

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Patrick Dias Gomes

“A GENTE FAZ DE TUDO PRA DAR O MELHOR PRA ELE”:
Reciprocidade, redes de apoio e percurso escolar na periferia de Porto Alegre

Porto Alegre

2023

Patrick Dias Gomes

“A GENTE FAZ DE TUDO PRA DAR O MELHOR PRA ELE”:

Reciprocidade, redes de apoio e percurso escolar na periferia de porto alegre

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no formato de artigo de periódico apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Pinheiro

Porto Alegre

2023

SUMÁRIO

1 Introdução.....	4
2 Do campo aos referentes.....	6
2.1 Relações de interdependência, configuração familiar e circunstâncias atuantes.....	9
2.2 Algumas questões teórico-metodológicas.....	11
3 Laços de reciprocidade familiar, autonomia e laços de sociabilidade: uma primeira incursão em campo.....	14
3.1 O Bairro: “Tinga teu povo te ama!”.....	15
3.2 A Família.....	16
3.3 Uma configuração familiar singular.....	21
3.4 As relações de interdependência.....	22
3.5 Ordem moral doméstica.....	23
3.6 A atenção ao trabalho escolar: circunstâncias outras.....	24
4 Considerações finais.....	24
5 Referências.....	26

“A GENTE FAZ DE TUDO PRA DAR O MELHOR PRA ELE”:

Reciprocidade, redes de apoio e percurso escolar na periferia de Porto Alegre.

Patrick Dias Gomes

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada para fins de obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais. O tema escolhido possui relação direta com a trajetória pessoal e profissional do autor e ficou conhecido na literatura especializada como “relação família-escola”. Através de pesquisa de campo, em que foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e feito a observação do contexto em que elas eram realizadas, buscou-se seguir as pistas que uma família da periferia da cidade de Porto Alegre deixa ao ser observada e ouvida, para então falar sobre como encaram a escolaridade de um de seus filhos e como se organizam em função disso. Tratou-se de, em um contexto urbano periférico, constatar modos concretos de funcionamento e de arranjos familiares e suas relações com a vida escolar de seus filhos. Das referências teórico-metodológicas utilizadas, destaca-se as reflexões e contribuições de autores como Bernard Lahire, Écio Portes e Nadir Zago, como centrais para a articulação entre os dados construídos em campo e sua análise. Das categorias utilizadas, “relações de interdependência”, “circunstâncias atuantes” e “configurações familiares” contribuíram para que as informações obtidas fizessem sentido ante o objetivo estipulado. Dessa maneira, foi possível, ainda que em seus primeiros contornos, reconstruir as relações de interdependência do nosso interlocutor e verificar os elementos de maior influência em sua trajetória escolar, descrevendo, assim, sua configuração familiar específica.

Palavras-chave: Trajetória escolar. Relação família-escola. Sucesso escolar. Configuração familiar.

1 Introdução

O tema do presente artigo tem relação direta com a minha trajetória pessoal e profissional. Ainda assim, dedicar-me a ele foi uma escolha tardia. Estou me referindo ao que, na literatura especializada, ficou conhecido como relação família-escola. Trata-se de um tema considerado social e academicamente relevante e que, após uma relativa imersão na literatura sobre diferentes experiências e práticas pedagógicas, foi percebido e olhado de outra maneira por esse estudante, educador social, pai e futuro professor que aqui lhes escreve.

A relação do tema com minha trajetória não se dá apenas por um “gosto” pessoal, mas pelo impacto formativo e social que daí decorrem. Além de ser pai e viver o “drama” que é buscar estar de alguma maneira presente na vida escolar de meu filho, sou educador social e há alguns anos a “relação com as famílias” aparece no contexto da minha atuação, ainda que eu nunca tenha estudado ela a fundo. Foi somente após entrar em contato com algumas leituras da área da educação que o interesse pelo tema foi despertado e considerado como um problema de investigação. Ler sobre a experiência educativa com crianças de 0 a 6 anos nas escolas da região de Reggio Emilia na Itália, sua relação com o trabalho do pedagogo Loris Malaguzzi e, refletir sobre uma das premissas dessa experiência que é a da “participação das famílias”, me fez pensar em minhas experiências de contato com famílias nos diferentes contextos educativos pelo qual passei na condição de educador social. Sem ainda saber que existia um tema chamado “relação família-escola”, comecei a pensar sobre o assunto, tentando levantar questões que me pareciam pertinentes.

Da leitura sobre uma experiência pedagógica importante, que fala da participação não como retórica ou ideal nunca efetivado, mas como uma prática e experiência não isenta de problemas, de conflitos e de correções, passei a pensar como fugir da tentação que é comparar uma experiência que nasceu e vem se desenvolvendo em conjunturas e contextos totalmente distintos ao do nosso país. Ao pensar a partir de algumas palavras-chave como escola, família, bairro, periferia, estudos, projeto de vida e sobre questões relativas a elas que me são familiares, – por vivência pessoal ou por leituras e estudo – provisoriamente cheguei na ideia de perguntar: qual o significado da escola para as famílias?

Foi através da revisão bibliográfica que conheci a temática “relação família-escola” e que pude, então, optar por uma determinada abordagem para a realização da presente investigação. Através dela, conheci algumas questões relativas a essa relação, as inquietações

aí presentes e sua relevância, seja do ponto de vista do que genericamente chamamos de sociedade e seus diferentes agentes e integrantes, seja pela ótica escolar e de seus membros. São estudos que refazem a história da educação no país para situar o lugar da relação escola-família, que levantam problemáticas distintas, que olham para sujeitos diferentes, que afirmam concepções e, às vezes, reafirmam preconceitos. Trata-se de uma história, com seus contextos, mudanças, conflitos e desdobramentos.

Uma abordagem possível seria aquela que investiga as situações de sucesso ou fracasso escolar no contexto da relação família-escola. Outro enfoque seria o de um olhar voltado às diversas maneiras que uma família encontra para participar da vida escolar de seus filhos e como esses modos de organização e funcionamento familiar aí interferem. Um terceiro caminho seria o de escutar os discursos dos agentes envolvidos na relação família-escola acerca da qualidade dessa relação, sua importância, etc. Seria possível listar outras possibilidades ainda.

A presente pesquisa gostaria de seguir as pistas que uma família deixa ao ser observada e ouvida, para então falar sobre como encaram a escolaridade de um de seus filhos e como se organizam em função disso. Trata-se de, em um contexto urbano periférico, constatar modos concretos de funcionamento e de arranjos familiares e suas relações com a vida escolar de seus filhos. Dito de outro modo, procurei responder ao seguinte problema de pesquisa: considerando, nos termos de Lahire (1997), uma determinada configuração familiar e a sua rede de relações interdependentes, quais são os elementos que aí ganham destaque e ajudam a compreender a trajetória escolar de meu interlocutor? Olhando para o que Portes (2000) chama de “circunstâncias atuantes”, realizei entrevistas semi-estruturadas e observações do ambiente doméstico junto aos meus interlocutores, que foram devidamente registradas em diário de campo. Da articulação entre os dados produzidos em campo e as categorias de análise provenientes das referências utilizadas, resultou as conclusões provisórias agora apresentadas. Destas, novas perguntas serão feitas, a fim que eu possa dar continuidade a este estudo. O território escolhido foi o Bairro Restinga, Zona Sul da cidade de Porto Alegre, e a pesquisa foi realizada junto a uma família residente na vila Castelo (um dos territórios integrantes do bairro), cujo filho foi meu ex-educando em uma instituição no mesmo território.

2 Do campo aos referentes

Por um lado, pesquisar a relação entre as famílias e as escolas é dar continuidade à investigação de um tema que vem sendo estudado há algum tempo. Há uma comunidade de pesquisadores que se dedicam a ele, em diversas áreas de conhecimento. Podemos falar do trabalho de Nadir Zago, Écio Portes, Bernard Lahire, Geraldo Romanelli, Maria Alice Nogueira, entre outros. Ao discutirem sobre a amplitude da problemática que comumente é abrigada sob a rubrica “família-escola”, afirmam:

O fato é que uma grande dispersão vem dificultar a realização de um trabalho de organização e classificação dessa produção, de modo que não dispomos de um levantamento, de um “estado da arte” das diferentes tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam as relações entre as famílias e a educação escolar, no Brasil. (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2011, p. 10)

Por outro lado, e justamente pelo afirmado acima, é preciso definir qual o foco em relação a esse tema, já que existem muitas possibilidades de investigação. A relação família-escola pode ser estudada sob o ponto de vista específico de seu impacto nas trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar. Há uma série de estudos que tratam desse aspecto. Contudo, é interessante notar, como o faz Nadir Zago (2011), a generalidade da noção de fracasso escolar. Para ela, trata-se de um termo amplamente difundido, porém impreciso, que encobre diversos processos não relacionados à situações de não aprendizagem ou de falta de êxito. Existiriam situações específicas que nem sempre têm relação com dificuldades de aprendizagem ou defasagem idade-série, para citar apenas duas questões levantadas quando se fala em fracasso escolar. Para pensar essa relação sob outra perspectiva, voltará sua atenção para o que chama de percursos escolares, seus processos de configuração e a ação concreta dos sujeitos sociais.

É possível encontrar com a mesma autora (ZAGO, 2012) a constatação do apelo social dessa relação, pois se considera que a participação das famílias nas escolas traz benefícios às trajetórias escolares de seus filhos.

A mídia, em rede nacional, vem igualmente insistindo na necessidade de ampliar a relação família-escola e uma das justificativas "está na constatação de um melhor desempenho escolar quando os pais acompanham o trabalho da escola". Esse forte apelo que no Brasil ganha maior expressão na década de 1990 com campanhas governamentais faz parte de um movimento mais amplo, de tendência mundial, com apoio do Banco Mundial, em projetos pautados na ideologia que visa melhorar a

rentabilidade escolar tendo os pais como parceiros. (ZAGO, 2012, p. 134)

Em artigo de 2011, Alexandra Resende Campos também comenta que

Estudos e pesquisas, que têm como foco principal a relação família-escola, têm apontado que quanto maior o vínculo que os pais ou responsáveis estabelecem com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar, de modo a alcançar, até mesmo, os níveis mais elevados do sistema de ensino, como o acesso ao ensino superior (Lahire, 1997; Paixão, 2006; Portes, 2000; Lareau, 2007, entre outros). (CAMPOS, 2011, p. 02)

A autora também menciona que a participação das famílias é um dos dados mais apresentados pelos professores em pesquisa realizada pela Unesco em relação aos aspectos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa preocupação com o envolvimento das famílias na escola não é nova, pois data do início do século XX. Ela ganha expressão no interior do discurso do movimento escolanovista, em consonância com o movimento higienista em um contexto de transformações política, econômica e cultural. Nessa conjuntura de mudanças no perfil da sociedade brasileira, a instituição escolar vai se consolidando como lugar fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, deslocando o papel tradicional que o núcleo familiar e outras instituições cumpriam na socialização de seus membros. Irá crescer a visão que considerará a família, sobretudo a de origem popular, como incapaz de educar satisfatoriamente seus membros diante de uma sociedade que se urbaniza e complexifica e que demanda novas dinâmicas e comportamentos (FARIA FILHO, 2000). Comentando sobre as ações dos defensores e instituidores da escolarização naquele período, o mesmo autor escreverá que

No seu conjunto, em suas mais diversas elaborações, estas ações mostram uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla. [...] [...] Há, no entanto, uma constante: a relação entre escola e família é, sempre, relacionada às mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro. [...] [...] A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos [...] (FARIA FILHO, 2000, pp. 45 - 46)

Na medida em que novos estudos e olhares foram sendo produzidos sobre essa

relação, junto ao crescente interesse por parte dos sociólogos da educação sobre ela (ZAGO, 2012), procura-se entender melhor o que se passa no interior da unidade doméstica e na própria relação família-escola, considerando, por exemplo: como o envolvimento familiar na vida escolar de seus filhos acontece na prática, no dia a dia; qual o tipo de investimento escolar é feito, sob que circunstâncias e a partir de quais expectativas; como as famílias e as escolas se vinculam, de que maneira e quando acontece a participação das famílias no interior da escola, através de que canais, com que regularidade; quais as confluências e os conflitos observados no contato entre a lógica familiar e a lógica escolar. Trata-se da passagem de uma ótica que privilegia as análises macro-estruturais para a focalização de dimensões micro sociais correspondentes. Esse é um processo que vai ganhando maior importância, segundo Zago (2012), a partir de 1980.

Disso resulta que alguns estudiosos perceberam que não era possível investigar as famílias das camadas populares e perguntar sobre essa relação com as escolas considerando as famílias das camadas médias como um “tipo ideal” e recorrendo aos mesmos pressupostos e categorizações das pesquisas realizadas com estas.

[...] as ações de determinadas famílias pertencentes às camadas populares, com relação à escola, são diversas e se recobrem de significados próprios que podem ser ocultados, dependendo do olhar que se dirige a elas. Por exemplo, acreditamos que há uma armadilha na forma de se analisar o possível trabalho escolar de famílias populares através de regularidades típicas observadas em frações das classes médias - que configurariam investimento escolar -, como a série apontada por Nogueira (1998) [...] (PORTES, 2011, p. 64 e 65)

Fatores como composição familiar, condições econômicas, capital cultural, significados da escola e as práticas concretas passam a ser considerados fortemente na hora de estudar o tema com as famílias das camadas populares. Além disso, há o indicativo de não estudar os grupos sociais como blocos indiferenciados e como se não houvesse diferenças internas nos meios populares.

Compreender a formação do itinerário escolar como processo pressupõe o abandono de concepções universalistas que tomam as camadas populares como um conjunto indiferenciado e nos obriga a pensar em famílias e alunos datados, contextualizados, considerando a realidade a partir “de dentro” dos meios sociais estudados, no sentido atribuído por Nicolaci-da-Costa (1987) (ZAGO, 2011, p. 20)

É nesse sentido que a presente pesquisa se colocou e, em se tratando de um trabalho de conclusão de curso, deve-se reconhecer os seus limites. A complexidade do tema, o pouco

tempo para a sua realização e a única família que, nessas condições, foi possível investigar, condicionaram o alcance dos resultados. Tratou-se, portanto, de uma aproximação inicial à realidade empírica da família em questão e a realização de um exercício que buscou articular investigação empírica a partir de determinadas lentes teóricas e certa reflexão analítica a partir dos dados construídos em campo. Muito mais que afirmações conclusivas, novas perguntas foram feitas de modo que será necessário a continuidade deste trabalho de investigação.

2.1 Relações de interdependência, configuração familiar e circunstâncias atuantes

Como escrito no início, minha intenção foi a de seguir as pistas que uma família deixa ao ser observada e ouvida, para então falar sobre como encaram a escolaridade de seus filhos e como se organizam em função disso. Desta forma, considero que minha preocupação se alinha, sobretudo, com o tipo de abordagem feita por Bernard Lahire, Écio Portes e Nadir Zago.

De Bernard Lahire (1997), o presente trabalho compartilha o reconhecimento de que é insuficiente olhar para as famílias oriundas dos meios populares apenas pelas lentes de variáveis como renda, escolaridade e profissão, tratando-as como se fizessem parte de uma totalidade homogênea. Na obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, o autor francês escreve:

A questão central que moveu nossa pesquisa diz respeito à compreensão das diferenças "secundárias" entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais – consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família –, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? (LAHIRE, 1997, p. 11)

Partindo da reflexão de como comumente as ciências sociais vinham tratando a questão do fracasso e do sucesso escolar nos meios populares e, de certa maneira, opondo-se a elas, sua pesquisa se inscreve no âmbito de uma sociologia e de uma antropologia que procura fugir tanto de certa abordagem estatística, responsável por generalizações demasiadas, quanto de descrições monográficas a-teóricas que não preocupam-se pelas relações de interdependência dos fenômenos. Lahire fala de uma “*antropologia da interdependência*” e de uma “*sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção de esquemas mentais e comportamentais*”.

É interessante perceber que a “opção” teórico-metodológica do autor tem relação direta com o tipo de problemática da investigação por ele realizada, pois ele acredita que dessa forma haveria uma melhor compreensão dos fenômenos. Para ele, portanto, não se trata de evitar toda e qualquer generalização ou de descartar o uso de técnicas estatísticas; nem de deixar de ver a singularidade das coisas; e sim de estudar objetos singulares e limitados pela ótica de uma série de questões situadas entre pares de oposições tais como os de singular/geral, visão etnográfica/visão estatística, estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas. Além disso, o autor questionará a prática, em sua opinião muito criticada nos estatísticos, de juntar em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, sacrificando assim sua singularidade.

O problema central de construção do objeto consiste em passar de uma reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre "meio social" [...] e desempenhos escolares, a uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair no entanto em puras descrições monográficas. Para se passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico. (LAHIRE, 1997, p. 31)

Daí que o autor pegará emprestado o conceito de configuração de Norbert Elias para falar em configurações familiares.

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. [...] Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1997, p. 18-19)

Assim, a escuta e a atenção estarão voltadas para o universo de práticas, relações, situações e elementos que contribuam para a reconstrução dessa rede interdependências familiares, portanto, para uma melhor compreensão das configurações familiares tal como elas se apresentam. E aí, considerar a especificidade das combinações entre o que Bernard Lahire (1997) chama de “traços pertinentes da leitura sociológica”. São eles:

a) formas familiares de cultura escrita;

- b) condições e disposições econômicas;
- c) ordem moral doméstica;
- d) formas de autoridade familiar;
- e) formas familiares de investimento pedagógico.

Em conjunto e de forma complementar, destaco a ideia de “circunstâncias atuantes” que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar empreendido pelas famílias populares (PORTES, 2000, p. 67). O autor nomeia algumas delas, a saber:

- a) a presença da ordem moral doméstica;
- b) a atenção para com o trabalho escolar do filho;
- c) o esforço para compreender e apoiar o filho;
- d) a presença do outro na vida do estudante e a “eterna” aproximação dos professores;
- e) a busca da ajuda material;
- f) a existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Em resumo, a presente pesquisa levará em consideração a heterogeneidade dos “meios populares”; a necessidade de olhar para a rede de interdependências familiares, ou seja, não considerar as famílias como entidades isoladas ou autossuficientes, e o reconhecimento de que atuam no processo de escolarização dos estudantes um conjunto de circunstâncias relativas à dinâmica familiar que favorecem ou dificultam as trajetórias escolares individuais. Além disso, há uma observação importante, lida em Nadir Zago (2012), sobre a necessidade de considerar o próprio estudante como um agente ativo do próprio percurso, não sendo possível ignorar suas ideias, os sentidos que atribui à escola e à educação e os espaços e redes de sociabilidade das quais participa.

2.2 Algumas questões teórico-metodológicas

Procurei exercitar a descrição do que Lahire chama de configurações familiares, ou seja, a descrição e análise de uma combinação específica dos já mencionados traços gerais. Exercício que envolveu a escuta da família em mais de uma ocasião e a relação entre os dados

construídos em campo e a literatura especializada. Foram realizadas 4 entrevistas semi-estruturadas, todas no interior da unidade doméstica da família, totalizando cerca de 70 minutos de gravação, e a observação do ambiente durante suas aplicações.

Procurei aliar a observação nos contextos que me foram possíveis com a escrita de um diário de campo e a aplicação de entrevistas com meus interlocutores. Tanto a Sociologia quanto a Antropologia contribuíram teórica e metodologicamente com a presente investigação, em relação às técnicas de investigação e ao tipo de abordagem teórico-metodológica propriamente dita.

Destaco aqui três referências utilizadas para a realização da pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico: Cláudia Fonseca (1999), Grazielle Ramos Schweig (2019) e Nadir Zago (2003). A primeira autora apresenta uma reflexão importante em artigo intitulado “Quando cada caso não é um caso”. Nele, discute o status de muitos trabalhos que dizem se valer do método etnográfico, tratando-o como se fosse sinônimo de pesquisa qualitativa, e problematiza o ditado “cada caso é um caso”, utilizado muitas vezes por profissionais da área da assistência social para se referir às particularidades e especificidades do público atendido, mas que em muitas situações implica a descontextualização dos indivíduos de seu universo cultural, econômico e político. Para a autora,

[...] embora se remetam ambos a uma perspectiva “qualitativa”, a filosofia de “cada caso é um caso” e o método etnográfico não são equivalentes. A insistência — na visão antropológica — no aspecto social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual. (FONSECA, 1999, p. 59)

E na busca por esses “sistemas”, ou dito de outro modo, com o intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social, que os etnógrafos abraçam a observação participante e, alternando entre dados construídos em campo e leituras bibliográficas, procuram entender qual o sentido das práticas de seus investigados. Portanto, realizar uma etnografia implica em uma determinada articulação entre investigação empírica e suas diferentes técnicas e leituras bibliográficas. Ainda que eu tenha consciência de que o presente trabalho não alcança satisfatoriamente essa definição, os elementos de reflexão da referida autora estão presentes.

Além da própria produção acadêmica sobre a relação família-escola, Nadir Zago (2003) contribuiu com minha pesquisa com reflexões sobre o processo de construção da entrevista em pesquisas da área de educação. Em artigo, apresenta preocupações que foram

surgindo ao longo de sua trajetória acadêmica em relação à pesquisa de campo e determinados condicionantes relativos à temática estudada e também sobre o uso de entrevistas no contexto das pesquisas em educação. De sua reflexão, destaco a ideia de que uma entrevista nunca deveria ser empregada da mesma maneira e que ela deveria ser considerada como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo e não como uma mera técnica a ser transposta mecanicamente para diferentes realidades. Adotando o que chama de entrevista compreensiva, comenta que

Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (ZAGO, 2003, p. 295)

Nas pistas de Jean Claude Kaufmann, Zago (2003) escreve que, na pesquisa compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente e o objetivo da investigação é a compreensão do social, sendo o seu interesse voltado à riqueza do material que descobre. A entrevista, nesse sentido, não deveria ser considerada apenas uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dela mesma.

Por fim, o trabalho da antropóloga Grazielle Ramos Schweig (2019) sinaliza com importantes questões sobre a postura do pesquisador no contexto das investigações etnográficas. Na esteira da produção de Tim Ingold, a autora fala sobre a etnografia como educação da atenção e, mesmo que o foco principal seja o de pensar o papel etnográfico do professor em sala de aula, é possível falar da postura do pesquisador. Parafraseando-a, podemos dizer que, de um lado, temos a “intenção” do pesquisador ou do projeto de pesquisa e, de outro, a “atenção” às questões que emergem no contexto da pesquisa de campo.

Desse modo, para além da objetificação dos sujeitos e situações vivenciadas (ou seja, da produção de “dados”, descrições e afirmações sobre o mundo), a observação participante diz respeito a um movimento existencial de “correspondência” com o entorno. Isto é, ela ocorre ao se viver “atencionalmente” com as pessoas com quem se pesquisa e se aprende, colocando-se em uma constante atitude de abertura ao inesperado (INGOLD, 2016a, 2016b). (SCHWEIG, 2019, p. 138)

Em síntese, suas contribuições me ajudaram a escolher uma abordagem que considera os sujeitos da pesquisa como interlocutores, que preocupa-se em ouvir o que eles têm a dizer e observar suas práticas, além de manter no horizonte da pesquisa a criação de um contexto em

que a produção do conhecimento seja fruto da relação criada no encontro entre pesquisador e pesquisados. Portanto, a observação (com as necessárias anotações e registros *in loco* e posteriormente), a escuta atenta e instrumentos como entrevistas semiestruturadas estiveram na ordem do dia. Além disso, entendo que desconsiderar o contexto socioeconômico das famílias e do território em que vivem seria um erro que prejudicaria a análise do material levantado. Sem deixar de considerar o micro e o cotidiano, considerou-se os contextos e os condicionantes dos sujeitos que delas integram e participam.

3 Laços de reciprocidade familiar, autonomia e laços de sociabilidade: uma primeira incursão em campo

Não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia. (ZAGO, 2003, p. 292)

Inicialmente, procurei a equipe diretiva de uma das escolas estaduais do Bairro Restinga, próxima à minha casa, com o intuito de conversar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa junto a sua comunidade escolar. Após algumas conversas iniciais em que apresentei meus objetivos, a comunicação passou a ser difícil e não obtive mais retorno, positivo ou negativo, da parte da direção escolar. Em uma das visitas a esta escola, reencontrei Diego¹, que fora meu educando em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em uma instituição atuante na vila Castelo no ano de 2019. Através de conversas via whatsapp, expliquei a ele meus objetivos com a pesquisa e, por meio de seu intermédio, acessei sua família e local de residência. A região em que Diego reside me era bastante familiar já que eu passava todos os dias pela sua rua para chegar em meu local de trabalho, em que ele fora meu educando. Uma avenida movimentada da vila, parte asfaltada e parte de chão batido, com um contraste grande entre os tipos de construção das casas. A casa de Diego é, pelo que pude observar, toda de alvenaria e fica bem na esquina da rua principal com uma das várias ruas que fazem cruzamento com ela. Obtive acesso apenas ao cômodo que abriga a sala e a cozinha da família e ao quarto de Diego, que é uma peça contígua à cozinha. Embora não haja uma divisória que divida sala e cozinha, são os móveis que cumprem essa função.

¹ Os nomes aqui apresentados são nomes fictícios.

3.1 O Bairro: “*Tinga teu povo te ama!*”²

Antes de apresentar as características de meus interlocutores, considero importante escrever brevemente sobre o Bairro em que residem. Localizado no extremo-sul da cidade de Porto Alegre, a Restinga foi, oficialmente, assim denominada em 1990 pela Lei municipal nº 6571 de 8 de janeiro do referido ano. Contudo, sua história é bem anterior e se confunde com a histórias das remoções de populações que antes viviam no entorno do centro da cidade e que, no marco de projetos de revitalização e gentrificação dessa região, foram levadas para as áreas periféricas. As famílias que deram origem aos primeiros núcleos da atual Restinga, residiam na região que à época era conhecida como Ilhota (área onde passa a Avenida Érico Veríssimo, entre a Av. Ipiranga e a Praça Garibaldi, atualmente). Em dissertação de mestrado, a geógrafa e professora Daniele Machado Vieira escreve:

No final da década de 1960 a Ilhota deixou de existir, sendo grande parte de seus moradores removidos para o bairro Restinga, localizado no extremo sul da cidade, distante cerca de 26 km do Centro. Sem nenhuma infraestrutura à época, a Restinga foi o local escolhido para “acolher” as populações residentes em núcleos habitacionais de baixa renda, removidas de diversos pontos da cidade (GAMALHO, 2009). (VIEIRA, 2017, p. 127)

Nas palavras de Gamalho (2009)

O novo bairro surge trazendo consigo os estigmas da Vila de Malocas, somando assim a distância física à distância social e o não pertencimento à moderna cidade que surgia. [...] [...] O bairro foi concebido para as camadas de baixa renda da cidade, desde a parcela dos removidos até o segmento social que encontrou na Restinga a possibilidade de aquisição da casa própria. (2009, p. 62)

Sobre o processo de formação da Restinga e de suas diferenciações internas, a autora comenta que a origem de alteridades e atritos entre Velha e Nova Restingas tem relação com o processo de construção desta última, pois ela teria sido direcionada para um segmento social com alguma possibilidade de adquirir uma casa popular, no âmbito de uma política de

² Conhecido grito de guerra da Escola de Samba Estado Maior da Restinga.

diminuição do déficit de moradias. Portanto, há de um lado o programa de urbanização e a remoção das malocas e, por outro lado, a construção de habitações populares, inacessíveis à maioria das pessoas oriundas das remoções. (GAMALHO, 2009, p. 70)

Para falar da Restinga atual pelas lentes de alguns dados, segundo os do Observatório da Cidade de Porto Alegre (Observa Poa), a população total do bairro é de cerca de 60.729 habitantes, o que representava 4,31% da população da cidade. A população branca alcança 60,69% (36.858) da população total, e a população negra chega a 38,50% (23.382). Os homens representam 47,55% (28.876) da população e as mulheres os 52,45% (31.853). Os adolescentes³ (grupo ao qual pertence o meu interlocutor) formam 13,19% (8.009) da população total do bairro. Segundo o Censo de 2010, a renda média era de R\$ 469,17 para uma população adulta⁴ de 29.682 pessoas. Ainda segundo o ObservaPoa, a taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos. O percentual de responsáveis por domicílios analfabetos em 2010 era de 4,46% em relação ao total, significando um total de 807 pessoas. Em 2014, o percentual de alunos matriculados no ensino médio que foram aprovados era de 56,78% (900 estudantes), sendo que no mesmo ano o percentual de alunos que abandonaram a mesma etapa chegou aos 20,82% (330). Em 2017 (último ano em que esse indicador está disponível) o percentual de abandono caiu para 5,87% (107). Não há informações sobre aprovações nessa etapa para o ano de 2017.

Atualmente, é um bairro que possui um centro comercial, uma diversidade de estabelecimentos comerciais distribuídos nas suas diferentes regiões, grandes lojas, alguns bancos, 12 escolas de Ensino Fundamental e 03 de Ensino Fundamental e Médio, um Instituto Federal, um Fórum, duas escolas de samba, uma pista de skate, postos de saúde e equipamentos públicos como o CECORES (Centro Comunitário da Restinga). Isso para falar apenas de alguns equipamentos e serviços disponíveis no bairro, hoje em dia.

3.2 *A família*

Diego é um jovem de 18 anos recém completos, branco, que iniciou no começo desse ano a graduação à distância do curso de História. Residente da Restinga por quase toda sua

³ Segundo o ObservaPoa é a população de idade entre 12 e 18 anos.

⁴ Soma da população de Jovens de idade entre 19 a 29 anos e da população de adultos de idade entre 30 a 59 anos, segundo definições do Censo de 2010. Dados obtidos na página web do Observatório da cidade de Porto Alegre (ObservaPoa).

vida, pode ser considerado, nos termos de Lahire (1997), um caso de sucesso escolar. É o 4º filho de uma prole de 5 irmãos, sendo 3 homens e 2 mulheres. Ainda que não seja filho biológico de Helena e de José, tendo sido adotado aos 9 meses de idade, em nenhum momento notei algum tipo de distinção em seu tratamento.

Helena, 49 anos, e José, 53 anos, são a mãe e o pai de Diego, e residem com ele junto ao seu irmão mais novo Denis, de 11 anos. As 2 irmãs mais velhas de Diego (28 e 31 anos) e seu irmão mais velho (26 anos) não residem na mesma unidade doméstica, sendo que dois deles vivem no mesmo bairro e a outra em cidade da região metropolitana de Porto Alegre. No mesmo pátio, porém em casas separadas, residem ainda a Mãe de Helena (Avó de Diego) e um de seus irmãos. Ambos possuem problemas de saúde e contam, sempre que necessário, com o apoio familiar. Helena e José formam parte de uma família numerosa, sendo a dela composta de 12 irmãos no total e a dele formada por 9 irmãos. Ambos possuem pouca escolaridade (3ª e 2ª séries do EF respectivamente) e migraram de cidades do interior do Estado para a capital à procura de melhores condições de trabalho. Moram há mais de 30 anos na Restinga, local em que o casal se conheceu e constituiu sua família. Atualmente, Helena trabalha como empregada doméstica e José como pedreiro, embora já tenha se aposentado. Helena e José possuem uma rotina diária externa, trabalhando em horário comercial, e afirmam serem mais caseiros. Mesmo que Diego atualmente estude em casa devido ao caráter EAD de seu curso, seu irmão mais novo Denis estuda em tempo integral em escola no mesmo bairro. Contam que raramente saem, mas que sua casa está sempre cheia e bem movimentada, sendo um hábito a reunião familiar aos finais de semana⁵. Pelo que foi possível perceber em suas falas, estão sempre disponíveis para os cuidados de saúde de membros da família.

Fui muito bem recebido pela família de Diego, e pude notar, logo ao entrar na principal peça da casa⁶ (sala e cozinha, que dividem o mesmo cômodo) uma atitude que eu considero de valorização de sua família: dois painéis, em paredes diferentes, com diversas fotografias em que se vê retratos da família, cada uma de uma ocasião diferente. Segundo Helena, a ideia surgiu da vontade de Diego, que ao gostar muito de álbuns de família, quis que elas fossem expostas. Assim, quase todo ano um book fotográfico da família é feito e fotos são escolhidas para compor os painéis. Não notei nenhuma fotografia que fizesse alusão à formatura de Ensino Médio de Diego, e fiquei sabendo que isto deve-se ao fato de que elas

⁵ Não foi possível observar estes momentos.

⁶ Antes da sala/cozinha propriamente dita, há um espaço em que fica uma churrasqueira e que configura um hall de entrada dos demais cômodos da casa.

ainda não foram reveladas.

Realizei uma entrevista com o pai e mãe de Diego juntos, uma entrevista somente com Helena e duas entrevistas com Diego. Todas foram realizadas no ambiente doméstico e sempre havia um membro da família extensa na casa durante suas realizações.

De um modo geral, tanto na visão da mãe quanto do filho, o percurso escolar de Diego foi “tranquilo⁷”, sem grandes obstáculos. O discurso familiar assinala um filho dedicado, que nunca expressou resistências ao ato de estudar e que sempre se comportou com bastante autonomia em suas tarefas escolares.

É, ele sempre foi um menino bastante estudioso, ele sempre se dedicou muito aos estudos né. E sempre pensando num futuro melhor, de quando o pai e a mãe ficasse mais velho dele poder cuidar do pai e da mãe... e é o que ele pensa até hoje.

Pela baixa escolaridade dos pais, foram suas irmãs mais velhas as responsáveis pela maior parte da ajuda demandada pelo filho. Segundo Diego, sempre teve facilidade em assimilar os conteúdos vistos em sala de aula e, por isso, demandava ajuda de maneira pontual de suas irmãs.

Quando eu tava nos anos iniciais, que não sabia escrever direito e daí elas me davam auxílio...um pouco do meu irmão mais velho também, me ajudava nas questões de matemática que nunca foi meu forte [...]Era mais uma coisa tipo “ah, a gente tá em casa, ah eu tô com dificuldade, olha aqui pra mim” [...]

Comenta que não sentia necessidade de estudar em casa as matérias que julgava ter mais facilidade e que ouvir e anotar em seu caderno o conteúdo transmitido em aula seria suficiente. Matemática e Inglês teriam sido as matérias em que teve maiores dificuldades, e foram as que mais demandaram essas pequenas intervenções.

Em princípio, tanto Diego quanto sua mãe disseram que não existia necessariamente uma rotina em que os cadernos eram revisados ou uma organização de horários para estudo ou para a realização das atividades escolares de casa. Quando a necessidade de resolver um exercício escolar ou de entender melhor algum ponto aparecia, Diego recorria à quem lhe pudesse ajudar em casa ou aos seus professores na escola.

Eu geralmente só estudo em casa quando é algum conteúdo que me desafie, tipo, que eu não entenda nada, e aí eu me obrigo a estudar em casa. Mas se é um

7 Entre aspas pelo caráter subjetivo e abrangente da declaração.

conteúdo que não me obriga a isso, então...alguns conteúdos na minha visão, eu não tinha necessidade (inaudível), o conteúdo que eu via em sala de aula já tava de boa. Mas tinha outros que eu tinha que praticar, tipo Matemática, por exemplo que nunca foi meu forte, sempre foi uma tortura. Inglês também sempre foi uma tortura. Então esses, esse tipo de conteúdo eu trazia pra casa e estudava. História por exemplo, que sempre foi meu forte, tanto que eu tô estudando hoje, é uma coisa que eu nunca precisei estudar história em casa [...]

Ele não precisou trabalhar para ajudar sua família e, portanto, lhe foi possível apenas estudar. Em diversas ocasiões apareceu nas falas dos entrevistados que sua única responsabilidade era a de estudar, para que no futuro pudesse ter uma vida melhor e continuar cuidando de sua família: “meus país sempre me deram liberdade de “*ah, termina o ensino médio primeiro, depois tu pensa num trabalho*”.

Nesse sentido, é possível afirmar uma divisão do trabalho no seio familiar, em que os adultos trabalham e as crianças estudam, cada um garantindo a boa execução do que lhe compete. No caso de Diego, essa divisão funcionou bem, ao ponto dele dizer que nunca cogitou parar de estudar ou mesmo desviar a atenção de suas responsabilidades. Nas palavras da mãe, sempre incentivou o filho e, nas palavras do filho, nunca precisou ser pego pela mão e conduzido para fazer o que tinha que ser feito. Quando perguntado sobre quais seriam suas responsabilidades como membro da família, afirmou:

Minhas coisas...minhas coisas, meus estudos... Minha mãe nunca precisou me pegar no meu braço e me colocar no quarto pra estudar. Eles sempre colocaram dessa forma. É a tua escola, é as tuas notas, é o teu nome que tá lá, é tu que vai acordar cedo pra ir pra aula, e é tu que vai perder o teu tempo lá dentro, é tua obrigação. Não vai ser eu que vai estudar pra ti, é o teu futuro.

Ainda assim, se refere da seguinte maneira ao papel exercido por seus pais em relação à sua trajetória:

Eles foram importantes. Na questão de tipo...eu entendo que a cobrança é algo que é necessário, mas eu também acho que a autonomia é algo mais importante ainda. Então eu acho que... a minha autonomia que eu tive foi tipo...minha mãe não precisou pegar no meu braço pra mim estudar, mas eu também entendia que eu precisava estudar pra tirar uma nota boa e eventualmente tipo, colher os frutos mais tarde. Eu tinha minha liberdade de estudar a hora que eu queria mas em compensação, no final do bimestre tava lá minha nota era sempre no azul.

Gostaria de ressaltar uma característica dele que, talvez, tenha contribuído para uma postura de maior foco em seu percurso escolar: a timidez. Durante as entrevistas, Diego contou que teve algumas dificuldades relacionadas à convivência entre pares. Disse que em

muitas ocasiões o excesso de barulho e agitação de seus colegas o incomodava e que tinha dificuldades de se relacionar com os mesmos. As poucas vezes que sua mãe disse ter precisado ir até a escola para conversar com a equipe escolar teria sido em função desse tipo de situação e não por dificuldades de aprendizagem.

Questão de convívio também com as outras crianças, as vezes eu tive um pouco de dificuldade em alguns casos, mas a maioria também... foi tranquilo. Acho que é uma parada mais de particularidade minha porque tem certos momentos que eu prefiro tá sozinho, que eu prefiro tá num lugar mais quieto.

Durante seu ensino fundamental, além de ter frequentado a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz⁸, passou por outras duas escolas nas cidades de Tapes e Santa Maria – ambas no Rio Grande do Sul – por curtos períodos de tempo totalizando cerca de 3 anos. Comentou sobre algumas situações ocorridas na escola em Tapes, relativas à não aceitação de sua pessoa pelos seus colegas.⁹ Ainda assim, Diego diz que essa dificuldade de relacionamento não lhe prejudicou em seus estudos e que o papel do esporte em sua vida sempre contribuiu para vencer sua timidez e para uma melhor relação com suas amizades.

Diego sempre gostou e jogou futebol, mas o vôlei entrou na sua vida e, hoje, a maior parte de sua sociabilidade acontece por meio dele. Narrou a importância da Escola Dolores em incentivar a prática do esporte e de possibilitar a oportunidade de viajar e participar de campeonatos. No ensino médio, devido à ausência do mesmo incentivo de parte de sua nova escola e devido à pandemia (estudou presencialmente por apenas um ano no ensino médio) diminuiu seu engajamento esportivo, mas afirma continuar gostando e praticando. Inclusive, há um serviço público no bairro (Cecores) que oferece espaço para a modalidade do vôlei e no qual Diego frequenta.

Quando eu fui pro Dolores, o Dolores é uma escola muito da hora nesse sentido de esporte, eles incentivam muito. O professor Éverton lá, ele bah, o sor Éverton humm... é um cara incrível, ele me levou pra muito campeonato em 2019... O vôlei, tipo, é um bagulho que é meu e dos meus amigos. Então a maioria dos meus amigos tá incluída nessa questão do vôlei, minha namorada também tá incluída nessa coisa do vôlei. Por causa dela eu acabo me envolvendo em outras áreas, tipo o judô que eu comecei a fazer (inaudível) por causa dela.

Aqui, além do incentivo familiar, é também necessário pontuar o papel de seus professores, que segundo ele, o incentivaram bastante, ao ponto dele escolher a mesma

⁸ De agora em diante, apenas Escola Dolores. Localizada na Restinga Nova, 1ª Unidade Vicinal.

⁹ Não foi possível explorar a passagem de Diego por essas duas escolas.

profissão e querer ser tão bom quanto aqueles que admira. Disse que sua escolha pelo curso superior em História tem relação com bons professores e que sabe que profissional gostaria de ser pelos bons exemplos que teve: *“juntei a minha matéria favorita com a ideia de que eu posso ser um professor tão bom quanto aqueles que me ajudaram”*.

Parece que, junto com sua família, os esportes e a sociabilidade da qual Diego participa, constituem uma rede de apoio que contribuem para que Diego contorne sua timidez e enfrente as suas “questões” de “dificuldade de convivência”¹⁰. Assim, faz sentido afirmar que a rede de entrelaçamentos concretos da qual Diego forma parte, lhe serve como rede de apoio e garantem as condições necessárias para que ele se sinta bem e focado em suas tarefas escolares.

3.3 Uma configuração familiar singular

Fiz o esforço de, com a realização de entrevistas com a família aqui apresentada, reconstruir sua configuração familiar a partir das informações e dados construídos em campo. Contudo, reconheço que só posso delinear de maneira ainda genérica seus contornos. É preciso um tempo maior de investigação, de perguntar sobre as motivações e compreender melhor o tecido e o que tece as relações percebidas.

Além das próprias categorias com as quais Lahire analisa a realidade social por ele pesquisada, o autor fala do perfil sociológico como gênero de escrita científica, um *“discurso não literário que se apoia nos dados e se preocupa com a crítica do contexto de sua produção”*. (LAHIRE, 1997, p. 71). Ainda que eu considere essa proposta como adequada e, logicamente, estivesse orientado a utilizá-la, pelo indicado por mim acima, reitero que os resultados desse trabalho podem expressar apenas pistas e algumas relações genéricas sobre a configuração familiar da qual Diego forma parte. Somente após a continuidade da investigação com a família de Diego, explorando sua relação com os/as irmãos/as e compreendendo a dinâmica das demais relações intra-familiares, e com a interlocução com mais famílias, é que poderemos desenvolver os resultados naquele sentido. O que me cabe agora é apresentar quais as relações estabelecidas entre os dados obtidos e as categorias de análise utilizadas para sua interpretação.

¹⁰ Coloquei as palavras ‘dificuldade de convivência’ entre aspas para garantir fidelidade ao seu discurso e, ao mesmo tempo, sinalizar o caráter provisório de tal definição, já que nem o pesquisador nem o interlocutor possuem autoridade para afirmar qualquer condição relativa à saúde mental do entrevistado.

3.4 As relações de interdependência

O contexto do qual Diego participa ou, dito de outro modo, a rede de relações interdependentes da qual forma parte, é constituída pelos laços que unem Diego à sua família, às unidades educativas pelas quais passou, ao esporte e ao lazer com seus pares. De um lado, percebo a condição de integrante de uma família relativamente numerosa, que parece nutrir em sua dinâmica laços de reciprocidade e de confiança mútua. De outro, sua sociabilidade acontece pela participação em espaços e momentos em que a prática esportiva, sobretudo do vôlei, é central e do qual também participam parte de suas amigas, sua namorada e, por muito tempo, durante sua trajetória no ensino fundamental, sua escola como fomentadora do esporte na vida de seus estudantes. Outro elemento apontado por Diego é seu gosto por jogos *online* e a relação que estabelece pontualmente com outro círculo de amigas que compartilha do mesmo gosto. Além destes, por cerca de três anos, Diego integrou a instituição na qual foi meu educando e que descobri, através da entrevista com sua mãe, ter sido de extrema importância para a família de Diego quando este passou por um momento delicado, com problemas de saúde mental. Esta instituição formou parte da rede de apoio da família e possibilitou que seus pais continuassem trabalhando e que as crianças não precisassem ficar sozinhas em casa ou na rua.

No entanto, não parece ser possível dizer que a mesma importância é dada para todos os nós dessa rede de relações interdependentes da qual ele forma parte. O jovem afirmou que nem os jogos *online*, nem a prática esportiva lhe puseram obstáculos para fazer o que precisava ser feito em relação às suas atividades escolares. Disse que cogitou seguir carreira esportiva, contudo, fatores como a pandemia e a entrada no ensino médio em uma escola que não valorizava da mesma maneira o esporte, lhe fizeram descartar essa ideia. Transparece em seu discurso uma postura responsável em relação aos seus estudos, pois seria apenas essa sua verdadeira responsabilidade em um contexto de divisão do trabalho familiar, em que os adultos garantem as condições de subsistência do lar e as crianças estudam. Do ponto de vista de Helena e José, parece haver certa obrigação moral em garantir que, através de seus trabalhos, seus filhos não precisem estudar e possam se dedicar a seus estudos: “*a gente faz de tudo pra dar o melhor pra ele*”.

Afirmam que não puderam estudar mais e que esperam que seus filhos estudem e

tenham um futuro melhor. Aqui, também é importante notar os laços familiares que unem o casal com outros membros da família extensa. Eles parecem expressar uma relação de reciprocidade, pois sempre cuidam, quando necessário, de outros familiares quando estes precisam. Nas entrevistas, foi comentado sobre os problemas de saúde de alguns familiares e o papel que a mãe exerce nesses casos. Com a continuidade dessa pesquisa, será necessário olhar de maneira mais aprofundada como são estabelecidos e mantidos esses laços concretos entre todos os membros em relação a essa dinâmica de cuidado, de maneira a saber até que ponto isso faz parte da configuração específica da trama familiar da qual Diego integra.

3.5 Ordem moral doméstica

Havendo o reconhecimento de laços de reciprocidade na família de Diego, que estabelecem certa divisão familiar do trabalho, o estímulo à autonomia do filho e a expectativa de que ele garanta por si só a boa execução de suas tarefas sem que dependa da cobrança dos adultos, vejo como imprescindível continuar a investigar sobre como se deu a transmissão de certas disposições, que garantiram o comportamento pelo qual o filho mais velho vem conseguindo ter “sucesso” escolar. Se o comportamento de Diego não poderia ser explicado, em princípio, por cobranças excessivas dos pais, ou pela organização de uma rotina familiar que estipula dias e horários para os estudos, ou ainda, pela valorização na família da cultura escrita, parece fazer sentido considerarmos o jovem dentro de sua rede de interdependência familiar e o vemos compartilhar dos laços de reciprocidade que estabelecem obrigações tácitas da parte de seus membros.

Dessa forma, há uma ordem moral doméstica que parece ter um peso importante na trajetória escolar de Diego, mais do que outros elementos. Entretanto, além da já referida necessidade de entender melhor os laços que ligam concretamente os demais membros da família extensa, fica a demanda de ver as relações que Diego estabeleceu com seus professores, dos quais fala com tanto carinho em certos momentos.

E qual a importância do fato de Diego saber, desde cedo, que fora adotado? Isso teria contribuído de alguma maneira? Considerando as entrevistas realizadas, poderíamos aventar que Diego reproduz a ordem moral doméstica, que demanda diferentes tipos de responsabilidades de seus membros e laços de reciprocidade que ajudam a família a sobreviver economicamente, atualizando-se como núcleo doméstico e mantendo próxima de

si sua família extensa.

3.6 A atenção ao trabalho escolar: circunstâncias outras

As irmãs mais velhas de Diego eram as que normalmente o ajudavam em suas tarefas escolares quando ele encontrava alguma dificuldade. Ainda que Helena tenha dito que também ajudava o filho, reconhecia que o fazia menos por ter baixa escolaridade. De qualquer maneira, a família não falou de uma grade de horários que dividisse momentos de estudo e de lazer, por exemplo; não falou do hábito constante em revisar cadernos e tarefas; nem de alguma assiduidade na relação com a escola e os professores de Diego. As ações empreendidas pela família de Diego não podem ser consideradas, portanto, como equivalentes às aquelas esperadas normalmente pelas escolas e professores quando se fala da participação da família na vida escolar de seus filhos. O investimento da família não tem a ver com o estritamente escolar, ou então, como define Portes (2000) tratam-se de ações ocasionais ou precariamente organizadas. No entanto, isso não impediu que Diego se saísse bem durante sua trajetória escolar e nem parece ter sido um obstáculo.

Foram outras as circunstâncias atuantes na vida do estudante que lhe permitiram uma caminhada escolar sem muitos sobressaltos do ponto de vista dos estudos. Na falta de ações da família mais voltadas ao escolar, vemos uma rede de entrelaçamentos concretos em que os laços de reciprocidade e um acordo moral entre seus membros permitiu a incorporação de disposições sociais alinhadas ao necessário cumprimento da etapa escolar básica na vida do jovem.

Mas também é possível reconhecer dentre as circunstâncias atuantes de que nos fala Portes (2000), a presença tanto do Outro na vida escolar de Diego – professores, familiares e amigos – quanto da atenção e compreensão familiar, mesmo que difusa, para com sua trajetória escolar. São questões para esmiuçar na continuidade da presente investigação. Só assim será possível, de maneira mais qualificada, ver se, e como, o *habitus* familiar foi reconvertido em aprovação escolar.

4 Considerações finais

Nesta breve pesquisa, foi possível indicar alguns contornos de uma configuração

familiar singular em que os laços de reciprocidade familiar, um significativo grau de autonomia da parte de Diego e a rede de sociabilidade da qual faz parte parecem influenciar e atuar de maneira sensível nas escolhas e na trajetória escolar do jovem. Um conjunto de circunstâncias atuantes que só ganham sentido se vistos na dinâmica real das relações interdependentes de Diego, seus pares e sua família.

Gostaria de concluir a apresentação dos resultados apresentados brevemente neste artigo reconhecendo algumas lacunas e indicando continuidades para a investigação. Se de uma forma genérica e em seus contornos é possível afirmar, como anteriormente descrito, que Diego faz parte de uma rede de relações interdependentes, na qual uma ordem moral doméstica é fundada a partir de laços de reciprocidade e de um acordo moral entre seus membros, participando e sentindo certa obrigação para com a divisão familiar estabelecida, é preciso aprofundar uma série de questões.

Primeiramente, considero necessário a realização de um conjunto maior de entrevistas e um tempo maior de convivência com a família, para que seja possível reconstituir as redes de entrelaçamento concretos das quais os membros da família extensa de Diego participam atualmente e à época de seu ensino fundamental, etapa em que Diego viveu de forma presencial a maior parte de seus anos escolares. De que maneira o restante dos membros participam? Quais os seus papéis e suas responsabilidades nessa ordem moral doméstica?

Junto a isso, é necessário situar de forma mais detalhada o lugar dos professores e das escolas pelos quais Diego passou em sua trajetória escolar, assim como o significado que eles ganham para o Jovem ante suas escolhas profissionais. Diego passou por três escolas durante seu ensino fundamental e fala com certo entusiasmo da passagem que teve pela escola no município de Santa Maria. Qual o papel dessa escola em sua vida e percurso? Qual a intensidade do vínculo estabelecido pelos seus professores com ele e vice-versa?

Por fim, gostaria de compreender melhor a visão que Diego tem da relação estabelecida pelos seus pais com sua vida escolar. Em um certo momento da sua entrevista, falou que tinha um pouco de dificuldade de conversar com seus pais sobre assuntos de foro íntimo. Isso se estendeu em algum grau aos assuntos escolares?

Tais questões contribuirão, ao lado de outras tantas, para o desenvolvimento da pesquisa e para que sua configuração familiar seja reconstituída em sua complexidade, sendo possível comparar com tantas outras trajetórias de “sucesso” e de “fracasso” de seus pares no mesmo território, de características populares mas com grande heterogeneidade.

5 Referências

ALEGRE, Prefeitura Municipal de Porto. **ObservaPOA**. Disponível em: <<http://www.observapoa.com.br/>>.

CAMPOS, Alexandre Resende. **Família e escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. Universidade Federal São João del-Rei, São João del-REI, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 14(2), p. 44-50, 2000.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 10, p. 58-78, jan/abr 1999.

GAMALHO, Nola Patrícia. **A produção da periferia**: das representações do espaço ao espaço de representação no bairro Restinga. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997, 365 p.

PORTES, Écio A. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 61 – 80.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**. V. 18, n. 38, p.78-96, maio/ago 2016.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 136-149, set./dez. 2019.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970)**: geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2003, p.287 – 309.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 132-150.

ZAGO, Nadir. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola**: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, p. 57-83, mar 2011.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 17-43.