguns momentos em sala com os alunos até finalizarmos as entrevistas.

Nesses momentos, também, foi possível que as professoras nos indicassem os 06 possíveis alunos altamente engajados, nos narrassem como estabelecem relações com eles e suas famílias, e nos indicassem quais eram suas estratégias, as limitações e as experiências de gestão de aula, além de como elas compreendem a dinâmica da escola e como percebem os seus pares, percepções que, a nosso ver, poderiam favorecer o alto engajamento dos estudantes às regras e aos saberes lecionados. Esse tipo de instrumento de coleta de dados teve como objetivo investigar aspectos da vida laboral das

professoras, de suas relações e percepções em relação à escola e seus pares, a fim de que pudéssemos compreender em que medida suas condutas incidiam nos alunos no que diz respeito à forte adesão em relação às regras escolares.

O quarto e último momento da pesquisa de campo ocorreu a partir da **segunda fase de aplicação das entrevistas** com as professoras dos alunos mais engajados. As entrevistas ocorreram em março de 2024, conforme os 06 estudantes cujo Q-HAE e de acordo com as primeiras entrevistas compreensivas com as professoras demonstravam condutas mais regulares de adesão às regras da escola e que possuíam uma trajetória de sucesso com seus pares, com as regras e com as aprendizagens.

Fizemos as entrevistas com 05 professoras e finalizamos no mês de abril/2024. O roteiro da entrevista segue em apêndice (Apêndice D). O espaço escolhido para a aplicação desse procedimento foi o da biblioteca da escola, pois consideramos um lugar com menor movimentação de pessoas e, por isso, garantiu maior silêncio e atenção dos participantes para as perguntas feitas. Logo, com este instrumento, buscamos investigar a complexidade dos fatores e condições que explicam a construção de uma conduta de alguns estudantes de forte engajamento e de adesão às regras escolares, que envolvem fatores pessoais, socioculturais, familiares e escolares.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Os dados quantitativos

Nesta seção, apresentamos as análises de todos os dados quantitativos coletados durante a pesquisa de campo, iniciando pelos quadros de heteroclassificação e de autoclassificação.

4.1.1 Quadros de heteroclassificação e autoclassificação dos/as estudantes de acordo com o comportamento disciplinar em sala de aula (Q-HAE)

Para a análise dos dados de acordo com os Q-HAE, elaboramos tabelas com colunas, que demonstram a quantidade de vezes que cada estudante foi classificado/a por seus pares e a forma como ele/ela próprio/a se auto classificou. No banco de dados foram construídas três variáveis: 1) uma que definia a autoclassificação feita por cada estudante; 2) uma que determinava a heteroclassificação de cada estudante, levando-se em conta a tipologia para a qual recebeu o maior número de heteroclassificação; e 3) uma sobre a coincidência ou não entre a autoclassificação e a heteroclassificação recebida por cada estudante.

De acordo com Silva (2007), esse instrumento possibilita averiguar uma multiplicidade de maneiras com as quais os alunos lidam com as regras escolares, por meio da observação aprofundada dos comportamentos dos estudantes em sala, havendo três tipos de estudantes: os “frequentes na disciplina”; os “frequentes na indisciplina”; e os “ocasionais na indisciplina”.

Esse mecanismo visou responder alguns dos nossos objetivos, a saber, analisar o perfil dos adolescentes com altos níveis de engajamento comportamental na escola, de acordo com as variáveis “frequência de participação em atos de indisciplina”, “aceitação ou não às regras”, “gênero” e “as relações e os sentidos construídos por adolescentes altamente engajados comportamentalmente em relação à escola, à autoridade docente, às regras escolares, às atividades escolares e à escolarização em geral”.

Assim, aplicamos 6 quadros (QHAE) que seguem abaixo compilados em dados, por meio de tabelas, que passaremos a analisar e a apresentar. Participaram deste instrumento 167 alunos e alunas, sendo 81 meninos e 86 meninas, sendo que 1 aluna foi infrequente e não se auto classificou, resultando em 166 autoclassificação e um empate

na soma total da heteroclassificação de um quadro, o que gerou 168 heteroclassificação. Seguem abaixo as tabelas com as análises dos dados, de acordo com a frequência dos alunos nos episódios de indisciplina.

Tabela 2 - Gênero/sexo dos alunos/as conforme a heteroclassificação da frequência de participação nos eventos de indisciplina

	Freq. na disciplina	Freq. na indisciplina	Ocasional. na indisciplina	Total/ Percent.
Meninas	48	13	26	87
Meninos	20	22	39	81
Total geral	68	35	65	168

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

A tabela 2 acima sugere que, das 168 heteroclassificação, 87 são meninas, o que corresponde a 51,78% da amostra e 81 são meninos, o que equivale a 48,21%. Desta sorte, observamos que há mais meninas do que meninos, resultando em um pequeno percentual de diferença de 3,57%.

Destas 168 heteroclassificação, houve 28,57% de meninas que foram heteroclassificadas pelos seus colegas de sala como “frequentes na disciplina”, 7,73% como “frequentes na indisciplina” e 15,47% como “ocasionais na indisciplina”.

Ainda, destas 168 heteroclassificação, houve 11,9% de meninos que foram heteroclassificados pelos seus colegas de sala como “frequentes na disciplina”, 13,09% como “frequentes na indisciplina” e 23,21% como “ocasionais na indisciplina”.

Segundo esses dados, percebemos que os meninos são considerados pelos seus pares como mais indisciplinados do que as meninas. Porém, entendemos que a diferença deste percentual, 5,36%, não é tão relevante.

Sirota (1994) nos exemplifica e desmistifica que meninas e meninos são considerados como bons alunos quase que na mesma proporção. Nossas análises apontam que as meninas se envolvem menos, mesmo que ocasionalmente, com atos de indisciplina. Essa autora demonstra que a posição de mau aluno é mais rara para as meninas, mas analisamos que são consideradas de modo contundente como alunos medianos e são menos reprovadas.

Contudo, Silva (2007) e Pereira (2019) esclarecem em suas pesquisas que os estudantes alternam seus comportamentos e isso se deve aos modos pedagógicos regulatórios dos professores, ao mesmo tempo em que revela uma visão negativa que os

colegas possuem sobre os comportamentos dos seus pares, já que há uma tendência de classificá-los de acordo com um dos dois tipos que participam de eventos de indisciplina, mesmo que de modo circunstancial. Portanto, averiguamos que não há comportamentos particularmente feminino ou masculino, o que há são circunstâncias comportamentais e relacionais e modos de se adaptarem às condições e formas dos lugares e pessoas, sendo que geralmente as meninas possuem um maior êxito de ajustar-se rapidamente aos processos escolares.

Tabela 3 -Gênero/sexo dos alunos/as conforme a autoclassificação da frequência de participação nos eventos de indisciplina

	Freq. na disciplina	Freq. na indisciplina	Ocasional. na indisciplina	Total/ Percent.
Meninas	28	7	51	86
Meninos	23	11	46	80
Total geral	51	18	97	166

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

A tabela 3 acima nos apresenta que, das 166 autoclassificação, 86 são meninas e 79 são meninos. Destas autoclassificação, 51,80% são meninas e 47,59% são meninos. As meninas se autoclassificam como 35,55% “frequentemente na disciplina”, 8,13% como “frequentemente na indisciplina” e 59,30% se autoclassificam como “ocasionais na indisciplina”.

Já dos 79 meninos, 29,11% deles se autoclassificaram como “frequentemente na disciplina”, 13,92% se autoclassificaram como “frequentemente na indisciplina” e 58,22 % se auto classificaram como “ocasionais na indisciplina”.

Nesta investigação de autoclassificação, vimos que as meninas são as que mais estão envolvidas em atos de indisciplina, mesmo que ocasionalmente, ou seja, nos parece que elas têm uma maior facilidade em assumir que, de algum modo, participam de episódios de indisciplina. Assim, nossos dados divergem um pouco das investigações de Silva (2007) e Pereira (2019), pois analisamos que as meninas, ao se auto classificarem, encontram-se em quantidade maior no que se refere à participação em atos de indisciplina. Por outro lado, corroborando com as pesquisas desses autores, as meninas se autoclassificam como mais frequentes na disciplina, com larga vantagem frente aos meninos. Este dado reafirma a força do *habitus* e das disposições interiorizadas - e muitas vezes insensíveis - no que se refere à docilização dos corpos e a maior obediência das meninas às regras e à disciplina.

Ao compararmos a autoclassificação das meninas em relação às heteroclassificação feitas pelos seus pares, percebemos que há um aumento de 6,98% da quantidade de meninas que se consideram disciplinadas. Assim, segundo Pereira (2019) e Aquino (2016), as meninas possuem uma tendência a terem maior facilidade de aceitação às regras, sendo que os meninos, ao contrário, se envolvem em atos de indisciplina e não obediência às normas escolares.

Farias e Bressoux (2008) ressaltam que no viés de gênero, em relação às interações com o professor, os meninos tendem a receber mais elogios pelo conteúdo da disciplina ministrada e críticas em relação ao seu comportamento. No entanto, eles não absorvem a crítica e se fixam nos elogios. Já com as meninas tende a acontecer o contrário. Elas são frequentemente elogiadas pelo comportamento e mais criticadas pelo conteúdo, mas se apegam muito mais às críticas recebidas do que aos reconhecimentos.

Sirota (1994) salienta que as meninas tendem a participar mais das aulas e possuem maior autonomia na realização das suas atividades. Em relação aos meninos, as meninas demonstram maior responsabilidade e comprometimento com suas funções escolares, assim como suas famílias despendem mais tempo acompanhando os estudos das meninas em comparação aos meninos.

Esses apontamentos foram observados em nossa pesquisa, quando famílias que têm filhos homens e mulheres na mesma escola, despendem maior tempo, proteção e preocupação com os estudos das meninas. Pensamos que isso se deve a uma vontade intensa dessas famílias de acreditarem que, por meio dos estudos, elas não sofrerão tanto numa sociedade machista, ou de aceitarem mais fácil a colaboração e a intervenção da família nos seus estudos, enquanto que os meninos aceitam pouco essas interferências.

A literatura sociológica frequentemente aponta que meninas tendem a apresentar comportamentos mais alinhados às expectativas disciplinares escolares do que meninos, mas essa percepção não é universal e está sujeita a críticas. As explicações para essa diferença geralmente envolvem fatores socioculturais, estruturas institucionais e processos de socialização de gênero.

A socialização de gênero é algo que não deve ser desconsiderado nas pesquisas. Isto porque os papéis de gênero são internalizados desde a infância, ou seja, as meninas são socializadas para serem mais obedientes, cooperativas e atentas às regras, enquanto que os meninos são incentivados a serem assertivos, competitivos ou até desafiadores. Esses padrões são reforçados pelas famílias, pelas escolas e pela mídia.

No que tange às meninas, a literatura aponta uma certa pressão para a “boa aluna”: meninas, muitas vezes, são cobradas a corresponder ao estereótipo de “estudante ideal” (organizada, silenciosa, dedicada), o que as leva a adoção de comportamentos mais conformistas para evitar sanções sociais.

Há também a questão da feminilidade e do controle do corpo: a socialização feminina frequentemente enfatiza o autocontrole emocional e físico (ex.: sentar “compostamente”), enquanto meninos têm mais permissividade para movimentos expansivos ou disruptivos.

Temos que pensar também na disposição das estruturas escolares e no viés institucional da própria escola: esta costuma ser um ambiente mais feminizado: a predominância de professoras no ensino básico pode criar um ambiente que valoriza formas de comportamento historicamente associadas ao feminino (ex.: comunicação não-confrontativa).

Há também um viés que precisaria ser melhor explorado, que diz respeito aos motivos que levam os professores a punir mais severamente os meninos por comportamentos disruptivos (como agitação ou desafio), enquanto que as meninas recebem mais reforço positivo por cumprir regras.

E, por fim, e não menos importante, o papel do currículo oculto na conformação de gênero: a escola reproduz normas de gênero, indiretamente. Por exemplo, atividades que exigem cooperação (mais associadas a meninas) são mais valorizadas do que competições (mais associadas a meninos). As meninas, especialmente em contextos de desigualdade de gênero, podem ver a disciplina escolar como uma ferramenta de ascensão social, já que a educação é historicamente uma das poucas vias de autonomia disponível para mulheres.

Embora não seja propriamente o escopo da nossa pesquisa, é impossível manter-se indiferente face à associação entre feminilidade e disciplina escolar. Parece-nos que esta associação é o resultado de mecanismos complexos de socialização, expectativas de gênero e estruturas institucionais, e não de uma “natureza” essencial de meninos ou meninas. No entanto, é crucial evitar essencialismos e reconhecer que esses padrões variam conforme contextos sociais e individuais. A crítica a essas dinâmicas têm impulsionado debates sobre como a escola pode se tornar um espaço mais equitativo, que não penalize diferenças comportamentais nem reproduza estereótipos de gênero.

Acreditamos que nossos dados colaboram para tensionar um pouco o debate.

Tabela 4 - Heteroclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina

	Freq. na disciplina	Freq. na indisciplina	Ocasional. na indisciplina	Total/ Percent.
Frequência	68	32	69	169
Percentual	40,23%	18,93%	40,82%	100,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

A tabela 4 acima demonstra que, das 169 heteroclassificação, 40,23% dos/as estudantes heteroclassificaram os/as colegas da sala como “frequentes na disciplina”, 18,94% heteroclassificaram os/as colegas como “frequentes na indisciplina” e 40,83% heteroclassificaram os/as colegas como “ocasionais na indisciplina”.

Os materiais apurados corroboram com os estudos de Silva (2007) e Gauthier (2013; 2014) que explicitam a multiplicidade de comportamentos dos estudantes, uma vez que a maioria oscila em seus comportamentos, o que pode acontecer devido a fatores externos e internos, tais como: as formas de gestão de sala e as estratégias focadas nas normativas escolares e não no aluno e suas especificidades pedagógicas e pessoais.

Ainda, enfatizamos que as informações desta tabela demonstram uma percepção negativa, de certa maneira, sobre o comportamento dos colegas, uma vez que 59,77% deles foram classificados, mesmo que ocasionalmente, enquanto participantes de atos de indisciplina. Esses dados reafirmam as investigações feitas por Pereira (2019). Porém, por outro lado, mesmo que nas narrativas dos professores desta escola seja salientado que há muitos atos de indisciplina, de acordo com os quadros, os alunos não enfatizaram e não apresentaram esse fator nesta escola de forma tão contundente.

O que nos leva a inferir que os comportamentos de indisciplina nesta escola não estão centralizados nos alunos e nas alunas dos 4º e 5º anos, mas há um percentual considerável nesta etapa e é nela, muitas vezes, que se inicia de modo expressivo a não aceitação às regras escolares, de modo que compreendemos que é fundamental ter um olhar atento para o engajamento comportamental dos alunos desde estas séries. Também analisamos que há um destaque maior em percentuais e quase que um empate na quantidade de alunos que são “frequentes na disciplina” e que são “ocasionais na indisciplina”. Há uma oscilação grande entre os dois extremos dessas categorias. Silva (2007) traz em suas pesquisas elementos que nos ajudam a pensar nessas análises, pois o autor destaca o quanto os sujeitos se alternam em seus modos de comportamento e o

quanto tal comportamento dependerá da condução e das práticas metodológicas dos docentes e do sistema escolar.

Sirota (1994) exemplifica algumas das formas de interações que ocorrem em sala e impactam nos comportamentos dos alunos, como por exemplo, os considerados maus alunos geralmente se movimentam mais. Pensamos que isso é também um pedido para serem mais ouvidos e representa resistência às intervenções comunicativas, que ocorrem no ambiente escolar. Já os bons alunos pedem para falar frequentemente e são respondidos na mesma proporção, enquanto ocorre o contrário com os considerados maus alunos. Entretanto, na nossa pesquisa, verificamos que os alunos altamente engajados têm o perfil de serem quietos e fazem poucas intervenções na sala. Pensamos que isso pode ocorrer devido à grande vulnerabilidade que eles vivem e, ao perceberem que são a minoria em sala, se sentem ameaçados e preferem não se expor e não questionar, tão somente aceitando passivamente o que é imposto.

Logo, vimos que na escola de meio popular pesquisada os modos que os professores e alunos estabelecem suas relações se configuram de maneira expressiva na construção do ensino e da aprendizagem e no comportamento dos alunos. Ainda, pensamos que é importante refletir sobre os estudos da autora acima citada (Sirota, 1994), ao afirmar que o professor possui condutas uniformes com os maus alunos, ao contrário com os considerados bons, e que, como sua função principal é fazer com que os alunos tenham um bom desempenho, dedica mais tempo aos bons alunos. Contudo, na escola pesquisada ocorre o contrário, de acordo com os dados coligidos, uma vez que depreendemos que as professoras possuem várias estratégias e formas escolares para com os alunos considerados não engajados comportamentalmente, indisciplinados e com defasagem de aprendizagem. Há uma preocupação intensa para que esses alunos também consigam acompanhar o ritmo da turma, já que são a maioria. Assim, parece-nos que os alunos altamente engajados, de certo modo, são invisibilizados seja pelo professor, seja pelos seus pares. Os próprios professores sinalizaram essa preocupação nas entrevistas.

Tabela 5 - Autoclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina

	Freq. na disciplina	Freq. na indisciplina	Ocasional. na indisciplina	Total/ Percent.
Frequência	52	15	100	167
Percentual	31,13%	8,99%	59,88%	100,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

De acordo com os dados da Tabela 5, acima, percebemos que, em comparação à heteroclassificação, houve um aumento de 19,05% de alunos que se auto classificaram, mesmo que esporadicamente, participantes de atos de indisciplina, ou seja, que de alguma maneira estão envolvidos com atos de indisciplina. No entanto, nota-se uma diminuição de 9,1% dos que se consideram como frequentes na disciplina e de 9,95% daqueles que se autoclassificam como frequentes na indisciplina.

Diante disso, observamos que muitos alunos que foram classificados pelos seus pares nos dois extremos das nossas análises, ou seja, na categoria de “frequente na disciplina” ou “frequente na indisciplina”, não se percebem nesses lugares. Nossa hipótese durante a pesquisa de campo é que os alunos considerados disciplinados pelos seus pares não se reconhecem desse modo, de maneira que eles acreditam que ainda necessitam melhorar o seu comportamento, assim como aqueles considerados indisciplinados pelos seus pares também não se percebem nesta classificação. Essas questões nos levam a refletir se isso seria por medo de sanções ou devido à compreensão de que cometer atos indisciplinados poderia servir como ações de resistência às suas condições precárias de vida. Nesse sentido, Lareau (2007) salienta que o modo mais imediato dos alunos vulneráveis se defenderem, muitas vezes, é por meio de deixar o corpo falar de forma menos disciplinada, agressiva e reativa.

Por outro lado, entendemos que, em muitos casos, o alto engajamento comportamental para os estudantes de famílias populares pode ser reconhecido também como formas de lutas, que os permitiram vislumbrar novas oportunidades que possibilitaria romper com as condições de desvantagens socioeconômicas e a reprodução das desigualdades sociais, que refletem nas suas atitudes na escola.

Tabela 6 - Comparação das semelhanças da Autoclassificação e heteroclassificação dos alunos/as conforme a frequência de participação nos eventos de indisciplina

	Freq. na disciplina	Freq. na indisciplina	Ocasional. na indisciplina	Total/ Percent.
Frequência	45	10	66	121
Percentual	37,19%	8,26%	54,54%	100,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Podemos notar que mais da metade desses alunos e seus pares se percebem como participantes em ações de indisciplina, mesmo que de maneira ocasional. Também evidencia-se que há um grande percentual de coincidências, já que, se nos

basearmos nos 168 participantes da pesquisa, 121 possuem auto e heteroclassificação coincidentes, o que corresponde a um percentual de 72,02%, dos 100% dos participantes desta pesquisa.

Segundo Pereira (2019, p. 109), “[...] as percepções que os/as estudantes têm de si coincidem em grande medida com as percepções que o conjunto de seus/suas colegas possuem delas ou deles”. Assim, esses elementos revelam que as narrativas e visões dos estudantes de si mesmos e dos seus pares possuem credibilidade, coerência e veracidade, já que se assemelham em um percentual considerável.

Logo, algumas das conclusões realizadas a partir das análises das experiências de campo dizem respeito à atitude reflexiva despertada pelo questionário: cada aluno demorava em torno de 5 minutos para definir as classificações dos seus pares e a sua própria; eles pensavam de maneira assertiva para falar suas respostas; eles começavam a responder de maneira mais contida e tínhamos que relembrar a eles, no decorrer das aplicações dos quadros, as descrições de cada categoria, e, logo, pareciam se sentir desinibidos e já falavam de forma mais espontânea e comprometida diante das classificações.

Outras observações de destaque foram que, ao chegar no próprio nome, geralmente eles riam e ficavam na dúvida sobre qual categoria melhor exprimiam sua autoclassificação. Por vezes, solicitavam mais esclarecimentos ou perguntavam, por exemplo: “Você quer saber só sobre o meu comportamento e se cumpro as regras ou sobre as aprendizagens também?”; “É sobre apenas o espaço da sala ou sobre o comportamento em todos os espaços da escola?”.

Nesses momentos, esclarecemos que queríamos saber como aderiam ou aceitavam e percebiam as regras da sala e da escola, ou como se comportavam em todos os ambientes da escola, e que o respeito às regras também estaria ligado ao modo como lidavam com as aprendizagens. Com isso, dávamos alguns exemplos, tais como: “Você cumpre o dia de entrega das atividades, presta atenção às aulas ou conversa bastante durante as aulas?”; “Respeita seus colegas e professores?”; “É frequente?”; “Cumpre os horários da organização da escola como de recreio, de entradas e de saídas da sala?”; “Presta atenção e participa das aulas?”.

Silva (2007) esclarece que os saberes e as regras escolares são indissociáveis, já que o cognitivo e o comportamento são disposições escolares que influenciam os modos de absorção de aprendizagens e, concomitantemente, impactam no desempenho intelectual e nas condutas comportamentais dos alunos. Entretanto, nesta pesquisa,

nosso objetivo principal foi o de buscar compreender os comportamentos dos alunos de acordo com a adesão deles às regras escolares.

As dificuldades encontradas durante a aplicação deste método foram, pelo fato de a escola ser grande, a retirada dos alunos de sala e a sua locomoção, o que terminava por perturbar, em alguns momentos, o ambiente escolar e as aulas. Como estratégia, utilizamos, com o devido consentimento do Coordenador do PEI e dos professores, o tempo do intervalo entre a saída dos alunos da escola regular para o PEI para atrapalhar o menos possível as aulas em sala.

No período da manhã, tivemos um pouco mais de dificuldade de acesso aos alunos, pois a escola possui uma organização diferenciada quanto aos seus intervalos, havendo dois períodos de lanches ou refeições, 08h00 e 11h00, que, conforme os coordenadores, foram planejados para aplacar a fome que acomete muitos dos alunos atendidos por essa escola e comunidade, e uma das ações específicas que eles nos relataram foi a de que a oferta de lanches e refeições em mais de um horário impactou no interesse maior dos alunos às aulas, já que, segundo eles, vários alunos se queixavam de desatenção e de comportamentos inadequados devido à fome que sentiam.

Nesse sentido, pensamos que este foi um instrumento importante para responder alguns dos objetivos da nossa pesquisa, ou seja, os dados que os quadros trouxeram contribuíram para produzir respostas aos nossos objetivos, bem como se constituíram em um instrumento relevante para selecionar e recortar alguns dos participantes alvos da pesquisa, de acordo com o perfil necessário para nosso estudo, que são os alunos com alto engajamento comportamental.

Acreditamos, ainda, que este tenha sido um método eficaz, pois os nossos sujeitos, participantes desta fase da pesquisa, já estavam juntos na mesma escola e sala há quase um ano ou mais e, por isso, já se consideravam bastante próximos dos colegas, tendo estabelecido relações e vínculos mais profundos. Com isso, pensamos que suas respostas refletem de forma detida o contexto vivenciado por eles, ao mesmo tempo em que possibilitou que os estudantes fossem protagonistas essenciais da nossa pesquisa.

Conforme alertam Silva (2007) e Pereira (2019), os alunos, cada vez mais, precisam ser atores centrais das pesquisas que dizem respeito às suas condutas no ambiente escolar, mesmo que essa centralidade depende dos procedimentos pedagógicos adotados pelos seus professores ou dos fatos, das dinâmicas e das formas escolares que vão dar significados às suas ações e ao modo como estabelecerão as suas relações. Assim, neste método de investigação, procuramos compreender como os

alunos se percebem no contexto da sala de aula e da escola e como percebem seus colegas no que diz respeito ao engajamento às normas e à aceitação ou não das regras escolares.

4.1.2 Análises do questionário diagnóstico com alunos dos 4° e 5° anos do ensino fundamental

O questionário visou responder alguns dos nossos objetivos, a saber, analisar a trajetória escolar dos adolescentes com altos níveis de engajamento comportamental na escola, de modo a compreender as continuidades e as discontinuidades presentes no processo de construção de uma escolarização pautada na adesão às regras escolares e analisar o perfil dos adolescentes com altos níveis de engajamento comportamental na escola, tendo em vista as variáveis: sexo, raça, religião, configurações familiares, modos familiares de socialização, características socioculturais e trajetória escolar.

Nesta seção, analisaremos os questionários diagnósticos aplicados a 113 alunos dos 4° e 5° anos, do ensino fundamental. Dividimos nossas análises por bloco/categorias de perguntas.

No bloco 1, analisaremos o perfil dos entrevistados, no que se refere ao gênero, idade, cor/etnia e à religião.

Tabela 7 - Gênero dos alunos e das alunas

Gênero	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Meninas	10	10	12	12	11	55
Meninos	10	12	8	12	15	57
Não identificado	0	1	0	0	0	1
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Tabela 8 - Idade dos alunos e das alunas

Idade	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
9 anos	0	0	0	2	7	9
10 anos	9	12	12	19	19	71
11 anos	11	11	8	3	0	33
12 anos	1	0	0	0	0	1
Total por turma	21	23	20	24	26	114

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Os dados coletados sobre o gênero nos revelaram que, no total, foram pesquisadas 55 meninas e 58 meninos, indicando, assim, uma quantidade muito próxima entre eles, o que nos nossos estudos já havíamos verificado tal situação. Há duas salas que possuem uma quantidade maior de meninos e uma sala que possui uma quantidade um pouco maior de meninas. Já sobre a idade, 62,8% têm 10 anos, indicando, assim, que, na sua maioria, há uma correspondência da série em que os(as) alunos(as) se encontram, havendo apenas 0,88% de casos em que a idade se mostra incompatível com a série.

Tabela 9 - Cor/etnia declarada pelos alunos pesquisados

Cor	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Pardos	14	15	14	13	8	64
Pretos	2	5	4	5	8	24
Branco	3	1	2	5	7	18
Indígenas	0	2	0	0	1	3
Oriental	0	0	0	0	2	2
Não identificado	1	0	0	1	0	2
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Em relação à cor/etnia dos sujeitos da pesquisa, a mesma foi classificada conforme as variáveis utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os dados investigados, reproduzidos acima, na Tabela 9, corroboram com os dados apontados pelo PPP (2021) da escola, no qual a maioria, 56,63%, se autodeclarou como pardos, enquanto que 21,23% se autodeclararam como pretos.

Observamos, também, que a sala identificada como 4°B foi uma das que mais teve autoclassificação da cor preta. Pensamos que isso aconteceu devido à professora se autoclassificar na entrevista como preta, e os alunos dela se sentirem à vontade para se identificarem e serem representados por ela.

Nóvoa (2022, p. 49) reforça que “[...] a pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro”. Ou seja, ao estabelecermos relações, geralmente selecionamos os espaços e as pessoas com as quais iremos conviver, ou que possuem hábitos, princípios e aspectos físicos semelhantes aos nossos, mesmo que essas interações, por vezes, sejam conflitivas.

Outro ponto de destaque foi o de que, no momento da aplicação do questionário, alguns alunos perguntaram como se auto classificavam sua cor. Desse modo, fizemos uma breve explicação sobre esse tema, abordando a etnia, para que tivessem uma visão ampla sobre a autoclassificação em relação à sua cor, a partir de elementos como costumes, ancestralidade, origem de lugar, pertencimento, entre outros.

De acordo com Gomes (2005), a etnia possui diversas abordagens, que envolvem a história, a cultura, os estilos e as formas de vida de povos que partilham dos mesmos costumes e religião.

O fator racial é um aspecto que impacta, muitas vezes, na autoestima, no comportamento e no aprendizado. De acordo com Silva (2000) e Lahire (1997), os alunos negros e pardos, em muitos momentos, são considerados incapazes intelectualmente. Eles são constantemente discriminados, com base no seu cabelo, no seu pertencimento étnico-racial e nos seus valores. Os autores salientam que os sujeitos de meios populares são vistos como o outro, que possui cor, religião e costumes não idealizados e normatizados pela sociedade, e que, por isso, o lugar deles seria de inferioridade e de exclusão.

No que se refere à religião, investigamos que, dos alunos pesquisados, quase metade é composto por evangélicos/cristãos, o que corresponde a 46%, sendo que o segundo maior percentual diz respeito aos que não possuem religião, com 30,08%.

Tabela 10 - Religião dos alunos

Religião	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Católicos	2	10	5	3	3	23
Evangélicos	7	9	9	10	11	46
Espírita	1	0	1	0	0	2
Umbanda, candomblé, ou religiões de matrizes africanas	0	1	0	3	1	5
Judaica	0	0	0	0	3	3
Sem religião	10	3	5	8	8	34
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Chama-nos a atenção o número alto de evangélicos, com quase o dobro dos católicos, o que condiz com um elevado número de igrejas evangélicas na comunidade pesquisada, 06, enquanto há, ali, 01 igreja católica²⁵.

Goffman (2004) alerta que a religião também serve para que os considerados vulneráveis sejam ainda mais estigmatizados por suas escolhas religiosas, e, por isso, muitas vezes silenciam ou receiam falar sobre esse tema. Por outro lado, Bobbio (1909) considera que a religião afirma o direito de resistência a esses estigmas e exclusões, dando aos sujeitos a possibilidade de professar sua fé e manifestar a liberdade de escolha de suas preferências, sejam elas de religião ou de formações. Apreendemos que o fato de os sujeitos dos meios populares não terem religião ou preferirem não falar sobre esse assunto não significa que eles não reconheçam a importância dela em sua vida, já que as pesquisas desses autores apontam que ela é considerada uma instância formativa e, pelas diásporas, é vista como um fator marcante para a cultura, onde não há separação entre o corpo e mente. Por fim, neste bloco, perguntamos aos alunos se possuíam alguma contribuição ou se a família recebia algum benefício (bolsa escola/auxílio Brasil) do governo, o que se traduz na Tabela 11, a seguir. Importante ressaltar que, no momento da aplicação do questionário, alguns alunos perguntaram do que se tratavam esses benefícios. Explicamos, assim, para que eles servissem e alguns dos critérios para o seu recebimento²⁶.

Tabela 11 - Benefícios do governo

Benefícios do governo	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Recebem	10	14	12	9	14	59
Não recebem	10	9	8	15	12	54
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

²⁵ Houve no Brasil, a partir do início dos anos 2000, um aumento significativo quanto ao número de igrejas evangélicas, com a abertura de 9.348 templos entre os anos de 2010 e 2019, o que representa um crescimento de 115%. Isso se deve a alguns fatores, tais como adequação das igrejas evangélicas às culturas das periferias, a abertura facilitada para novos templos devido às mudanças legais, linguagem acessível e a intensa identificação com essas comunidades, sendo que esse crescimento das igrejas evangélicas tem impactos demográficos e políticos. No contexto político brasileiro, tem se expandindo a influência das igrejas evangélicas, que ocupam espaços nas bancadas parlamentares. Disponível em: <https://www.observatorioevangelico.org/o-crescimento-das-igrejas-evangelicas-e-seu-impacto-no-brasil-e-outras-noticias-nacionais/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

²⁶ Há no Brasil alguns benefícios sociais do governo, que são transferidos em produtos, serviços ou em valores para as famílias consideradas vulneráveis, tais como cestas básicas, passe livre estudantil, Auxílio Brasil, Bolsa Família, entre outros. Para essas famílias terem direito a algum desses programas é necessário que se registrem no Cadastro Único, que demonstra para o governo quem são essas famílias, como vivem e do que precisam para melhorarem suas condições de vida.

Também observamos que, dos 113 alunos pesquisados, há 52,21% que recebem os benefícios governamentais, ou seja, mais da metade do percentual dos sujeitos de meios populares pesquisados necessitam desses benefícios. Há apenas uma sala com uma quantidade maior de alunos que não recebem benefícios governamentais. Batista e Carvalho-Silva (2013) ressaltam em suas análises que o acesso a benefícios sociais constitui um dos critérios prioritários das famílias para matricular seus filhos em determinadas escolas. Deduzimos que, para elas, o acesso a tais benefícios significa a possibilidade de aquisição de serviços ou de produtos que não poderiam adquirir e arcar por conta própria.

Na sequência, daremos início à análise do conteúdo do bloco 2, onde trataremos de aspectos relacionados às famílias dos estudantes, no tocante, por exemplo, ao nível socioeconômico, aos incentivos aos estudos e à contribuição às regras escolares, entre outros.

A primeira questão buscou captar a resposta para as seguintes questões: “até que série sua mãe/madrasta/companheira do seu pai, ou responsável por você, ou que passa mais tempo com você, estudou?”; “até que série seu pai/padrasto/companheiro da sua mãe ou responsável que passa mais tempo com você estudou?”. Seguem as respostas quanto aos dois gêneros compilados na Tabela 12, abaixo. Contudo, antes, importante registrar que grande parte dos alunos que responderam o questionário não sabia o que significava ensino superior, pós-graduação, mestrado e doutorado. Desse modo, usando uma linguagem acessível, explicamos cada um destes termos e tiramos as dúvidas que ainda permaneceram.

Tabela 12 - Escolaridade dos responsáveis

Nível de escolaridade dos responsáveis	5° C		5° B		5° A		4° B		4° A		Total por item	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental	1	1	3	1	4	7	7	0	9	5	24	14
Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental	2	2	2	1	2	1	0	2	4	3	10	9
Ensino	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2	4	2

Fundamental completo												
Ensino Médio completo	4	2	7	2	3	0	2	0	1	0	17	4
Ensino Médio incompleto	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	5	1
Ensino Superior completo	0	0	2	3	0	0	0	2	1	2	3	7
Ensino Superior incompleto	1	0	1	0	1	0	1	0	4	0	8	0
Não sabem	10	15	3	15	9	7	14	19	5	14	41	70
Nunca estudou	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2
Total por turma	20	20	23	23	20	16	24	24	26	26	113	109

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Esses dados pesquisados e observados em campo nos levam a interpretar que tanto os alunos quanto suas famílias dialogam entre si, mas parecem se interessar pouco sobre questões ligadas à escolaridade de seus pares, pois responderam com percentuais consideráveis que não sabem a escolaridade dos seus responsáveis diretos: das mulheres, 37,16%, e dos homens, 70,79%. Isso ainda se complexifica quando diz respeito à figura masculina. Pensamos que isso pode ocorrer devido os responsáveis diretos não se verem como referência para os filhos se engajarem nos estudos, ou possuem vergonha e optam em não falar sobre a pouca escolaridade que possuem ou não tiveram condições de obter. Nos momentos de aplicação do questionário, foram diversas as vezes que fomos acionadas pelos alunos para nos dizerem que não sabiam ou tinham dúvidas quanto à escolaridade da figura da mulher ou do homem com quem residiam. O que evidencia a pouca importância ou tempo de diálogo sobre esse tema.

Analisamos também que, dos 113 alunos pesquisados, apenas 10 desses possuem membros responsáveis diretos que concluíram o Ensino Superior, o que corresponde apenas a 8,84%. Desses, 03 são mulheres e 07 são homens. Por outro lado, dos 08 que não concluíram o Ensino Superior, todas são mulheres, bem como há um percentual de 38,02% mulheres e de 17,67% de homens, que não concluíram o ensino médio. Essas análises nos alertam para a questão de que, mesmo com alguns incentivos governamentais, como bolsas de estudos e financiamentos, para que as classes populares tenham acesso à faculdade, isso, muitas vezes, é insuficiente. Há que se levar

em conta que o acesso ao ensino superior não se faz apenas por meios desses benefícios, uma vez que há outros gastos, que são dispendiosos – emocionais ou financeiros -, que exigem muito tempo de dedicação, boa saúde mental e física e grande aporte financeiro, tais como: transporte, livros, alimentação, revisões e outros elementos requeridos que são necessários para entrar e permanecer em um curso de graduação, em especialização e em uma pós-graduação.

Estudos como o de Lahire (1997) evidenciam que para a mulher concluir o ensino médio e ingressar em cursos superiores se torna mais difícil, uma vez que, geralmente, elas costumam assumir tarefas laboriosas, com múltiplas exigências, o que faz com que muitas delas desistem no decorrer, por exemplo, da graduação.

Batista e Silva-Carvalho (2013) corrobora com essa assertiva ao exporem nas suas pesquisas que muitas mulheres não estudam, pois dedicam muitas horas para os afazeres domésticos e para o acompanhamento dos estudos dos seus filhos alertando que o acesso limitado a uma longevidade da escolaridade por parte dessas famílias leva a um reduzido acesso a direitos essenciais e a um aumento na desigualdade e na pobreza dos modos de sobrevivência delas. Muitas vezes, as mulheres farão grandes sacrifícios para que seus filhos tenham melhores condições de estudos do que a geração precedente, que via de regra, acabou por desistir dos seus desejos e expectativas educativas.

A segunda pergunta foi sobre “com quem moravam”. Nela havia um espaço/campo que eles podiam especificar, caso morassem com mais de 5 pessoas, quem seriam elas. Então, no 5ºB: 02 responderam que moram com 5 pessoas, e preencheram o campo outras e exemplificam com: sobrinha, tio e prima. No 5ºA: 01 com 5 pessoas ou mais pessoas, e preencheram o campo outras e exemplificam com: tia e primo. 4ºA: 02 dessas preencheram que também moram com o tio, 02 com 05 pessoas e no campo outras 01 especificou que mora com: prima, primo e tio.

Tabela 13 - Quantidade de pessoas do núcleo familiar

Quantidades de pessoas	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
1 pessoa	0	4	3	0	2	9
2 pessoas	0	5	7	6	8	26
3 pessoas	10	8	8	14	12	52
4 pessoas	10	4	1	4	2	21
5 pessoas ou mais	0	2	1	0	2	5
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Tais dados corroboram com o PPP (2021) da escola, já que 69,01%, ou mais da metade do total dos estudantes investigados, residem com famílias extensas ou com mais de 03 pessoas.

Marshall (1967) explicita em seus estudos que a pobreza e as desigualdades sociais dessas famílias também perpassam pela quantidade de membros em um mesmo lar, uma vez que seus rendimentos e o fator socioeconômico são insuficientes e limitados para manter seus descendentes conforme suas necessidades básicas de sobrevivência.

Sobre o nível socioeconômico das famílias desses alunos, ao aplicarmos o questionário, num primeiro momento, tivemos que esclarecer qual o valor e do que se tratava o salário mínimo, pois muitos não sabiam. Assim, nos questionamos sobre qual seria a razão do desconhecimento dessa informação: Seriam muito novos para conversar com os responsáveis sobre a percepção de rendimento de suas famílias? Será que muitas dessas famílias trabalham na informalidade, não possuindo uma renda mensal fixa? As respostas, mesmo diante da necessidade de um esclarecimento de nossa parte, trouxeram as seguintes informações, conforme a Tabela 14:

Tabela 14 - Nível socioeconômico

Salário/renda	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Até 1 salário mínimo	12	13	5	16	10	56
De 2 a 3 salários mínimos	7	9	10	4	6	36
4 ou mais salários mínimos	1	1	4	3	10	19
Não respondeu	0	0	1	1	0	2
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Esses dados explicitam que quase a metade das famílias pesquisadas, ou seja, 81,41% se encontra na condição de classe baixa ou D/E²⁷. Essas informações revelam o quanto essas famílias carecem de aporte socioeconômico para investir nos estudos de seus filhos. Contudo, Nogueira (2005) e Lahire (1997) evidenciam que há um quantitativo considerável de famílias que acompanham e intervêm mais do que outras para com o êxito escolar dos seus filhos, de acordo com suas práticas de reconhecimento pelos estudos dos filhos. Desse modo, o componente socioeconômico e a formação escolar dessas famílias não seriam questões centrais ou isoladas, para validarem que os responsáveis diretos dos alunos são comprometidos com a educação dos seus filhos. Quanto às respostas sobre os investimentos ou incentivos que as famílias fazem nos estudos dos seus filhos, identificamos e esclarecemos que nessa questão não explicitamos quantas alternativas podiam marcar. Desse modo, em alguns momentos, os estudantes marcaram até mais de 03 alternativas. Segue abaixo a Tabela 15 com esses dados compilados e analisados:

Tabela 15 - Investimentos/incentivos que as famílias fazem nos estudos dos alunos

Investimentos/incentivos da sua família nos estudos seus estudos	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Aulas de reforço	2	0	1	4	7	14
Compra de materiais	6	7	6	6	11	36
Organização dos tempos/rotina	8	9	3	6	10	36
Incentivo para dedicação aos estudos	8	14	6	8	12	48
Valoriza a participação nos projetos	6	10	7	8	15	46
Incentivo a não faltar de aulas	11	14	12	17	10	64
Ajuda com os para casas	8	14	5	11	7	45
Favorece um clima agradável em casa	7	9	4	8	7	35
Diálogos frequentes sobre como foi meu dia na aula	2	10	1	5	4	22
Contribui na minha autoestima elevada	5	4	4	4	1	18
Total por turma	63	91	49	77	84	364

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

²⁷ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE: Classe A (quem ganha mais de 20 salários mínimos); Classe B (de 10 a 20 salários mínimos); Classe C (acima de 1,5 até aproximadamente 3 salários mínimos mensais); Classe D (de 2 a 4 salários mínimos); Classe E (recebe até 2 salários mínimos). No país, 75% da população pertencem às classes C (48%) e D/E (27%), e um pouco mais de um quarto está nas camadas mais ricas, com a classe A representando 3% e a classe B integrando 23% da população. Disponível em: <https://fdr.com.br/2020/10/03/classe-social-descubra-se-pertence-ao-grupo-b-ou-c/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

De acordo com os dados obtidos, tanto dos questionários quanto das entrevistas com as professoras, observamos que as aulas de reforço não são elementos que essas famílias possuem como um suporte escolar complementar para seus filhos. Pensamos que isso se deve essencialmente à precária condição financeira que vivem, ou seja, não é uma escolha, mas é algo com o que não podem arcar diante do contexto financeiro que possuem. Contudo, as pesquisas de Batista e Carvalho-Silva (2013) explicitam que, mesmo essas famílias não tendo condições de pagarem por aulas particulares de reforço fora da escola, ou não possuindo escolaridade que lhes possibilite ajudar e acompanhar os estudos dos seus filhos, algumas delas procuram por espaços que ofereçam essa prática gratuitamente ou pagam por um reforço extraescolar. Os objetivos essenciais delas são os de garantir a qualidade do desempenho escolar dos filhos para que estes não repitam a trajetória escolar dos seus genitores, frequentemente marcada pelo insucesso escolar.

Averiguamos que, no caso das famílias pesquisadas, elas contam com o PEI desta escola, pois neste programa há oficinas de reforço escolar, porém voltados são prioritariamente para colaborar com o “para casa”, e não na alfabetização, além do projeto de reforço escolar, que ocorre para os alunos não alfabetizados. No próprio turno e no horário de aula, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são retirados de sala, em uma média de 2 aulas por semana, a fim de obterem a aula de reforço escolar.

Nas entrevistas com as professoras, algumas delas indicaram a discordância quanto a este método, argumentando que ele atrapalha o andamento das aulas, uma vez que, para obter as aulas de reforço sem ser no contraturno, os alunos devem deixar de assistir às aulas da série regular, perdendo o conteúdo dado. Na percepção dessas professoras, em alguns casos, a aula de reforço pode até aumentar a defasagem deles. Entretanto, elas reconhecem a importância do reforço, mas na opinião das professoras, este deveria ocorrer no contraturno ou no PEI.

Na primeira reunião pedagógica de 2025, a coordenadora pedagógica geral nos relatou que esta reivindicação foi atendida e que as aulas de reforço seriam organizadas para abril deste ano, ou logo que se completasse o quadro de professores da escola.

Além disso, no descritor na tabela acima, sobre se a família contribui na autoestima elevada dos seus filhos, apenas 18 alunos marcaram essa opção, ou seja, foi o segundo descritor escolhido é aquele que ficou em terceiro lugar como o menos selecionado, ou que não foi considerado prioritário.

Todavia, surgem algumas indagações como, por exemplo: As famílias populares não se atentam a essas questões? Ou é devido à falta de tempo por trabalharem muito e sobrar pouco tempo para cuidar da saúde mental e das emoções dos seus filhos?

Agli *et. al* (2022), nas suas investigações, revelaram que existe uma relação fecunda entre a abordagem de uma boa autoestima e da saúde emocional para se obter êxito escolar e envolvimento comportamental e de aprendizagem:

Este processo revelaria então que a construção da autoestima depende em grande parte da percepção das capacidades do outro. Consequentemente, este processo social de comparação baseado numa estrutura externa de referência, na qual o aluno compara os seus desempenhos num domínio específico, aos desempenhos de outros alunos num mesmo domínio, provoca um impacto nesta dimensão da sua autoestima (Farias e Bressoux, 2021, p. 6).

Nos relatos das professoras, percebemos que há poucos momentos de práticas sobre a autoestima dos alunos e o quanto se faz necessário trabalhar na escola e com as famílias temas que envolvem a autoestima e o interesse da família pelos estudos dos alunos, uma vez que esses são fatores fundamentais para o sucesso escolar, já que a autoestima está atrelada às percepções que os alunos têm do seu nível de sucesso comparado aos seus pares.

Outra conclusão que chegamos a partir dos dados é a de que há pouco investimento das famílias nessa escola no que diz respeito aos materiais escolares. Uma vez que as escolas municipais de Belo Horizonte fornecem os materiais escolares para todos os alunos, não é um hábito das famílias adquirirem ou repor os materiais para seus filhos.²⁸

Desse modo, os itens mais escolhidos, por ordem crescente, do que as famílias mais fazem em termos de investimentos/incentivos nos estudos dos alunos são: 44 incentivam a dedicação aos estudos; 45 ajudam com os “para casas”; e 46 valorizam a participação nos projetos. Tais dados explicitam que as famílias dos meios populares possuem e criam diversificadas estratégias para acompanhar os estudos dos seus filhos, como por exemplo: vislumbramos que o momento de fazer o “para casa” se torna um momento fundamental de rotina para incentivo aos estudos. Além desses, o item com o maior número de indicações dos estudantes, 64, é que as famílias os incentivam a não

²⁸ Cerca de 200 mil alunos receberam os kits com material didático, livros literários e uniformes. O kit inclui: apontador, borracha, caneta, tinta, cola, giz, lápis de cor, estojo, caderno, régua e tesoura e o kit literário, possui obras, geralmente reconhecidas na sociedade, que possuem temas transversais e interdisciplinares. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/alunos-da-rede-municipal-recebem-kits-e-materiais-didaticos-para-o-ano-letivo>. Acesso em: 19 fev. 2024.

faltar às aulas. Entendemos que isso ocorre devido a alguns fatores, tais como: acompanhamento da frequência por meio dos órgãos públicos, para a perda ou ganho de benefícios sociais e, segundo o PPP (2021) e pesquisa de campo, pelo fato de a escola ser considerada pela comunidade um espaço, para além da educação, de integração social e referência, de lazer e de cultura, já que há poucos espaços com esse sentido.

No que tange às normas escolares, ao serem perguntados sobre “como a família dos estudantes contribuem com as regras escolares”, no 5º A, mesmo nós explicando que eles poderiam assinalar até três alternativas, houve 03 alunos que responderam apenas uma alternativa, e 02 alunos responderam apenas duas alternativas. Já no 5º B, 04 alunos responderam apenas uma alternativa. No 4º A, 02 alunos marcaram apenas uma alternativa. E, no 4º B, 05 alunos assinalaram uma alternativa.

Tabela 16 - Como a família deles contribui com as regras escolares

Como sua família contribui com as regras escolares	5º C	5º B	5º A	4º B	4º A	Total por item
Sendo exemplo no dia a dia para com o respeito às regras cotidianas da casa e da escola	15	16	15	11	18	75
Valoriza e incentiva o respeito aos professores e aos colegas	17	16	12	14	14	73
Participa dos colegiados e eventos de construção dos regimentos e regras escolares	8	5	6	7	14	40
Incentiva e acompanha o cumprimento dos prazos de entregas de trabalhos e das atividades	2	10	7	11	9	39
Busca outros equipamentos e serviços que a escola indica, para contribuir com o meu comportamento e aprendizagem	3	5	7	7	9	31
Valoriza e reconhece que para a aprendizagem acontecer de forma integral é necessário que o aluno cumpra as regras básicas da escola	5	7	7	11	13	43
Total por turma	50	59	54	61	77	301

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Ao nos atermos aos três itens mais escolhidos pelos alunos, e com uma grande margem de diferença para com os outros, sobre como a família deles contribuem com as regras escolares, os resultados foram: “Sendo exemplo no dia a dia para com o respeito às regras cotidianas da casa e da escola”, com 75 respostas; “Valoriza e incentiva o respeito aos professores e aos colegas”, com 73 respostas; e “Valoriza e reconhece que para a aprendizagem acontecer de forma integral é necessário que o aluno cumpra as regras básicas da escola”, com 43 respostas.

Isto posto, compreendemos que, para grande parte dos alunos, a família contribui com as regras escolares quando também são referências de respeito em casa, na sua vida na escola e reconhecem a importância de incentivar os alunos a respeitarem seus pares e professores. Esses dados nos fazem refletir também que, mesmo diante de queixas generalizadas de não aceitação às regras e indisciplina por parte dos alunos, as famílias percebem as regras como ações e formas escolares fundamentais para que os alunos aprendam e respeitem seus pares.

Assim, é possível inferir que grande parte das famílias populares dos alunos pesquisados incentivam seus filhos a estabelecerem relações na escola e fora dela com base no respeito e na cordialidade. Elas compreendem que há uma conexão direta entre alto engajamento comportamental e uma alta aprendizagem, o que, inclusive, os estudos de Silva (2007) e Justi, Schmitt e Campos (2020) explicitaram. Por outro lado, Lareau (2007) sinaliza que são essas famílias que, algumas vezes, incentivam seus filhos a não aceitarem as dinâmicas e as formas escolares, a não se engajarem comportamentalmente e a agredirem, seja verbalmente ou fisicamente, quem assim o fizer com eles, como uma das maneiras de resistências e para se manterem no ambiente escolar.

Dando continuidade ao bloco sobre a família, ao serem perguntados “como a sua família se relaciona com a escola”, os alunos responderam de acordo com os dados transcritos na Tabela 17, abaixo. Identificou-se que no 4ºA, 01 aluno respondeu três alternativas e 01 aluno respondeu duas alternativas.

Tabela 17 - Relacionamento com a escola

Como a sua família se relaciona com a escola	5º C	5º B	5º A	4º B	4º A	Total por item
Tem satisfação de ir às reuniões sempre que é chamado	9	8	10	14	13	54

Participa dos eventos da escola	7	5	5	12	9	38
Faz parceria e diálogos com os professores e com a escola sempre que possível	4	1	2	11	5	23
Mantém a escola informada de dados e sobre situações que afetam o meu comportamento e aprendizagem	6	4	2	7	1	20
Vai à escola sempre que é solicitada a presença	7	4	5	13	2	31
Total por turma	33	22	24	57	30	166

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Os dois itens mais escolhidos foram “Tem satisfação de ir às reuniões sempre que é chamada” e “Participa dos eventos da escola”. Pelo que observamos na nossa pesquisa de campo, há uma oscilação quanto à participação das famílias em reuniões, quando essas são apenas pedagógicas e coletivas, ou seja, há, de modo geral, pouca participação. Porém, quando as famílias são acionadas individualmente e por meio de pré-agendamento, geralmente comparecem e, na maioria dos casos, os efeitos, seja comportamental ou de aprendizagem, são positivos. Quando há eventos a presença também é massiva.

O que se observa é que as famílias populares tendem a se distanciar e a resistir de frequentar a escola e as instituições que atendem a infância, a não ser quando são chamadas ou convocadas para reuniões individuais ou eventos, já que seus direitos e suas demandas, muitas vezes, são negados antes mesmo de acessarem, ou como Vincent, Lahire e Thin (2001) demonstram, que as formas escolares, como dias, horários de reuniões e abordagens nas interações, não condizem com o contexto delas, ou por possuírem uma visão distorcida ou pelo pouco conhecimento sobre seus papéis para com a escola, conforme demonstramos na nossa pesquisa de mestrado (Demétrio, 2019). Assim, as famílias se limitam a participar efetivamente das dinâmicas e dos processos escolares, pois, contraditoriamente, muitas vezes, se tornam vilãs no

ambiente escolar. Desse modo, e para romper com as formas tradicionais e hegemônicas da escola será algumas vezes por meio de conflitos.

Lareau (2007, p. 66) complementa essa assertiva: “As crianças de família trabalhadora e pobre pareciam estar conscientes dessa frustração dos pais e testemunharam esse sentimento de falta de poder”. Por outro lado, a autora evidencia em suas pesquisas que as famílias de classe média geralmente são assíduas nas participações sobre as questões junto à escola e não incentivam seus filhos a terem comportamentos indisciplinados e a se envolverem de forma mais diretiva com as práticas escolares. Nesse sentido, constatamos que as relações entre família e escola ocorrem por meio de interações e formas escolares desiguais.

Batista e Silva-Carvalho (2013) complementam que: “Se, por um lado, as famílias das camadas mais pobres tendem a conhecer pouco o funcionamento da instituição escolar, geralmente não são ouvidas e chegam a ser invisíveis às escolas, por outro lado as escolas e seus agentes sentem-se ignorados e desprestigiados pelas famílias”. Diante disso, Vincent, Lahire e Thin (2001) acentuam que a forma ou a organização escolar é um constructo, que perpassa pela compreensão de como ocorrem as relações e a transmissão de saberes.

Thin (2006) esclarece que a relação família e escola é instável em todas as suas formas escolares de saberes. A escola representa o pólo dominador, pois as vivências das famílias, muitas vezes, não são legítimas, representando os dominados, já que possuem pouco ou nenhum poder de transformação das práticas e das normas escolares e, poucas vezes, são chamadas, por exemplo, para construir ou mesmo compreenderem as regras escolares.

O descritor menos escolhido foi aquele que diz que as famílias “Mantém a escola informada de dados e sobre situações que afetam o meu comportamento e aprendizagem”. Neste sentido, a escola pesquisada participa das ações de busca ativa e do Programa MapAtivo.²⁹ Esse serve como um meio de localizar e compreender os motivos do abandono, da infrequência escolar e da defasagem de aprendizagem de alguns alunos, buscando meios para que retomem seus estudos.

²⁹ As ações de busca ativa ocorrem por meio de telefonemas, envio de carta registrada, comunicação pelo WhatsApp e visita domiciliar, e isso é feito por uma equipe de mediadores da Secretaria Municipal de Educação-PBH. O objetivo é localizar, por meio de cadastros e banco de dados, famílias com dificuldade de acesso à escola. Ainda, para fortalecer as ações de busca ativa, foi instituído o “Programa MapAtivo: Comunidade Educadora”, em parceria com o Instituto Cultural, que contribui na realização de visitas domiciliares, restabelece o contato com a escola e as famílias, favorecendo o bem-estar dos estudantes e potencializa o diálogo intersetorial. O público alvo é composto por estudantes de maior vulnerabilidade social e dificuldade de acesso às ferramentas digitais de ensino.

Diante disso, para aprofundarmos sobre como a família lida quanto à não aceitação por parte dos alunos sobre as normas escolares, perguntamos: “o que sua família faz quando tem atos indisciplinados relacionados à bagunça, ao desrespeito aos professores e colegas, à não entrega das atividades e outros”. Analisamos que, no 5º B, como não explicitamos quantas alternativas podiam marcar, foram assinaladas até mais de três alternativas. Já no 4º A, houve 2 alunos que marcaram mais de três alternativas. Um aluno escreveu “nada”. Seguem os dados transcritos na Tabela 18, abaixo:

Tabela 18 - Ações das famílias quando ocorrem atos indisciplinados

O que sua família faz quando você tem atos indisciplinados	5º C	5º B	5º A	4º B	4º A	Total por item
Vai à escola para saber o que houve e ter estratégias junto com a escola	7	3	8	9	13	40
Castiga tirando algo que gosto muito	8	9	13	16	0	46
Orienta a respeitar as regras e profissionais da	6	6	17	11	20	60
Incentiva que eu continue desrespeitando as regras e profissionais da escola	0	0	2	5	13	20
Incentiva a ficar calado e não questionar às regras da sala e da escola	9	5	8	3	18	43
Total por turma	30	23	48	44	64	209

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Percebemos que, segundo os alunos pesquisados, as ações recorrentes das suas famílias quando ocorrem atos indisciplinados são: “orientam a respeitar as regras e profissionais da escola”; “incentivam a ficar calado e não questionar às regras da sala e da escola”; “castiga tirando algo que gostam”; e “vai à escola para saber o que houve e ter estratégias junto com a escola”. Esses dados também demonstram que essas famílias de meios populares tentam várias alternativas para que seus filhos aceitem as regras escolares e obtenham uma aprendizagem exitosa, mesmo que suas condições socioeconômicas e tempo sejam precários e escassos, e suas possibilidades de sucesso

escolar sejam improváveis, de acordo com o que os estudos de Lahire (1997) e Batista e Carvalho (2013) demonstram. Um exemplo é que, mesmo diante de pouco tempo para dedicar aos estudos dos filhos, as famílias vão até a escola para entender o que houve, o que levou o filho a desrespeitar as regras e como ter ações neste sentido.

O descritor da menor recorrência foi: “incentivam que continuem desrespeitando as regras e profissionais da escola”. Os estudos de Lareau (2007) sugerem que essa ação seria uma das formas de objeção à desigualdade de oportunidades escolares que os alunos vivem. Contudo, os pesquisados não reconhecem isso como uma prática adequada e permanente das famílias de meios vulneráveis, ao terem que lidar com os atos indisciplinados que venham a cometer.

Na sequência, iniciaremos a análise do conteúdo do bloco 3, sobre como ocorre a trajetória escolar dos alunos. Desse modo, a primeira pergunta foi relacionada ao fato de já terem repetido ou reprovado no ano. Seguem os dados compilados na Tabela 19, abaixo:

Tabela 19 - Trajetória escolar

Já repetiu ou foi reprovado de ano	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Nunca repeti de ano	18	21	16	21	23	99
Sim, 1 vez, nesta escola	1	2	2	2	1	8
Sim, 1 vez, em outra escola	1	0	1	1	1	4
2 vezes ou mais	0	0	1	0	1	2
Total por turma	20	23	20	24	26	113

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Os alunos que já repetiram o ano corresponderam a 12,38% do total de alunos pesquisados. Esse é um percentual considerável de alunos que na sua trajetória escolar já passaram pela experiência da retenção. Os dados revelam que a repetência escolar é um dos fatores que faz parte da jornada escolar dos alunos da comunidade estudada. Lahire (1997) e Justi; Schmitt; Campos (2020) elucidam que, a repetência se deve também às aspirações e abordagens das famílias populares, que se distanciam dos objetivos e formas escolares, assim produzem a desigualdade social e de classe, e esses

aspectos servem para medir e interferir no índice de repetência escolar. Sondamos também que, conforme nossas observações em campo, a repetência pode ocorrer devido ao fato da escola ser um território onde muitas famílias não residem por muito tempo, pois moram de favor, por um período determinado de tempo, com seus familiares, ou se afugentam, por um curto tempo, por causas de questões familiares, que envolvem desde violência doméstica, as condições precárias, que não as possibilitam pagar por uma moradia. Na segunda pergunta deste bloco, indagamos os alunos acerca de quais os principais motivos para irem para a escola, e os orientamos para que marcassem as três opções mais relevantes/importantes para eles. No 5ºB, 1 aluno respondeu apenas duas alternativas, e no 5º A, 2 alunos responderam apenas uma alternativa

Tabela 20 - Motivações para frequentar a escola

Principais motivos para frequentar a escola	5º C	5º B	5º A	4º B	4º A	Total por item
Para fazer amizades	8	11	5	10	12	46
Para ter um bom emprego	18	20	15	19	17	89
Para ter um diploma	4	6	7	3	5	25
Minha família acha importante e me incentiva a ir para a escola	13	13	14	17	18	75
Aprender regras para conviver em sociedade	3	0	3	6	10	22
Adquirir conhecimentos	7	3	3	6	7	26
Para transformar minhas condições financeiras	6	8	6	6	7	33
Para aprender a respeitar regras e me relacionar com pessoas	0	1	0	1	4	6
Para fazer bem para minha saúde física e mental	0	2	0	0	0	2
Para aumentar a minha capacidade da memória, concentração e raciocínio	0	2	2	3	1	8
Desenvolver meu pensamento crítico e de cidadania/ participação em sociedade	0	2	1	1	0	4
Total por turma	59	68	56	72	81	336

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Aqui os 05 descritores mais escolhidos sobre quais são as motivações dos alunos para irem à escola e seu respectivo total em termos quantitativos foram: “Para ter um bom emprego”, com 81 respostas; “Minha família acha importante e me incentiva a ir para a escola”, com 75 respostas; “Para fazer amizades”, com 56 respostas; “Para transformar minhas condições financeiras”, com 33 respostas; “Para ter um diploma”, com 32 respostas.

Esses dados explicitam que a perspectiva de se ter um bom emprego e a ascensão econômica por meio dos estudos para os alunos dos setores populares pesquisados se constituem em algo muito desejado, bem como a família e os vínculos de amizades são também motivações latentes que justificam a frequência na escola. Batista e Carvalho e Silva (2013) Charlot (1996) e Lahire (1997) demonstraram em suas pesquisas que essas famílias criam grandes e diversificadas expectativas sobre a escola, como a longevidade dos estudos, ingresso ao mercado de trabalho, além de reconhecerem a escola como um lugar de proteção das violências que muitos territórios vulneráveis produzem - e de mudanças nas suas condições.

Entretanto, de acordo com os estudos da forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (2001), é quase improvável as famílias de meios populares se adaptem ou transformem os modos de funcionamento da escola, pois as abordagens e os modos de organização da escola são bem diferentes no caso destas famílias, uma vez que se baseiam em relações de poder, que a elas são impostas. Diante deste cenário, o vislumbre de novas formas de sociabilidade e de assimilação dos conteúdos tradicionais, ou o rompimento com formas escolares homogeneizantes ocorrerão por meio de atritos. Porém, nossa pesquisa mostrou que os alunos altamente engajados criam essas novas formas de estabelecer as relações e a absorção dos conteúdos, e, para isso, contam com seus anseios e suas vontades próprias de mudanças, das suas condições e apoios assíduos parentais ou não.

Neste sentido, no quarto e último bloco de perguntas, compreendemos como os alunos pesquisados percebem a escola, as regras e os professores.

A primeira pergunta foi: quais sentidos e significados atribuem à escola? A observação era a de que marcassem as três opções mais relevantes/importantes. Dessa maneira, no 5°C, 01 aluno respondeu apenas uma alternativa, e 01 aluno respondeu duas alternativas. No 5° B, 02 alunos responderam duas alternativas. No 5° A, 02 alunos responderam apenas uma alternativa. E, no 4° B, 01 aluno respondeu apenas uma alternativa. Seguem as respostas, registradas na Tabela 21, abaixo.

Tabela 21 - Como percebo a escola, regras e os professores

Sentidos e significados que atribuem à escola	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Ela é muito importante, pois me ensina a ler, a escrever e outras aprendizagens	18	20	14	21	22	95
É o único lugar que me sinto acolhido e respeitado	5	1	5	6	9	26
Sou obrigado pela minha família e pelas leis	4	14	6	4	6	34
Gosto da escola e dos professores	14	7	8	18	18	65
Gosto das regras e organização da escola	1	3	4	2	6	16
Gosto das aulas e das atividades	6	2	6	8	3	25
Vou só para ter um diploma	1	3	5	1	1	11
Contribui para eu aprender a lidar com fracassos e frustrações	0	0	0	1	4	5
Ela me liberta da rotina da minha casa	1	2	1	2	2	8
Espaço para eu me alimentar e brincar	1	4	0	4	1	10
Onde eu aprendo a respeitar regras e viver em sociedade	6	9	7	5	6	33
Total por turma	57	65	56	72	78	328

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Sobre os sentidos e os significados que os alunos atribuem à escola, 95 alunos (que correspondem à maior quantidade de respostas) indicaram que “ela é muito importante, pois os ensinam a ler, a escrever e outras aprendizagens”. Na sequência, em termos quantitativos, 65 estudantes assinalaram o item “Gosto da escola e dos professores”, 34 estudantes responderam “Sou obrigado pela minha família e pelas leis”, e 33 estudantes assinalaram o item “Onde eu aprendo a respeitar regras e viver em sociedade”.

Averiguamos que, para os sujeitos pesquisados, além de a escola ser reconhecida como um potencial espaço de diversificadas aprendizagens, o professor e, em seguida, a família deles são as referências de incentivos para darem sentidos significativos à escola, além de ser um espaço para aprenderem a lidar com regras e conviver com

outras pessoas. Tais constatações expõem o que Charlot (1996) verificou em seus estudos, apresentando o quanto o incentivo parental é significativo para os alunos de meios populares frequentarem a escola.

No PPP (2021) da escola, é explicitado o quanto essa escola se torna um lugar de referência para esses alunos, pois nela há variados eventos que fazem com que, pela falta de espaços de lazer e de cultura na comunidade, a escola cumpra essa função, preenchendo, assim, tal lacuna. Além disso, esses dados demonstram que as regras para eles são importantes, mesmo que em muitos casos não as cumpram.

Outrossim, de acordo com as observações em campo e com as entrevistas com as professoras pesquisadas, nota-se que, mesmo lidando com um grande índice de indisciplina e de alta vulnerabilidade social dos alunos, de modo geral, elas se sentem respeitadas e acolhidas por eles. O que vai ao encontro daquilo que os alunos responderam. Dessa forma inferimos que as relações que as professoras e alunos da escola pesquisada estabelecem é um fator importante e que influencia o alto engajamento comportamental e de aprendizagens para alguns deles. Esse fator é apontado nos estudos de Gauthier, Bissonnette e Richard (2004) ao destacarem o quanto a gestão de classe pode impactar e servir de medida importante para a adesão às regras escolares.

Ao serem perguntados sobre “qual a importância da escola para o seu futuro”, no 5° C, 02 alunos responderam apenas uma alternativa, no 5° A, 02 alunos responderam apenas uma alternativa, e no 4° A, 01 aluno respondeu apenas duas alternativas, mesmo que tenhamos informado previamente que na questão deveriam ser assinaladas 03 alternativas de respostas.

Tabela 22 - Importância da escola para o seu futuro

Importância da escola para o seu futuro	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Interpretar e compreender informações	8	9	3	3	12	35
Lidar com minhas próprias emoções	8	4	9	10	10	41
Tomar decisões com senso crítico	6	3	6	6	5	26
Obter satisfação pessoal e profissional	4	2	4	8	3	21
Ter independência	11	15	10	8	10	54

financeira							
Para que minha família tenha orgulho de mim	11	16	13	17	21	78	
Para dá uma condição melhor para minha família	9	16	11	19	14	69	
Total por turma	57	65	56	71	75	324	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Para os alunos sujeitos desta pesquisa, a importância da escola para o seu futuro está atrelada a 05 descritores principais: “Para dar uma condição melhor para minha família”, com 69 respostas; “Para que minha família tenha orgulho de mim”, com 68 respostas; “Ter independência financeira”, com 52 respostas; “Lidar com as próprias emoções”, com 41 respostas; “Interpretar e compreender informações”, com 35 respostas.

Neste sentido, compreendemos que, para os sujeitos das famílias populares, a escola seria um meio para a ascensão social, bem como um meio de valorização para se alcançar uma vida melhor para as suas famílias por meio dos estudos. Além deles aprenderem a compreender o mundo letrado e lidar com suas emoções, pois como vivem com base em situações precárias, vislumbram ter uma saúde mental ativa e boa para conseguir estudar e lidar com as situações adversas que vivem. Assim, eles acreditam que os estudos seriam um meio importante para transformar as incertezas e as instabilidades dos seus modos de vida e sair da condição de precarização em que vivem. Lahire (1997) e Lareau (2007) destacam em seus estudos o quanto muitas famílias populares desejam por meio dos estudos de seus filhos mudar sua vida e de seus filhos, e, para isso, se dedicam, por meio de diversas ações, para que a trajetória escolar dos seus filhos seja uma ação prioritária e ocorra com êxito.

Em seguida, para entendermos como esses alunos lidam com as normas escolares na sua trajetória escolar perguntamos “quais os motivos que possuem para cumprirem as regras escolares”. No 5° C, 02 alunos responderam apenas uma alternativa. Já no 5°B, 01 aluno respondeu apenas duas alternativas e 01 aluno respondeu apenas uma alternativa. No 5° A, 03 alunos responderam apenas uma alternativa. E, no 4° B, 1 aluno respondeu apenas duas alternativas e 1 aluno respondeu apenas uma alternativa, mesmo constando na questão, além de ser informado por nós, para marcarem três respostas nessa questão.

Tabela 23 - Motivos para cumprirem as regras escolares

Quais motivos que levam você a cumprir as regras escolares	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
O clima da sala fica mais agradável	14	7	13	8	16	58
Valorizo a organização da escola e fico com vontade de está nela	6	11	8	15	13	53
Consigo aprender melhor e concentrar nas aulas	13	15	14	16	18	76
As aulas se tornam mais produtivas	8	15	6	6	17	52
Pois facilita compreender as formas de existir na escola, em sociedade e me relacionar	4	6	2	7	5	24
Para eu aprender a controlar, a disciplinar e a regular comportamentos inadequados e situações de fracasso ou ruins	5	8	7	13	8	41
Para não ser punido	6	4	3	4	1	18
Total por turma	70	73	66	77	94	376

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Segundo as respostas dos pesquisados, de acordo com a Tabela 23, acima, os principais motivos para cumprirem as regras escolares, são: “Consigo aprender melhor e me concentrar nas aulas”, com 76 respostas; “O clima da sala fica mais agradável”, com 58 respostas; “Valorizo a organização da escola e fico com vontade de estar nela”, com 53 respostas; “As aulas se tornam mais produtivas”, com 52 respostas. De modo geral, eles reconhecem a importância das regras para terem maior disposição para assimilação dos conteúdos e maior satisfação para aceitarem as normas e estarem na escola.

Lahire (1997, p. 57) destaca que:

[...] é preciso evidentemente evocar o fato de que o curso primário, enquanto primeiro andar do edifício escolar, é indissociavelmente um lugar de vida com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida em comum, à relação com o adulto, à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e relações com o saber.

Silva (2007), em suas pesquisas, assente com esta afirmação e argumenta que há uma ligação direta entre comportamento e aprendizagem, de modo que, na maioria dos casos, quando os alunos se sentem envolvidos com as aulas e aceitam as regras, há uma tendência fecunda em participarem mais das aulas, terem vontade de ir para a escola e se interessarem por absorver os saberes e assimilar as normas.

Por fim, para investigarmos como os alunos estabelecem suas relações com os professores fizemos a última pergunta do questionário “Como você se relaciona com seus professores?” cujas respostas seguem na Tabela 24, abaixo. No 5° C, 03 alunos responderam apenas uma alternativa. No 5° B, 2 alunos responderam apenas uma alternativa, e, no 5° A, 2 alunos responderam apenas uma alternativa e 1 aluno respondeu apenas duas alternativas, mesmo constando na questão e sendo reforçado por nós que eles deveriam marcar apenas 03 respostas.

Tabela 24 - Estabelecimento de relações

Relacionamento com seus professores	5° C	5° B	5° A	4° B	4° A	Total por item
Com respeito e obediência	15	19	14	14	25	87
Fico à vontade para fazer perguntas e colaborar com as aulas	13	14	13	14	15	69
Realizo as atividades que os professores propõem	11	11	12	14	19	67
Sou disciplinado, cumpro as regras e ajudo a fazer os acordos e os combinados diários	6	3	3	10	6	28
Cumpro os horários da organização da sala e o que os professores me solicitam	3	6	6	06	7	28
Sou participativo e questionador	3	3	3	7	2	18
Possui punições justas quando descumprimos as regras escolares	3	4	4	7	3	21
Total por turma	54	60	55	72	77	318

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2025).

Os alunos, ao estabelecerem relações com seus professores, elegem alguns fatores fundamentais, tais como: “Com respeito e obediência”, com 87 respostas; “Fico à vontade para fazer perguntas e colaborar com as aulas”, com 69 respostas; “Realizo as atividades que os professores propõem”, com 67 respostas. O item que apresentou a menor quantidade de respostas, 18, foi “Sou participativo e questionador”. Pensamos que, de modo geral, esses alunos respeitam seus professores, colaboram com as aulas e reconhecem que os professores oportunizam espaço de fala, porém interrogam pouco ou não relatam suas dúvidas. O que também foi explicitado nas entrevistas com as professoras dos alunos selecionados como os altamente engajados. Concebemos que isso pode ocorrer devido ao medo de se sentirem constrangidos, não serem aceitos pelos seus pares ou por vislumbrar o comportamento de alto engajamento como uma das únicas maneiras de mobilidade social e econômica, e, assim preferem, muitas vezes, ficar em silêncio a correrem o risco de perder essa oportunidade.

Ainda, as crianças das famílias de setores populares não questionam as regras escolares e pouco se envolvem com as aulas por falta de incentivo dos seus próprios responsáveis e por receio que perpetuem as exclusões que já passaram em suas vivências. De acordo com Lahire (1997), Vincent, Lahire e Thin (2001) e Lareau (2007), o fracasso dos alunos de meios populares não é apenas ligado à precarização de sobrevivência e suas condições de vidas, porém também se refere à distância sobre as abordagens e as formas escolares das famílias e das crianças que ocorrem ao estabelecerem as relações e assimilarem as regras e as aprendizagens. Portanto, perante esses conflitos existenciais e familiares, as crianças de famílias populares tendem a silenciar seus sentimentos e descontentamentos.

Nóvoa (2022) enfatiza em seus estudos que não temos uma crise de sentido da escola como muitos afirmam, mas sim o fim da escola atual, ou seja, uma nova escola está surgindo, com toda sua estrutura humana e física diferente dos moldes e formas que havia. Por isso, é importante refletirmos como propiciar relações no ambiente escolar que contribuam com um clima de sala e da escola onde todos tenham oportunidade de auxiliar para que sejam construídas formas escolares que lidem com os desafios e a especificidade de cada criança. E isso é o que os alunos de meios populares e altamente engajados vêm construindo, mesmo que de modo incipiente e invisibilizado.

Os questionários de auto e heteroclassificação nos trouxeram elementos interessantes para pensar sobre o engajamento comportamental. Entendemos que a sua significação está vinculada a dois componentes principais, a saber, o nível da

participação dos alunos com as práticas escolares e as suas condutas e as atitudes para com seus pares e com a aceitação às regras escolares. Rola exemplifica que:

[...] a conceptualização de uma medição da dimensão comportamental do envolvimento poderia ter em conta comportamentos relativos à participação nas atividades de aprendizagem (e.g. completar trabalhos de casa, entregar trabalhos de casa a tempo), mas também os relativos ao respeito pelas regras e à não interferência com os pares. Com efeito, um aluno pode ter dificuldades em concluir e cumprir prazos de entrega de trabalhos, mas observar as regras de conduta e não apresentar comportamentos indisciplinados (Rola, 2012, p. 45).

A dimensão comportamental possui um papel essencial no engajamento dos alunos. Isto porque os professores vêm enfrentando por parte dos alunos desafios comportamentais, como falta de respeito, desinteresse, indisciplina, desobediência ou até mesmo violência. Tais comportamentos podem minar a autoridade do professor e dificultar a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Vasconcellos (2009) e Baneletti e Dametto (2015) enfatizam que a indisciplina é uma das questões que mais tem gerado esgotamento na rotina do professor, pois compromete o seu estado emocional, gerando sentimentos de desencantamento, estafa, desânimo e abandono da profissão.

No discurso dos professores, uma das coisas que se destacam, para além do conteúdo semântico, é o conteúdo emocional, a carga afetiva que acompanha suas manifestações. Falam da disciplina a partir das entranhas, e não da boca para fora; não está em questão uma sofisticação do discurso, uma ilustração enciclopedista, um diletantismo teórico. São vivências muito doloridas, ou até convicções fortemente enraizadas; vão, pois, além da dimensão conceitual (Vasconcellos, 2009, p. 58).

Baneletti e Dametto (2015) ressaltam que os professores, muitas vezes, não sabem como lidar com as questões disciplinares e nem como materializar atitudes que promovam o comprometimento e o engajamento dos alunos às regras escolares, o que causa profundas frustrações e desmotivação em relação ao ato pedagógico. Desse modo, a indisciplina, que é um estado circunstancial, corre o risco de virar um estado permanente para aquele indivíduo estigmatizado.

Farias e Bressoux (2008) também apontam e evidenciam sobre a relação professor-aluno e os impactos das expectativas e das classificações dos professores sobre os comportamentos, a classe e as trajetórias escolares dos alunos. Esses autores investigam que apenas uma minoria de professores influencia e possui grandes efeitos

na jornada, engajamento escolar e no comportamento dos seus alunos, de modo a demonstrar que são pequenas as taxas que comprovam que isso pode ocorrer.

Em contrapartida, Sousa (2013) verifica que os professores que legitimam sua autoridade e referência de respeito para os alunos servem de modelo de comportamento para eles, de forma que estes últimos assumem, pouco a pouco, uma tendência a imitá-los. Antunes *et al.* (2022) complementam que:

Apesar disso, a relação entre motivação e o desempenho acadêmico não é determinante, e isso evidencia que as práticas pedagógicas, apesar de tradicionalmente partirem da motivação extrínseca, possuem uma grande influência sobre a vontade do aluno em cumprir com as tarefas escolares. [...] a motivação mais positiva e duradoura evidencia que questões comportamentais não só podem resultar de uma possível dificuldade escolar, como podem, em muitos casos, preceder às dificuldades escolares (Antunes *et al.*, 2022, p. 6).

Analisamos, assim, que o interesse de participar e de se engajar às normas e às atividades escolares também parte, prioritariamente, do aluno. Contudo, Sousa (2013) investigou que há manifestas insatisfações por parte dos estudantes para com a escola, atreladas à baixa motivação para os estudos e para a adesão às regras. Cada aluno possui sua auto motivação para aprender e, quando ela não ocorre ou acontece em um nível baixo, ou mesmo quando há pouco incentivo socioeconômico, o aluno a ignora e pouco se envolve com os processos disciplinares, o que pode levá-lo a não ter êxito escolar.

Ao negar para afirmar a norma, constrói suas narrativas sobre a ficção de que essa norma pode ser quebrada, quando o que está em jogo é o processo de normalização, indicando que ele está em posição no jogo de forças de suspender, temporariamente a norma para conceder, para transigir, mas de forma vigiada e limitada. É o refinamento do uso da norma como forma de produzir a vontade de obediência, escamoteada em seu suposto rompimento: transgredir para cumprir (Almeida, 2021, p. 150).

Portanto, também entendemos que o problema da não aceitação às regras e da indisciplina na escola tem como uma das suas principais determinantes as concepções de representações dos professores quanto aos seus alunos e às suas escolhas metodológicas e de conteúdo a ser lecionado, o que acarreta consequências para as suas práticas pedagógicas e para a relação professor-aluno. Assim, pensamos que os professores necessitam fazer uma aglutinação e sistematização de práticas progressistas e igualitárias para garantir a ordem necessária no processo ensino-aprendizagem.

Gauthier (2013; 2014) e Mizukami (1986) destacam que a gestão de classe perpassa por uma condução de sala humanista, e não tradicionalista, tendo como

prioridade o aluno, seus desejos, seus desafios, suas expectativas, seus comportamentos e suas angústias, de forma que esses aspectos sejam essenciais na escolha dos temas e saberes a serem abordados em sala de aula.

Diante disso, um dos conceitos que acreditamos essencial para nossos estudos é o de didática. Assim, de acordo com Pimenta *et. al* (2013, p. 59):

[...] a didática pode ser considerada como a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares. De alguma forma, esteve sempre ligada às questões postas pelos processos de ensino, compreendidos como instrumentos de poder, a serviço de interesses diferentes e contraditórias realidades.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 385) complementam o conceito e nomeiam de “gestão dos aprendizados” o ensino de conteúdos, habilidades e regras. Porém, desenvolver esses aspectos é algo complexo, pois possui uma dimensão holística, de estrutura e de organização. Pimenta (2013) afirma que:

Nesse sentido, entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 2013, p. 146).

Desta forma, é essencial refletir e problematizar sobre a gestão da sala e seus condicionantes para melhor compreender o papel do engajamento às regras nos desdobramentos para a aprendizagem, assim como redimensionar a importância dos aspectos intra e extraescolar para a redução dos atos indisciplinados. Baneletti e Dametto (2015) enfatizam que, no processo pedagógico, uma das prerrogativas do ato educativo é a de que o professor desenvolva o gosto pelas didáticas que irá praticar em sala, favorecendo a disciplina e o incentivo do prazer pela aprendizagem, já que se acredita que o aluno motivado foca sua atenção e as suas ações para a realização das atividades e, conseqüentemente, terá pouco tempo para os atos indisciplinados.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) afirmam, ainda, que é fundamental ter a atenção dos alunos ao ministrar aulas, sendo necessário, em alguns momentos, de atrições e eventos indisciplinados, ao invés de se exaltar, fazer pausas, para que, por meio do silêncio, se possa mediar tais conflitos e dar continuidade à aula. Além de reconhecer que os suportes dados a cada aluno são diferenciados, sendo necessária a revisão dos

conteúdos já ministrados, antes de introduzir novos saberes, e, com frequência, fazer perguntas aos alunos acerca do que compreenderam, do que foi ministrado, de modo a valorizar o que foi aprendido por eles. Dessa maneira, entende-se que o clima e a gestão de classe favorável impactam positivamente no engajamento comportamental dos alunos e em toda a sua trajetória escolar.

Logo, construir uma noção mais relativizada, que considere a gênese dos problemas que afetam as relações tanto de aprendizagem quanto de socialização e sociabilidades escolares se faz necessário, bem como favorecer um ambiente escolar propício à aprendizagem e estabelecer vínculos que possibilitem a aceitação às regras. Mendonça (2011) afirma que:

Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias às mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. A ausência desses vínculos e a não mediação que os favoreça pode gerar a crise de sentidos na escola (Mendonça, 2011, p. 52).

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 236) enfatizam que “não existe estratégia de disciplina melhor do que prevenir o surgimento de problemas, cativando o interesse dos alunos”. Para esses autores, uma boa gestão perpassa por estar atento a tudo o que acontece em sala de aulas e por ter meios preventivos e ágeis para combater comportamento e atitudes que possam atrapalhar o andamento da aula ou da aprendizagem e das relações que se estabelecem no espaço da sala. Conforme nos alerta Pimenta (2013, p.147):

Nesse sentido, entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Refletimos que, muitas vezes, o que ocorre é uma espécie de inadaptação dos alunos ou da escola às demandas contextuais, o que suscita conflitos entre modos de socialização e novas sociabilidades e constantes casos de indisciplina escolar ou apatia ao cumprimento de regras, falta de empenho e desejo dos alunos em estarem na escola. Assim:

[...] se flexibilizarmos as expressões “sucesso” e “fracasso” escolar, poderemos falar em um novo campo de fracasso escolar: o fracasso na

socialização dos estudantes. [...] Isso significa que a indisciplina na escola, além de se configurar como um indicador do fracasso no trabalho de socialização dos estudantes, pode ainda funcionar como uma forte perturbadora do processo de ensino-aprendizagem (Silva; Matos, 2014, p. 3).

Sousa (2013) frisa de maneira geral que o fracasso escolar também está atrelado ao fato de que, ao fim da trajetória escolar, o aluno não obteve os saberes e as capacidades suficientes para sua vida social e profissional e nem mesmo para continuar seus estudos.

Vasconcellos (2009, p. 227) enfatiza que “[...] há, no entanto, professores que, preocupados em ‘não perder tempo’, não param para analisar o que se passa e acabam perdendo praticamente todo o tempo durante o ano”, ao invés de rever seus métodos e sua didática em sala de aula. Por outro lado, Pimenta (2013, p. 148) pontua que:

Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e pela sua prática, condição para que se construam novos saberes e para modificarem suas ações, ou seja, para teorizar.

Desse modo, entendemos que é fundamental reconhecer como os alunos constroem seus engajamentos de aceitação às regras, das aprendizagens, e estabelecem suas relações, principalmente com seus professores, para que sejam favorecidos o interesse e a disciplina em sala, ou seja, uma verdadeira pactuação que propicie comportamentos de respeito à autoridade do professor e um ambiente favorável à aprendizagem. Almeida (2021) ainda destaca:

Cada sujeito, portanto, produz e é produzido pelas relações, pelo lugar que ocupa nessas relações e pela forma como se apropria dos efeitos circunstanciais que reverberam em suas vivências. Esse ato de apropriação, vale destacar, é também institucionalizado e normalizado (Almeida, 2021, p. 167).

Assim, parece evidente que a forma como o professor conduz seus métodos e suas práticas pedagógicas com os alunos pode favorecer a adesão às regras e interferir no nível de engajamento do aluno ao ambiente e às aprendizagens escolares.

Na atualidade, a experiência e o conhecimento do professor também têm sido desvalorizados ou questionados, especialmente quando os alunos têm acesso a uma vasta quantidade de informações. Isso pode levar a uma diminuição da autoridade do

professor, como detentor exclusivo do conhecimento e o desprestígio generalizado da prática docente.

Santos (2015), nas suas pesquisas, investigou que há cinco tipos principais de desvalorização da profissão docente: o econômico; o social; o psicológico; o da obsolescência; e o da desqualificação ou degenerescência. O autor ainda demonstra, por meio de dados, que a cada ano é iminente o número de professores que se afastam ou abandonam a profissão docente. O fator econômico atrelado ao valor do salário recebido impacta integralmente sobre todos os outros fatores elencados acima, especialmente os fatores sociais e psicológicos.

O salário baixo limita o acesso a uma vida social e de lazer de qualidade, bem como de investimento a novos conhecimentos, inclusive os tecnológicos, de modo que o professor que deseja e necessita qualificar sua atuação, muitas vezes é impedido de fazê-lo, protela ou faz dívidas para investir em sua formação, o que pode gerar um impacto grande em sua saúde mental, uma vez que dedica mais tempo para o trabalho e para conseguir fazer formações e cursos a fim de incrementar sua renda. Nesse sentido, diante dessas jornadas e cobranças diárias extenuantes, facilmente ficará estafado, o que o adocece emocional e fisicamente, contribuindo para o chamado “mal-estar docente”.

Assim, o valor salarial do professor o desumaniza, limita ou reduz seu tempo de vida, quando o obriga a ter duplas ou triplas jornadas exaustivas de trabalho. O que impossibilita também o tempo para cuidados essenciais, como da sua mente e de seu corpo. Santos (2015) e Costa e Rodrigues (2020) ressaltam em seus estudos esses silenciamentos e destituições do poder de decisões políticas dos professores. Nas nossas práticas, testemunhamos o quanto é raro haver professores trabalhando apenas em uma escola. Além disso, nos momentos de reivindicações, há diversos confrontos e desgastes internos, pois a maioria deseja ir às ruas para manifestar e garantir seus direitos, mas antes de lutar por melhores condições de trabalho, necessita avaliar suas necessidades pessoais e emocionais, uma vez que terá que repor os dias de paralisação. Diante disso, os que não aderem à greve, por exemplo, podem sofrer retaliações por parte dos seus gestores e pares. E isso pode gerar ainda mais impactos nos aspectos social e psicológico e, de modo geral, na sua qualidade de vida.

Há, assim, o controle e a desestabilização entre o coletivo, o que, ao invés de unir os professores, os afastam e os deixam cada vez mais distante das participações e das questões que influenciam diretamente a sua profissão. Desse modo, há uma transferência de direitos, pois quem decidirá sobre a condição do professor e seus planos

de carreiras não serão os que estão no “chão da escola” e que vivenciam toda a precarização e pressão que envolve a profissão.

Isso tudo leva ao descrédito social da profissão, além do desestímulo pelos próprios docentes que se auto desvalorizam, o que faz com que percam a motivação pela profissão e não reajam para sair desse lugar de desprestígio. Em consequência, muitos adoecem e não se sentem úteis para o mercado de trabalho, mesmo sabendo que não é o caso da sua profissão, pois há uma demanda grande de professores no mercado.

Assim, se colocam nesse lugar de obsolescência ou de inferiorização e de desvalorização. Nas minhas primeiras experiências educativas, que foram nas áreas administrativas, me espantei muito com a quantidade de professores que, no decorrer de um ano letivo, adoeceram. O reflexo é a grande quantidade de atestados que solicitam durante o ano, suas aparências físicas e seus corpos que demonstram o quanto a sua saúde fica exposta e comprometida, principalmente daqueles que trabalham em áreas vulneráveis.

E, por fim, essa desmotivação se atrela à degenerescência e afeta a essência da docência.

(Des) qualificar é tirar a qualidade, e qualidade é o que determina a natureza, o ser da coisa. Quando se tira o ser da coisa, promove-se a coisificação. Logo, desqualificar é um modo de tirar da profissão aquilo que a faz ser ela mesma. Na Filosofia costuma-se conceituar esta essência de “quididade”³⁰ (Santos, 2015, p. 8).

Ou seja, os professores não percebem mais sentido nas suas atuações e começam a não vislumbrar valor na profissão docente o que, conseqüentemente, desencadeia um desprestígio generalizado por parte da sociedade, notando-se, assim, desestímulo, exaustão e adoecimento geral por parte dos profissionais da educação.

Todos estes fatores encontram-se provavelmente atrelados às transformações sociais e culturais mais amplas que também podem impactar a autoridade pedagógica. Mudanças nas estruturas familiares, valores e relações de poder são capazes de influenciar as expectativas dos alunos em relação à autoridade do professor.

Pirola e Ferreira (2007) enfatizam que as famílias colocaram para os professores o peso da responsabilidade de educar seus filhos, principalmente para a escola, e que elas não dão limites aos seus filhos, bem como não oferecem suportes emocionais

³⁰ Na filosofia escolástica, "quididade" era outro termo para a essência de um objeto, literalmente seu "o que é".

suficientes para terem êxito escolar. A precarização das condições financeiras de muitas famílias complexifica as relações entre professores, alunos e famílias, já que há pouco aparato cultural que contribua na escolarização. Há, na realidade, uma desestruturação generalizada.

Percebemos, assim, que há mudanças e diferenças consideráveis nas dinâmicas dos processos sociais e culturais, como por exemplo, no estabelecimento das interações cotidianas e dos suportes extras escolares comportamentais, cognitivos ou intelectuais, que diferenciam os modos de educar os filhos de classe baixa e os filhos de classe média. Enquanto as famílias de classe baixa mantêm distância de pessoas que possuem posições de prestígio, de gestão e desconfiam das instituições, das autoridades socialmente legítimas e possuem pouco ou nenhum poder aquisitivo para investimentos em cursos e para o acesso a suportes, relações e espaços culturais, o oposto ocorre com as famílias de classe média, que despendem valores altos com cursos extraescolares, possuem um aporte cultural amplo e incentivam seus filhos a dialogar, ampliar suas relações e estar engajados com as instituições que os atendem.

Todavia, nossas investigações apresentaram que, mesmo com a ausência de diálogo e o pouco capital cultural e social entre as famílias populares, elas geralmente fazem e possuem laços afetivos fecundos entre seus familiares e sua rede de apoio, enquanto as de classe média possuem relações mais rasas, pouco afetivas e com pessoas que não fazem parte do âmbito familiar, o que, muitas vezes, justifica seus laços pouco profundos.

Sousa (2013) afirma que na escola, nas interações cotidianas que são estabelecidas, o professor representa a autoridade e o desejo de obtenção de ordem, de disciplina, dos valores e dos saberes. Assim, na atualidade, a tarefa da escola passou de apenas técnica para moral, ou seja, ela abarca também o ensino de normas de convivência e de práticas de socialização, o que, antes do século XX, era algo reservado unicamente às famílias. De modo que os valores se tornam essenciais para a garantia de maior probabilidade de sucesso escolar e, para isso, o professor se torna um ator central a fim de propiciar a condução dos valores morais, fazendo com que os alunos reflitam e construam princípios que contribuam para a aceitação e a construção de regras morais.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) reafirmam que a influência do professor e o modo que ele conduz o ensino é determinante, e que são necessárias transformações nas práticas já existentes desse ator social. Esses autores demonstram em sua obra “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos - A gestão dos Aprendizados” que a

gestão de aprendizados sistematizados e de valores são os coeficientes mais altos verificados nas pesquisas e impactam na trajetória escolar dos alunos. Argumentam que as estratégias pedagógicas têm um alto percentual (0,61) de influência no rendimento escolar³¹, de maneira a demonstrar que as atitudes de acordo com o contexto e o direcionamento pedagógico dos professores influenciam de forma contundente no desempenho dos alunos. Portanto, faz-se necessário um ensino explícito, inovador, “ordeiro” e estruturado, no qual fique evidente o que os alunos devem aprender e quais seriam os objetivos e as expectativas dessas aprendizagens.

Para Gauthier (2015), “ordem” deve ser entendida como uma organização não anárquica, transformadora e sistematizada o suficiente para os alunos ficarem receptivos mental e afetivamente. Para tanto, acreditamos que é fundamental considerar o poder aquisitivo, a pluralidade e as mudanças culturais e sociais que esses alunos trazem para dentro das escolas, uma vez que cada sujeito detém diversificadas histórias e culturas e estas devem ser respeitadas e reconhecidas nas discussões do currículo e nas dinâmicas escolares.

Quando a escola recebe sujeitos diversos, com diferentes particularidades sociais e culturais, é fundamental que esteja preparada para o entendimento da diversidade. Esse ordenamento social é o que enriquece o desenho da cultura local, em constante diálogo com o mundo global. Fundamental salientarmos que, de acordo com Hall (2003), a cultura perpassa por um conjunto de práticas sociais que estão disponíveis e propiciam sentidos às nossas vivências, aos saberes e à construção da nossa identidade. Ela propicia entender como nos relacionamos com os conhecimentos e as práticas com que lidamos nas nossas vivências, com base nos sentidos do como e onde escolhemos experimentar nossos modos de vida e de se relacionar com nossos pares.

Desse modo, compreendemos que, quanto mais nos aproximamos e reconhecemos as realidades e as mudanças culturais e sociais podemos ter menos resistências às regras e aos processos escolares. Assim, pensamos ser importante construir junto aos (às) nossos (as) estudantes e famílias os seus pertencimentos de lugar, no caso da escola, de modo que estes sejam mais propícios a respeitarem as normas e a desejarem estar nesse lugar. A participação da escola e professores nesse

³¹ Esse estudo, elaborado por Gauthier, Bissonnette e Richard, analisou a pesquisa de Fraser *et. al.*, contida na obra “Synthesis of Educational Productivity Research”, de 1987, elaborando uma síntese quantitativa de 134 meta-análises que investigaram o efeito de diferentes fatores no aprendizado dos alunos. No total, essa mega-análise condensou os resultados de 7.827 pesquisas, o que envolve cerca de 10 milhões de alunos. In: Gauthier, Clermont; Bissonnette, Steve; Richard, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. São Paulo: Vozes, 2014.

percurso não se limita ao ensino, mas na abertura para dialogar para além da sala de aula, em interações com a comunidade local.

Diante do exposto, compreendemos que estabelecer uma interação entre as culturas na escola, que não seja reprodutora de preconceitos das expressões culturais, vistas como subalternas socialmente, é possível, desde que estejamos abertos ao diferente, às mudanças e às diversas perspectivas culturais, de maneira a promover a efetiva interlocução com toda a comunidade escolar sobre temas e práticas pouco discutidos e valorizados. Isso porque percebemos que os alunos transitam em diferentes espaços e culturas, sendo a escola um dos primordiais, porém todos eles impactam nos seus processos de socialização.

A escola é um espaço plural de aprendizagens possíveis e acessíveis a todos, com igualdade, e serve como veículo de garantia de direitos humanos. Trata-se, assim, de um ambiente de respeito que acolhe e insere esta pluralidade local, no contexto das aprendizagens, unindo o currículo ao cenário local. A respeito disso:

A formação do professor deve incluir uma preparação técnica científica, uma vez que a introdução de novos conteúdos curriculares e novas perspectivas culturais na dinâmica escolar implica uma nova maneira de trabalhar em sala de aula que rompa com os modelos tradicionais mais diretivos e etnocêntricos. Trata-se de oferecer ao professor um leque de possibilidades diferentes para abordar a diversidade, a partir de um modelo educativo que respeite os distintos modos de aprender dos alunos e propicie valores e atitudes de participação, cooperação e análise crítica (Lopes, 2012, p. 77).

Com isso, Habowski e Conte (2018) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) exemplificam que os professores, ao ministrarem suas aulas, devem se atentar para a necessidade de um variado repertório de avaliações, atividades e conteúdos, que favoreçam as aprendizagens, e que estes sejam atrelados às condições e às transformações sociais e culturais.

Por outro lado, a escola deve ter muito claro o seu objetivo precípua, qual seja, garantir a aprendizagem dos alunos, por meio de princípios e práticas. Esta contrapartida está presente na constituição e é direito e dever do Estado zelar por ela. Entretanto, sabemos que este objetivo é somente possível se houver a garantia de uma formação inicial e continuada aos professores, além da valorização do trabalho docente em diferentes dimensões, como a econômica, a política e a simbólica.

Ao lado deste primado, compreendemos que é essencial que a escola busque cada vez mais incorporar e valorizar as práticas, saberes e movimentos culturais

diversos e organizados das comunidades onde estão inseridas, sem com isso abrir mão dos saberes necessários e que fazem parte de um patrimônio historicamente acumulado, necessário para que todos os alunos sejam capazes de cumprir um projeto de emancipação social. Para tanto, sabemos que a escola deve favorecer e zelar pelo espaço que elas mesmas, muitas vezes, lutaram para conquistar, bem como oferecer práticas e projetos que reconheçam e valorizem as múltiplas ações e vozes que são frutos do projeto de democratização social, atentando-se aos comportamentos dos alunos, de modo a gestar os aprendizados por meio de várias estratégias, incluindo as mídias digitais.

As redes sociais e a mídia desempenham um papel cada vez mais importante na formação de opiniões e no compartilhamento de informações. Isso pode criar um ambiente em que as vozes dos alunos são amplificadas e a autoridade do professor pode ser desafiada publicamente³².

Em nossas observações em campo, averiguamos que, na escola pesquisada, a aceitação dos alunos para respeito e efetivação dessas recentes normas foi positiva. Em alguns momentos vimos os próprios alunos dizendo que esqueceram e trouxeram o aparelho celular para a escola e pediram à coordenação para ligar para a família, ou sugeriam que a escola pudesse ter um lugar para guardar esses aparelhos quando houvessem esses casos de esquecimento ou necessidade extrema de trazê-los.

Neste sentido, em tempos de cultura digital, o professor se vê desafiado a compreender as novas possibilidades pedagógicas de formação. Torna-se essencial estabelecer, por meio da cibercultura, uma conexão entre fazer valer a sua autoridade docente, por meio das novas formas de aprender com a cultura digital, lidando com as desigualdades de acesso às mídias digitais e possibilitando novos meios digitais de aprendizagem.

Habowski e Conte (2018) fizeram estudos aprofundados sobre os desafios e as tendências da cultura digital vs. a autoridade pedagógica. Eles explicitam o quanto os impasses para que a docência crie vínculos fecundos com os estudantes se tornam mais complexos com a cultura digital, especialmente em relação aos dispositivos móveis,

³² Recentemente, foi criada a Lei Federal 15.100/2025, que trata da utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nas instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Em Belo Horizonte, foi criada a portaria 022/2025, que trata “sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos nas Escolas Municipais, nas Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis e nas Instituições de Educação Infantil parceiras da Prefeitura de Belo Horizonte e dá outras providências”. Ambas regulamentam sobre a utilização, por parte dos estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o intuito de colaborar com a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

como o aparelho de celular. Desta forma, pensamos que são necessárias ações pedagógicas reconstrutivas, que estabeleçam o cumprimento e a vigilância das novas regras a fim de que o acesso às tecnologias e a sua inter-relação com os conhecimentos ocorram de forma proveitosa.

Conforme Barroso (2008, p. 19), numa sociedade de volumosa circulação de informações não escolares e que interferem nos modos de comportar e de agir das pessoas e das instituições, torna-se mais difícil estabelecer sentido para as dinâmicas e as normas escolares. Contudo, pensamos que as mídias sociais podem favorecer que o professor tenha a possibilidade de pensar sobre novas formas de lecionar que coexistem com as inovações tecnológicas, fruto do nosso tempo, sem que isso traga algum prejuízo à aprendizagem dos alunos.

Tais tensionamentos implica ressignificar o papel do professor também à medida que a própria sociedade se modifica. Isso porque o professor também constrói outras percepções acerca dos sentidos do conhecimento e da disponibilidade e abertura dos alunos. Ele pode resistir ao poder avassalador das práticas digitais ou decidir mergulhar nesse universo, mesmo que de forma crítica e reconstrutiva.

Importante frisarmos que, durante o período da pandemia, utilizou-se muito da cultura digital para se ter acesso ao conhecimento e, de modo mais específico, para transmitir conhecimentos por meio do celular. Entretanto, muitos alunos não conseguiram ter acesso à internet, o que impactou muito na defasagem e no aumento de alunos envolvidos em episódios de indisciplina e de não envolvimento com as atividades escolares. Por outro lado, após o período pandêmico, com o uso exagerado do celular, muitos alunos se tornaram dependentes deste aparelho, e começaram a levá-lo de modo assíduo para a escola, o que refletiu na dispersão da concentração nas aulas e no pouco ou quase nenhum estabelecimento de interações e sociabilidades.

Cruz et. al (2020, p. 6) salientam que “os mais desprotegidos ficaram mais distantes e mais evidentemente desligados do currículo. Já estavam desiguais, já estavam distantes”. Para os autores, as novas formas de educar se tornam primordiais, bem como uma das funções principais da escola será a de considerar as condições tecnológicas/digitais limitadas ou quase inexistentes com as quais as famílias populares lidam, e ao mesmo tempo, no atual contexto, a preocupação em limitar o uso do celular dentro das escolas.

Duas observações foram imediatas: os bons alunos conseguem, com pouco esforço, acompanhar os assuntos e as atividades; os alunos com algumas ou

maiores dificuldades, muito dificilmente o fazem. Pouco acompanham o convite à atenção e ao trabalho. E, muito rapidamente, desligam. Uma outra constatação triste foi a desigualdade socioeconômica que impede que o acesso à técnica - entenda-se aos computadores, telemóveis e internet - seja igual para todos. É que alguns alunos não dispõem, realmente, de condições econômicas e técnicas imprescindíveis para uma aprendizagem mediada pela tecnologia. Esta realidade emerge com uma visibilidade constrangedora com tudo o mais que lhe está associado. Para além da iliteracia nas mais básicas funções que a tecnologia exige sente-se, também, a inexistência de algum *background* sociocultural que agrava, ainda mais, a situação. Embora expectável, o confronto com a realidade foi, e é, doloroso (Cruz *et. al*, 2020, p. 21).

Estas questões nos fazem pensar ainda mais no fazer pedagógico do professor e sugerem o quanto é fundamental que estes últimos utilizem as tecnologias digitais, desde que possível, inclusive as interativas, para que os alunos se sintam cada vez mais parte do processo pedagógico, sendo primordial pensar estratégias de como fazer para que as aprendizagens estejam conectadas e sejam ministradas com a utilização das mídias sociais, estando acessíveis a todos, indistintamente.

A cultura digital e sua relação com a escola também lembra a necessidade de um olhar atento sobre a nossa forma de nos comunicar e nos relacionar com nossos estudantes, de maneira que não seja prioritariamente verbal, mas também imagética, auditiva, entre outras. Esses modos didáticos podem explicitar o potencial dos professores em descobrir e desvelar outras maneiras, talvez mais heterodoxas, de dar aulas.

[...] É que ensinar é “ir além de...” e quanto mais se vai, mais se encontra na inter-relação, aquela centelha intraduzível que alguns chamam o “tacto pedagógico”. Frequentemente, manifesta-se na silenciosa leitura de um olhar que, segundo os meus alunos, é o que mais falta nos tem feito. Olhar é, afinal, aprender. Também um gesto, um trejeito, um sorriso, nos fizeram e fazem falta. Muita falta. Nesta vivência, sempre me faltou essa materialização física e, talvez por isso, me dou por insatisfeita. A linguagem da pedagogia é ver, é sentir, é escutar, é deixar todos os sentidos em alerta numa ânsia da substância em que se quer tocar (Cruz *et. al*, 2020, p. 23-24).

Nosso argumento é o de que se faz necessário oferecer ao professor formações adequadas e sensíveis às transformações pelas quais o mundo vem passando. Hoje, o professor precisa dispor de ferramentas que também o aproximem dos alunos e de suas maneiras de se conectar com o mundo, com as informações e com os novos saberes adquiridos. Assim, parece-nos necessário projetos e programas de inclusão digital nas escolas que centram esforços para propiciar processos de socialização e de práticas interativas, que favoreçam a colaboração com os aspectos comportamentais, emocionais

e cognitivos nos ambientes escolares, bem como outros modos de atuação pedagógica, que priorizem outras aprendizagens e contribuam na valorização da educação e dos seus profissionais e no engajamento dos alunos com as regras e os processos escolares.

Por fim, entendemos que, para compreender o engajamento escolar, é preciso também estar atento aos fatores que contribuem para a crise de sentido da escola, que envolve desde o uso de novas tecnologias e acesso a dispositivos móveis e a chamada “economia da atenção³³”, problema que colabora para o aumento da dispersão em sala de aula, até a crise da autoridade pedagógica e a dessacralização escolar, enfim, todos os fenômenos que estão postos pela modernidade tardia.

4.2 Os dados qualitativos

Esta seção tem por objetivo analisar os dados empíricos da pesquisa, a partir dos instrumentos qualitativos. Em nossa pesquisa empírica, pudemos inferir que o perfil dos alunos altamente engajados com as regras ($n=6$)³⁴, foram descritos pelas professoras³⁵ com os seguintes adjetivos: recatados, quietos, resabiados, centrados, calados, comprometidos, não questionam e nem interrompem as aulas, independentes, possuem uma rotina de estudos, facilidade para aprender e se concentrar nas aulas, mesmo em situações adversas, com barulho na sala.

Alguns deles possuem um material diferente do ofertado pela prefeitura de Belo Horizonte, tais como: cadernos de arame, apontadores, estojos e lápis de cores e de escrever personalizados com desenhos.

As professoras também identificam que as famílias dos alunos altamente engajados seriam mais presentes e seus filhos mais bem cuidados, assíduos, observadores, organizados, caprichosos, interessados, atentos, além de possuírem boas relações com seus pares.

³³ A economia de atenção é um conceito que descreve um cenário em que a atenção humana é tratada como um recurso escasso e valioso, especialmente no contexto digital. Com a explosão de informações, plataformas e serviços online, a competição para capturar e reter a atenção das pessoas tornou-se central para negócios, mídias e estratégias de comunicação.

³⁴ O “n” significa número de alunos selecionados, que foram 6.

³⁵ Essas professoras foram as que fizeram parte do nosso público alvo e as quais entrevistamos para a busca de dados em campo. Elas lecionam para os 06 alunos que recortamos/selecionamos como os mais engajados às regras escolares. Ainda que as professoras tenham feito a observação de que não exigiam o anonimato, preferimos identificá-las como 1, 2, 3, 4 e 5, preservando, desse modo, a identidade das profissionais.

4.2.1 Análises das entrevistas com as professoras dos 4º e 5º anos do ensino fundamental

Para a elaboração deste item, em primeiro lugar, serão mostrados os conteúdos das entrevistas que dizem respeito ao perfil de cada uma das professoras quanto à idade, à religião, ao tempo de docência na escola, à rede, à formação, ao nível socioeconômico e à etnia.

Entrevistada 1. Tenho 54 anos, sou católica, tenho 36 anos em sala, trabalho nos 2 turnos desta escola, de manhã leciono para o 5º ano, desde 2012, logo que municipalizou esta escola. Sou aposentada pelo estado no município de Veneza (nome fictício). Possuo magistério, curso de graduação em normal, pela Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG, possuo 7 pós-graduações em: psicopedagogia, alfabetização e letramento, jovens e adultos. Já trabalhei com diversos métodos de alfabetização, me considero de classe média e sou negra.

Entrevistada 2. Tenho 47 anos, não sigo religião, tenho 24 anos de lecionamento, 9 anos nesta escola, leciono para o 4º ano desta escola, e os demais no município de Veneza (nome fictício). Tenho pós-graduação em alfabetização e letramento, ganho em torno de 4 salários e sou negra.

Entrevistada 3. Tenho 57 anos, sou católica, mas transito em outras religiões, tenho 35 anos de lecionamento, 15 anos na rede municipal de Belo Horizonte, estou há 8 anos nesta escola. Neste ano, estou com o 5º ano manhã e 4º ano tarde. Sou formada em pedagogia, tenho pós-graduações em diversas áreas, me considero de classe média baixa e sou negra.

Entrevistada 4. Possuo 44 anos, sou espírita, tenho 17 anos de lecionamento, 12 anos na rede municipal de Belo Horizonte, neste ano leciono para o 5º ano, manhã, e tenho 5 na rede privada, sou pedagoga e tenho mestrado em educação, sou de classe média, e me considero branca.

Entrevistada 5. Eu tenho 55 anos, sou católica, tenho 28 anos de lecionamento na rede municipal, 01 ano nesta escola, leciono no 5º ano, fiquei 8 meses no estado, sou pedagoga e pós graduada, meu nível socioeconômico é médio e sou parda.

Conforme já havíamos relatado, para a aplicação das entrevistas compreensivas com as professoras elaboramos e seguimos um pré-roteiro (Apêndice C), para a busca dos dados de campo. Por meio deste procedimento nos atemos a conhecer os perfis das professoras dos alunos investigados, o que sabem sobre engajamento comportamental, formas de gestão e condução de sala de aula, como estabelecem relações com os alunos, como percebem e significam a escola, quais expectativas têm sobre os alunos frequentes na disciplina e indisciplina, quais habilidades e atitudes possuem para que os alunos aceitem as regras, e como percebem e lidam com as famílias, com o clima de sala e da escola de modo geral.

Para fazermos estas entrevistas nos atemos aos seguintes passos:

Passo 1: No início das entrevistas, esclarecemos para as professoras qual o tema da nossa pesquisa;

Passo 2: Realização das entrevistas com as professoras. As entrevistas foram realizadas com cinco professoras, sendo três dos 5º anos e duas dos 4º anos. Cada entrevista teve um tempo médio de 40 a 50 minutos cada uma. O espaço escolhido foi a biblioteca da escola e todas as entrevistas foram registradas por meio do gravador de voz do celular da pesquisadora, pois reconhecemos que esse espaço possui pouca movimentação de pessoas;

Passo 3: Transcrição das entrevistas. Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito pela pesquisadora, após escuta atenta às gravações e aos registros. Isto demandou tempo, pois foi necessário retomar a escuta por muitas vezes, para fazer a transcrição de modo autêntico e fidedigno, já que houve algumas entrevistadas que falaram baixo ou um de forma mais acelerada.

Passo 4: Em seguida fizemos as análises das informações das entrevistas dessas professoras que lecionam para os alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Investigamos que as professoras pesquisadas fazem investimentos altos em termos de tempo e econômicos em cursos e formações, uma vez que possuem várias pós-graduações em diferentes temas. Pensamos que isso contribui em suas atuações para que aconteça de modo mais qualificado e correlacionado aos seus desafios diários. Nóvoa (2022, p. 57) nos escreve que a “[...] profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar”. Esse autor enfatiza que uma das formas de medir a condição da profissão é investigar a maneira que se cuida da formação dos seus futuros profissionais e o conhecimento que eles têm, reconhecendo que é fundamental rever a forma de organização interna da escola, de modo a priorizar a relação com os processos educativos, a formação e a profissão docente.

Nas narrativas e práticas das professoras entrevistadas e observadas, durante a pesquisa de campo, percebemos que, de modo geral, as professoras possuem domínio de gestão de classe, de acordo com o que Gauthier (2013 e 2014) e Mizukami (1986) nos apontam e para isso utilizam de diferentes estratégias e dos seus conhecimentos adquiridos nestes cursos e em seus muitos anos de experiências como docentes, ou seja, consideramos que possuem diversificadas práticas e formas para ter a atenção, o interesse e a aceitação das regras por parte dos alunos. Ainda, ao serem perguntadas sobre “O que você entende ou já ouviu falar sobre engajamento comportamental do aluno?”, elas responderam:

Entrevistada 1. Quando penso em engajamento, penso em desenvolvimento sobre o comprometimento no que é proposto na escola: nas atividades, interesse, participação em casa e escola.

Entrevistada 2. Interação do aluno na escola, acho que seja isso!

Entrevistada 3. É quando o aluno entrosa com os objetivos de sala, interação participativa, lida com propostas da aula.

Entrevistada 4. Para mim é um termo novo, é o nível de compreensão e empatia para lidar com o dia a dia, comprometimento em sala e atividades.

Entrevistada 5. Tem a ver com o comportamento, a relação entre eles e seus pares, entre outras salas e fora da sala.

Depreendemos por meio destes relatos que essas professoras sabem pouco sobre o tema que estamos pesquisando, o que inclusive é reafirmado nas nossas análises, visto que é um tema novo e ainda pouco estudado no nosso país, segundo o que Campos, Schmitt e Justi (2020), Macedo (2018) e Coelho (2017) constataram em seus estudos. No momento das entrevistas, as docentes pensavam por mais tempo para responderem e suas expressões demonstravam dúvidas sobre o que responderiam, e quando falavam preferiram dizer poucas palavras. Contudo, evidenciaram contundente interesse para compreender e debater mais sobre o nosso tema de investigação.

Logo em seguida perguntamos: “Quais alunos você considera que são altamente engajados e por quais motivos? Como ocorreu a trajetória escolar deles (sentidos que dão à escola, aos conhecimentos e aos seus pares, suportes financeiros e subjetivos, motivações, participação familiar, interesses individuais, lida com fracassos, comportamentos)?”.

Entrevistada 1. Uh! Minoria, o papel da escola inverteu. Quando vem para a escola o objetivo dele seria vir com vontade de buscar conhecimentos, para isso tem que envolver de corpo e alma, aberto a escutar, saber o que quer levar, um diploma? Mas aprender o que foi ensinado, buscar saber constante e com responsabilidade. Motivações? Muitos têm sim, 60% de uma turma querem vir, mas os 40% desestimulam os outros. Não se vê muita parceria da família. Essa comunidade deixa muito para a escola. E falta maturidade, eles precisam de estímulo. Os engajados são aqueles que a família é parceira e o professor auxilia sobre a função da escola. A escola está invertendo os papéis priorizando os indisciplinados de carências, mas os carentes de querer estudar se faz pouco por estes, tem dificuldade com os brilhantes, pois não têm incentivos. Tem que se preocupar com eles e inverter esta situação, fazer campanhas para estes e estimular quem quer participar, pois há muitas premiações para aqueles que não merecem.

Entrevistada 2. Alunos que são altamente engajados e que têm sucesso escolar têm acompanhamento da família. Alguns já têm um bom comportamento, aprendizagem, jeito de falar e também o suporte familiar.

Entrevistada 3. Os engajados são quando têm família inserida no processo educativo, quando tem alguém para dar um suporte em todos os aspectos: emocional, estrutura e do que precisar para construir seus objetivos. Várias vezes observei que há alunos que influenciam toda a sala, numa sala há de 05

a 06 alunos comprometidos, isso se falando de uma turma de 26 a 27. Mas, neste 5º da manhã, este ano eu fui surpreendida, pois todos estão comprometidos.

Entrevistada 4. Considero que há 12 alunos muito comprometidos. Têm comprometimento com a escola, regras, com o fazer pedagógico, com as questões familiares, escutam suas mães e irmãos, quando dão conselhos e sabem ouvir. Eles têm carisma, tem a medida certa da brincadeira e responsabilidade.

Entrevistada 5. Eu acredito que apenas 3 são mais interessados e altamente engajados, pois há a participação da família, elas fazem o acompanhamento frequente. Eles têm uma perspectiva de mudança, de crescer, uma visão diferente dos demais

Nestas entrevistas, de acordo com as professoras, a família é um fator recorrente e potente de influência e de incentivo para que os alunos se engajem com as atividades e as regras escolares, além das vontades e anseios próprios de cada aluno, conforme Gaipo (2011) nos alerta em seus estudos. Por outro lado, elas enfatizam que, de modo geral, as famílias da comunidade pesquisada não fazem o acompanhamento como deveriam e deixam a desejar. Contudo, os alunos por meio dos dados coletados no questionário explicitam que as suas famílias possuem diversas maneiras de acompanhar os estudos deles, tais como no momento do “para casa” e comparecendo à escola quando são acionadas.

Nas nossas investigações, os alunos altamente engajados se destacam nos quesitos apresentados acima e ainda possuem outras atitudes que os caracterizam como fortemente engajados, como apresentado no recorte abaixo:

Ela é muito autônoma, ela mesma arruma seus materiais. O incentivo dela vem muito da sua família e da vontade dela em aprender. Não faz cursos fora da escola, mas é perceptível que tem uma rotina diária de estudos, pois sempre traz seus “para casas” e atividades de sala. Eu também sempre a incentivo a se dedicar aos estudos (Relato da professora 4, de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Contudo, também de acordo com as entrevistas, houve a menção de uma professora a uma criança que, mesmo sendo altamente engajada comportamentalmente, apresentava dificuldade em português e matemática, matérias consideradas elementares para a aprendizagem. A situação desta aluna demonstra que nem sempre o bom comportamento relaciona-se ao bom desempenho.

Entendemos que a dimensão comportamental abrange alguns aspectos que destacamos, a saber, a atuação e a satisfação para com as atividades tanto dentro da

escola quanto às extracurriculares, e diz respeito às atitudes frente à escola e às suas regras, e o modo como são estabelecidas as relações com os professores e disciplinas.

Diante dessas definições, concebemos que o engajamento comportamental está intimamente atrelado aos atos de indisciplina e de disciplina escolar. Coelho (2017) complementa que o engajamento comportamental se refere também à constância do compromisso e aos envolvimento com as tarefas escolares e com as normas.

Em vista disso, importante correlacionar o fenômeno de indisciplina e disciplina com o engajamento comportamental, visto que esses impactam de modo fecundo no envolvimento do aluno com as regras e com as práticas escolares, pois de acordo com Ferreira (2004, p. 87): “[...] a indisciplina escolar apresenta-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas”.

Garcia (2006, p. 4) complementa que “[...] esse conceito se articula com a noção de ruptura e negação de esquemas norteadores e reguladores na escola”.

Silva e Matos (2014), por sua vez, ressaltam que os comportamentos de indisciplina atrelados a gritos, a movimentar-se em sala ou sair dela sem a autorização, falas ofensivas, descumprimento de regras e outros, que prejudicam a manutenção das condições de convívio, do envolvimento e adesão às atividades e regras escolares, poderiam ser compreendidos como a falta de engajamento escolar.

Vasconcellos (2009) conceitua disciplina, em contrapartida, como organização para com o trabalho e comportamentos, ações e posturas do aluno para se adequarem ao ambiente e aderirem às normas.

Com isso, compreende-se que o não engajamento comportamental pode ocorrer essencialmente diante do cometimento de atos indisciplinados e o não cumprimento das regras. Esses são fatores que, conforme os estudos pesquisados para a escrita desta pesquisa, vêm ocorrendo na maioria das escolas e que têm dificultado sua organização, podendo comprometer tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto às relações educativas.

Uma das professoras entrevistadas, identificada com o número 1, na primeira parte da coleta dos dados de campo, exemplifica o quanto a indisciplina e o não engajamento comportamental impactam todo o ambiente escolar. Nesse caso, trata-se um recorte de um conteúdo maior que será reproduzido e analisado no capítulo 3 desta tese.

A comunidade gosta da escola. Aqueles que vêm confiam e gostam, mas eles têm liberdade de impor grande, para terem aquilo que querem. Alguns

exemplos que fazem: chutes, abrem bebedouros, batem nas portas, são agressivos. No recreio têm acesso nos 3 andares, trombam nos professores a ponto da merenda cair. Precisa de ajustes, para ter maior tranquilidade (Relato da professora 1).

Coelho (2017), nas suas pesquisas com estudantes do ensino fundamental, verificou que é relevante o aumento de mecanismos criados pelas escolas para que os alunos tenham alto nível de engajamento comportamental. Sousa (2013) reitera que os suportes e as práticas específicas oferecidas pelos atores educativos aos estudantes, principalmente aos que cometem atos de indisciplina ou que são vistos como fracassados, podem minimizar a falta de engajamento desses às atividades e normas escolares. Depreendemos que a forma como as pessoas com as quais os alunos convivem pensam e interpretam suas percepções quanto às atitudes de engajamento com as regras e atividades escolares pode impactar no nível de engajamento comportamental dos alunos.

Desta sorte, baseando-se na análise de um conjunto de pesquisas e práticas sobre o tema da indisciplina, Aquino (2016, p. 10) salienta que, para grande parte de pesquisadores, a questão disciplinar é influenciada pela forma como o professor atua em sala de aula. “Preocupados com a formação dos futuros profissionais da educação, os autores [pesquisados] colocam sob suspeita o que intitulam como lógica docêntrica como fator desencadeador dos atos transgressivos do alunado”. Inferimos que o modo como ocorre o estabelecimento das relações no ambiente escolar pode influenciar no nível de engajamento comportamental dos alunos quanto às práticas e regras escolares.

Vasconcellos (2009) analisa que alguns educadores menosprezam a reflexão sobre a gestão de classe e a ocorrência da falta ou pouco engajamento comportamental e de situações de indisciplina, seja por terem uma compreensão limitada desse fenômeno, seja por representarem um fracasso na sua lida com os alunos, e por acreditarem que isso não é responsabilidade deles e sim da família, da direção escolar ou ainda porque acreditam ser esse um problema temporário. Assim, pensamos que é relevante compreender o fenômeno do engajamento comportamental, já que este pode afetar de forma negativa e permanente as relações, a organização, o clima, as aprendizagens e os atores diretamente envolvidos com o ato pedagógico.

Macedo (2018) ainda chama a atenção para as interações dos alunos do Ensino Fundamental que, inclusive, constituem o foco desta pesquisa. Esse autor constata que, nessa etapa, os laços afetivos são fundamentais para se construir e fortalecer o

engajamento comportamental entre os próprios alunos, com a escola e com seus pares diretos, sejam eles parentais ou não. Isso pode diminuir a incidência de comportamentos disruptivos uma vez que esses atos vêm afetando sobremaneira as escolas, gerando desconfortos, inseguranças e, conseqüentemente, o não envolvimento com as normas escolares.

Uma das entrevistadas, ao falar sobre um dos alunos pesquisados, Miguel (nome fictício), nos exemplifica o quanto que uma família presente e parceira da escola fez uma considerável diferença no comportamento de outro aluno, engajado nas regras e na escola. Como em situações anteriores, tal trecho representa um recorte de um conteúdo maior que será reproduzido e analisado no capítulo 3 desta tese.

A família, e no caso a mãe, o acompanha em seus estudos. Todos os alunos da minha sala, que a família acompanha, os meninos se destacam. Vou te dar um exemplo: Um aluno que não me dava nenhum problema começou a ser indisciplinado, sabe por quê? Pois a mãe disse que não iria na reunião, e isso foi a mãe que me contou, ou seja, na percepção dele já que a minha mãe não virá, eu não preciso cumprir as regras e nem fazer as atividades, pois minha mãe não virá para saber (Relato da professora 2, do 4º ano, turno tarde, e 5º ano, turno manhã, 2024).

Os comportamentos disruptivos de indisciplina podem impactar em toda a aprendizagem e em todo percurso escolar. Gauthier (2014, p. 236) destaca que “não existe estratégia de disciplina melhor do que prevenir o surgimento de problemas, cativando o interesse dos alunos”. Coelho (2017) complementa que a coexistência da satisfação pela escola e nas interações gera um nível menor de problemas de comportamento o que traz como resultado um clima escolar favorável. Assim, quanto melhor estiver a saúde mental e física dos alunos, menores serão as possibilidades de se engajarem em comportamentos de riscos.

Entretanto, uma das professoras pesquisadas, em seus relatos, destaca que um dos alunos selecionados como altamente engajado, demonstra que, mesmo com sua saúde comprometida, possui estratégias e formas diferenciadas e responsivas para lidar com suas aprendizagens. Idem à situação acima quanto ao recorte de um conteúdo maior, reproduzido e analisado no capítulo 3 desta tese.

Logo que volta, tenta colocar os conteúdos em dia. Em sala ele é super centrado, é muito maduro para a idade dele, quer fazer tudo bem feito, consertar os erros, e mesmo a sala sendo super agitada ele se concentra com facilidade. E pede para participar com frequência. Este aluno nos expõe suas maneiras para romper com suas dificuldades de saúde e socioeconômicas, para estar e se engajar com as aprendizagens, bem como se diferencia da

maioria dos pesquisados, pois é participativo e mesmo com suas ausências ele interage e socializa com certa facilidade (Relato da professora 2, do 4º tarde e 5º ano).

Sousa (2013) exemplifica e complementa que a baixa autoestima está atrelada também aos comportamentos de indisciplina e de distanciamento às regras e às atividades acadêmicas. Dell’Agli *et. al* (2022) demonstraram que há uma relação direta entre a abordagem de uma boa autoestima e a saúde emocional para se ter uma vida escolar de sucesso e com satisfação comportamental e acadêmica. Nossas investigações ressaltam que os alunos altamente engajados da escola pesquisada possuem uma boa autoestima. Aqui há, novamente, um recorte de um conteúdo maior, transcrito e analisado no capítulo 3 desta tese.

[...] A autoestima dela é muito boa, é muito disciplina, pelo que ela me fala e eu observo, ela dedica muito tempo da sua rotina para o estudo, e tem muito o incentivo da família. Ela colabora sempre que é acionada para a execução e na elaboração das regras da sala. Eu fiz as regras dialogando com eles e vamos alterando ou incluindo conforme necessário [...] (Relato da professora 1, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Parece-nos, assim, fundamental nos atentarmos para o aspecto afetivo e as relações entre professor-aluno para a obtenção de um alto nível de engajamento comportamental. Neste sentido, Coelho (2017) e Souza (2013) enfatizam as caracterizações que perpassam o engajamento comportamental, que, além de estarem submetidas às atitudes de indisciplina e disciplina, podem ser pensadas a partir dos valores humanos e normativos.

A partir disso, compreendemos que os valores humanos ou as crenças, estados e formas de existir têm um peso significativo no comportamento dos alunos, pois determinam o quanto as crianças e os adolescentes escolhem ou possuem maneiras e suportes financeiros, de tempo, familiar, saúde mental, entre outros, para aceitar ou se envolver com as regras escolares, com as relações com seus pares e com as tarefas executadas na sala e em casa.

No processo de construção da disciplina escolar, a família tem importante papel, seja no sentido de buscar conjuntamente alternativas de superação dos problemas, seja porque no lar se encontra, em alguns casos, a origem das primeiras distorções em termos de comportamento e sua postura colabora para a reprodução ou para a transformação de tais atitudes (Vasconcellos, 2009, p. 202).

Acreditamos, então, que determinadas características dos comportamentos de indisciplina e de não adesão às regras pelos alunos estão associadas a uma trajetória de probabilidade de repetência, de dificuldades familiares e condições precárias de vida, de falta de envolvimento e interesse com as aprendizagens.

Em suas pesquisas, Aquino (2016) aponta que, diante de tais comportamentos, os professores e a direção da escola, muitas vezes, não têm clareza dos fatores que incidem sobre essas atitudes, de forma a intervir para minimizar as consequências advindas do pouco ou nenhum comprometimento comportamental e cognitivo dos alunos.

Egídio *et. al* (2018, p. 4) complementam que “[...] acredita-se que, se houver mudanças nos ambientes de aprendizagem, alterações positivas nas diversas facetas do engajamento dos estudantes também ocorram.” Dessa maneira, pensamos ser importante a compreensão dos motivos que levam os estudantes a agirem de determinados modos na escola, ou como são seus comportamentos frente ao fracasso ou sucesso escolar, seus processos de socialização e os fatores externos que podem ocorrer nas experiências diárias vivenciadas.

Nas entrevistas com as professoras, é possível perceber como elas descrevem os alunos de meios populares que se destacam e agem diante dos demais, para se engajarem nas regras. Como já ocorrido, trata-se de um recorte de um conteúdo maior que será trazido no capítulo 3 desta tese.

Eu acho que o que a diferencia dos demais é que o material dela é sempre muito organizado e é muito atenta às explicações, é muito concentrada e focada, além de ter uma família muito participativa [...]. Ela se adapta com facilidade ao ambiente escolar, e com as regras, combinados e horários. Se destaca nos estudos pelo interesse e dedicação. É muito prestativa e apresenta maturidade além do que é esperado para sua idade (Relato da professora 4, de apoio, do turno da tarde do 4º ano).

Contudo, Sousa (2013) esclarece em suas pesquisas que somente o engajamento comportamental dos alunos não é um fator que pode efetivar um melhor desenvolvimento escolar. Analisa-se, assim, que os alunos que têm atitudes de indisciplina, poucos vínculos e não envolvimento com as regras, muitas vezes são reconhecidos como aqueles que não possuem condições comportamentais que os permitam adquirir os conhecimentos transmitidos na escola, o que interfere no desempenho escolar e, conseqüentemente, na repetência, a evasão e no próprio envolvimento com a escola.

Assim, entendemos que é fundamental compreender os aspectos que antecedem o fracasso escolar e o não envolvimento com as regras, sendo que um dos principais caminhos seria entender o modo como se estabelecem as relações e o engajamento comportamental no processo de ensino e aprendizagem, de modo a compreender as condutas e os fatores que podem favorecer esse engajamento e aumentar as chances de sucesso escolar.

Diante disso, Macedo (2018) salienta que uma das funções da escola seria identificar esses fatores e propiciar um alto nível de engajamento comportamental de todos os alunos, indistintamente, de maneira a favorecer a vontade de se envolverem com a escola, suas regras, seus conhecimentos e seus pares. Logo, destacamos a importância de a escola dar ênfase às ações e práticas que envolvam a dimensão comportamental e as suas abordagens, a fim de mitigar comportamentos de indisciplina na escola, já que grande parte da literatura sobre o tema aponta o grande impacto que a discussão sobre a disciplina/indisciplina tem em todo processo pedagógico e nas dinâmicas escolares.

De acordo com Ristum e Carvalho (2013):

[...] situações marcadas por conflitos entre professores e alunos passam a ser concebidas como consequências diretas desses “novos” direitos adquiridos. Os próprios alunos, por sua vez, passam a ser vistos pelos educadores como estando cada vez mais indisciplinados, rebeldes e desrespeitosos, tornando presentes atitudes como o apelo à intervenção policial nas escolas e a atribuição dos problemas comportamentais dos alunos à família e à educação doméstica (Ristum e Carvalho, 2013, p. 145).

Mendonça (2011) esclarece que, muitas vezes, os estudantes e os professores não se identificam com a escola e não conseguem estabelecer relações e comportamentos que a escola idealiza para eles.

Vasconcellos (2009) salienta a importância da compreensão por parte dessas famílias de que, no processo de construção da disciplina escolar, elas possuem um importante papel, já que são nas suas casas que ocorrem as primeiras formas de aceitação às regras nas socializações que se estabelecem.

Nogueira (2005) esclarece que as famílias de classes desfavorecidas, muitas vezes, não percebem a escola como um potencial espaço de mudanças para suas vidas e as de seus filhos, e não conseguem dar um sentido à ela que se conecte com suas expectativas. Ainda, entendemos que suas necessidades básicas de sobrevivência se tornam mais prioritárias, como por exemplo, dedicar mais tempo para o trabalho do que

para o acompanhamento dos estudos de seus filhos, bem como reconhecem esse espaço como excludente e que não prioriza suas demandas essenciais, e, assim, distanciam das suas práticas ou, como de acordo com Pirola e Ferreira (2007) e Sousa (2013), explicitam que as famílias colocaram para os professores a responsabilidade de educar seus filhos.

Por outro lado, verificamos nas nossas investigações que há, mesmo que invisivelmente, investimento e mobilização por parte das famílias populares para garantir o triunfo escolar dos seus filhos. Viana (2000) atenta para o termo mobilizar e demonstrar as dinâmicas tão contundentes que elas fazem em prol da educação de seus filhos. Assim, um dos termos mais aplicáveis seria “periférica ao estritamente escolar”, já que há por algumas famílias um aparato enorme e especial de sobrevivência para garantir a longevidade escolar e o engajamento escolar e comportamental de seus filhos ao contrariarem as estatísticas que revelam que a longevidade e o sucesso escolar é algo acessível e oportunizado apenas às classes médias.

Além disso, outro ponto que merece nossa reflexão é o que a primeira entrevistada destaca: “A escola está invertendo os papéis, priorizando os indisciplinados de carências, mas os carentes de querer estudar se faz pouco por estes, tem dificuldade com os brilhantes, pois não têm incentivos. Tem que se preocupar com eles e inverter esta situação, fazer campanhas para estes [...]”. A partir dos estudos de Lahire (1997) e conforme nossas percepções, refletimos que nos meios populares é fundamental nos atermos e verificarmos quem são os alunos altamente engajados, que, mesmo vivendo em condições precárias e adversas, possuem capacidades e o desejo incessante para ter sucesso escolar e potencial para se ter uma trajetória exitosa. O que, inclusive, buscamos fazer nesta pesquisa, de modo a visualizarmos como agem, quais suportes, como se comportam e fazem seu ofício enquanto alunos, quais sentidos e condições possuem, mesmo que seja uma minoria, mas que se destacam, se diferenciam dos demais e resistem a um sistema desigual.

Portanto, pensamos que essas reflexões são essenciais para que seja ampliada a quantidade de alunos de meios populares que possuem um comportamento altamente engajado com as regras e as aprendizagens, e que, cada vez mais, possamos compreender as especificidades deles, para favorecer que todos, sem distinção, se comprometam com a educação escolar de modo fecundo e prazeroso. Ao mesmo tempo, acreditamos ser importante entender como eles estabelecem e constroem suas interações e modos de convivências com seus pares. Para tanto perguntamos às professoras:

“Como você considera sua relação com os alunos? (Estabelecimento de relações, clima da sala e escola, oportunidade de fala, questionamentos, participação e outros)”.

Entrevistada 1. Não considero minha relação com eles ruim, tenho postura forte, faço combinados, discuto, jogo aberto, não sou de voltar atrás, quando necessário, tenho punho firme, tenho uma relação boa, escuta aberta para conhecer individualmente, alguns pulso firme, outros um toque individual, para cada aluno, na minha lida sou enérgica. Eu lidero bem, se houver colaboração. Dou oportunidade de expor sem total liberdade.

Entrevistada 2. Considero minha relação com base em trocas de aprendizados, tudo que fazem é valorizado, tento atender cada um, na sua especificidade. Tenho equilíbrio, ora exigente, ora flexível.

Entrevistada 3. No geral, acho excelente. Pela minha história de muitos anos na educação, eu procuro ter um entendimento da vulnerabilidade deles, emocional e pedagógica, mas o aluno que não te entende não são todos que terão êxito. Eu me preocupo com todos os aspectos. Aproximo deles, já passei em salas que tinham passado quatro professoras e consegui desenvolver um bom trabalho.

Entrevistada 4. Minha relação com eles é muito boa, de respeito das duas partes, carinho, cobrança na medida certa, participação, é melhor turma em muito tempo de lecionamento, o clima é muito bom!

Entrevistada 5. Sou uma professora que deixa os alunos participarem, mas sou exigente, escuto muito, chamo individualmente, converso, sou uma mãezona, mas faço um equilíbrio, o respeito é recíproco. Devemos conviver bem, para aprender muito. O respeito eu exijo muito.

Destacamos nestas falas que, mesmo diante, de modo geral, de poucos alunos altamente envolvidos com as regras e aprendizagens, essas professoras procuram estabelecer e construir relações saudáveis e propiciam um clima de sala e da escola, com base no respeito e na cumplicidade, além de possuírem diferentes estratégias de condução de sala, para obterem o envolvimento dos alunos e uma boa gestão de classe. Nóvoa (2022, p. 84) analisa que “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”.

Neste sentido, é importante, também, refletirmos que, de acordo com Macedo (2018), o clima escolar é entendido como uma das formas de melhorar as relações entre alunos e a autoridade docente, visto que os alunos, ao vislumbrarem o professor como um sujeito acolhedor e justo, podem contribuir para a diminuição de incidência de comportamento de indisciplina e para um maior engajamento comportamental. Nóvoa destaca que “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (2022, p. 96).

Desse modo, acentuamos que essas professoras se dedicam de modo laborioso para favorecer um clima de sala e escolar surpreendente, e que se conecte com os desejos e anseios dos alunos, mesmo que, às vezes, de modo inconsciente. E esse fato é

percebido pelos alunos, quando, ao responderem o questionário, explicitam de modo contundente o professor como uma figura importante de incentivo para os estudos e a aceitação das regras.

Coelho (2017) nos esclarece que o clima escolar não é um conceito novo, mas que o interesse pelo estudo do clima escolar tem aumentado, pois pode contribuir para prevenir comportamentos de risco. Enfatizamos assim, que o clima escolar possui duas abordagens.

[...] conta com duas dimensões equiparáveis ao conceito de exigência e suporte que representam o quanto as regras da escola são percebidas como justas e aplicadas igualmente a todos e o quanto os estudantes percebem que seus professores e outros membros da escola os tratam com respeito e querem seu sucesso (Macedo, 2018, p. 36).

Essa autora explicita que o clima está imbricado nas questões disciplinares, no “como” os alunos percebem a construção e a aplicabilidade das regras, ou seja, para aderirem às normas, acreditamos que é fundamental que as docentes se atenham a ser justas e ofereçam ao estudante a possibilidade de se defenderem quando não praticarem as normas e, ao mesmo tempo, é necessário que deixem claro nas suas práticas o quanto desejam o êxito dos alunos.

Pensamos que as professoras pesquisadas tentam de diversas formas oportunizar meios para que os alunos aceitem as regras da escola, tais como, momentos de escutas e diálogos constantes, sejam eles coletivos ou individualizados, e construções de regras e acordos entre todos os envolvidos no ato pedagógico, entre outros.

Macedo complementa que:

O clima escolar autoritário caracterizado por uma disciplina rigorosa, porém justa, e um bom suporte dos professores foi associada em estudo a baixos níveis de utilização de álcool e drogas, menores níveis de *bullying*, menos brigas e porte de arma na escola, menores envolvimento em gangues [...]” (2018, p. 38).

Desse modo, concebemos que essa autora analisa e demonstra que, no clima escolar, há uma relação que perpassa por duas abordagens: oferecer maneiras iguais a todos, para que obedeçam às regras disciplinares; e que possam ter condições de cobrar e efetivar o engajamento comportamental e o envolvimento integral dos estudantes na escola.

Coelho (2017) demonstra em suas pesquisas que o clima escolar impacta nos resultados dos alunos que estavam num espaço de aprendizagem onde houve condições

para se ter regras justas e explícitas. Por fim, entendemos que as professoras, sujeitos da nossa pesquisa, priorizam cultivar um clima e gestão de classe favorável a aceitação às normas, que possibilite que os alunos permaneçam e possuam êxito escolar, de forma que se sentirão seguros e acolhidos nesse espaço. Assim, constatamos, por meio dos dados analisados e observados em campo, que há um fecundo comprometimento dessas profissionais, para com o ato, as relações, os processos sociais e pedagógicos que estabelecem, e isso é explicitado, quando possuem diferentes e específicas maneiras pedagógicas para que os alunos cumpram e participem das normas e aprendizagens em sala, mesmo diante das diversas demandas da escola.

Nóvoa (2022, p. 43) destaca que: “A escola só vale a pena se for diferente da sociedade”. Deprendemos que elas compreendem que para atuar nesta escola é necessário ter práticas e formas escolares que se conectem com o cenário e os contextos dos sujeitos que atendem, criando constantemente práticas que reconheçam a alta vulnerabilidade e carências sociais que os alunos e suas famílias vivenciam.

Logo, para entendermos de modo aprofundado e específico como fazem a gestão disciplinar de sala e de suas aulas perguntamos: “Como você faz e compreende a gestão e o clima disciplinar de sala de aula?” (e isso no tocante a incentivos, condução de estratégias pedagógicas, oportunidades de falas, questionamentos, organização dos tempos, disciplina x indisciplina, execução do seu planejamento diário, organização do conteúdo, projetos diversificados).

Entrevistada 1. O clima disciplinar é bom, tenho que organizar o planejamento e o preparo das aulas diariamente e expor para que o conteúdo serve, que ficam mais interessados. Quando percebem essa organização, ficam mais preparados e com vontade de assistirem às aulas. Exemplo: estudo português para aprender, expressar e escrever melhor, conviver com palavras e melhorar a escrita.

Entrevistada 2. Eu converso bastante com eles, respeito o lugar de fala deles, incentivo, dou oportunidades de fala, organizo meus horários de planejamento, projetos diversificados e interdisciplinares, trabalho com apostila de ortografia e uso de tecnologias.

Entrevistada 3. Sou professora por amor à profissão, não entro em sala sem planejar, o tempo todo planejo e penso nas minhas aulas e alunos, quando vou num shopping já fico mentalizando o que vou executar, quando chego na escola já apresento e tenho meu planejamento anual, diário e atividades extras, para aproximar de coisas lúdicas, para não ficar maçante e cansativo. Ainda mais que nesta idade o vigor está exacerbado, nem sempre aquele planejamento será executado, ou o tema será para ilustrar e acrescentar. A falta de um planejamento eficiente gera indisciplina, avaliação x indisciplina caminham juntas. A sala com indisciplina não adquire aprendizagem, é necessário diálogo próximo com respeito e amizade. Uh!... Então, vou continuar! Enquanto professora explico de várias formas, eu sinto os alunos.

Entrevistada 4. Eu faço o planejamento das atividades bem compartimentalizadas, é essencial para o bom funcionamento, faço conversa diária, para aproveitar o tempo escolar, todos os dias, por exemplo, converso sobre arte e literatura, de modo interdisciplinar, desde o início do ano, por exemplo, trabalho vivências reais, para entrevistas de emprego e provas, e demonstro a importância para o agora e o para o futuro da vida deles.

Entrevistada 5. Explico diariamente as matérias a serem trabalhadas. Nos finais de semana ou segunda que faço meus planejamentos, os que não conseguem fazer as atividades, eu planejo atividades e projetos diferenciados para atendê-los.

Desta sorte, acreditamos que as professoras entrevistadas compreendem a gestão e o clima de sala de aula de modo global, uma vez que tentam lecionar os conteúdos curriculares e abordar outros temas do contexto deles, e, ao mesmo tempo, conferir sentido ao conteúdo ministrado. Destacamos dois trechos que refletem esta afirmação:

[...] expor para que o conteúdo serve, que ficam mais interessados. Quando percebem essa organização ficam mais preparados e com vontade de assistir a aula. Exemplo: estudo português para aprender, expressar e escrever melhor, conviver com palavras e melhorar a escrita (Relato da professora 1, turno tarde e manhã).

[...] por exemplo, trabalho vivências reais, para entrevistas de emprego e provas, e demonstro a importância para o agora e o para o futuro da vida deles (Relato da professora 4, do 5º ano, turno manhã).

Além disso, de modo geral, as entrevistadas narram que, antes das aulas, já tentam ter o interesse e envolvimento dos alunos ao exporem no início das aulas os objetivos e sentidos delas. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) nos alertam que é fundamental ter a atenção dos alunos ao explicar as matérias, de modo a introduzir como será a aula e expor o que foi preparado. Além de reconhecer que os suportes dados a cada aluno é diferenciado, sendo necessária, também, a revisão dos conteúdos já dados, antes de oferecer novos saberes, bem como fazer perguntas aos alunos do que compreenderam do que foi dado, de modo a valorizar o que foi aprendido pelos alunos. Por fim, as entrevistadas explicitaram nos seus relatos que a aprendizagem e o comportamento necessitam caminhar juntos, conforme Silva (2007) e Rola (2012) evidenciaram em suas pesquisas, e observamos que, para isso acontecer, elas dispõem um tempo considerável das aulas para se ter um clima disciplinar de aula favorável à aprendizagem.

Dessa maneira, entendemos que o clima e a gestão de classe podem impactar positivamente no engajamento comportamental dos alunos e em toda a sua trajetória escolar. Então, para que elas nos exemplificassem de modo específico quais suportes usam para que os alunos aceitem as regras fizemos a seguinte pergunta: “Quais

ferramentas, atitudes, habilidades e suportes didáticos você e a escola utilizam para os alunos se envolverem ou aderirem às regras escolares? (Valores morais e humanos: valorização das diferentes formas de existir, ministrar conteúdos transdisciplinares, acordos e combinados coletivos)”.

Entrevistada 1. Faço acordos e combinados, momentos diários de reflexão de atitudes que não foram boas. Exemplo, o professor enxerga todos os alunos, mesmo os que não querem aparecer. E quais os que incomodam, que dão mais trabalho. Faço trabalhos coletivos em grupo para ter um trabalho satisfatório. Faço reflexões para se colocar no lugar do papel de professor. Eu gostaria? Avalio as estratégias, deixo sair um pouco, para o restante não absorver, ou peço para buscar algo, para quebrar a situação de indisciplina e de não aceitar as regras.

Entrevistada 2. Eu elaboro acordos e combinados, faço premiações, quando necessário, trabalho com projetos sobre valores, bullying, constrangimentos, respeito aos pares, mas antes converso.

Entrevistada 3. Faço combinados, leciono conteúdos interdisciplinares, incentivos, surpresas. Elaboro regras dentro e fora de sala, e seleciono atividades que seduzam os alunos.

Entrevistada 4. Ser exemplo, faço combinados, elejo representante de turma. Relembro regras, dou vídeos, faço atividades extras fora do planejamento. Coloco música instrumental para que fiquem mais tranquilos, pois há estudos que dizem que ajuda no comprometimento e eles já pedem mais.

Entrevistada 5. Os combinados, faço junto todos os dias, não sou a favor de trocas, mas concretização do porquê e para quê estudar, faço dinâmicas, e reflexões sobre não pegar o ponto fraco dos colegas, e mostro que todos temos defeitos, e que não devemos fazer com o outro aquilo que não quero que faça comigo.

Verificamos que as professoras priorizam em suas práticas e na gestão de sala, que os alunos se sintam satisfeitos no espaço escolar, e, para isso, de certa maneira, reconhecem os valores e as formas de existirem que trazem na convivência em sala.

Vasconcelos (2004) salienta o quanto os valores humanos e as atitudes servem de base para explicar os comportamentos, sejam eles desviantes ou não. Sousa (2013) aprofunda e explicita que o valor conduz os comportamentos, e eles possuem subfunções que garantem as condições para a sobrevivência, e essas são compostas por algumas categorias, dentre elas destacamos a da realização e da satisfação, que está atrelada à autoestima, que contribui para conduzir as vidas das pessoas, e a da normativa, que perpassa pela preservação das normas e da obediência à autoridade.

Desta forma, consideramos que essas professoras lançam mão de diversas ferramentas, métodos e suportes didáticos para que os alunos se envolvam com as regras escolares e tenham vontade de frequentar e permanecer na escola. Elas se esforçam para se adaptarem às transformações educacionais e mudar as formas

escolares impositivas e consagradas que os autores Vincent, Lahire e Thin (2001) demonstraram em seus estudos.

Todavia, inferimos que isso ocorre, na maioria das vezes, de forma isolada e com poucos recursos financeiros, o que acreditamos que se deve a alguns fatores que ocorrem na escola pesquisada, tais como: a escola é grande em termos de quantidade de alunos que atendem e de extensão física, sendo difícil a organização para encontros com os três turnos de forma simultânea; pouco investimento que dificulta formações constantes e projetos coletivos; falta de professores que possam fazer projetos diferenciados com temas transversais e interdisciplinares, como aceitação e construção de regras escolares e de convivência.

Neste ano, por exemplo, a escola pesquisada tentou fazer o projeto *literarte*, mas não foi possível devido à falta de professor que priorizasse e estivesse à frente na elaboração e execução deste projeto junto com os demais.

Logo, para entendermos como as professoras lidam com os casos e situações de alunos frequentes na disciplina e na indisciplina fizemos a seguinte pergunta: “Quais as sanções e práticas que são empreendidas aos alunos que executam atos de adesão e não adesão às regras (representante ou ajudante de turma, medicalização, transferência, relatórios pedagógicos, assinar livro de ocorrência, registros diários, estigmatização, isolamento, mudança de lugar em sala)?”.

Entrevistada 1. Faço mapa de turma, troco de lugar, sento-me mais próxima dos com mais dificuldades, mantenho-os ocupados o máximo possível. Eu me calo e tento entender a necessidade dele e escutar. Respiro fundo para sentir a falta da professora e peço para colaborar, faço relatórios, registro no diário de bordo, mas nem sempre há retorno deles.

Entrevistada 2. Eu, às vezes, tiro o recreio, faço relatórios, preencho o diário de bordo, faço mapa de turma, chamo a família, faço a caixa da recompensa, para os talentos da semana, ou para todos, como uma oportunidade de chance para rever posturas.

Entrevistada 3. Ajudante de turma, relatórios e registros diários, preencho o diário de bordo e meu caderno de anotações próprio. A depender das anotações tiro dos campeonatos, recreios e passeios. Faço campeonatos de leituras, com aliados e parceiros externos, como deputados e vereadores, gincanas, o mapa de turma faço o tempo todo.

Entrevistada 4. Conversa com todos. Eles mesmos chegam ao ponto principal de erro ou acerto, mas não alcançam nenhum objetivo algumas vezes, aí reorganizo a sala, por meio de conversas fora do horário, em última instância faço a descrição no diário. Não recorro de mandar algum aluno para a direção ou coordenação.

Entrevistada 5. Planejo e passo filmes, faço dinâmicas, elaboro textos pequenos sobre valores, como respeito, importância do abraço, uso de tecnologia, faço relatórios, registro no diário de bordo, às vezes, não há retorno deles.

Analizamos que, de acordo com as entrevistas compreensivas realizadas com estas professoras e nossas observações em campo na escola pesquisada, podemos afirmar que são poucas as sanções impostas aos alunos para os atos de não aceitação às regras ou atos de indisciplina. Inferimos que isso ocorra talvez em função do entendimento de que esses alunos já são frequentemente punidos pelas suas condições e negligências de direitos fundamentais. Geralmente, os professores esgotam todas as suas possibilidades pedagógicas antes de punir os alunos que cometem atitudes de não adesão às normas da sala e da escola. Entretanto, depuramos que tal atitude gera grande desgaste mental e emocional para esses profissionais, pois são ações geralmente recorrentes e constantes que aumentam em intensidade e frequência com o passar do tempo e que são cometidas invariavelmente pelos mesmos alunos, que se tornam reincidentes nos atos de indisciplina.

Vasconcellos (2009) e Pirola e Ferreira (2007) destacam que as consequências das relações complexas e, por vezes, difíceis que ocorrem no ambiente escolar geram o adoecimento e a responsabilização do professor e das gestões das escolas, por terem poucas (ou nenhuma) práticas permanentes e coletivas diante de tais atos. As situações de não engajamento comportamental e indisciplina generalizada podem causar o desestímulo, a precarização e a desvalorização da profissão docente, principalmente quando os atores educativos explicitam nas suas falas o que fazem para lidar com os alunos que são frequentes na indisciplina e não expõem o que fazem para os alunos frequentes na disciplina.

Isso denota o quanto os professores investem de tempo e de estratégias com as situações de indisciplina, que acabam, inconscientemente, despendendo pouco tempo para os alunos que são regulares na disciplina. Também, nas falas das professoras, não é possível verificar o exercício de ações coletivas para o combate aos acontecimentos de indisciplina, o que nos leva a concluir que a tentativa de coibir tais atos acontece sempre de forma isolada e individualizada.

Diante deste cenário, observamos que é grande o percentual de transferências de docentes da escola pesquisada para outras escolas, além do adoecimento dessas profissionais, que, muitas vezes, trabalham doentes, já que, também na escola pesquisada, o professor que tiver apenas 02 dias de atestado médico no semestre, durante todo o ano, recebe um abono fixação, que a prefeitura de Belo Horizonte oferece para aqueles profissionais que atuam em áreas de alta vulnerabilidade social.

Desse modo, os professores evitam tirar atestado para cuidar da saúde para que tenham direito a este benefício.

Além disso, nos relatos das professoras entrevistadas, não se verificou o uso de tecnologias digitais para lidar com as situações não engajamento comportamental e de indisciplina, mesmo que, pelas nossas observações em campo, as salas de aulas sejam equipadas com data shows e computadores. Sobre isso, Nóvoa afirma que:

Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet (2022, p. 46).

Portanto, o autor acentua em suas pesquisas o quanto é necessária uma pedagogia do encontro e das relações, mesmo que essas aconteçam por meio de embates e conflitos, e é isso o que essas professoras fazem, mesmo que às custas da saúde física e mental.

Consideramos importante, ainda, para nossa pesquisa, entendermos como as professoras, mesmo diante de um contexto escolar atravessado por um alto índice de situações de indisciplina e de não engajamento comportamental, constroem suas interações, e suas expectativas sobre seus alunos, desse modo perguntamos a elas: “Quais as expectativas você possui sobre os alunos que cometem atos indisciplinados e com os que se engajam com as regras (atribuição de notas, mapa de turma, talentos e outros)?”.

Entrevistada 1. Indisciplinado ou disciplinado dou notas justas. Faço provas de 3 níveis, as turmas estão muito heterogêneas. Faço apostilas diversificadas, com grupos de atendimento específico. Talentos, eu estimo a todo o momento. Até ter alternativas, eu gosto de valorizar dons de desenho e pintura. Não há muitos projetos sobre indisciplina e regras, tanto que, às vezes, passa despercebido. Eles dizem que a vida acaba depois da escola, mas eu incentivo a não desistir.

Entrevistada 2. Com os alunos indisciplinados, eu peço ajuda à coordenação da escola, faço conversas individuais, há alunos que conversam muito, mas aprontam fora da sala, como agressões físicas, palavrões, atitudes inconvenientes para o ambiente escolar e que impactam na sala e temos que mediar. Os talentos eu incentivo que continuem se comprometendo.

Entrevistada 3. Indisciplinado não significa que ele não dê conta ou tenha defasagem, eu prefiro o indisciplinado que tenha condição de aprender do que o quieto com defasagem, independente desses tipos de alunos eu sempre incentivo a crescer, ter uma vida melhor e constante crescimento.

Entrevistada 4. Os mais indisciplinados procuro entender se tem algo orgânico, psicológico e social, não fico apenas punindo com notas sem ter uma intervenção. Os talentos eu dou notas de acordo com o merecimento. Esses não são acima da média, não são tão altas habilidades.

Entrevistada 5. Com os alunos considerados indisciplinados, faço mudança de lugar com frequência para poderem se relacionar com os outros, e faço relatórios pedagógicos para acompanhar os avanços e as dificuldades. Faço troca de ajudantes. Não trato desigual os que são muito engajados. Elogio no caderno e nas avaliações e falo com pais.

As expectativas que essas professoras possuem sobre os alunos frequentes na indisciplina e com os que se engajam com as regras, seja dentro ou fora de sala, são de diversificadas dimensões. Há uma preocupação, como a professora entrevistada 4 relatou, que vai além do pedagógico: “Os mais indisciplinados, procuro entender se tem algo orgânico, psicológico e social, não fico apenas punindo com notas sem ter uma intervenção”. Ela deixa explícito o quanto é fundamental compreender esses alunos com base em três fatores: emocional, comportamental e cognitivo. Segundo autores como Rola (2012) e Macedo (2018) Campos, Schmitt e Justi (2020) demonstram em suas pesquisas, a defasagem da aprendizagem está atrelada diretamente ao tempo dedicado às atividades, à participação e essencialmente às estratégias que recorrem para solucionar os desafios escolares e construir a identificação com a escola e a relação com seus pares. De modo geral, as professoras percebem que é fundamental compreender o aluno nas suas diversas dimensões.

O relato da professora 1 nos chamou também muita atenção: “Não há muitos projetos sobre indisciplina e regras, tanto que, às vezes, passa despercebido”. Nesse sentido, os relatos das professoras são enfáticos ao tratar da ausência de projetos nas escolas que tratam das regras e da indisciplina para que suas práticas ocorram de modo mais qualificado, sem ter a necessidade de frequentemente concentrar seu tempo e energia com ações constantes para o trabalho de aceitação de regras e questões comportamentais pelos alunos.

Além disso, nas narrativas, aparece o fato de que as turmas são bastante heterogêneas, o que também observamos e percebemos em campo, durante a aplicação dos questionários e quadros de hetero e autoclassificação. Com isso, essas professoras relatam a dificuldade de exercer o seu ofício, ou seja, o ofício pedagógico, pois, para que essa atividade essencial do magistério ocorra, elas gastam um tempo muito grande para pensar em estratégias e atividades diferenciadas numa mesma sala de aula a fim de que os alunos colaborem durante o ato pedagógico.

Assim, acreditamos que essas docentes lidam diariamente com muitas complexidades e especificidades dos alunos que exigem delas o uso de práticas, habilidades e uma identidade de atuação que deve trabalhar com o controle mental e de

gestão de classe. Isso certamente não é aprendido nos cursos de formação e muito menos oferecido em cursos de formação continuada, mas é forjado no dia a dia da docência, diante dos desafios apresentados em salas com alunos que apresentam cada vez mais atos de indisciplina e não engajamento na escola. Para tanto, foi importante nos atermos às práticas que elas possuem para trabalhar com a autoestima dos alunos. Então, indagamos: “Você possui e quais são as condutas para trabalhar a autoestima dos alunos e o interesse pela escola e suas práticas?”.

Entrevistada 1. Em primeiro lugar, me atendo à minha autoestima, gosto muito e me envolvo no que faço. Não deixo apagar meu gosto pela profissão, quando percebemos isso já ajuda bastante. Sinto minhas dificuldades e experiências para saber que vivo um dia após o outro, que o dia será melhor, e isso depende primeiro de mim. Não me considero competitiva, gosto de fazer trocas, como exemplo, com mídias peço ajuda. Incomoda-me os alunos não gostarem de estar aqui, ou vir para comer, ou para não ficar sozinho. Precisam valorizar a escola, não quebrar. Converso sobre custos, a escola é bem estruturada física e materialmente.

Entrevistada 2. Eu trabalho a importância do estudo para o futuro, para ascensão social, valorizo o desenvolvimento, dou algumas vezes premiações como incentivos.

Entrevistada 3. Sim! Conto um pouco da minha história e de pessoas bem-sucedidas que saíram de comunidades carentes e foram morar em lugares mais confortáveis. Mostro que todos podem ocupar a posição que eu tenho, que muitas tiveram condições piores e conseguiram mudar, por meio dos estudos, eu vivi a pobreza, não tive o que comer, eu entendo a realidade deles.

Entrevistada 4. Esse ano não trabalhei muito esse tema. Mas trabalhei o resgate da importância de estar em sala pelo interesse deles e pelo conhecimento acadêmico. Trabalhamos no evento da escola a obra do Pequeno Príncipe Negro, sobre os valores como amor, empatia, amizade, cuidado, autoconhecimento, o resgate do que é ser humano, os alunos que escolheram, com a pandemia muito se perdeu, mas eles gostaram muito.

Entrevistada 5. Valorizo até os que possuem dificuldade, procuro fazer com que continuem no seu processo, os que não têm dificuldade possuem a expectativa de que encontrem e veja eles falando “consegui!”. Eu dialogo, incentivo, conversamos individualmente, para entender o que está se passando e o que ocorre na família.

Entendemos que mesmo a autoestima sendo considerada um valor fundamental para o ser humano e que pode favorecer o interesse pelos conhecimentos escolares, ela ainda é pouco trabalhada nesta escola e também, como apontado pelos alunos pesquisados, em casa é um tema pouco praticado e debatido. Por outro lado, as professoras apontam a necessidade de serem exemplos de cuidados com sua própria autoestima para conseguirem trabalhar tal tema em sala de aula.

Há poucos projetos que priorizem e reconheçam a questão da autoestima como um componente importante para a aprendizagem e comportamento dos alunos. Dell’

Agli *et. al* (2022) e Antunes *et. al* (2022) investigaram que há uma relação estreita entre uma boa autoestima e a saúde emocional para alcançar uma trajetória escolar de sucesso, seja na aprendizagem, seja no comportamento dos alunos.

Diante disso, pensamos ser importante refletirmos e atrelarmos as motivações que os alunos possuem para irem à escola ao conceito de autoestima, já que depreendemos que, de acordo com Gaipo (2011), a autoestima está relacionada aos sentimentos de satisfação e interesse dos próprios alunos, e se esses não ocorrem da forma esperada, isso pode acarretar a diminuição da autoestima, fato que pode gerar sentimentos negativos, como a vergonha, o fracasso escolar, o não envolvimento na escola, trazendo a sensação de perda do controle de suas vidas escolares e o estabelecimento de relações com poucos vínculos e pouco significado. Farias e Bressoux (2008) e Coelho (2017) complementam que a autoestima está ligada à percepção do indivíduo sobre si mesmo ou sobre seus comportamentos.

Assim, pensamos que esses estudos evidenciam que a autoestima favorece a predisposição para o engajamento, ou seja, a motivação para o aluno se conectar com o cenário escolar, o que pode impactar na sua aprendizagem, na sua adesão às regras e nas práticas do aluno para com todo o processo educativo. Além disso, Dell' Agli *et. al* (2022) destacam que a autoestima, além de um sentimento de pertença, é também um componente valorativo que é atravessado por uma variedade de formas de pensamentos e de motivações. Esses autores explicitam o quanto favorecer para que os alunos se identifiquem com a escola e seus pares constitui em algo fundamental a fim de que estes participem das dinâmicas e das regras escolares.

Contudo, na escola pesquisada, por mais que os professores, de modo geral, tenham essas ações, elas ainda se mostraram insuficientes para lidar com as diversas situações de não aceitação às regras e de indisciplina.

Por fim, para investigarmos como de forma ampla as professoras reconhecem e lidam com o clima escolar perguntamos: “Como você compreende o clima escolar de modo geral desta escola e comunidade escolar (participação da família, disciplina, engajamento e envolvimento com as regras, atividades, assiduidade e estabelecimento de relações)?”.

Entrevistada 1. A comunidade gosta da escola. Aqueles que vêm confiam e gostam, mas eles têm liberdade de impor grande, para terem aquilo que querem. Alguns exemplos do que fazem: chutes, abrem bebedouros, batem nas portas, são agressivos. No recreio, têm acesso aos 3 andares, trombam nos professores a ponto da merenda cair. Precisa de ajustes, para ter maior

tranquilidade. Os profissionais do turno da manhã são mais unidos, sem grupos, os da tarde têm mais grupos, por parcerias de ano, mas acho o clima muito bom. A escola é boa de trabalhar, gosto muito, povo alegre, sem energia negativa, trabalho com compromisso, todos vestem a camisa. Os alunos mais velhos acham que já sofrem mais em relação às regras, são necessárias regras coletivas para melhorar o clima, lidar com rebeldia e ter um ambiente tranquilo, sem barulho demais, sem clima ruim na escola. Com os alunos na organização da tarde me sinto muito bem.

Entrevistada 2. A família deixa a desejar, o clima escolar, às vezes, é tenso devido às atitudes de certos alunos, poderia ser melhor se tivesse mais interesse dos alunos e responsáveis, mais esforço e preparação de alguns professores. A assiduidade é boa.

Entrevistada 3. A participação da família quase todo o momento é bem difícil, há falta de professor e a falta da presença da família aqui é pior, tem que melhorar muito, principalmente dos alunos da manhã, tive sérios embates com uma turma sobre disciplina, não saio satisfeita com alguns alunos. O clima da escola é muito bom. Não há tantas faltas de professores, esse ano está mais tranquilo. A comunidade é complicada, mas minha relação é excelente, bem amigos, participativos, isso é primordial... (pausa) ter bons relacionamentos! Estou quase aposentando (risos) e já estou vendo que irei sentir falta, pois é um vício, que te completa em todos os aspectos, fui abençoada por estar nesta profissão. Deus me guiou para essa profissão, agora vou poder ajudar aqueles que estão em situação parecida. Eu sairei realizada, eu deixei frutos, tenho convicção que o menino entra sem conhecer o alfabeto e sai lendo, produzindo texto e pegar livros para ler. O que mais gosto é de usar vários métodos e mudo sempre que necessário, exemplo, a aluna aprendeu a colorir, ligar, delimitar espaço, noções básicas. Ela era esquizofrênica, não interagia e corria pela sala. Não havia monitores, era só a professora e consegui obter resultados ótimos.

Entrevistada 4. Existe a participação da família, mais pela cobrança do dever da família, apesar de alguns não cumprem. Os docentes têm muitas cobranças para os alunos, falta um olhar mais atento e sensibilidade com os alunos, com o passar dos anos perde o cuidado, muita cobrança e pouco acolhimento, falta um olhar humano de empatia. Cada um tem seu lugar e necessidade. A questão disciplinar há momentos diferenciados, após o recreio cresce bastante, sendo difícil finalizar algum conteúdo. Parte dos professores deixam os alunos pelos corredores, chutando porta, talvez porque o professor não deixou entrar ou não chegou?

Entrevistada 5. Acho que falta muita participação da família na vida escolar do filho. Com a gestão e funcionários tenho uma boa relação. A escola tenta trazer a família nos eventos, mas falta à família assumir o processo de aprendizagem e caminhar junto com o professor.

Compreendemos que para essas professoras as relações saudáveis entre o conjunto de professores é um fator importante para estarem nessa escola e se sentirem protegidas e valorizadas no espaço escolar. Nóvoa (2022) complementa que “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Nas nossas observações, inferimos que nos processos de socialização que ocorrem entre os professores desta escola há momentos de embates, mas de modo geral ocorrem de forma colaborativa e acolhedora, principalmente com os docentes novatos ou iniciantes que ingressam nesta escola. Acreditamos que é também

nesses momentos que eles se formam, ao partilharem saberes, questionarem práticas e situações que necessitam mudar, bem como forjam suas identidades profissionais.

Além disso, entendemos que é unânime, segundo essas professoras, a falta ou a pouca participação das famílias no acompanhamento dos seus filhos. De acordo com as narrativas delas, as famílias geralmente participam quando são cobradas ou em eventos. Contudo, pesquisamos, por meio dos dados dos questionários e observações em campo, que elas se empenham, mesmo que isso ocorra de modo invisibilizado, esporádico e dentro de suas condições. Thin (2006) nos alerta que as famílias populares se comprometem para que seus filhos estejam engajados com o ato educativo, porém isso ocorre de forma precarizada e específica, ou seja, com muito menos recursos, porém pensamos que isso não é explicitado e refletido nos ambientes escolares.

Como exemplo no que se refere à questão do engajamento e do pertencimento, o recorte de duas entrevistas com as professoras dos alunos altamente engajados (ao falarem sobre os alunos Rafaela e Davi³⁶), as entrevistadas ressaltam os modos como tais alunos constroem o seu pertencimento e o seu engajamento na escola:

A aluna sempre diz que gosta de estudar, que pretende ser médica quando crescer e que sabe que para realizar seu sonho precisará estudar muito. Valoriza a escola e todo aprendizado adquirido. Nas aulas, apresenta muita autonomia em suas falas e atitudes. Percebe-se que suas expectativas para o futuro são muito promissoras (Relato da professora 4).

Ele (referindo-se ao Davi) terá um futuro brilhante, seu interesse principal ao vir para a escola é estudar e reconhecer a escola como importante para sua vida de modo geral. Ele quer aprender por prazer (Relato da professora 3).

Estes alunos demonstram que para eles a escola possui um alto valor, pois, além das expectativas de ascensão social, a escola pode ser também um espaço que poderá servir de meio para a realização de seu sonho profissional, por meio do sucesso escolar, contrariando, de certa forma, as estatísticas dos alunos de meios vulneráveis como os vistos como fracassados.

Essas influências e condicionantes, muitas vezes, começarão a ser expostas e a se definir a partir do ambiente da sala, nas interações entre professor e aluno, tais como na elaboração dos acordos e dos combinados, na construção do clima de sala, nos regimentos internos e outros. Nos relatos das professoras dos alunos altamente engajados, elas expõem a preocupação de construir relações com base em regras e normas de sala junto com os alunos para a obtenção de um bom clima de sala de aula:

³⁶ Nomes fictícios.

Eu faço acordos e combinados de regras básicas, por escrito, no quadro no início do ano, e no decorrer eu vou lembrando e reforçando com eles. Os alunos colaboram, e eu trouxe já pré-elaborados uns acordos essenciais para uma boa convivência na escola, mas dialogamos e eles falam outros que ocorrem no dia a dia deles e que também incluí nos que eu trouxe para eles. Então, para eles se envolverem com as regras, eu fiz as regras e combinados por escrito e dialogando com os alunos. Eles me ajudaram, inclusive ela (Eloá). Outras, vamos criando conforme aconteça algo ou em consequência de atitudes que acontecem e que são ruins para a convivência deles, tipo: começam a trazer muitas cartinhas, bola e brigam por causa delas, com isso não deixo mais trazer e nem brincar (Relato da Professora 1).

Nesse sentido, reconhecemos que, para a escola, as famílias vulneráveis não detêm capacidades ou se omitem em acompanhar os comportamentos, as atividades educativas dos seus filhos e suas maneiras de socialização. Entretanto, avaliamos que esse discurso não considera as influências de vários fatores nas relações que essas famílias estabelecem com a escola. Dentre eles, destacamos, além do capital cultural, as práticas socializadoras diferenciadas que estas famílias operam, quase sempre de maneira distinta da escola. Em vista disso:

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que está em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (Thin, 2006, p. 2).

Observamos que a escola, junto com as professoras, vem buscando alternativas para atrair as famílias para serem parceiras constantes da escola. Nas últimas reuniões com as famílias, a escola organizou os seguintes momentos: inicialmente, há uma exposição da direção, com informes e orientações gerais; logo, servem chá com biscoitos e sorteios de cestas básicas; em seguida, as famílias são direcionadas para as salas de aulas para se reunirem com as professoras dos seus filhos. Observamos que a participação delas nesses dias foi significativa, ou seja, esse novo formato de organização desses encontros conseguiu trazer mais famílias para dentro da escola.

Portanto, as práticas que ocorrem no ambiente escolar explicitam o quanto os atores e as suas ações socializadoras são muito diferentes e diversificadas. Os professores atuam e pensam a partir dos princípios educativos, ou por meio da forma escolar de se relacionar, que, conforme Vincent, Lahire e Thin (2001), são, muitas vezes, normativa e disciplinar. Em contrapartida, as famílias populares possuem modos e práticas de socialização divergentes da forma escolar hegemônica.

As professoras pesquisadas também ressaltam que, em alguns momentos, por parte de alguns professores, há falta de empatia com os alunos e de ações sistemáticas, por parte da escola para entender e lidar com os atos de agressão, de indisciplina e de não aceitação às regras. Contudo, mesmo diante destas insuficiências, Nóvoa (2022, p. 44) salienta que a “[...] escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis”. Já que, tal como observado na escola pesquisada, há um desejo latente de diversificar as práticas para melhor atender aqueles que têm menos.

As professoras entrevistadas ainda salientam que as questões de indisciplina e de não adesão às regras estão concentradas no turno da manhã, onde estão presentes do 5º ao 9º ano, ou seja, os alunos com faixa etária entre 10 e 15 anos.

Dell’ Agli et. al (2022) demonstraram em suas pesquisas com alunos do ensino fundamental e médio que é nessa fase que esses sujeitos expressam de forma mais contundente seus descontentamentos, e, quanto menor a satisfação com a vida, mais atitudes indisciplinadas os alunos terão. O contrário também se observa, ou seja, quanto mais satisfeitos com a vida, maior a propensão a ter atitudes disciplinares e de engajamento com as regras, com seus professores e pares. Logo, verificamos que é no recorte da idade dos alunos do turno da manhã que está localizada a maior concentração de queixa dos professores em relação a comportamentos inadequados e à não aceitação às normas.

Também, por meio dessas entrevistas, ficou explícito que o momento mais tenso dessas atitudes de alunos frequentes na não adesão às regras e na indisciplina é após o recreio, ou fora de sala de aula. Acreditamos que isso pode ocorrer devido à maior quantidade de relações que se pode estabelecer nesses momentos, ou ao fato de estarem em um ambiente amplo e “menos controlado”, com pouca quantidade de adultos que os acompanhem e os monitorem. Com isso, acreditamos que eles, por vezes, aproveitam de tais situações para extravasar suas angústias e insatisfações com o ambiente escolar, seus pares diretos e com suas condições precárias de vida.

Dessa maneira, reconhecemos que o não envolvimento com as regras, para os estudantes de famílias populares, pode ser, muitas vezes, a única forma de se relacionar, podendo mesmo ser vista por alguns autores como atos de resistência, bem como um modo de reproduzir as precariedades e a privação de direitos que vivenciam diariamente. Assim, para eles, esses modos se tornam maneiras de convivência e de

sobrevivência às normas e, não como a escola percebe, como indisciplina ou falta de engajamento comportamental.

Muitos dos alunos investigados parecem ter que gerir uma certa precariedade cotidiana, já que lidam frequentemente com um espaço escolar desigual e excludente, marcado, por vezes, por opressões e silenciamentos. Posto isto, Nóvoa (2022), ressalta em seu livro: “Escola e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar” o quanto a escola é um espaço singular de saberes e processos sociais, enfatizando a necessidade desta instituição ser protegida. Assim, acreditamos que é fundamental reconhecer que a escola é um ambiente constante de formação e que os professores podem ter um papel importante para fazer as transformações necessárias e a junção dos conhecimentos, práticas culturais, emocionais e pessoais dos alunos.

Desse modo, pensamos que é essencial que cada escola construa sua própria forma escolar de atuar, a partir das condições e necessidades de toda a comunidade escolar que atende, e que, ao mesmo tempo, não tente abarcar, responder e se responsabilizar por tudo que ocorre fora do contexto escolar, visto que no ambiente escolar já há muitos desafios para serem solucionados e refletidos.

4.2.2 Entrevistas compreensivas com as professoras que lecionam para os alunos selecionados como os altamente engajados com as regras escolares

Em um segundo momento da pesquisa empírica, realizamos entrevistas compreensivas com as professoras dos alunos que são considerados altamente engajados. Esse procedimento visou responder a alguns dos nossos objetivos, a saber, analisar as relações e os sentidos construídos por adolescentes altamente engajados comportamentalmente em relação à autoridade, a autoridade docente, as regras escolares, as atividades escolares e a verificação da trajetória escolar dos adolescentes em relação ao saber e à escola, no processo de construção de uma escolarização pautada na alta adesão às regras escolares.

Como era impossível compreender quem são os 113 estudantes público-alvo desta pesquisa, devido ao pouco tempo disponível para realização da mesma, fizemos o recorte de 06 que consideramos os altamente engajados (n=06).

Essa seleção ocorreu por meio dos nossos três procedimentos metodológicos já aplicados e analisados.

O primeiro foi de acordo com os quadros de Autoclassificação e Heteroclassificação dos alunos/as. Por meio deles, analisamos a comparação das semelhanças da Autoclassificação e Heteroclassificação dos alunos/as, conforme a frequência de participação nos eventos de disciplina e de indisciplina. Assim, ponderamos como um dos critérios para selecionarmos esses 06 estudantes que, no julgamento deles mesmos e dos seus pares, estivessem classificados como os mais disciplinados, ou seja, que se encaixassem em um dos três tipos de alunos/as identificados/as por meio dos quadros de Hetero e de Autoclassificação.

O segundo critério que nós utilizamos para a seleção destes alunos foi o apontamento das primeiras entrevistas com as professoras, pois as mesmas nos indicaram os nomes daqueles que acreditavam serem os mais engajados com as regras e aprendizagens.

Por fim, como terceiro critério, analisamos os questionários respondidos pelos alunos cujas respostas às perguntas demonstraram se eles se consideravam altamente engajados com as regras e se participavam de modo ativo e assíduo nas atividades da escola.

Além disso, reconhecemos como aspecto relevante nesses momentos de escolhas do nosso público alvo, selecionar estudantes do sexo feminino e masculino, bem como nos atemos que cada sala de alunos pesquisados tivesse, pelo menos, 01 aluno. Ainda, nos atemos aos dados coletados nas entrevistas com as professoras e selecionando, desta maneira, priorizamos termos sujeitos do gênero feminino e masculino: 04 meninas e 02 meninos. Por fim, nesse segundo momento de aplicação do instrumento de entrevistas compreensivas, detivemo-nos em colher informações das professoras em relação ao recorte realizado (n=06) a fim de compreendermos melhor quem eram os 06 alunos altamente engajados e como esses atores da escola explicam as motivações que os fazem ter a reputação de alunos altamente engajados com as regras escolares. Nossa intenção era saber melhor como se comportavam, como estabeleciam suas relações, quais eram suas condições e comprometimento para com as aprendizagens e outros assuntos relacionados à aceitação das regras na escola.

Isto posto, investigamos a complexidade dos fatores que explicam a construção de uma conduta de forte engajamento e de adesão às regras escolares que envolveram fatores pessoais, socioculturais, familiares e escolares. Salientamos que, por meio deste tipo de entrevista, é possível que outras questões que não constam no roteiro possam ser

contempladas no decorrer das entrevistas, e consideramos que isso enriqueceu nossa pesquisa.

Diante disso, para uma melhor organização e sequência das ideias, dividimos nosso roteiro de entrevista por eixos/categorias de análise. A construção do roteiro de entrevista baseou-se em 02 eixos/categorias. O primeiro deles contemplou: a) fatores pessoais, socioculturais e familiares; perfil do aluno, idade, sexo, religião, classe, com quem vivem, participação da família, suportes externos, cursos, amigos e outros. O segundo baseou-se em fatores relacionados às dinâmicas intraescolares, tais como: repetência, frequência, aceitação às regras, cumprimentos de horários, comportamento em sala e fora de sala, participação nas atividades, questionamentos, diálogos, conversas, estabelecimentos de relações com o saber, a escola e seus pares e outros, visando responder os objetivos propostos.

Para tanto, estivemos atentas a uma sequência de ações/passos para realização desse procedimento metodológico:

Passo 1. Para cada um desses eixos/categorias, foi elaborado um bloco de questões. Assim, o roteiro foi construído com perguntas que seguem uma sequência lógica de desenvolvimento das entrevistas, que permitiu que o assunto principal fosse posto e respondido no decorrer das entrevistas³⁷.

No início das entrevistas, esclarecemos para as professoras os motivos que selecionamos os seis alunos dentre os demais: Eloá, Geovana, Miguel, Davi, Rafaela e Alice (nomes fictícios).

Passo 2. Realização das entrevistas com as professoras: As entrevistas ocorreram com 05 professoras dos 4º e 5º anos, que lecionam para os alunos, público alvo da nossa pesquisa. No momento das entrevistas, estavam presentes a pesquisadora e a entrevistada. Cada entrevista teve um tempo médio de 40 a 50 minutos. Com o objetivo de deixar a conversa mais descontraída e fazer com que as professoras se sentissem confortáveis em participar das entrevistas, esclarecemos que se elas quisessem podiam escolher nomes fictícios para utilizarmos na escrita da tese, como forma de proteger o anonimato das entrevistadas e como uma condição ética da pesquisa. Entretanto, todas elas disseram que podíamos escolher como nos referirmos a elas³⁸. O espaço escolhido para fazermos as entrevistas foi a biblioteca da escola e todas

³⁷ O roteiro das entrevistas com as questões sobre cada um dos eixos está registrado no Apêndice D.

³⁸ A opção escolhida foi dar um número para cada entrevistada, por ordem de entrevista. Para sermos vigilantes à dimensão ética da pesquisa, optamos por preservar a identidade das professoras.

foram registradas por meio do gravador de voz do celular da pesquisadora, pois reconhecemos que esse espaço é aconchegante, silencioso e com pouca movimentação de pessoas. Essas foram algumas das estratégias usadas para facilitar a aproximação inicial com as entrevistadas e também para que tivéssemos por parte delas o sentimento de pertencimento à pesquisa.

Passo 3. Transcrição das entrevistas: Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito pela pesquisadora, após escuta atenta às gravações e aos registros. Essa foi uma ação que demandou tempo, pois foi necessário retomar a escuta dos trechos das entrevistas por diversas vezes para realizar a transcrição de modo autêntico e fidedigno, pois o áudio de algumas entrevistas gerou uma certa dificuldade de transcrição, seja porque as entrevistadas falaram baixo ou rápido demais, seja porque tenha havido algum ruído externo no momento do registro, uma vez que a escola é grande e há um número considerável de pessoas transitando nela. Entendemos que este foi um dos momentos fundamentais da pesquisa, já que despendemos muito tempo para a realização desta etapa e também porque se tratava de uma dimensão qualitativa importante e necessária de ser melhor aprofundada. Por fim, as transcrições das entrevistas foram ouvidas e lidas concomitantemente pela pesquisadora para verificar e resolver possíveis contradições.

Passo 4. Análise das entrevistas: Para análise do conteúdo das entrevistas utilizamos algumas referências como a de Sirota (1994), “A escola primária no cotidiano”, por ser uma obra que reflete sobre o jogo escolar, onde há infinitas possibilidades de relações e de aprendizagens, uso de estratégias tanto dos professores quanto dos alunos, e que trata de um público de uma escola primária, público próximo aos nossos sujeitos investigados, que estavam matriculados no 4º ano do ensino fundamental e no ano seguinte no 5º ano, ou seja, ambos se tratando do primeiro segmento do ensino fundamental.

A escola representa, assim, um sistema complexo de sociabilidades que nos oferece diversos pontos de vista sobre as interações sociais. Sirota (1994) explicita o quanto cada espaço escolar possui e constrói sua própria forma escolar, de acordo com o seu cotidiano, tais como, suas regras, seus atores, processos pedagógicos e outros. Almeida (2021), na sua tese de doutorado, “A produção da (in)disciplina escolar: normalização, subjetivação e controle”, investiga o processo normalizador como condição de produção da (in)disciplina escolar com base em relatos de experiências das professoras em seu cotidiano e demonstra que a disciplina e a indisciplina são

fenômenos de uma produção da instituição escolar, sendo indissociáveis das práticas e das relações que as produzem e que reverberam sobre as formas que constituem as subjetividades da trajetória escolar dos adolescentes e crianças. Sendo a disciplina e a indisciplina episódios produzidos pela instituição escolar, as entrevistas com as professoras certamente poderiam oferecer subsídios para as nossas análises.

Quanto às entrevistas, a primeira professora leciona para as duas primeiras alunas consideradas altamente engajadas, a segunda professora leciona para o segundo aluno selecionado, a terceira leciona para o quarto aluno selecionado, a quarta professora leciona para o quinto aluno escolhido e a quinta professora leciona para a sexta aluna mais engajada. Ou seja, mantivemos a ordem das professoras entrevistas correlacionadas à ordem dos alunos escolhidos. Dessas professoras, duas já haviam participado do primeiro momento de entrevistas com professoras dos 4º e 5º anos, e outras três ainda não, embora seus alunos, sim.

Assim, para a elaboração deste item, em primeiro lugar, apresentaremos o perfil de cada uma das professoras quanto à idade, à religião, ao tempo de docência na escola, à rede, à formação, ao nível socioeconômico e à etnia.

Entrevistada 1. Estou com essas alunas há quase 02 anos. Já dei aula para quase todos os alunos desta escola, pois eu lecionava Educação Física, já que não tinha este profissional na escola. Tenho 43 anos, sou cristã, trabalho na educação tem 20 anos, e 12 anos nesta escola, até antes da pandemia eu lecionava Educação Física do 1º ao 4º anos, mesmo não sendo concursada nesta área, pois era permitido, mas recente chegaram os concursados desta área. Tenho curso superior normal e sou graduada em Educação Física, pela UNIPAC (Centro Universitário Presidente Antônio Carlos) e na IPEMIG (Instituto Pedagógico de Minas Gerais), eu fiz pós em EJA e Libras. Sou de classe humilde e me considero parda.

Entrevistada 2. Tenho 54 anos, sou católica, negra, tenho 36 anos em sala, trabalho nos 2 turnos desta escola, desde 2012, logo que municipalizou esta escola. Sou aposentada pelo estado, no município de Sabará. Leciono para os 4º e 5º anos nesta escola que já tem mais de 12 anos, mas também já fui alfabetizadora e trabalhei nos 2º anos do ensino fundamental. Possuo magistério, curso de graduação em normal pela Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG, possui 7 pós-graduação em psicopedagogia, alfabetização letramento e jovens e adultos.

Entrevistada 3. Já havia muito tempo que eu não lecionava para os 4º anos, mas no ano passado resolvi mudar um pouco, pois sempre gostei dos 1º anos, ou alfabetização. Tenho 47 anos, não sigo religião, tenho 24 anos de lecionamento, 9 anos nesta escola e os demais no município de Sabará, sou formada em pedagogia e tenho pós-graduação em alfabetização e letramento, ganho em torno de 4 salários e sou negra

Entrevistada 4. Sou professora de apoio dos 3º e 4º anos desta escola e sou coordenadora pela manhã em outra escola da rede e a noite leciono na EJA em outra escola. Tenho 50 anos, sou católica, trabalho há 27 anos na educação. Trabalho desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Sou formada em Pedagogia pela UEMG, tenho

especializações em educação especial, educação física para anos iniciais e metodologias. Sou parda e de classe C.

Entrevistada 5. Sou professora referência do 4º ano à tarde e manhã, leciono para os 6º e 7º anos desta escola. Tenho 35 anos, sou parda, católica, estou na educação há 10 anos, estou há 6 anos nesta escola, me formei em pedagogia pela FACSAL (Faculdade de Santa Luzia), fiz pós-graduação em teoria analítica do comportamento infantil pela IPEMIG, e no momento estou cursando veterinária, sou da classe C.

Sobre a formação profissional, identificamos que todas as professoras têm mais de duas especializações: das cinco professoras entrevistadas, quatro têm mais de seis anos de atividade profissional na escola pesquisada e apenas uma está lotada na escola há um ano. Dessas, duas têm curso normal superior e três o curso de pedagogia. Do total, três se consideram pardas e duas negras. Diante deste cenário, percebemos que elas possuem muito conhecimento e experiência pedagógica nas áreas afins da educação e, de modo geral, já constituíram na escola pesquisada uma história docente que as validam ter propriedade para nos fornecer dados importantes a respeito dos alunos e de suas famílias.

Na sequência, acerca do Eixo 1, será desenvolvido um conteúdo voltado a conhecer quem são os alunos considerados altamente engajados e isso em relação a determinados aspectos.

a) Perfil do aluno (idade, religião, gênero, classe, série, tempo na escola, com quem e com quantas pessoas residem, quem acompanha os estudos, quais materiais usam, gostam de algum acessório, tipo: boné, pulseiras, possuem alguma personalidade de destaque, tais como: são vaidosos, organizados, há algum rótulo direcionado com frequência a eles, se sim, como lidam com isso).

Eloá possui 9 anos, é cristã e do gênero feminino. Ela aparenta ser uma criança humilde, economicamente falando. Ela está no 4º ano, estuda na escola desde o 1º ano, mora com a mãe e suas irmãs. A mãe é quem acompanha os estudos dela. As atitudes de personalidade dela que se destacam são: comprometida, quieta, muito mesmo! Ressabiada, carinhosa, inteligente e neste ano deu uma evolução grande em português. Em matemática, ela ainda tem um pouco de dificuldade. Eu estou com eles desde o 3º ano. Ela vem muito limpinha para a escola. Os alunos a respeitam muito (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

A Geovana tem 9 anos, é cristã, e é do gênero feminino, a classe dela é bem humilde. Ela está no 4º ano e estuda na escola desde o 1º ano. Nas reuniões, vêm o pai e a mãe dela, mas a mãe vem mais. Ela é muito rápida ao terminar as atividades, comprometida, inteligente, quieta, focada, presta muita atenção e é boa nas duas disciplinas: de português e de matemática. Ela vem muito limpinha e arrumada para a escola (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

O Miguel tem 10 anos, está na escola desde o 1º ano, ele é do gênero masculino, católico e de classe baixa, está no 4º ano, a mãe dele que acompanha seus estudos, ele é muito caprichoso, isso é perceptível pelos seus

cadernos, e também muito observador. Tem muito interesse em aprender, é educado e muito participativo. Ele é aquela criança que todos querem ser como ele. Ele é invejável, mas na minha opinião é invisível ao olhar dos colegas (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5º ano, manhã, 2024).

O Davi tem 11 anos, está no 5º ano, é católico, é filho único e é do sexo masculino. Está na escola desde o 1º ano, as condições da mãe são de uma pessoa humilde e simples, mas ele sempre vem bem cuidado, tem uma base familiar boa, a mãe demonstra ter condições de criá-lo. Ele é muito organizado e frequente (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela tem 10 anos, é do gênero feminino, o nível dela economicamente e culturalmente é elevado, ela tem uma estrutura para os estudos diferente, e está na 4ª série. A Rafaela está na escola há dois anos, é evangélica, mora com o pai, a mãe e o irmão. A mãe é quem costuma vir às reuniões, mas quase não comparece. É muito organizada, centrada, calada, introspectiva e durante as explicações ela não interrompe, vem sempre arrumada, está sempre limpa, os materiais sempre organizados, fica muito atenta a tudo, a família sempre a acompanha. O material dela não é o oferecido pela Prefeitura (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde).

Alice tem 9 anos, é do sexo feminino, evangélica, está no 4º ano, ela é de uma classe mais humilde, frequenta a escola há quase 1 ano. Reside com sua mãe e irmão no bairro da escola. A sua mãe é quem acompanha toda a sua trajetória escolar. Possui material escolar completo, porém, todos comprados pela mãe. É vaidosa, está sempre arrumada e com roupas limpas e unhas pintadas, normalmente não faz uso de nenhum tipo de acessório. É organizada e cuidadosa. Não há nenhum rótulo direcionado a ela (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

Dos seis alunos pesquisados, apontados pelas professoras como altamente engajados (n=6), quatro são meninas e dois são meninos. Os dados pesquisados demonstram que há um percentual maior de meninas mais disciplinadas, mas não é uma diferença tão considerável. De acordo com os estudos de Pereira (2019) e Aquino (2016), as meninas possuem tendência a terem facilidade de cumprir as regras, enquanto com os meninos se dá o contrário. Sirota (1994), reafirma que meninas e meninos são bons alunos quase na mesma proporção, no quesito comportamento, porém os meninos pedem ligeiramente mais a palavra e a seriedade das meninas é constantemente estereotipada como docilidade, pois são consideradas altamente capazes a se adaptarem ao ambiente escolar e a perceberem seus professores de maneira mais positiva.

Ainda, dos seis alunos entrevistados, cinco são oriundos das classes E (famílias recebem até dois salários mínimos) e um é considerado da classe C (composta por famílias que ganham de 4 até 10 salários mínimos). Desses, quatro são evangélicos e dois são católicos. Observamos que de modo geral os níveis socioeconômicos dessas famílias são semelhantes, e se enquadram na maioria dos casos naquilo que podemos chamar de classes populares. As características de personalidades que essas crianças possuem em comum são: recatados, falam e questionam pouco, a não ser quando

acionados e possuem seus materiais bastante organizados, porém dois dentre os seis são mais questionadores e participam da aula de modo mais espontâneo.

Houve apenas uma professora que nos relatou sobre a dificuldade de aprendizagem da aluna: “Neste ano, houve uma evolução grande em português. Em matemática ela ainda tem um pouco de dificuldade”. Ela demonstra que nem sempre ser considerado altamente engajado ou disciplinado para com as regras significa ter facilidade em assimilar as aprendizagens e tirar ótimas notas. O que Bourdieu (1975) nos salientou em seus estudos é que, mesmo os alunos de meios vulneráveis sendo inteligentes e comprometidos, possivelmente enfrentarão dificuldades, por não estarem familiarizados com a cultura e com os códigos escolares dominantes.

Diante disso, vimos que há de modo geral uma tendência desses alunos de meios populares e considerados altamente engajados de serem mais quietos, tímidos e quase não conversarem e nem estabelecerem muitas interações em sala. Isso se confirmou nos dados dos questionários e no primeiro momento de entrevistas com as professoras dos 4º e 5º anos. Nos estudos de Almeida (2021), a autora argumenta que este perfil seria aquele considerado normal e disciplinado. Por outro lado, para Sirota (1994), o fator de pedido de intervenção seria fundamental para distinguir os bons dos maus alunos, e divergentemente do que essa autora apresenta, os alunos que investigamos como os altamente engajados seriam os maus alunos, pois de modo geral não são questionadores e não pedem a palavra com frequência.

Contudo, averiguamos que fora de sala ou nos momentos de recreio ou recreativos, a maioria deles se relaciona com certa espontaneidade e se sente mais à vontade nesses momentos para falar e estabelecer relações. Inferimos que, para eles, esses momentos seriam aqueles de brincar e de descontrair e que não se prendem tanto às regras.

Lareau (2007, p.18) reforça que as formas que as famílias populares se configuram e se organizam faz com que “O modelo de crescimento natural encoraje um sentimento emergente de restrição”. Adultos e crianças dessas classes sociais tendem a serem passivos durante suas interações com profissionais, como médicos e educadores”. Supõe-se a possibilidade de haver uma desigualdade social quanto às vantagens e condições econômicas, intelectuais e educativas que determinadas famílias possuem para transmitirem para seus filhos, como, por exemplo, aprenderem a questionar, dialogar e se engajarem às regras e dinâmicas da escola, de modo a vislumbrar esse

espaço e esses momentos como primordiais para cobrarem e efetivarem seus direitos e não como um favor que foi concedido a eles:

b) Papel da família (participa das reuniões, e dos eventos coletivos, questiona, como acompanham os estudos dos filhos na escola e fora dela?)

Eloá: A mãe dela vem em todas as reuniões individuais e eventos coletivos, o pai geralmente fica até o fim para saber de forma mais aprofundada sobre a filha, mas não há muito o que falar, pois ela é uma excelente aluna (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: A família sempre vem em todas as reuniões e em eventos individuais e coletivos. O pai dela cobra bastante dela, ele é bem exigente, mas acredito que não precisa cobrar tanto, a criança fica se sentindo pressionada (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: A mãe é muito presente, ela que vem nas reuniões e eventos, ele tem problemas de saúde, precisa usar bombinha, mas sempre que falta traz atestado e a mãe justifica. Logo que volta, tenta colocar os conteúdos em dia. Em sala ele é super centrado, é muito maduro para a idade dele, quer fazer tudo bem feito, consertar os erros, e, mesmo a sala sendo super agitada, ele se concentra com facilidade. E pede para participar com frequência (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5ºano, turno manhã 2024).

Davi: A família dele sempre vem às reuniões e quando houve um episódio de agressão com ele no Programa Escola Integrada, a mãe veio entender o que aconteceu. Ela busca ele, mas ele é muito autônomo (Relato da professora do 4º ano, turno tarde).

Rafaela: A família sempre participa das reuniões e dos eventos coletivos e individuais, a mãe que acompanha os estudos dela e faz perguntas nas reuniões quando não se sente esclarecida (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: A mãe da Alice faz assiduamente o acompanhamento da vida escolar da aluna, ela é questionadora, participa de todas as reuniões e comparece à escola sempre que é convocada (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º ano e 7º turno da manhã, 2024).

Por meio dos relatos, averiguamos que, das seis crianças consideradas altamente engajadas, quatro possuem famílias que questionam sobre suas aprendizagens, comportamentos e sobre a organização da escola de modo geral, bem como o quanto essas famílias de meios populares, mesmo em condições precárias, empenham-se para incentivar seus filhos a ter uma trajetória escolar de sucesso. Por meio deste procedimento, também a figura materna aparece como a principal referência de ser incentivadora e quem acompanha os estudos desses alunos. Thin (2006) e Lareau (2007) ressaltam que: a questão de gênero, que permeia essas relações das famílias populares, explicitam o quanto a figura da mãe aparece mais evidente quanto a propiciar momentos de questionamentos, debates com seus filhos e a ter expectativas e formas para que a trajetória escolar deles seja exitosa e duradoura.

De acordo com o relato da entrevistada 4: “Eles têm carisma, têm a medida certa da brincadeira e responsabilidade”. A entrevistada 5 complementa: “Eles têm uma perspectiva de mudança, de crescer, uma visão diferente dos demais”.

Ainda conforme alguns dos relatos nas entrevistas, de acordo com a professora 4 “[...] todos os dias, por exemplo, converso sobre arte e literatura, de modo interdisciplinar, desde o início do ano, por exemplo, trabalho vivências reais, para entrevistas de emprego e provas, e demonstro a importância para o agora e para o futuro da vida deles”.

A professora entrevistada 2 pontua: “Eu trabalho a importância do estudo para o futuro, para a ascensão social”.

De forma geral, as professoras regentes pesquisadas, mesmo que de modo inconsciente ou de modo que não explicitam em seus relatos, têm estratégias que integram a disciplina com o processo de ensino-aprendizagem, quando abordam em sala temas sociais e que colaboram na construção de cidadãos e no clima disciplinar da sala.

A disciplina escolar não se limita à imposição de regras, mas envolve a criação de um ambiente educacional que equilibra liberdade, respeito e compromisso com o aprendizado coletivo. Seu objetivo final é contribuir para a formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de atuar em sociedade, de maneira ética e colaborativa.

Vasconcellos (2009) considera que a disciplina é um fenômeno multifatorial, ou seja, para estes alunos é um evento complexo, pois envolve várias dimensões as quais, muitas vezes, eles não possuem condições e suportes para aprenderem desde criança, desde seus lares ou com os seus vínculos parentais. Diante deste contexto, este autor nos esclarece que, no fenômeno da disciplina, são várias as razões que colaboram para a sua manutenção. Um dos fatores seria a solução positiva dos sujeitos para com as vontades e as ações do outro, ou seja, a submissão e a obediência para com os anseios do outro ou de uma instituição, sem questionamentos, e ao mesmo tempo a capacidade de exercer controle sobre os comportamentos individuais e coletivos, para que se obtenha domínio ético e moral ao estabelecer relações, ou seja, ter princípios e condutas para ordenar os saberes e para se compreender e ter a disciplina como um comportamento ou norma.

A ideia de disciplina é, pois, indissociável da ideia de regra e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam encontram-se diretamente associadas a uma determinada formação social. Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente, e nas

características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas (Silva, p. 27-28, 2007).

Em vista disso, é importante correlacionar o fenômeno da disciplina com o engajamento escolar, visto que ambos os fenômenos refletem o envolvimento do aluno com as regras e com as práticas escolares.

O "engajamento escolar" refere-se a aspectos mais amplos e conjunturais, que perpassam por vários fatores das atitudes dos alunos, tais como a participação ativa, motivada e envolvida dos alunos nas atividades e nos processos educacionais. É um conceito que se concentra na conexão cognitiva, emocional e comportamental dos alunos com a escola e o aprendizado.

Em nosso estado da arte, depreendemos que o engajamento escolar pode se apresentar de diversas maneiras, incluindo:

1. Participação em sala de aula: Os alunos envolvidos apresentam interesse ativo nas aulas, fazem perguntas, participam de discussões, contribuem com ideias e colaboram com os colegas.

2. Motivação intrínseca: Os alunos demonstram uma motivação interna e autônoma para aprender. Eles são curiosos, têm um desejo genuíno de adquirir conhecimento e estão dispostos a se esforçar para alcançar os objetivos acadêmicos.

3. Senso de pertencimento: Os alunos se sentem parte da comunidade escolar e têm um sentimento de identidade e conexão com a escola, os colegas e os professores. Eles se sentem acolhidos e valorizados no ambiente escolar.

4. Envolvimento em atividades extracurriculares: Os alunos estão envolvidos em atividades além das aulas regulares, como clubes, grupos esportivos, eventos escolares ou projetos comunitários. Isso demonstra um interesse e um comprometimento mais amplo com a escola.

Os dados obtidos das entrevistas com as professoras dos 4º anos e 5º anos que lecionam para os alunos considerados os mais engajados comportamentalmente nos revelam aspectos interessantes da pesquisa e que dialogam, em alguma medida, com os eixos acima descritos.

No que diz respeito aos estudos sobre a relação família-escola (Carvalho; Ristum, 2013; Nogueira, 2005) indicam que as famílias contemporâneas buscam estratégias para que seus filhos tenham acesso, sucesso escolar, engajamento e se adaptem às regras da escola. Isso se explicita por meio das maneiras que as relações são estabelecidas entre a escola e a família de meios populares.

Sendo o sujeito, produto das relações de poder e saber estabelecidas na instituição escolar, os elementos constitutivos dessas relações reverberam nas escolhas, comportamentos, manifestações e preferências do sujeito produzido. Portanto, o fato da norma ter sentido ou não para cada qual, dependerá dos objetivos, circunstâncias e estereótipos que o poder determina, de modo que haverá o que a professora designa por sentido, quando o regime de verdades em jogo assim o estabelecer (Almeida, 2021, p. 133).

Desse modo, percebemos que esses sujeitos de meios vulneráveis que se destacam como altamente engajados na escola e para com a adesão às regras escolares, se empenham para que a dimensão social das relações com o saber e com os atores escolares não sejam reproduzidas de modo precarizado, mesmo que diante das difíceis condições de infra-estrutura e de capital humano de uma escola pública localizada em território vulnerável.

Eles escolhem quais comportamentos devem seguir, exercendo um verdadeiro “Ofício de Aluno” (Perrenoud, 1995), zelando pelos seus objetivos para com os estudos e com o ambiente escolar. Estes alunos costumam traçar objetivos com suas famílias e têm uma rede de apoio permanente. Além disso, essas famílias de meios populares pesquisados, de certo modo destoam das que os estudos vêm apresentando, pois as mesmas sempre que possível confrontam e querem saber mais sobre as formas escolares onde seus filhos estão matriculados.

c) Suportes que os estudantes possuem (cursos, materiais, incentivos, ajuda no “para casa” e organização diária de materiais).

Eloá: Ela já me disse que já chega em casa e vai estudar sozinha, e que não gosta que ninguém chegue perto dela e a atrapalhe, ela tem muito o incentivo da família, é muito independente, e não faz reforço escolar fora da escola. Os materiais dela são sempre organizados e tem todos os que são necessários (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: Ela tem muito o incentivo da família, e não faz cursos de reforço fora da escola, seus materiais estão sempre limpos, caprichados, completos e organizados e faz todos os “para casas” e aparenta que faz quase tudo sozinha (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: Ele faz tudo que é solicitado, a família o incentiva muito, principalmente a mãe, os seus materiais são bem organizados e ela também que o ajuda na sua organização diária para os estudos (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024 e 5º ano, turno manhã 2024).

Davi: Faz tudo sozinho. Tem o material todo completo e gosta de contar casos sobre a vida dele. Não faz cursos extraescolares, os incentivos são da sua família e dele mesmo em perceber os estudos como importante (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Ela é muito autônoma, ela mesma arruma seus materiais. O incentivo dela vem muito da sua família e da vontade dela em aprender. Não faz cursos fora da escola, mas é perceptível que tem uma rotina diária de estudos, pois sempre traz seus “para casas” e atividades de sala. Eu também

sempre a incentivo a se dedicar aos estudos (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: Ela não faz nenhum curso fora da escola e sua mãe é quem acompanha a realização de todos os “para casas” e trabalhos escolares e a incentiva e monitora os seus estudos. Seus materiais são muito organizados e ela possui uma rotina de estudos diariamente (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

Observamos que esses alunos altamente engajados com as regras, de acordo com as professoras entrevistadas e as nossas percepções, costumam se destacar em alguns quesitos, tais como o interesse próprio para o estudo, o prazer em ir para a escola e estudar, bem como o acompanhamento, o incentivo e a cobrança, mesmo que algumas vezes até exagerada, por parte das suas famílias, como exemplifica uma das professoras: “[...] mas acredito que não precisa de cobrar tanto, a criança fica se sentindo pressionada”. Observamos que as famílias populares tendem a desenvolver uma dinâmica baseada no autoritarismo, muitas vezes severo, usando, inclusive, agressões físicas e verbais quando, por exemplo, seus filhos não possuem bons resultados escolares ou atos indisciplinados que vão contra as regras da escola.

Além disso, são independentes, maduros e autônomos para construir e cumprir suas rotinas de estudos, ou para fazer suas atividades em sala e seus “para-casas”, bem como são muito respeitados pelos seus pares, mesmo eles se destacando ou sendo, em alguns momentos, o centro das atenções.

Nas famílias populares, analisamos que, como possuem extensivas jornadas de trabalho e ocupam de modo geral trabalhos muitas vezes manuais, há a convivência com exaustiva jornada de trabalho, possuindo pouco tempo e motivação para o monitoramento constante da rotina diária dos filhos, o que faz com que, muitas vezes, as próprias crianças criem suas rotinas e as estabeleçam em diferentes espaços e com diversas pessoas do seu cotidiano, e, em muitos momentos, a organização do dia a dia ocorre conforme o que vivenciam naturalmente e nos seus desejos ao longo do dia.

Em contrapartida, os estudos de Thin (2006) e Lareau (2007, p. 42)) sinalizam que há indícios de que estas famílias tentam propiciar certo controle na rotina diária dos seus filhos. “Os adultos davam direções às crianças. As crianças tinham a liberdade de brincar informalmente, a não ser que tivessem que realizar algum serviço doméstico. As relações com a família estendida eram consideravelmente importantes e confiáveis”. Isso é explicitado na nossa pesquisa, quando as professoras dos alunos considerados altamente engajados nos dão pistas do quanto as famílias desses alunos são comprometidas com os estudos deles.

Inferimos também que, com base nos dados coletados, como eles não fazem aulas extraescolares ou reforços, os seus suportes são seus próprios interesses e incentivos permanentes das suas famílias e as professoras, que, conforme observamos em campo, por meio do questionário, com alunos e por meio das entrevistas, cumprem este papel de modo bastante onipresente. Contudo, elas trazem uma grande preocupação com os alunos altamente engajados, pois diante de uma escola com alta vulnerabilidade, falta tempo e há poucas práticas que as estimulem a se dedicar a esses alunos, que possuem alto potencial para absorção das aprendizagens e regras escolares, e que, ao mesmo tempo, servem como exemplos de superação para os demais.

O planejamento de vida e escolar geralmente é de curto prazo, já que também faltam recursos financeiros que corroborem para custear atividades diárias, que ofereçam suportes para a educação e para uma organização educativa a longo prazo. A precarização das condições de vida os obrigam a viver um dia de cada vez. Duas dessas crianças possuem materiais diferenciados ou comprados por seus responsáveis. O que nos leva a inferir que há, por parte das famílias, uma preocupação até com a escolha e a compra de materiais que acreditam ser os mais adequados para seus filhos.

d) Relação da família com a escola e com a criança (oferece limites, aplica punições, cobra regras, acompanha os estudos e o desempenho).

Eloá: Eu percebo que a família acompanha bastante os estudos dela, pois ela cumpre as regras da escola com tranquilidade, e tem uma rotina de estudos, pois faz todos os “para casas” e trabalhos avaliativos que peço para serem feitos em casa (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: A família cobra bastante dela, a relação da família com a escola é com base no respeito e é perceptível que eles acompanham e cobram bastante dela, para que se desenvolva bastante nos seus estudos. Ela cumpre as regras que fazemos desde o início do ano e que eu reforço durante todo o ano (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: A família, e no caso a mãe, o acompanha em seus estudos. Todos os alunos da minha sala, que a família acompanha, os meninos se destacam. Vou te dar um exemplo: Um aluno que não me dava nenhum problema começou a ser indisciplinado, sabe por quê? Pois a mãe disse que não iria na reunião, e isso foi a mãe que me contou, ou seja, na percepção dele já que a minha mãe não virá eu não preciso cumprir as regras e nem fazer as atividades, pois minha mãe não virá para saber (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: A família cobra muito dele e acompanha seus estudos, e percebo que também dá limites, ele é um dos primeiros a terminar suas atividades. Ele tem amigos e tem iniciativa de perguntar quando tem dúvidas (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: A relação da família com a escola e com a criança é de quando necessário dá limites, acompanha e cobra dela que esteja comprometida e comprometida com os estudos (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: A família da Alice apresenta uma boa relação com a aluna, dá orientação quanto às suas atitudes e aos seus valores, e quanto ao estabelecimento de regras e limites. Percebe-se que eles a acompanham diariamente (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

A relação da família com a criança e a escola transparece ocorrer de modo harmonioso, ao explicitar nas falas que os responsáveis cobram, acompanham e dão limites, sendo que o fator punição no caso desses alunos altamente engajados não aparece na pesquisa, nem por parte dos professores e nem das famílias, já que são considerados muito comprometidos com seus estudos. Thin (2006) e Nogueira (2005) afirmam que, se por um lado as famílias desejam participar ativamente da vida e da trajetória escolar dos filhos, de modo a romper com os desafios durante a fase escolar, assim como enxergar essa participação escolar ativa, como um direito democrático, por outro, significa que o Estado começa a ter ações no sentido de incentivar tal envolvimento criando mecanismos e compreendendo os fatores de entraves para que isso se viabilize.

Viana (2000) e Thin (2006), pesquisando sobre as estratégias das famílias populares para que seus filhos obtenham longevidade escolar, igualdade de oportunidades e saberes escolares, salientam que, mesmo que de modo invisibilizado, muitas destas famílias se empenham, mesmo diante de obstáculos, de maneira que chegam a pedir colaboração a uma rede de pessoas para garantir que seus filhos tenham planos de escolarização de sucesso e duradouro. O que para elas influencia no envolvimento comportamental e sucesso na trajetória escolar de seus filhos, de modo que entendemos, é o uso de todos os seus potenciais de estabelecimento de uma rede de relações para conseguir fazer com que a vida escolar de seus filhos seja marcada pelo sucesso.

Com isso, concebemos o quanto foi importante buscarmos dados para compreendermos no Eixo 2 fatores escolares, tais como frequência, aceitação às regras, cumprimentos de horários, comportamento em sala e fora de sala, participação nas atividades, questionamentos, estabelecimentos de relações com o saber, a escola e seus pares e outros. Para tanto, elaboramos algumas perguntas para que as professoras respondessem.

a) Como você explica o alto engajamento às regras escolares desses alunos (fatores de destaque/potencialidades/ como constroem uma escolarização pautada na adesão às regras escolares, o que os diferenciam dos demais)?

Eloá: Então! Ela é uma aluna invisível, ela não está no foco para ser chamada atenção, ela é muito frequente, aceita as regras e cumpre os acordos e combinados, participa de todas as atividades, mas é tímida, não é muito de perguntar e participar das aulas. O que a destaca dos demais alunos é o seu comprometimento em querer aprender (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: É mais participativa, tudo que é proposto ela faz de modo comprometido, a sua potencialidade é o interesse pelo estudo. Ela tem algumas amigas e essas já disseram assim para mim: professora! Se você acha que a Geovana é uma santa em sala, fora de sala não é não, ela conversa bastante no recreio. Ela gosta muito de ser ajudante de turma e gosta de participar de tudo. Ela é bem participativa nas atividades, nas confusões nunca tem ela envolvida. Ela faz algumas perguntas, mas é muito difícil (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: Eu acho que o que o diferencia dos demais é um conjunto de situações, mas duas que se destacam são o próprio querer do aluno e a educação familiar. A família precisa tirar um tempo para criar e acompanhar a rotina de estudos dos filhos (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: O que o diferencia dos demais é o potencial dele ser muito responsável e seus posicionamentos. Ele é do jeito que todo professor quer. Muito respeitoso (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Eu acho que o que a diferencia dos demais é que o material dela é sempre muito organizado e é muito atenta às explicações, é muito concentrada e focada, além de ter uma família muito participativa. A forma como a família vê a educação impacta o compromisso da criança com seus estudos (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: Ela se adapta com facilidade ao ambiente escolar, e com as regras, combinados e horários. Se destaca nos estudos pelo interesse e dedicação. É muito prestativa e apresenta maturidade além do que é esperado para sua idade (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

Averiguamos que, tanto nestes relatos acima, assim como nas primeiras entrevistas, a maneira com que as famílias reconhecem a educação e os interesses próprios dos alunos aparecem nos relatos das professoras como aspectos de destaque, para que esses alunos se tornem altamente engajados às regras e na escola.

De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família! Ela não "reproduz", necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida (Lahire, 1997, p. 17).

Esse autor explicita que, por mais que a família seja uma referência para o incentivo dos estudos de seus filhos, as próprias crianças constroem a partir do seu arcabouço de relações, seus comportamentos de aptidões e comprometimento para com os estudos. Além disso, Sirota (1994) e Macedo (2018) demonstram que há também por parte destes alunos um desejo e uma motivação intrínseca de que por meio dos seus

estudos obtenham certos trunfos pessoais, tais como o reconhecimento de seus professores e familiares e a mobilidade social alcançada.

Neste sentido, observamos que esses sujeitos podem ser considerados responsáveis e dispostos a aderir às regras de funcionamento do sistema escolar, já que mesmo diante de um sistema normativo permeado por relações de poder, possuem o autocontrole sobre suas ações e se tornam reconhecidos como os disciplinados ou os bem adaptados ao jogo da convivência escolar. Por outro lado, podem ser vistos como resistentes a um meio que possui um conjunto de regras a serem seguidas.

Neste sentido Almeida (2021, p. 172) conclui: “E aqui, o importante não seria então, questionar se é possível viver sem ser governado, mas sim, entender as técnicas de governo engendradas pelo poder disciplinar e que podem implicar tanto na repressão quanto na emancipação”. Ou seja, Perrenoud (1995) nos esclarece que o ofício do aluno perpassa pela obtenção de um saber prático, ou ser perspicaz, para mudar as regras, demonstrando que não é totalmente passivo, um exemplo disso é apresentado quando os alunos altamente engajados mudam suas posturas nos momentos de recreio.

Esses alunos pesquisados, de algum modo, demonstram que aprendem a resistir a esse sistema, mesmo que em alguns momentos sejam invisíveis e considerados os dóceis e submissos.

b) Quais investimentos e/ou ações fazem para se envolverem com as regras e as aprendizagens (autoestima, disciplina, tempo e rotina dedicada ao estudo, incentivos, colaboração na elaboração das regras da sua sala e da escola, meio que como ocorreu esse processo)?

Eloá: Ela tem uma boa autoestima, é muito disciplinada e calada, é bastante comprometida com seus estudos, ágil e caprichosa e se dedica muito aos estudos fora e dentro da escola. Eu faço acordos e combinados de regras básicas, por escrito no quadro no início do ano e no decorrer eu vou relembro e reforçando com eles. Os alunos colaboram, e eu trouxe já pré-elaborado uns acordos essenciais para uma boa convivência na escola, mas dialogamos e eles falam outros que ocorrem no dia a dia deles e que também incluí nos que eu trouxe para eles. Então, para eles se envolverem com as regras eu fiz as regras e combinados por escrito e dialogando com os alunos. Eles me ajudaram, inclusive ela. Outras vamos criando conforme aconteça algo ou em consequência de atitudes que acontecem e que são ruins para a convivência deles, tipo: começam a trazer muitas cartinhas, bola e brigam por causa delas, com isso não deixo mais trazer e nem brincar. Às vezes, eles descem para o recreio com o ajudante, outras não. Não pode trazer salgadinho e refrigerante, a escola já vem pedindo para incentivar para não trazer, então na minha sala eu já não aceito, tanto é que quando eles vão para outras salas, com o fim do ano, eles me procuram e falam: eu vi tal aluno trazendo salgadinhos, eu digo: agora eles estão com outra professora, já não posso interferir. Essa questão de se envolver com as regras e aprendizagens vem muito dela, o jeito de vestir, o jeito de ser. Na votação da dinâmica que

faço da lojinha, para aprenderem matemática brincando, tem aqueles que são votados, para receberem mais, o dinheiro simbólico, por comportamento, ou aqueles que dão exemplos no cumprimento dos combinados, e ela é bem aceita e sempre mais votada para receber mais dinheirinho. Os destaques dela enquanto aluna é que ela é muita empenhada e talentosa. Eloá aparenta ter uma elevada autoestima, é disciplinada e sempre colabora para manter a disciplina (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: Eu acho que a forma dela se envolver com as regras e aprendizagens é por meio de ter muito interesse em vir à escola e se comprometer. Ela é muito disciplinada, e faz todas as atividades de dentro e fora da escola, ou seja, ela possui também uma rotina de estudos diários. Também sempre fica entre as mais votadas na lojinha, entre seus próprios pares, no momento da nossa lojinha, onde trabalho matemática de modo lúdico e divertido. A autoestima dela é muito boa, é muito disciplina, pelo que ela me fala e eu observo, ela dedica muito tempo da sua rotina para o estudo, e tem muito o incentivo da família. Ela colabora sempre que é acionada para a execução e na elaboração das regras da sala. Eu fiz as regras dialogando com eles e vamos alterando ou incluindo conforme necessário (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: O Miguel é muito disciplinado, ele se dedica aos estudos. Ele colaborou nos acordos e combinados e serve como exemplo. Eu cito minha trajetória para eles. Meu pai se suicidou quando eu era nova e mesmo assim eu continuei estudando. Eu faço essa conversa com eles. O que a família não faz eu faço em sala de estímulo a eles, a partir deles, essa iniciativa. Eu registro no quadro e faço com eles as regras de convivência desde o início do ano (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: Ele faz todos os “para casa”, é um estudante considerado 10. Eu fiz o registro dos acordos e combinados das regras desde o início do ano, no quadro e nos murais. E faço o reforço oral deles diariamente, e principalmente com os que não cumprem (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Ela é muito disciplinada, ela dedica muito tempo e rotina ao estudo, tem muito incentivo da família e colaborou na elaboração das regras da sua sala. Esse processo ocorreu por meio oral, eu faço algumas perguntas, como: por que vem para a escola? O que precisa para estudar? E fazemos esse diálogo diariamente e dou exemplos: que é necessário respeitar os colegas, saber ouvir, quando descer para o recreio, precisa ser de modo organizado e em fila, não precisa ser em ordem de tamanho, e que confio neles quando eu não puder descer com eles, que esses acordos serão cumpridos. Eu não fico o tempo todo chamando atenção, fico em pé esperando e desconto o tempo no recreio. E sempre dou oportunidade de fala. Eu incentivo com frequência eles, eu falo que o estudo é um trabalho, mas que inicialmente não ganham dinheiro e que por isso tem que ter responsabilidade e compromisso. E esta sala há uma questão de sexualidade aflorada, então venho trabalhando com eles neste sentido, que primeiro precisam focar no trabalho intelectual que é os estudos, para que tenham condições e maturidade para vivenciar suas fases no tempo adequado (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: É uma aluna dedicada aos estudos, participa cooperativamente de todas as atividades propostas, acredito que apresenta uma rotina de estudos flexível. Não apresenta problemas de autoestima, está sempre sorrindo e interage muito bem com todos os seus colegas de sala, ela tem uma boa autoestima, é disciplinada, e em casa dedica tempo e rotina aos estudos, tem muito incentivo da família, sempre colabora na elaboração das regras da sala. Eu fiz os acordos e regras junto com eles desde o início do ano e eu passei vídeos que reforçam sobre a convivência escolar, além de diálogo frequente

sobre regras (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

Com isso, refletimos que as professoras, desde o início do ano, já começam a trabalhar com as regras na sala, e de modo geral fazem uma espécie de “contrato didático” junto aos alunos, contrato este que é reforçado cotidianamente ao longo do ano. Já as regras da escola ocorrem quando da construção e da apresentação do regimento interno no início do ano e são lembradas algumas vezes por meio de projetos esporádicos.

Neste sentido, tanto nas primeiras entrevistas quanto nesse segundo momento de entrevistas, vimos que, diante de muitos casos de atitudes indisciplinadas na escola pesquisada, as práticas e os momentos que tratam sobre as regras da escola e da sala nos parecem insuficientes e não ocorrem de modo coletivo e sistemático. Sirota (1994) pesquisou que “as regras do jogo” perpassam por compreender o cotidiano da escola, ou tratar de entender como é a rotina da sala de aula, pois será a partir dela que se iniciarão as formas necessárias para exercer o ofício de aluno, por meio das regras aprendidas e construídas coletivamente. Essa autora explicita o quanto fazer parte desse jogo de construção e aquisição das normas, que começa dentro da sala de aula, pode favorecer ou não uma trajetória escolar exitosa, bem como as formas de estabelecimento de relações entre professor e aluno, pois, de acordo com Bourdieu (1995), ao ajustarem-se às regras, esses alunos de meios populares podem ser vistos como dóceis, e são atravessados por uma violência simbólica, que ocorre por meio da cultura, linguagens e práticas que a escola impõe para esses alunos, e essas, muitas vezes, são vistas como formas naturais e inconscientes de dominação.

Ainda no trecho de uma das entrevistadas, ela relata: “Essa questão de se envolver com as regras e aprendizagens vem muito dela, o jeito de vestir, o jeito de ser”. Haveria, assim, um jeito de ser do aluno altamente engajado com as regras e com a escola? Ou será que impomos uma maneira padronizada e homogênea de ser um bom aluno? Sirota (1994) atenta-se para o fato de atribuímos um status positivo para o aluno considerado disciplinado ou bom e um status negativo para o aluno visto como indisciplinado ou não envolvido com as regras e aprendizagens.

A norma tem caráter difuso, onipresente e se manifesta travestida dos padrões legitimamente construídos sob o argumento da subsunção social, histórica e cultural ao que se perfaz como aceito, legal e correto. O poder disciplinar e o processo normalizador se conjugam anonimamente na produção do sujeito normal e é a partir dessa articulação que normalidade e anormalidade se definem e definem (Almeida, 2021, p. 16).

Essa autora nos faz refletir que fazer parte do sistema escolar é também fazer parte de um contexto regido por regras e padrões, e inconscientemente faremos parte deste processo de normalização, ou seja, para que possamos nos enquadrar, nos tornamos parte dele para que sejamos aceitos no ambiente escolar. Em outras palavras, todos somos objetos das práticas regulatórias da escola.

Isso, segundo Sirota (1994), seria um dos aspectos centrais das suas análises, que é a existência de normas e regras implícitas na sala de aula. Ela destaca que, além das regras formais estabelecidas pela escola e pelos professores (como horários, conteúdos a serem estudados e regras de conduta), há uma série de regras implícitas que governam as interações dentro da sala de aula. Essas regras, muitas vezes, não são explicitamente ensinadas, mas são esperadas e compreendidas pelos alunos ao longo de sua experiência escolar. Alguns dos exemplos clássicos são as normas de participação: há expectativas sobre quando e como os alunos devem participar das atividades em sala de aula. Por exemplo, espera-se que levantem a mão para falar, respeitem a vez do outro, assim como compreendam quando é adequado interagir ou fazer perguntas; há também o comportamento disciplinar: os alunos devem adotar posturas de concentração e atenção, o que significa demonstrar que entenderam as expectativas de comportamento adequadas no ambiente escolar.

Diante disso, Almeida (2021, p. 43) reitera que:

[...] na sociedade disciplinar o sujeito é controlado, na sociedade de controle, o sujeito controla a si mesmo em nome do poder do outro. A transição em menção se caracteriza, portanto, pelo surgimento da possibilidade da autodisciplina para além da disciplina.

Portanto, acreditamos que a escola pode se tornar um ambiente onde os sujeitos não sejam regidos apenas por um sistema de normas tradicionais e repetitivas, mas também por meio das vivências reais que acontecem no dia a dia escolar, de modo a dar sentido a elas. Um exemplo disso ocorre na fala de uma das professoras: “Eu cito minha trajetória para eles. Meu pai se suicidou quando eu era nova e mesmo assim eu continuei estudando. Eu faço essa conversa com eles. O que a família não faz eu faço em sala de estímulo a eles, a partir deles essa iniciativa”. Por meio deste relato, ela tenta incentivar os alunos a não se atermem às suas dificuldades, por mais dolorosas que sejam, mas que procurem enfrentar as diversidades da realidade.

c) Como e com que frequência ele participa das aulas (desafios, perguntas, assiduidade, cumprimento de horários de chegada, entrega de trabalhos, movimentação em sala, postura, organização diária dos materiais, “para casas” e outros)?

Eloá: Ela participa, às vezes, mas não é de perguntar, é assídua, cumpre os horários e entrega de atividades, não se movimenta em sala e é quieta. Uh! Ela participa dentro do necessário, se perguntar para ela, ela responde, é muito quieta, não desafia, é assídua, cumpre todos os horários da escola e entrega de atividades e trabalhos, seus materiais são muito organizados e limpos (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: É mais recatada, não faz perguntas, é frequente, cumpre todos os horários propostos de entregas de trabalho, é muito quieta e seus materiais bem organizados. É do mesmo jeito da Eloá, raramente faz perguntas, é muito frequente, entrega todas as atividades, “para casas” e trabalhos nos prazos estabelecidos, é muito quieta e seus materiais são sempre organizados e traz todos os dias os cadernos e livros do dia conforme o quadro de horário que organizamos para eles (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: Ele é tranquilo, não desafia, participa de tudo, fala baixo, pede a vez para falar, e se sente ofendido, ele se manifesta de forma clara. Ele é muito bem aceito pelos seus colegas, ele tem falta devido às crises asmáticas, mas a mãe sempre justifica. Aparenta ser muito tranquilo e muito feliz (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: Ele é quieto, assíduo, só quando não entende vem até minha mesa com seu caderno, para que eu possa tirar suas dúvidas e corrigir. Cumpre os horários de aulas e de entrega de atividades e dos trabalhos, é muito organizado e não é de se movimentar na sala (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Ela faz perguntas, é assídua, cumpre horários de chegada e de entrega de trabalhos, não se movimenta em sala, é mais quieta, muito organizada, e aparenta que em casa tem rotina diária de estudos e de fazer os para casa (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: É uma aluna assídua, quase não falta às aulas, sempre participa com atenção, cumpre horários, porém não é uma aluna muito questionadora, dentro de sala é mais quieta e silenciosa. Realiza e entrega no prazo estabelecido todas as atividades e trabalhos. Seus pertences estão sempre organizados e bem cuidados (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos turno da manhã, 2024).

Sobre a frequência que eles participam das aulas, nos relatos das primeiras entrevistas e deste segundo momento das entrevistas, as professoras explicitam que eles quase não desafiam e não fazem perguntas. Os alunos pesquisados costumam ser assíduos, cumprem horários de chegada, entregam os trabalhos e “para casa” no prazo estabelecido, são quietos, muito organizados, seus materiais em alguns momentos se diferenciam do ofertado pela Prefeitura, quase não se movimentam em sala, são tímidos, o que vai ao encontro do conteúdo trazido por Sirota, a saber, “[...] observa-se entre os alunos das classes populares um certo retraimento, recuo ou expectativa” (1994, p. 106). Para esses alunos de classes populares, a fase da escola primária é, antes de mais nada, o

lugar específico das aprendizagens fundamentais: aprender a ler, a escrever, aprender a ortografia e o cálculo. Contudo, esta autora percebe a sala de aula como encarnação do processo de escolarização. Ela é ao mesmo tempo organização social, resultando daí o estudo dos processos interacionais e como lugar privilegiado de transmissão do saber.

Os alunos pesquisados como os altamente engajados nas regras demonstram que possuem atitudes de respeito às instruções e à autoridade docente, bem como sabem fazer a gestão do tempo, já que desenvolvem hábitos para organização dos estudos, conforme nos sinaliza Perrenoud (1995). O que nos leva a inferir que isso pode acontecer por algumas predisposições que perpassam por motivações intrínsecas, tais como interesse próprio, vocação, personalidade de resiliência, anseio por reconhecimento e outros, além de motivações externas, tais como: ascensão social, incentivo da família, professores ou responsáveis diretos e outros. Esse autor também destaca que o ofício do aluno acontece a partir de um papel socialmente construído, e que dependerá do como o aluno vai se adaptar ou romper com as regras do jogo escolar, por meio das suas ações e capacidades de gestar seu próprio estudo, e pensar criticamente sobre como lidará com as formas escolares impostas a ele.

d) Como ele estabelece suas relações em sala e fora de sala e como ele se relaciona com a escola (amizades, envolvimento com atritos, conflitos, preconceitos, iniciativas, frustrações, participação nas atividades individuais, coletivas e brincadeiras, tratamento e relação com os professores e pares)?

Eloá: Ela é bem aceita por seus colegas, eu percebo que eles já viram que há uma diferença de comportamento nela, nas votações eles sempre votam nela para ser eleita e participar. Ela não se envolve em atritos, tem iniciativa quando acionada para fazer algo. Ela me trata de forma muito respeitosa e seus pares também (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: Ela é muito respeitosa, se relaciona com todos de forma gentil, tem amizades e não se envolve em atritos. Tem iniciativa para participar quando é solicitada. Ela me trata com muito respeito e não percebi ainda que ela tem alguma frustração, pois é muito tranquila (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: Em sala dificilmente se envolve em conflitos, não é de se enturmar com grupos e conversar em sala, mas brinca nos momentos de brincadeiras, não gosta de fofocas, fora da sala brinca e tem amigos. Participa de todas as atividades, é muito respeitoso com todos. Ele é o aluno que todo professor queria ter (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: Ele é reservado, não conversa em sala, mas fora de sala em momentos recreativos conversa algumas vezes, não demonstra muito afeto, mas é muito respeitoso, mas já teve uma vez que fez uma brincadeira ofensiva com uma colega de sala e eu tive que intervir e não se repetiu mais (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Ela estabelece suas relações em sala e fora de sala de modo muito respeitoso, faz amizades, não se envolve com atritos, não faz perguntas a não ser quando eu peço ela para responder ou participar das aulas, participar das atividades individuais, coletivas e brincadeiras, me trata e também os seus colegas de modo cordial, mas é retraída. Não se movimenta na sala, não sai para nada! Mas fora de sala já a vi conversando com seus colegas, tem uma boa autoestima (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: Apresenta um ótimo relacionamento interpessoal com todos os colegas da sala e demais alunos da escola, não se envolve em conflitos e atritos. Geralmente se relaciona mais com determinado grupo de garotas da sala de aula. Participa de todas as atividades individuais e coletivas propostas e respeita a todos os seus professores e pares (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos, turno da manhã, 2024).

Verificamos que esses alunos estabelecem suas relações em sala de aula de modo que não se envolvem em atritos e conflitos, possuem pouca iniciativa, e participam das atividades individuais, coletivas e brincadeiras, na maioria das vezes, quando são acionados. O tratamento direcionado aos professores e atores escolares é com base na cordialidade e respeito. Sirota (1994) expõe que o bom aluno, ou aquele que se destaca, é o que responde consciente e passivamente às exigências da escola. A relação com o professor melhora em função do êxito escolar e independentemente do comportamento da própria criança. Contudo, observamos que os alunos pesquisados sabem estabelecer relações que irão impactar nos seus comportamentos e aprendizagens.

Portanto, observamos que esses alunos se diferenciam dos seus pares em vários aspectos, tais como de que forma dão sentido à escola, seus saberes e as relações que estabelecem no ambiente educativo.

e) Como significam as aprendizagens e a escola (perspectivas com os estudos, relação com o aprendizado, interesses, importância da escola para o futuro, valor da escola, dos saberes, autonomia, pertencimento, expectativas)?

Eloá: A perspectiva dela que eu percebo para o futuro é que ela gosta de aprender, de vir para a aula, é bem assídua, a família dela é comprometida, ela tem muito o incentivo da família. Eu também trabalho a importância de serem pessoas boas, pois já tem muita gente ruim. Os valores vêm de casa, mas eu reforço os preceitos cotidianamente em sala, principalmente o fato de falar a verdade. Ela tem um pouco de dificuldade em português e especificamente em interpretação (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Geovana: Ela tem interesse próprio, com os estudos, aprende por prazer e por incentivo da família, ela dá muito valor à escola, é muito autônoma. Ela tem muita facilidade em português e matemática e é muito independente. Ela gosta de se enturmar e estar próxima dos seus colegas (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Miguel: O estímulo dele vem muito da mãe, ela é muito presente, e ele tem a necessidade de estar aqui, já que também o sistema e família os obrigam. E

sinto que na escola ele se sente muito feliz, principalmente quando ele alcança o seu objetivo principal, que é aprender o que foi ensinado (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 5º ano, turno manhã, 2024).

Davi: Ele terá um futuro brilhante, seu interesse principal ao vir para a escola é estudar e reconhecer a escola como importante para sua vida de modo geral. Ele quer aprender por prazer (Relato da professora do 4º ano, turno tarde, 2024).

Rafaela: Suas perspectivas para com os estudos é que ela tem vontade própria de aprender, é muito responsável, autônoma, tem prazer de estudar. E não conversa com ninguém no horário de aula, não empresta nenhum material a ninguém. Há outras alunas muito disciplinadas, mas que conversam um pouco e se dispersam, ela não, pois é muito centrada (Relato da professora de apoio, do 4º ano, turno tarde, 2024).

Alice: A aluna sempre diz que gosta de estudar, que pretende ser médica quando crescer e que sabe que para realizar seu sonho precisará estudar muito. Valoriza a escola e todo aprendizado adquirido. Nas aulas apresenta muita autonomia em suas falas e atitudes. Percebe-se que suas expectativas para o futuro são muito promissoras (Relato da professora do 4º ano, turno tarde e 6º e 7º anos, turno da manhã, 2024).

Esses alunos considerados altamente engajados (n=6) percebem as aprendizagens e a escola de modo muito positivo, gostam de frequentá-la, de aprender, ou seja, manifestam boas expectativas em relação aos estudos, como aprendem por prazer, valorizam a escola e os saberes. Todavia, Sirota (1994) demonstra que as regras do jogo são objeto de uma negociação implícita, permanente e, muitas vezes, árdua, invisibilizada e impositiva. Sousa (2013) salienta que é imprescindível compreender como os alunos avaliam a necessidade das expectativas deles para com a escola e para exercer as estratégias para exercer o ofício de aluno.

De acordo com um dos trechos muito representativo de uma das falas das professoras: “Ele é invejável, mas na minha opinião é invisível no olhar dos colegas”. Isso quer dizer que a maioria deles costuma agir discretamente em sala de aula, só falam quando a professora os incentiva a participar, por isso permanece a indagação: Como e de quais maneiras podemos fazer para que esses alunos considerados altamente engajados comportamentalmente possam partilhar com os demais o seu potencial e ao mesmo tempo sejam visibilizados, fomentando estratégias específicas por parte dos professores para que aqueles que sabem mais, terminem por ajudar aqueles que sabem menos?

Por fim, analisamos que a escola e, em específico, a sala de aula é muito mais do que um local de transmissão de conhecimento; é um espaço social onde normas, regras, identidades e relações de poder são continuamente construídas e negociadas. A sala de aula atua como um microcosmo da sociedade, reproduzindo muitas das desigualdades e hierarquias presentes no mundo exterior, ao mesmo tempo em que desempenha um papel

central na socialização dos alunos e na mobilização do desejo de aprender. A compreensão desse espaço envolve observar tanto as regras formais quanto as práticas implícitas que moldam o comportamento e as interações de alunos e de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, chegamos à conclusão que faltam políticas e uma estrutura de equipamentos e serviços públicos para o território onde fizemos a nossa pesquisa e talvez esta escola seja um objeto heurístico que reflete a realidade de muitas outras escolas públicas do Brasil, por isso ela foi tomada como uma unidade de análise. Tal escassez daquele que deveria ser considerado o mínimo certamente influencia o não engajamento escolar e às regras escolares por parte dos alunos.

A escola possui abertura e diálogo com a comunidade, mas falta por parte dos sistemas educativos favorecer parcerias que sejam mais propositivas e reflexivas, com e para os professores, para lidar com o não engajamento dos alunos às regras da escola, além de formações contínuas sobre engajamento escolar, comportamental e gestão de sala de aula pós pandemia, pois verificamos que este momento impactou muito na defasagem e no aumento de alunos envolvidos em episódios de indisciplina. “[...] Não há muitos projetos sobre indisciplina e regras, tanto que, às vezes, passa despercebido. Eles dizem que a vida acaba depois da escola, mas eu incentivo a não desistir”. De acordo com o relato desta professora e nossas observações em campo, fica evidente que a escola é um importante local onde a aprendizagem acontece, mas ela é muito mais do que isso, ela também é um espaço onde se constroem laços de sociabilidade e um senso de partilha das regras e da disciplina.

Os professores da escola pesquisada, localizada em um território vulnerável, possuem um papel de destaque em influenciar de modo fecundo as disposições para que os alunos internalizem uma certa “forma escolar hegemônica”. Todavia, ao observarmos que o quantitativo de alunos com forte engajamento não se amplifica, pois avaliamos que há uma média de seis alunos em cada sala de 27 a 30 alunos, percebemos que os alunos engajados não respondem a 1/3 do total de alunos de cada sala. Há poucas ações que favoreçam o aumento do engajamento de alunos dos meios populares diante das regras, aprendizagens e práticas escolares.

Pensamos que se faz urgente a adoção de políticas públicas educativas, por meio de projetos e programas, que pensem em soluções para lidar com esses desafios e que favoreçam o acolhimento dos professores, pois nota-se um desestímulo, exaustão e adoecimento generalizado por parte dos profissionais da educação e também de alunos que, após pandemia, adquiriram muitas doenças mentais, que impactam tanto na sua aprendizagem quanto no aumento de um comportamento disruptivo.

Acreditamos que para os estudantes considerados não engajados às regras escolares, e, muitas vezes, em situação de fracasso, há poucos mecanismos para garantir que eles aprendam e tenham vontade de ir para a escola, para assim adquirir novas habilidades e estarem dispostos a adaptarem-se à rotina escolar, tornando-os capazes de lidar com os entraves vividos nesse ambiente.

Bourdieu (1975) esclarece que os alunos de classes populares geralmente são dotados de um capital cultural que não costuma ser valorizado pela escola, o que faz com que enfrentem dificuldades em se adaptar às normas escolares e, portanto, são vistos como menos "docilmente" dispostos a aprender, não por falta de capacidade, mas porque o *habitus* que trazem de casa não coincide com o que a escola espera, o que é frequentemente interpretado pelos educadores como falta de disposição para aprender ou desinteresse.

No que se refere à família e ao estudante, Charlot (1996) enfatiza que é necessário se atentar aos processos epistêmicos desses, ou seja, descobrir as maneiras com que cada um se articula, estabelece relações com seus pares, se engaja, adere às normas e ao saber, e verificar quais e quantos são seus repertórios de saber e de práticas comportamentais.

Perrenoud (1995) argumenta que as escolas frequentemente supõem que os alunos já sabem como ser alunos ao ingressarem no sistema educacional, mas isso nem sempre é o caso. A capacidade de seguir normas, regular o comportamento e adotar a postura esperada pela escola é algo que os alunos precisam aprender com o tempo. Para esse autor aprender o "ofício de aluno" é tão importante quanto aprender o conteúdo acadêmico, uma vez que sem essas competências comportamentais e sociais, o aprendizado formal pode ser dificultado. Esse processo de aprendizado envolve a construção da identidade e da socialização escolar, onde os alunos, por meio de interações com professores e colegas, vão internalizando as regras e expectativas do ambiente escolar.

A identidade dos alunos é formada, em parte, pelas expectativas dos professores e pelas interações com seus pares diretos, com quem ocorrem processos de aceitação, exclusão e negociação de papéis. Esses processos são fundamentais para a maneira como o aluno se vê no contexto escolar e como os outros o percebem, levantando-se a hipótese de que os alunos aprendem a tornar-se alunos não tanto por meio do papel prescrito por aqueles que detêm a autoridade, mas por meio das maneiras como os próprios alunos concebem esse papel. Assim, as estratégias de provocação ao professor

nem sempre devem ser lidas como mera afronta ou desrespeito. Muitas vezes tais atitudes podem ser lidas como um claro sinal de que querem e precisam aprender o ofício de estudante. Aprender a ser estudante é também compreender as regras do jogo. E isso pode propiciar que se libertem de suas vergonhas e culpas, que explorem suas narrativas e práticas singulares, reconhecendo-se como potentes e legítimos sujeitos, fazendo dessa libertação objeto para combater e propiciar a transferência da culpa individual para o âmbito social, para que encontrem e escolham seus lugares de fala e de ocupação. Ou seja, que sejam reconhecidos e valorizados pelas suas atitudes, maneiras específicas de se relacionarem e dar sentido ao saber, por meio de suas próprias histórias e também pelas suas aquisições.

Comprendemos, ainda, que os alunos que não estão engajados comportamentalmente com o contexto escolar, provavelmente vivem em constantes conflitos. Importante, portanto, que a escola seja introdutora e aguçadora da busca para lidar com as crises de sentido que, muitas vezes, povoam as escolas e sobretudo as salas de aula. Assim, ao se relacionar com os alunos e com suas famílias, pensa-se ser imprescindível que a escola seja capaz de criar vínculos fecundos com eles, já que, com base em Vasconcellos (2009), os alunos inicialmente não vão para a escola por vínculos com os gestores e os professores, mas por necessidade e por imposição legal, como o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e, logo que entram na escola, criam ou não esses laços afetivos. Por isso, o autor considera importante construir uma rede entre esses, que acontece em diferentes dimensões como materiais, simbólicas, práticas, formais, ética, moral e estética. Isso pode favorecer com que educadores, famílias e alunos compartilhem e se insiram de maneira ativa no processo pedagógico.

Portanto, vê-se que, mesmo diante de tantos desafios, os alunos das famílias populares possuem diversos modos de se relacionarem com a escola. Então, almeja-se que esse estudo possa servir de reflexão para que esses alunos encontrem um lugar que os represente na escola e na sociedade por meio das suas próprias escolhas, histórias, narrativas e trajetória social e escolar, rompendo com as condições precárias que os excluem, permitindo uma transformação social que não deixe para trás o passado, porém que o presente possa ser modificado e, com ele, a esperança de dias melhores no futuro.

Sirota (1994) salienta o quanto a sala de aula é um local primordial de sociabilidades e que reflete um jogo, pois é onde os alunos constroem e negociam suas identidades e suas formas escolares. A maneira como se posicionam diante das regras,

da autoridade e dos colegas ajuda a formar sua identidade escolar. Isso inclui o papel de “bom aluno”, que respeita as normas e se dedica aos estudos, ou de “aluno problemático”, que pode resistir às regras ou desafiar a autoridade. Para essa autora, o “jogo escolar” é importante para olharmos o cenário da sala de aula que, muitas vezes, se apresenta ainda como uma caixa preta.

Investigamos que um comportamento regular e sistemático de aceitação da escola, das regras e da autoridade docente, envolve um equilíbrio entre a docilidade e a capacidade de ação autônoma dentro dos limites estabelecidos pela instituição escolar. O sucesso escolar de alunos de meios populares é, em grande parte, construído pela internalização de comportamentos e disposições esperados pela escola, o que perpassa por uma certa dose de “docilidade”. A “construção do ofício do aluno” é um processo que exige a adaptação a normas institucionais e sociais, muitas vezes refletindo e reproduzindo as desigualdades sociais existentes. No entanto, ao mesmo tempo, o sucesso na escola também pode envolver autonomia, resiliência e até a capacidade de navegar entre a conformidade e a resistência às normas impostas. Esse equilíbrio entre docilidade e autonomia é uma característica central da experiência escolar contemporânea e dos alunos pesquisados que possuem um forte engajamento nas normas escolares. Lahire (1997) ressalta que esses alunos não precisam ser lembrados sobre suas funções e aceitar as regras escolares, pois não depende delas e já adquiriram os comportamentos socialmente aceitos.

Em resumo, os alunos pesquisados com alto engajamento se diferenciariam dos seus pares, pois mesmo tendo pais com baixa escolaridade e vivendo em condições sociais e culturais desvantajosas, possuem expectativas variadas, de amplo alcance, relevância e de alto valor em relação à escola, que os predispõem a uma relação de forte adesão à escola, mesmo em um contexto em que as queixas em relação à não aceitação às normas se tornam generalizadas. O que pode ser explicado por meio de uma combinação de fatores internos (o perfil de motivação pessoal, resiliência, estabelecimento de relações e trajetória escolar exitosa) e externos (apoio da escola, modelos de inspiração de membros da família ou professores). Isso também explicita que, embora o contexto familiar tenha influência, ele não é determinante para o sucesso escolar, pois o êxito para com os estudos tem uma relação com uma certa disposição para compreender e jogar as regras do jogo escolar.

Os sentidos que esses alunos pesquisados e considerados altamente engajados comportamentalmente e seus responsáveis diretos dão para a escola em relação à

autoridade docente, às regras escolares, às atividades escolares e à escolarização em geral é de que “o improvável não é impossível”.

Por fim, foi um grande desafio ao longo do percurso para mim, enquanto pesquisadora, ter que conciliar o trabalho e organizar e despendar tempo para esta pesquisa. Certamente, isso trouxe impactos na minha saúde física e mental de pesquisadora/professora, já que o tempo que resta para a pesquisa, na maioria das vezes, são momentos de pausas ou de descanso, que seriam as noites, as madrugadas, os feriados ou fins de semana, ou seja, fazemos triplas ou quádruplas jornadas.

Isso tem provocado cada vez mais um distanciamento de professores ingressando em cursos de especializações nas universidades públicas. O que nos preocupa muito, pois como nos demonstrou Nóvoa (2022), o conhecimento ou estar num ambiente tão grandioso e valoroso de formação, que são as universidades públicas, é um legítimo medidor do quanto os professores e a educação são ou não valorizados e cuidados. Portanto, também esperamos que esta pesquisa possa contribuir para debates e reflexões de reconhecimento da importância de se pensar em uma escola e uma educação em que uma das prioridades seja o incentivo emocional e de recursos para futuros pesquisadores.

Também, há ainda poucos estudos sobre engajamento escolar e comportamental dos alunos, mesmo que nos dias atuais a sociedade e as professoras pesquisadas reconheçam esse tema como primordial para o ambiente escolar. Neste sentido, acreditamos que esta pesquisa venha a preencher uma lacuna em temas tão relevantes como parece ser o engajamento escolar e comportamental dos alunos e das práticas dos profissionais da educação.

O efeito-escola, o efeito-sala de aula e as maneiras que ocorrem a construção das formas escolares, desvelam as características das instituições e de seus profissionais, que podem ser fundamentais para melhorar os resultados e os comportamentos escolares. Alguns desses efeitos se expressam de modo contundente nas formas de estabelecimento das relações e no modo como a escola se articula e organiza para amplificar o alcance dos alunos mais engajados, sobretudo aqueles dos meios populares.

O comportamento engajado não é uma atitude inata, mas é construído cotidianamente, em uma perspectiva multifatorial que engloba tanto os modos de socialização familiares quanto escolares.

Por fim, pensamos que o engajamento comportamental pode recobrar e recuperar o sentido da escola, assim como oportunizar novos caminhos rumo à direção

de uma escola mais equânime, sobretudo para crianças e adolescentes das camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Frederico Almeida; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: A formação da turma dos repetentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 109 - 131, jan./abr. 2021.

ALVES, José Matias Alves; CABRAL, Ilídia (Orgs.) **Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção**. Portugal: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, maio de 2020, p. 1-141.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**, 2ª ed. São Paulo: Thompson, 2000.

ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro de. **A produção da (in)disciplina escolar: Normalização, subjetivação e controle**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2021.

ANDRÉ, Marli E. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e contemporaneidade. **Revista FAEEBA**, vol. 22, n. 40, julh/dez. 2013, p.95-104.

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ANTUNES, Queila P.; FERNANDES, Graziela Nunes A.; LEMOS, Stela Maris A. Aspectos comportamentais e motivação para aprender: um estudo com adolescentes do ensino fundamental. **Revista Codas**, 1-8, 2022.

AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisas**, v. 46. n. 161, p. 664-692, jul./set., 2016.

ARREGUY, Cintia A. C.; RIBEIRO, Raphael R. **História de bairros**. Belo Horizonte: Regional Leste. Produzido pelo Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte. 2008. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/LesteCompleto.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: Jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416. Out./ Dez, 2010.

BANELETTI, Samara Marina Menin; DAMETTO, Jarbas. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10. n. 22, 2015.

BAPTISTA, Pedro Schultz Fonseca. **A privatização dos espaços comuns nas habitações de interesse social: O caso do bairro Granja de Freitas, em Belo Horizonte.** Belo Horizonte, Escola de Arquitetura da UFMG, 2011, 166f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG. Núcleo de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, núm. 1, 2008, pp. 33-58. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

BATISTA, Antônio Augusto; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: CENPEC, p. 1-242, 2013.

BELO HORIZONTE. [Escola Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte]. **Proposta Política Pedagógica do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte, 2021.

BELO HORIZONTE. **Decreto n. 13.860, de 29 de Janeiro de 2010.** Dispõe sobre a criação de escola no município de Belo Horizonte. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2010/1386/13860/decreto-n-13860-2010-dispoe-sobre-a-criacao-de-escola-no-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 11 out. 2022.

BELO HORIZONTE. **Decreto n. 13.979, de 25 de Maio de 2010.** Retifica o Decreto n° 13.860, de 29 de janeiro de 2010, que "Dispõe sobre a criação de escola no município de Belo Horizonte". Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2010/1397/13979/decreto-n-13979-2010-retifica-o-decreto-n-13860-de-29-de-janeiro-de-2010-que-dispoe-sobre-a-criacao-de-escola-no-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 11 out. 2022.

BELO HORIZONTE. **PORTARIA SMED Nº 022/2025**, edição: 7197, 1º edição, fevereiro, 2025. Disponível em: <https://www.jurisconsultas.com.br/em-alta/proibicao-do-uso-de-celulares-em-escolas-municipais-de-belo-horizonte/> Acesso em: 14 fev. 2025.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Trad. J. M. Gagnebin e M. L. Müller. In: LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **LEI 15.100/2025 DE 13 JANEIRO DE 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2015.100%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%202025&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20por,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

Begliomini, Helio. **Juscelino Kubitschek de Oliveira: patrono da Sociedade Brasileira de Urologia.** São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Trad.: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 1990.
- BUENO, Elyssa D. R.; BEDER, Delano M.; OTSUKA, Joice L. Recomendações de design para promover o engajamento em jogos digitais educacionais: um mapeamento sistemático da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 33. , 2022, Manaus. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022 . p. 415-426. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2022.224775>.
- CAMPOS, Lygia V.; SCHMITT, Juliana C; JUSTI, Francis Ricardo dos R. Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática: An overview of school engagement: A systematic review. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 221–246, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18145. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18145>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. 12(2): 73-81, maio/agosto de 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CANTIERE, Carla Nunes. **Intervenção em funções executivas em alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com o desempenho cognitivo e perfil comportamental**, 147f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- CARVALHO, Brena Cristiane; RISTUM, Marilena. Dossiê. Psicologia cultural e contextos educacionais. **Revista Entreideias**. Salvador, v.2, n.2, p.133-149, jul./dez., 2013.
- CHARLOT, Bernard. Relações das crianças das classes populares com a escola e o saber. **Cadernos de Graduação**. Rio de Janeiro, 1995, p. 6-37.
- CHARLOT, Bernard. Relações das crianças das classes populares com a escola e o saber. Cadernos de graduação, Rio de Janeiro. **Cadernos de Graduação**. p.6-37, 1995
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, nº 97, maio/1996, p. 47-63.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção Docência em Formação Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013.
- COELHO, Clara Cela de Arruda. **Um olhar positivo sobre a escola: Investigando engajamento e satisfação escolar em adolescentes**, 76f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: Desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**. São Paulo, n. 127, out./nov./dez. 2020, p. 41-52.

DE PAULA, Gustavo Bruno, NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 1, jan.mar/2018, p. 55-74.

DELL'AGLI, Betânia Alves V. *et. al.* Indicadores de bem-estar subjetivo e a relação com o desempenho escolar e comportamental em adolescentes. **Notandum**, ano XXV, n. 58, jan./abr. 2022. CEMOrOC-Feusp/GTSEAM.

DEMETRIO, Islaine Natalia. **Relação famílias, escola e conselho tutelar**: sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte, 158f. 2019. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Trad.: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad.: Neide Luiza Rezende. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul., 2003.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIAS, Virgínia Lúcia Nogueira; BRESSOUX, Pascal. **Os impactos da nota sobre a autoestima dos alunos de 11 e 12 anos**. Semana de mobilização científica. Universidade Católica de Salvador (UCSAL), p. 1-10, 2008.

FERRARI, Anderson; DE ALMEIDA, Marcos Adriano. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, vol. 37, núm. 3, set-dez, 2012, p. 865-885. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325003>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

FONSECA, Franciele F. *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. In: **Revista Paulista de Pediatria**, Sociedade de Pediatria de São Paulo. São Paulo, Brasil. v. 31, n.2, jun., p. 258-264, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, nº 5, 1992, p. 28-49.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1987.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**. Spring, 2004, vol. 74, No. 1, pp. 59-109, 2004.

GAIPO, Nélia Maria L. da P. **Factores condicionantes do envolvimento do aluno na escola**. Perspectivas de alunos e suas famílias. Um estudo na Escola Rui Galvão de Carvalho. 2011. 131f. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2013, 480 p.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos** - A gestão dos aprendizados. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2014.

GAULEJAC, Vincent de. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GARCIA, Sandra; ABED, Anita; SOARES, Tufi; RAMOS, Mozart. **O prazer de ensinar e de aprender**: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: <http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, 8, v.1, 2006. P.124-132. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-197641>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma Breve Discussão, *In*: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

GÓMEZ, Abraham B; Sá, GEORGINA M.; SILVA, Cristiane L. da. (2020). Perspectivas teóricas sobre o engajamento agêntico. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 6 (10), 75648–75661. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-116>

HABOWSKI, Adilson; CONTE, Elaine. Cultura digital *versus* autoridade pedagógica: tendências e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.2, p.494-517.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

ICASSATTI, Silva de Sousa B. **Conselho tutelar e escola**: Relação fragilizada na defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2010. 103f. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

ILLICH, Ivan, **Sociedade sem escolas**, 7ª ed. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1985.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel, VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº33, jun./2001.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, nº 46, dez./2007, p. 13-82.

LONGO, Isis, S. **Conselhos tutelares e escola públicas de São Paulo**: O diálogo preciso. 2008. 259 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP (FEUSP). São Paulo, 2008.

- LOPES, José de Sousa Miguel. **Trocando olhares: educação e cultura na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Teia de Textos, 2012.
- MACEDO, Ana Moreira Borges de. **O papel moderador do clima escolar no engajamento acadêmico e vitimização entre pares**. Curitiba, 2018, 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- MARSHALL Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENDONÇA, Sueli G. de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: Fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, p.563-578.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, jul./dez. 2006, p.155-170.
- NÓVOA, Antônio. **Escola e professores - Proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- OBSERVATÓRIO EVANGÉLICO. **O crescimento das igrejas evangélicas e seu impacto no Brasil, e outras notícias nacionais**. 21 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.observatorioevangelico.org/o-crescimento-das-igrejas-evangelicas-e-seu-impacto-no-brasil-e-outras-noticias-nacionais/>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- PÁDUA, Karla Cunha, *et. al.* (Org). **O bairro Granja de Freitas: histórias narradas por moradores antigos**. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2012.
- PASQUALI, Luiz. **Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração**. Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida. Universidade de Brasília, 1999.
- PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. **Indisciplina e gênero: estudo das percepções de estudantes do ensino fundamental sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola**. Mariana, 2019, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013.

PIROLA, Sandra Mara F.; FERREIRA, Maria Cecília C. O problema da “indisciplina dos alunos”: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.10, v.2, 2007, p. 81-99. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1489>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Alunos da rede municipal recebem kits e materiais didáticos para o ano letivo**. 03 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/alunos-da-rede-municipal-recebem-kits-e-materiais-didaticos-para-o-ano-letivo>.

ROLA, Solange Ana. **Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º anos**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Área de Especialização em Formação Pessoal e Social, 2012.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015. ISSN: 2177-6342.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Vicissitudes do ofício de aluno: De novo, o insucesso escolar em questão. In: AFONSO, A. J.; PALHARES, J. A. (Org.). **Entre a Escola e a Vida: a condição do jovem para além do ofício de aluno**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2019, p.31-48.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p.713-729, jul.-set. 2014.

SILVA, Luciano Campos da; PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.52, e07446, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7446>. Acesso em: 20 maio 2022.

SIMMEL, Georg. O Estrangeiro. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1993.

SIROTA, Régine. Trad. RAMOS, Patrícia Chittoni. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre Artes Médicas: 1994.

SOUZA, Deliane Macedo F. de. **Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar**. João Pessoa: Paraíba. 2013. 283f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Setor de Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Letras, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de C.; LOPES, José de Sousa M. (Orgs.). **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Paulo Jorge M.; PASSOS, Claudio Cesar M. **Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau**. Zetetike, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 155–168, 2014. DOI: 10.20396/zet.v21i39.8646602. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602>. Acesso em: 10 mar. 2025.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. Universidade Lumière Lyon 2, Faculdade de Antropologia e Sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. p. 1-17, 2006.

TONI, Anderson; ARAUJO, Rosane Cardoso de. Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical. **Educação**. Santa Maria [online]. 2023, vol.48, e67437. Epub 03-Feb-2025. ISSN 1984-6444. <https://doi.org/10.5902/1984644467437>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente, 1ª ed. Coleção Docência em Formação. Série Problemáticas Transversais. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação – A observação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIANA, Maria José B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.), **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO COM ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO (NÃO **É**
OBRIGATÓRIA): _____

BLOCO 1: PERFIL DO ENTREVISTADO

1. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? _____

2. QUAL É O SEU GÊNERO?

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Outro, qual seria? _____

3. COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA COR, CONFORME A CLASSIFICAÇÃO DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)?

- (A) Amarela
- (B) Branca
- (C) Indígena
- (D) Parda
- (E) Preta

4. QUAL A SUA RELIGIÃO?

- (A) Católico
- (B) Evangélico
- (C) Espírita
- (D) Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras
- (E) Judaica
- (F) Sem religião

5. SUA FAMÍLIA RECEBE ALGUM BENEFÍCIO (BOLSA ESCOLA/AUXÍLIO BRASIL) DO GOVERNO?

- (A) Sim
- (B) Não

BLOCO 2: COMPOSIÇÃO E CARACTERÍSTICAS FAMILIARES E FORMAS DE SE RELACIONAR COM A ESCOLA E REGRAS ESCOLARES

6. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA/COMPANHEIRA DO SEU PAI OU RESPONSÁVEL POR VOCÊ OU QUE PASSA MAIS TEMPO COM VOCÊ ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigo primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Mestrado/Doutorado
- (k) Não sei.

7. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO/COMPANHEIRO DA SUA MÃE OU RESPONSÁVEL QUE PASSA MAIS TEMPO COM VOCÊ ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Ensino Superior completo
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Mestrado/Doutorado
- (k) Não sei

8. QUEM MORA COM VOCÊ? PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO	SIM	NÃO
1. Mãe	(A)	(B)
2. Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madraستا / mãe de criação, tia, madrinha)	(A)	(B)
3. Pai	(A)	(B)
4. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	(A)	(B)
5. Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	(A)	(B)
6. Avó(s) e/ou avô(s)	(A)	(B)
7. Outras pessoas: _____		

9. QUAL A RENDA OU NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA MINHA FAMÍLIA:

- (A) De 0 a 1 salário mínimo
- (B) 2 a 3 salários mínimos

(C) 4 ou mais salário mínimos

10. QUAIS INVESTIMENTOS OU INCENTIVOS SUA FAMÍLIA FAZ EM SEUS ESTUDOS?

- (A) Paga aulas de reforço fora da escola
- (B) Compra com frequência materiais escolares
- (C) Contribui com a organização dos tempos para eu ter rotina diária de estudos
- (D) Me incentiva diariamente a dedicar aos estudos
- (E) Valoriza a minha participação nos projetos diversificados da escola
- (F) Me incentiva a não faltar às aulas
- (J) Ajuda com os “para casas” e pesquisas da escola
- (K) Favorece um clima agradável em casa para eu conseguir focar nos meus estudos
- (L) Diálogos frequentes sobre como foi meu dia na aula
- (M) Contribui na minha autoestima elevada para favorecer minha concentração e foco nos estudos

11. COMO A SUA FAMÍLIA CONTRIBUI COM AS REGRAS ESCOLARES? (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTES/IMPORTANTES PARA VOCÊ)

- (A) Sendo exemplo no dia a dia para com o respeito às regras cotidianas da casa e da escola
- (B) Valoriza e incentiva o respeito aos professores e aos colegas
- (C) Participa dos colegiados e eventos de construção dos regimentos e regras escolares
- (D) Incentiva e acompanha o cumprimento dos prazos de entregas de trabalhos e das atividades
- (E) Busca outros equipamentos e serviços que a escola indica, para contribuir com o meu comportamento e aprendizagem
- (F) Valoriza e reconhece que para a aprendizagem acontecer de forma integral é necessário que o aluno cumpra as regras básicas da escola

12. COMO A SUA FAMÍLIA SE RELACIONA COM A ESCOLA?

- (A) Tem satisfação de ir às reuniões sempre que é chamado
- (B) Participa dos eventos da escola
- (C) Faz parceria e diálogos com os professores e com a escola sempre que possível
- (D) Mantém a escola informada de dados e sobre situações que afetam o meu comportamento e aprendizagem
- (E) Vai à escola sempre que é solicitada a presença

13. O QUE SUA FAMÍLIA FAZ QUANDO VOCÊ TEM ATOS INDISCIPLINARES (BAGUNÇA, DESRESPEITO AOS PROFESSORES E COLEGAS, NÃO ENTREGA AS ATIVIDADES E OUTROS)

- (A) Vai à escola para saber o que houve e ter estratégias junto com a escola
- (B) Me castiga tirando algo que gosto muito
- (C) Me orienta a respeitar as regras e profissionais da escola
- (D) Me incentiva para que eu continue desrespeitando as regras e profissionais da escola
- (E) Me incentiva a ficar calado e não questionar as regras da sala e da escola

BLOCO 3: TRAJETÓRIA ESCOLAR

14. VOCÊ JÁ REPETIU OU FOI REPROVADO DE ANO?

- (A) Nunca repeti de ano
- (B) Sim, 1 vez, nesta escola
- (C) Sim, 1 vez, em outra escola
- (D) Sim, 2 vezes ou mais

15. QUAIS OS PRINCIPAIS MOTIVO PARA VOCÊ IR PARA A ESCOLA? (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTE/IMPORTANTES PARA VOCÊ)

- (A) Para fazer amizades
- (A) Para ter um bom emprego
- (B) Para ter um diploma
- (C) Porque minha família acha importante e me incentiva a ir para a escola
- (D) Aprender regras para conviver em sociedade
- (E) Adquirir conhecimentos
- (F) Para transformar minhas condições financeiras
- (G) Para aprender a respeitar regras e me relacionar com pessoas
- (H) Para fazer bem para minha saúde física e mental
- (I) Para aumentar a minha capacidade da memória, concentração e raciocínio
- (J) Desenvolver meu pensamento crítico e de cidadania/ participação em sociedade

BLOCO 4: COMO PERCEBO A ESCOLA, AS REGRAS E OS PROFESSORES

16. QUAIS SENTIDOS E SIGNIFICADOS VOCÊ ATRIBUI À ESCOLA? (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTES/IMPORTANTES PARA VOCÊ)

- (A) Ela é muito importante, pois me ensina a ler, a escrever e outras aprendizagens
- (B) É o único lugar que me sinto acolhido e respeitado
- (C) Vou pois sou obrigado pela minha família e pelas leis
- (D) Gosto da escola e dos professores
- (E) Gosto das regras e da organização da escola
- (F) Gosto das aulas e das atividades
- (G) Vou só para ter um diploma
- (H) Contribui para eu aprender a lidar com fracassos e frustrações
- (I) Ela me liberta da rotina da minha casa
- (J) Espaço para eu me alimentar e brincar

(K) Onde eu aprendo a respeitar regras e viver em sociedade

17. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO? (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTE/IMPORTANTES PARA VOCÊ)

- (A) Interpretar e compreender informações
- (B) Lidar com minhas próprias emoções
- (C) Tomar decisões com senso crítico
- (D) Obter satisfação pessoal e profissional
- (E) Ter independência financeira
- (F) Para que minha família tenha orgulho de mim
- (J) Para possibilitar uma condição melhor para minha família

18. QUAIS OS MOTIVOS QUE LEVAM VOCÊ A CUMPRIR AS REGRAS ESCOLARES (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTES /IMPORTANTES PARA VOCÊ)

- (A) O clima da sala fica mais agradável
- (B) Pois valorizo a organização da escola e fico com vontade de estar nela
- (C) Consigo aprender melhor e me concentrar nas aulas
- (D) As aulas se tornam mais produtivas
- (E) Facilita compreender as formas de existir na escola, em sociedade e me relacionar
- (F) Para eu aprender a controlar, a disciplinar e a regular comportamentos inadequados e situações de fracasso ou ruins
- (G) Para não ser punido

19. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM SEUS PROFESSORES? (MARQUE AS TRÊS OPÇÕES MAIS RELEVANTE/IMPORTANTE PARA VOCÊ)

- (A) Com respeito e obediência
- (B) Fico à vontade para fazer perguntas e colaborar com as aulas
- (C) Realizo as atividades que os professores propõem
- (D) Sou disciplinado, cumpro as regras e ajudo a fazer os acordos e os combinados diários
- (E) Cumpro os horários da organização da sala e o que os professores me solicitam
- (F) Sou participativo e questionador
- (G) Possui punições justas quando descumprimos as regras escolares

APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DOS 4º E 5º ANOS

Traçar um perfil do professor (idade, religião, tempo de lecionamento nesta escola, rede, formação, nível socioeconômico e etnia)

- a) O que você entende ou já ouviu falar sobre engajamento comportamental do aluno?
- a) Quais alunos você considera que são altamente engajados e por quais motivos? Com ocorreu a trajetória escolar deles (sentidos que dão à escola, aos conhecimentos e aos seus pares, suportes financeiros e subjetivos, motivações, participação familiar, interesses individuais, lida com fracassos, comportamentos)?
- b) Como você considera sua relação com os alunos? (Estabelecimento de relações, clima da sala e escola, oportunidade de falas, questionamentos, participação e outros)
- c) Como você faz e compreende a gestão e o clima disciplinar de sala de aula? (Incentivos, condução de estratégias pedagógicas, oportunidades de falas, questionamentos, organização dos tempos, disciplina x indisciplina, execução do seu planejamento diário, organização do conteúdo, projetos diversificados).
- d) Quais ferramentas, atitudes, habilidades e suportes didáticos você e a escola utilizam para os alunos se envolverem ou aderirem às regras escolares? Valores morais e humanos (valorização das diferentes formas de existir, lecionamento de conteúdos transdisciplinares, acordos e combinados coletivos).
- e) Quais as sanções e práticas que são empreendidas aos alunos que executam atos de adesão e não adesão às regras (representante ou ajudante de turma, medicalização, transferência, relatórios pedagógicos, assinar livro de ocorrência, registros diários, estigmatização, isolamento, mudança de lugar em sala)?
- f) Quais as expectativas você possui sobre os alunos que cometem atos disciplinares e com os que se engajam com as regras (atribuição de notas, mapa de turma, talentos e outros.)?
- g) Você possui e quais são as condutas para trabalhar a autoestima dos alunos e o interesse pela escola e suas práticas?
- h) Como você compreende o clima escolar de modo geral desta escola e da comunidade escolar (participação da família, disciplina, engajamento e envolvimento com as regras, atividades, assiduidade e estabelecimento de relações)?

APÊNDICE D - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS QUE LECIONAM PARA OS ALUNOS SELECIONADOS COMO OS ALTAMENTE ENGAJADOS COM AS REGRAS

Eixo 1) Fatores pessoais: socioculturais e familiares: perfil do aluno

a) Traçar um perfil do aluno: (idade, religião, gênero, classe, série, tempo na escola, com quem e com quantas pessoas reside, quem acompanha os estudos, quais materiais usam, gostam de algum acessório, tipo: boné, pulseiras, possuem alguma personalidade de destaque, tais como: são vaidosos, organizados, há algum rótulo direcionado com frequência a eles, se sim, como lidam com isso.).

b) Como é a participação da família? (participa das reuniões, questiona, participa dos eventos coletivos, como acompanha os estudos na escola e fora dela).

c) Esses alunos possuem quais suportes? (cursos, materiais, incentivos, ajudam no “para casa” e organização diária de materiais).

d) Como é a relação da família com a escola e com a criança? (dá limites, punições, regras, acompanha, cobranças e outros).

Eixo 2) Fatores escolares: frequência, aceitação às regras, cumprimentos de horários, comportamento em sala e fora de sala, participação nas atividades, questionamentos, estabelecimentos de relações com o saber, a escola e seus pares e outros.

a) Como você explica o alto engajamento às regras escolares desses alunos? (fatores de destaque/potencialidades/ como constroem uma escolarização pautada na adesão às regras escolares, o que possuem que os diferenciam dos demais)?

b) Quais investimentos e/ou ações fazem para se envolverem com as regras e as aprendizagens (autoestima, disciplina, tempo e rotina dedicada ao estudo, incentivos, colaborou na elaboração das regras da sua sala e da escola? Por quais meios e como ocorreu esse processo?).

c) Como e com que frequência ele participa das aulas? (desafia, faz perguntas, assiduidade, cumpri horários de chegada/ entrega de trabalhos, se movimenta em sala ou é mais quieto, organização diária dos materiais, “para casas” e outros)?

e) Como significam as aprendizagens e a escola? (quais suas perspectivas com os estudos, aprendem por prazer ou por quais motivos, quais seus interesses/ importância da escola para o seu futuro, valor da escola, dos saberes, autonomia, pertencimento, expectativas)?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE O ENGAJAMENTO COMPORTAMENTAL PODE REVELAR SOBRE AS CONDUITAS E MODOS DE SE RELACIONAR DOS ALUNOS COM AS REGRAS ESCOLARES E APRENDIZAGENS?

Pesquisador: MARIA Amália de Almeida Cunha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61285822.1.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.718.243

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como objetivo geral analisar as condições sociais, subjetivas e escolares que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte engajamento em relação às regras escolares entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas. Para tanto, serão utilizados, como métodos de pesquisa, questionário, entrevistas compreensivas, com educadores e educandos, buscando-se perceber o quanto o engajamento

comportamental dos alunos às normas e aos processos escolares constitui um grande desafio

para o sistema educativo e pode impactar toda a trajetória escolar dos alunos. A análise será fundamentada em alguns estudos, tais como: Vasconcellos (2009); Gaipo (2011), Gauthier (2014), entre outros. Tais estudos versam sobre o conceito de engajamento, mais especificamente sobre o de engajamento comportamental, foco desta pesquisa, e salientam que o fracasso na socialização, no pertencimento, nas aprendizagens e nos atos de indisciplina e de disciplina no ambiente escolar perpassa pelo engajamento nas práticas escolares e regras, que estão atreladas à gestão de classe, ao clima escolar, à autoestima, ao efeito da relação da autoridade do professor e escola e professor e aluno.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as condições sociais, subjetivas e escolares que possibilitariam a construção de uma

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO – DECLARAÇÃO DO USO E DESTINAÇÃO DOS DADOS COLETADOS



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação



Declaramos que conhecemos e, nesse sentido, que cumpriremos os requisitos e as determinações da Resolução n. 466/12 e suas complementares. Comprometemo-nos em utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa e em publicar os resultados da investigação, sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Por fim, temos ciência de que essa folha de rosto será anexada ao projeto original, devidamente assinada, e que ela será parte integrante da documentação que compõe o trabalho: **“O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar?”** Referente à ética em pesquisa com seres humanos.

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha
UFMG/FaE/DECAE/Setor de Sociologia da Educação
Orientadora e Pesquisadora Responsável

Islaine Natália Demétrio
Matrícula UFMG n. 2021650140
PPGE/FaE/UFMG - Pesquisadora Doutoranda

CONTATOS

Maria Amália de Almeida Cunha. Doutora em Educação pela Unicamp e Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola) e NUPEDE (Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares) Url: <http://lattes.cnpq.br/9453598248730847>. Endereço institucional: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1617- Pampulha, cep: 31270-901 Belo Horizonte- MG, tels.: (31)99379- 691/3409-6356, e-mail: amalia.fae@gmail.com.

Islaine Natália Demétrio. Mestra em Educação e Docência e Doutoranda em Educação, linha: Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais, pela Faculdade de Educação/UFMG, professora da rede pública municipal e estadual de Minas Gerais/ Belo Horizonte. Url: <http://lattes.cnpq.br/1576123134882481> Endereço: , tels.: , e-mail: islained@gmail.com

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS/ALUNAS

Para alunos/alunas:

Título da Pesquisa: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar?

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha.

E-mail: amalia.fae@gmail.com.

Contatos:

Profa. e doutoranda Islaine Natália Demétrio

E-mail: islained@gmail.com

Url: <http://lattes.cnpq.br/1576123134882481>

Telefones:

1. Esta parte fornece informações sobre presente estudo:

A. Você está sendo **convidado/a** participar de uma pesquisa como voluntário/a, que pretende investigar, os significados que crianças e adolescentes atribuem a escola e aos profissionais que os atendem, de acordo com as falas construídas pelos sujeitos participantes, de maneira a analisar as condições financeiras, incentivos, expectativas, experiências e trajetórias escolares, que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte envolvimento em relação às regras escolares, entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, bem como busca compreender as relações e os significados construídos por esses adolescentes em relação ao professor, às regras escolares e às práticas. Para esta pesquisa teremos duas etapas: um questionário, que será entregue ao aluno na escola que ele/ela frequenta. As perguntas do questionário se referem a dados pessoais básicos sobre série, idade, raça/cor, satisfação escolar e outros. Em seguida, serão realizadas algumas entrevistas individuais com eles e seus professores.

O questionário e as entrevistas serão marcados entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, de maneira que os dois encontrem o dia, o local e a hora mais adequados, elas serão gravadas pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e sua duração máxima será em torno de 1h (uma hora) a 1h30 (uma hora e trinta minutos). As questões são relacionadas às estratégias e práticas educativas familiares, dos alunos e dos profissionais da escola para com o envolvimento, motivos e expectativas sobre as práticas, regras e práticas escolares. Os dados produzidos pelos questionários e as entrevistas serão armazenados durante o período de cinco anos, em HD, ou seja, num espaço da memória de um computador ou outro lugar pessoal da pesquisadora. A pesquisa não é invasiva, ou seja, não é ofensiva e não gera prejuízos e os riscos estariam ligados a um possível cansaço em função da resposta ao questionário ou à entrevista, ou

vergonha ou aborrecimento ao expor dados pessoais, em relação com a escolarização das crianças e dos adolescentes.

B. Assim, pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização e descarte ou não usar aquilo que não nos interessar dos dados a serem coletados, por meio do questionário e das entrevistas. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo.

2. Esta parte detalha seus direitos como participante desta pesquisa:

A- Quaisquer perguntas sobre a pesquisa e seus modos de ser realizada podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer momento da pesquisa e tais questões serão rapidamente respondidas.

B- A participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação particular, sem qualquer penalidade ou punição.

C- Você não terá qualquer tipo de despesa ou valor para participar da pesquisa e não receberá pagamento por sua participação.

D- A participação é confidencial e reservada. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

E- As entrevistas envolverão gravação de áudio ou da sua voz. Todos os áudios serão guardados em local seguro e destruídos após o período de cinco anos ou após fazermos a cópia escrita dos mesmos.

F- Garante-se que as suas informações serão utilizadas, única e apenas, para a realização da pesquisa em questão.

G- Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis vergonhas e aborrecimento ao responder a entrevista e ao participar do questionário, bem como à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da vida particular dos adolescentes, das crianças e das famílias participantes. Portanto, tais riscos serão menores ao não revelarmos os nomes dos pesquisados e os dados coletados, pois será utilizado um outro nome no lugar do original e, assim, as informações fornecidas não serão ligadas aos mesmos, em nenhum documento, garantindo total sigilo, e caso sinta-se desconfortável ou aborrecido, poderá solicitar a interrupção ou sair da pesquisa e não participação **a qualquer momento** da pesquisa, bem como a retirada de seus dados e falas.

H- Você terá o esclarecimento sobre os objetivos e benefícios públicos da pesquisa e será esclarecido/a de todas as dúvidas. Estará livre para colaborar ou recusar-se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Poderá retirar o a autorização e permissão de guarda e utilização do material que será arquivado pela pesquisadora, valendo a desistência ou deixar de participar a partir da data que você solicitou. A pesquisa contribuirá para melhor conhecimento, estratégias e envolvimento comportamental nas práticas e relações escolares.

I- Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do questionário e das entrevistas, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você **não** será identificado em nenhuma publicação que possa ter este estudo.

J- Em caso de danos ou ofensas causados pela pesquisa você poderá buscar recompensa e reparação nos termos da Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV. 3), “por parte do

pesquisador, do parceiro e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (item V.7). Esta questão está originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

K- Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e segredo, atendendo a lei brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para finalidade de estudos universitários e de pesquisas tecnológicas.

L- Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas ou sobre as ações da pesquisa.

3. Esta parte indica o seu consentimento em participar da presente pesquisa:

Eu

_ declaro estar informado (a) dos objetivos, métodos, riscos, benefícios da pesquisa e finalidades desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar? Sob a orientação da Profª Drª Maria Amália de Almeida Cunha. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei sobre os procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como colocadas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, desejo participar desta pesquisa.

() Concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante/responsável: _____

Telefone ou e-mail para contato: _____

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os métodos deste Termo de Consentimento serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Data _____ / _____ / _____

Islaine Natália Demétrio

Pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG-Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS DA ESCOLA

Para as famílias:

Título da Pesquisa: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar?

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha.

E-mail: amalia.fae@gmail.com.

Contatos:

Profa. e doutoranda Islaine Natália Demétrio

E-mail: islained@gmail.com

Url: <http://lattes.cnpq.br/1576123134882481>

Telefones:

1. Esta parte fornece informações sobre presente estudo:

A. Você e seu filho ou sua filha estão sendo convidados/as a participar de uma pesquisa como voluntário/a, que pretende investigar, os significados que crianças e adolescentes atribuem a escola e aos profissionais que os atendem, de acordo com os discursos construídos pelos sujeitos participantes, de maneira a analisar as condições financeiras, incentivos, expectativas, experiências e trajetórias escolares, que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte envolvimento em relação às regras escolares, entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, bem como busca compreender as relações e os significados construídos por esses adolescentes em relação ao professor, às regras escolares e às práticas. Para esta pesquisa adotaremos duas etapas: um questionário, que será entregue ao aluno na escola que ele/ela frequenta. As perguntas do questionário se referem a dados pessoais básicos sobre série, idade, etnia, satisfação escolar e outros. Em seguida, serão realizadas algumas entrevistas individuais com alunos e professores.

O questionário e as entrevistas serão marcadas entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, de maneira que os dois encontrem o dia, o local e a hora mais adequados, elas serão gravadas pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e sua duração máxima será em torno de 1h (uma hora) a 1h30 (uma hora e trinta minutos). As questões são relacionadas às estratégias e práticas educativas familiares, dos alunos e dos profissionais da escola para com o envolvimento, motivações e expectativas sobre as práticas, regras e dinâmicas escolares. Os dados produzidos pelos questionários e as entrevistas serão armazenados durante o período de cinco anos, em HD, ou seja, num espaço da memória de um computador ou outro lugar pessoal da pesquisadora.

A pesquisa não é invasiva, ou seja, não é ofensiva e não gera prejuízos e os riscos estariam ligados a um possível cansaço em função da resposta ao questionário ou à entrevista, ou vergonha ou aborrecimento ao expor dados pessoais, em relação com a escolarização das crianças e dos adolescentes.

B. Assim, pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização e descarte ou não usar aquilo que não nos interessar dos dados a serem coletados, por

meio do questionário e das entrevistas. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora **responsável por meio dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo.**

2. Esta parte detalha seus direitos como participante desta pesquisa:

A- Quaisquer perguntas sobre a pesquisa e seus modos de ser realizada podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer momento da pesquisa e tais questões serão rapidamente respondidas.

B- A participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação particular, sem qualquer penalidade ou punição.

C- Você não terá qualquer tipo de despesa ou valor para participar da pesquisa e não receberá pagamento por sua participação.

D- A participação é confidencial e reservada. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

E- As entrevistas envolverão gravação de áudio ou da sua voz. Todos os áudios serão guardados em local seguro e destruídos após o período de cinco anos ou após fazermos a cópia escrita dos mesmos.

F- Garante-se que as suas informações serão utilizadas, única e apenas, para a realização da pesquisa em questão.

G- Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis vergonhas e aborrecimento ao responder a entrevista e ao participar do questionário, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da vida particular dos adolescentes, das crianças e das suas famílias participantes. Portanto, tais riscos serão menores ao não revelarmos os nomes dos pesquisados e os dados coletados, pois será utilizado um outro nome no lugar do original e, assim, as informações fornecidas não serão ligadas aos mesmos, em nenhum documento, garantindo total sigilo, e caso sinta-se desconfortável ou aborrecido, poderá solicitar a interrupção ou sair da pesquisa e não participação a qualquer momento da pesquisa, bem como a retirada de seus dados e falas.

H- Você terá o esclarecimento sobre os objetivos e benefícios públicos da pesquisa e será esclarecido/a de todas as dúvidas. Estará livre para colaborar ou recusar-se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Poderá retirar o a autorização e permissão de guarda e utilização do material que será arquivado pela pesquisadora, valendo a desistência ou deixar de participar a partir da data que você solicitou. A pesquisa contribuirá para melhor conhecimento, estratégias e envolvimento comportamental nas práticas e relações escolares.

I- Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do questionário e das entrevistas, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa ter este estudo.

J- Em caso de danos causados pela pesquisa você poderá buscar recompensa e reparação nos termos da Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV. 3), “por parte do pesquisador, do parceiro e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa”

(item V.7). Esta questão está originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

K- Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e segredo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins de estudos universitários e de pesquisas tecnológicas.

L- Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

3. Esta parte indica o seu consentimento em participar da presente pesquisa:

Eu

_ declaro estar informado (a) dos objetivos, métodos, riscos, benefícios da pesquisa e finalidades desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar? Sob a orientação da Profª Drª Maria Amália de Almeida Cunha. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei sobre os procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como colocadas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, desejo participar desta pesquisa.

() Concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante/responsável: _____

Telefone ou e-mail para contato: _____

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os métodos deste Termo de Consentimento serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Data _____ / _____ / _____

 Islaine Natália Demétrio
 Pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG-Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES/PROFESSORAS

Para Professores/Professoras

Título da Pesquisa: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar?

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha.

E-mail: amalia.fae@gmail.com.

Contatos:

Profa. e doutoranda Islaine Natália Demétrio

E-mail: islained@gmail.com

Url: <http://lattes.cnpq.br/1576123134882481>

Telefones:

1. Esta seção fornece informações acerca do presente estudo:

A. Você está sendo **convidado** a participar de uma pesquisa como voluntário/a, que pretende investigar, os significados que crianças e adolescentes atribuem a escola e aos profissionais que os atendem, tomando como elemento direcionador dessa interpretação, os discursos construídos pelos sujeitos participantes, de maneira a analisar as condições sociais, subjetivas e escolares que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte engajamento em relação às regras escolares entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, bem como busca-se compreender as relações e os significados construídos por esses adolescentes em relação à autoridade docente, às regras escolares, às dinâmicas e à escolarização em geral. Para esta pesquisa adotaremos duas etapas: um questionário, que será entregue ao seu filho na escola que ele/ela frequenta. As perguntas do questionário se referem a dados pessoais básicos sobre série, idade, etnia, satisfação escolar e outros. Em seguida, serão realizadas algumas entrevistas individuais, com uma amostra de participantes selecionados a partir dos questionários.

Essas entrevistas serão marcadas entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, de maneira que os dois encontrem o dia, o local e a hora mais adequados, elas serão gravadas pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e sua duração máxima será em torno de 1h (uma hora) a 1h30 (uma hora e trinta minutos). As questões são relacionadas às estratégias e práticas educativas familiares, dos alunos e dos profissionais da escola para com o engajamento, motivações e expectativas sobre os processos, regras e dinâmicas escolares. O local das entrevistas será combinado com o/a participante e a pesquisadora. Os dados produzidos pelos questionários e entrevistas serão armazenados durante o período de cinco anos, em HD pessoal da pesquisadora. A pesquisa não é invasiva, e os riscos estariam ligados a um possível cansaço em função da resposta ao questionário ou à entrevista, ou constrangimento ao expor dados pessoais, atinentes à relação com a escolarização das crianças e dos adolescentes.

B. Assim, pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização e descarte dos dados a serem coletados por meio do questionário e das entrevistas. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A- Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas.

B- A participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade.

C- Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

D- A participação é confidencial. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

E- As entrevistas envolverão gravação de áudio. Todos os áudios serão guardados em local seguro e destruídos após o período de cinco anos ou após a transcrição dos mesmos.

F- Garante-se que as suas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão.

G- Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder a entrevista e ao participar do questionário, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade dos adolescentes, das crianças e das suas famílias participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento, garantindo total sigilo. Também, Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de suas opiniões durante os seus depoimentos. Caso sinta-se desconfortável ou constrangido/a, poderá solicitar a interrupção da sua participação a qualquer momento da pesquisa, bem como a retirada de seus depoimentos.

H- Você terá o esclarecimento sobre o objetivo científico e os benefícios sociais da pesquisa e será esclarecido/a de todas as dúvidas. Estará livre para colaborar ou recusar-se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Poderá retirar o consentimento de guarda e utilização do material que será arquivado em HD pessoal da pesquisadora, valendo a desistência a partir da data que você solicitou. A pesquisa contribuirá para melhor conhecimento, estratégias e impactos do engajamento comportamental nas práticas e relações escolares.

I- Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do questionário e das entrevistas, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar este estudo.

J- Em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização nos termos da Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV. 3), “por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (item V.7). Esta prerrogativa está originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

K- Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratara a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

L- Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

3. Esta seção indica o seu consentimento em participar da presente pesquisa:

Eu

 declaro estar informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar? Sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Amália Cunha. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, desejo participar desta pesquisa.

() Concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante/responsável: _____

Telefone ou e-mail para contato: _____

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Consentimento serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Data _____ / _____ / _____

 Islaine Natália Demétrio

Pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG-Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/GESTORES DA ESCOLA

Para os professores/gestores da escola,

1. Esta seção fornece informações acerca do presente estudo:

A. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa como voluntário/as, o título é: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar? A utilização dos materiais está vinculada somente a este projeto de pesquisa que pretende investigar, os significados que crianças e adolescentes atribuem a escola e aos profissionais que os atendem, tomando como elemento direcionador dessa interpretação, os discursos construídos pelos sujeitos participantes, de maneira a analisar as condições sociais, subjetivas e escolares que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte engajamento em relação às regras escolares entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, bem como busca-se compreender as relações e os significados construídos por esses adolescentes em relação à autoridade docente, às regras escolares, às dinâmicas e à escolarização em geral. Para esta pesquisa adotaremos duas etapas: um questionário, que será aplicado aos alunos. As perguntas do questionário se referem a dados pessoais básicos sobre série, idade, etnia, satisfação escolar e outros. Em seguida, serão realizadas algumas entrevistas individuais, com uma amostra de alunos (as) selecionados a partir dos questionários e com professores/gestores escolares.

Essas entrevistas serão marcadas entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, de maneira que os dois encontrem o dia, o local e a hora mais adequados, elas serão gravadas pela pesquisadora Islaine Natália Demétrio e sua duração máxima será em torno de 1h (uma hora) a 1h30 (uma hora e trinta minutos). As questões são relacionadas às estratégias e práticas educativas familiares, dos alunos e dos profissionais da escola para com o engajamento, motivações e expectativas sobre os processos, regras e dinâmicas escolares. O local das entrevistas será combinado com o/a participante e a pesquisadora. Os dados produzidos pelos questionários e entrevistas serão armazenados durante o período de cinco anos, em HD pessoal da pesquisadora. A pesquisa não é invasiva, e os riscos estariam ligados a um possível cansaço em função da resposta ao questionário ou à entrevista, ou constrangimento ao expor dados pessoais, atinentes à relação com a escolarização das crianças e dos adolescentes.

B. Assim, pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento e a utilização e descarte dos dados a serem coletados por meio do questionário e das entrevistas. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A- Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas.

B- A participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade.

C- Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

D- A participação é confidencial. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

E- As entrevistas envolverão gravação de áudio. Todos os áudios serão guardados em local seguro e destruídos após o período de cinco anos ou após a transcrição dos mesmos.

F- Garante-se que as suas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão.

G- Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder a entrevista e ao participar do questionário, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade dos adolescentes, das crianças, das suas famílias e dos professores participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento, garantindo total sigilo. Também, Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de suas opiniões durante os seus depoimentos. Caso sinta-se desconfortável ou constrangido/a, poderá solicitar a interrupção da sua participação a qualquer momento da pesquisa, bem como a retirada de seus depoimentos.

H- Você terá o esclarecimento sobre o objetivo científico e os benefícios sociais da pesquisa e será esclarecido/a de todas as dúvidas. Estará livre para colaborar ou recusar-se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Poderá retirar o consentimento de guarda e utilização do material que será arquivado em HD pessoal da pesquisadora, valendo a desistência a partir da data que você solicitou. A pesquisa contribuirá para melhor conhecimento, estratégias e impactos do engajamento comportamental nas práticas e relações escolares.

I- Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do questionário e das entrevistas, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar este estudo.

J- Em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização nos termos da Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV. 3), “por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (item V.7). Esta prerrogativa está originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

K- Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora Islaine Natalia Demétrio e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do

Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

L- Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e o COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

3. Esta seção indica o seu consentimento em participar da presente pesquisa:

Eu

 _ declaro estar informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada: O que o engajamento pode revelar sobre a gestão da sala de aula e sobre o clima escolar? Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Amália de Almeida Cunha. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, desejo participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante/responsável: _____

Telefone ou e-mail para contato: _____

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Consentimento serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Data _____ / _____ / _____

 Islaine Natália Demétrio
 Pesquisadora responsável

Contato da pesquisadora:

<p>Islaine Natália Demétrio. Mestra em Educação e Docência e Doutoranda em Educação, linha: Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais, pela Faculdade de Educação/UFMG, professora da rede pública municipal e estadual de Minas Gerais/ Belo Horizonte. Url: http://lattes.cnpq.br/1576123134882481- Endereço: _____ tels.: (31) _____ e-mail: islained@gmail.com</p>
--

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

<p>COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31.270-901. Telefone: (31) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
--

ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA

Para a Escola/ A/C do/a Diretor/a Sr. (a).

Solicitamos autorização para realizarmos a pesquisa intitulada: O que o engajamento comportamental pode revelar sobre as condutas e modos de se relacionar dos alunos com as regras escolares e aprendizagens? Com as famílias, as crianças e os adolescentes, matriculados nesta instituição e os professores desta escola. Trata-se de um Projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de autoria da Pesquisadora Doutoranda Islaine Natália Demétrio, tendo como orientadora e pesquisadora responsável a Profa. Maria Amália de Almeida Cunha. O objetivo da pesquisa é analisar as condições sociais, subjetivas e escolares que possibilitariam a construção de uma escolarização pautada por forte engajamento em relação às regras escolares entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas, busca-se compreender as relações e os sentidos construídos por esses adolescentes em relação à autoridade docente, às regras escolares, às dinâmicas e à escolarização em geral. Para alcançar esse objetivo, pretendemos:

- 1) Aplicar um questionário para as crianças, os adolescente e professores desta escola;
- 2) Entrevistar algumas crianças matriculadas nesta escola;
- 3) Entrevistar alguns professores que trabalham nesta escola.

A produção dos dados será realizada conforme disponibilidade de datas e horários dos/as participantes. Os dados coletados na pesquisa serão **sigilosos** e de responsabilidade da pesquisadora. Todo material fruto da investigação será de uso exclusivo para a pesquisa, sendo arquivados por um período de 5 (cinco) anos, a contar a partir da defesa da Dissertação deste trabalho, com a pesquisadora Islaine Natalia Demétrio e depois desse tempo serão destruídos. Todos os materiais originais e as cópias de gravação digital serão arquivadas. Após esse tempo todo material produzido será devidamente inutilizado e completamente destruídos.

Ressaltamos que a cessão de autorização da escola como local indicativo de presença das crianças, das famílias e dos professores a serem convidados para a pesquisa é voluntária e que há **plena liberdade** de retirada do consentimento desta escola, em qualquer fase da pesquisa, sem que isto lhe cause qualquer prejuízo.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informações a respeito do projeto deverão ser encaminhados às pesquisadoras. Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG.

Belo Horizonte, _____, de _____ de _____.

Profa. Dra. Maria Amália Almeida Cunha
Pesquisadora responsável

Islaine Natalia Demétrio
Pesquisadora Doutoranda

Nesses termos, declara anuência:

Assinatura do/a responsável pela instituição
Carimbo da Instituição

Contatos:

Maria Amália de Almeida Cunha. Doutora em Educação pela Unicamp e Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola) e NUPEDE (Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares) Url: <http://lattes.cnpq.br/9453598248730847>. Endereço institucional: Av. Antônio Carlos, 6627- Sala 1617- Pampulha, cep.: 31270-901 Belo Horizonte- MG, tels.: (31), e-mail: amalia.fae@gmail.com.

Islaine Natália Demétrio. Mestra em Educação e Docência e Doutoranda em Educação, linha: Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais, pela Faculdade de Educação/UFMG, professora da rede pública municipal e estadual de Minas Gerais/ Belo Horizonte. Url: <http://lattes.cnpq.br/1576123134882481> Endereço: e-mail: islained@gmail.com

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31.270-901. Telefone: (31) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br