



Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares:
Um Estudo de Caso

Mestranda: Roseane Vital Gobbi

Dissertação defendida no dia 15 de julho de 2008 e aprovada pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. *Eduardo Magrone*
(Orientador)

Profa. Dra. *Dalva Carolina Yazbeck de Menezes*
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Prof. Dr. *Écio Antônio Portes*
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSJ

Juiz de Fora - 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares:

Um Estudo de Caso

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Avaliação, Políticas Públicas e Avaliação Educacional - da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Roseane Vital Gobbi
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora – MG

2008

MEUS AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Eduardo Magrone, pela orientação competente, envolta em paciência, disponibilidade e caracterizada pela compreensão e generosidade em todas as etapas da pesquisa em que, sabiamente, soube respeitar o meu particular processo de construção do conhecimento.

Aos professores, Doutora Beatriz de Basto Teixeira e Doutor Écio Antônio Portes, membros da banca de qualificação, pelo acolhimento e contribuições, permeados por atitudes generosas e incondicionais.

Aos alunos e famílias, pela forma generosa que acolheram a mim e a pesquisa, permitindo que penetrasse e conhecesse um pouco das suas vidas na instituição e fora dela.

Aos professores, aos funcionários e aos colegas do mestrado pelo apoio, em especial à Edilene, pelo carinho e atenção a mim dedicados durante todo o curso.

À direção, orientação pedagógica, professores e funcionários das escolas onde foram realizadas a pesquisa, que se mostraram receptivos e colaboradores em todas as etapas deste trabalho.

Aos meus avós, ao meu pai, José Gobbi, e minha mãe, Lilia, pela minha existência, ao carinho da minha tia Ruça.

Aos meus filhos queridos, Rodolfo e Manuela, fontes de minha inspiração e especiais presentes do Grande Arquiteto do Universo ...

Ao meu marido Romulo, por me ajudar a realizar este sonho, por me confortar nos dias difíceis, com carinho e compreensão nos momentos mais delicados deste processo de realização da pesquisa, e ao meu enteado, Thales, pela colaboração na elaboração da dissertação de mestrado.

E, finalmente, a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho e que não foram nominalmente citados. Vocês também estarão sempre vívidos na minha lembrança.

Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares:
Um Estudo de Caso

ROSEANE VITAL GOBBI

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. *Eduardo Magrone*
(Orientador)

Profa. Dra. *Dalva Carolina Yazbeck de Menezes*
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Prof. Dr. *Écio Antônio Portes*
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSJ

Juiz de Fora - 2008

RESUMO

O problema básico que norteia a investigação é a busca de compreender o gerenciamento da escolarização dos filhos de famílias com determinado perfil econômico (baixo nível de escolaridade e renda), cujos filhos obtêm resultados escolares bastante diferentes. Para tanto, selecionou-se um grupo de 20 alunos: 10 casos de “sucesso escolar” e 10 casos de “sucesso escolar relativo” ou “fracasso escolar” de alunos pertencentes às camadas populares, estudantes no 5º ano de escolaridade de uma escola municipal localizada no município de Paraíba do Sul, no Estado do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica adotada situa-se no quadro de uma “antropologia da interdependência” inspirada em Norbert Elias, particularmente do conceito de configuração social formulado pelo autor. O material empírico da pesquisa originou-se das seguintes fontes: análise documental dos alunos; entrevista com os antigos e atuais professores dos alunos; entrevista com as famílias em seus domicílios e notas etnográficas sobre cada um dos contextos de entrevista; entrevista com o Orientador Pedagógico, Diretor Geral e Diretor Adjunto das duas escolas envolvidas: a atual e a que alguns dos alunos iniciaram sua escolarização. Foram também analisados os seguintes aspectos junto às famílias: 1) Configuração familiar e escolaridade dos membros; 2) Formas familiares da cultura escrita e hábitos de consumo cultural; 3) Condições, disposições econômicas e nível de satisfação com sua condição social; 4) Projeto de vida dos membros da família; 5) Gestão da escolaridade e participação na vida da escola; 6) Práticas de punição e sanção; 7) Expectativas da família em relação à longevidade escolar dos filhos; 8) Percepção da família a respeito dos atores escolares; 9) Religiosidade, posicionamento político, grau de associativismo; 10) Percepção dos pais sobre as questões da violência e das drogas na escola; 11) O que a escola deve ensinar. Os dados encontrados apontam que a mobilização pessoal relacionada à escolarização dos alunos apresenta pesos e formas diversas. Os achados demonstram ainda que, mesmo para as famílias cujos filhos não obtêm sucesso escolar, o conhecimento veiculado pela escola afigura-se como importante, o que faz com que os pais, cada um à sua maneira, participem da trajetória escolar dos filhos.

Palavras-chave: Família - Escola – Sucesso e Fracasso Escolar.

ABSTRACT

The basic problem that guided the research is the quest for understanding the management of the education of children of families with certain economic profile (low level of education and income), whose children get results very different school. For both, picked up a group of twenty students: then cases of "success" and then cases of "relative success" or "school failure" of students belonging to the classes, students in fifth of years of education of a municipal school located in the municipality of Paraíba do Sul in the state of Rio de Janeiro. The theoretical perspective adopted lies in the framework of an "anthropology of interdependence" inspired by Norbert Elias, particularly the concept of social configuration made by this. The material of empirical research led to the following sources: documentary analysis of pupils; interview with former and current teachers of students; interview with families in their homes and ethnographic notes on each of the contexts of interview; interview with the Educational Advisor, Director General and Deputy Director of the two schools involved: the current and that some of the students started their schooling. We also examined the following aspects with the families: 1) System of schooling and family members, 2) family forms of written culture and habits of cultural consumption, 3) conditions, economic arrangements and level of satisfaction with their social, 4) Project of life of family members, 5) management of education and participation in the life of the school; 6) Practice of punishment and sanction, 7) expectations of the family in relation to the longevity of school children, 8) perception of the family about the actors school; 9) Religiosities, political positioning, degree of association, 10) perception of parents on the issues of violence and drugs in school, 11) What the school must teach. The survey found students, whose personal mobilization related to education, and weights are different forms, the knowledge that school is important for the families investigated, even for those families whose children do not get success in school and that their parents participate in the path of most school various forms.

Keywords: Family - School - School Success and Failure.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
MEMORIAL	8
1 – INTRODUÇÃO	15
1.1- ABORDAGEM METODOLÓGICA	18
1.2- PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	20
1.3- A ESCOLHA DA ESCOLA <i>LOCUS</i> E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	21
2 – RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	22
2.1- INSTITUIÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS SOCIALIZADORAS: FAMÍLIA, ESCOLA, IGREJA E MÍDIA	29
2.2-FAMÍLIAS DAS CAMADAS MÉDIAS INTELLECTUALIZADAS E EMPRESARIAIS	36
2.3- ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE DOS FILHOS	43
3 – REFLEXÕES SOBRE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NAS DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS	48
4 – A REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PARAÍBA DO SUL	61
5 – PROPRIEDADES SOCIAIS E ESCOLARES DOS SUJEITOS PESQUISADOS	77
6 - RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS ESCOLARES	86
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
9 – ANEXOS	134

MEMORIAL

“O ingresso em um programa de pós-graduação é vivido pela grande maioria de alunas e alunos como um ritual de passagem. (...) passar por um processo seletivo, em um conceituado *locus* de produção de conhecimento em educação, significa adentrar quase magicamente em um espaço privilegiado. No entanto, sabemos que a tensão é constante, pois o sentimento imediato de pertencimento convive com contínuas cobranças ao longo do período de formação. (...) se a experiência em um programa de pós-graduação caracteriza-se por um lado pela riqueza de informações, crescimento e amadurecimento intelectuais; por outro, vem acompanhada também de inseguranças e angústias. É um momento da vida que demanda muita dedicação e disciplina. É com sacrifícios que essa trajetória é vencida”.

Maria da Graça Jacintho Setton

Minha opção pela educação me acompanha desde a mais tenra infância. Lembro-me que, ainda muito jovem, por volta dos 8 anos, estudando em uma classe multisseriada, da única escola municipal existente na cidade em que morava e moro nos dias atuais, começavam as minhas atividades de educadora. Como entrei na escola, aos seis anos de idade, já sabendo ler e escrever algumas palavras, logo comecei a ajudar a professora, Dona Adolphina, que tinha sido também professora da minha mãe. A realidade da única sala de aula da escola é conhecida de muitos os que atuam na área educacional: apenas uma professora para todas as séries iniciais do ensino fundamental (1º segmento). Conclusão: os que eram mais interessados e tinham facilidade aprendiam rapidamente; os demais ficavam relegados à própria sorte, recebendo, inclusive, castigos físicos até que “tomassem vergonha na cara”, assim dizia a professora. Na verdade, alguns até conseguiam porque, em geral, as famílias investiam em aulas particulares. Os outros, pertencentes às famílias em que a leitura e a escrita não tinham função, “não tinham o dom”, tinham puxado seus antecessores, já estavam com o “futuro garantido”, ou seja, fadados ao fracasso. Os que permaneciam na escola, ainda que levassem um tempo maior para concluir o “primário”, costumavam obter resultados satisfatórios, uma vez que, à época, a maioria das crianças pertencentes às classes populares antes às classes populares, em geral, não se encontravam integradas ao sistema de ensino.

Como eu era muito pequena, subia em um caixote e passava dever no quadro negro (de madeira), enquanto a professora corrigia os cadernos dos outros alunos, tomava a lição (que era lida em voz alta) ou repreendia algum “bagunceiro” ou “burro”, com palavras ofensivas ou com a sua enorme régua utilizada para bater nos alunos, geralmente nos meninos. O momento mais emocionante do evento era quando a professora batia até quebrar a régua nas costas do aluno. Era o ápice! Todos arregalavam os olhos e ficavam mais atentos para não serem a “próxima vítima”. Dessa forma, fui caminhando rapidamente na minha escolarização, sempre com a convicção de que seria professora. A partir dos 12 anos, comecei a dar aulas particulares de Matemática para colegas de turma e vizinhos. Antes disso, sempre precisei estudar muito para passar nos concursos para pleitear bolsa de estudo. Estudei praticamente todo o 1º Grau com essas bolsas, conquistadas através de concursos anuais. Nas décadas de 1950/1960, em geral, não havia nas cidades do interior dos estados, cursos ginásial e segundo grau (assim eram denominados os cursos) na rede pública. Somente a rede privada de ensino oferecia esses cursos. Como eu ouvia todos os anos minha mãe falar que não tinha certeza se meu pai poderia pagar os meus estudos no ano seguinte, ficava sempre alerta para as provas de acesso às bolsas de estudo.

No ano de 1967, ingressei no Curso Normal (antiga denominação do atual Curso de Formação de Professores) e três anos após, prestei concurso para o magistério estadual, no qual fui aprovada. Iniciei minhas atividades na Escola Reunida Comandante Mário Penna, escola situada na zona rural, acumulando as funções de professora de segunda, terceira e quarta séries com as de dirigente. Esta escola funcionava em dois turnos: na parte da manhã, as últimas séries do Curso Primário e na parte da tarde, pré-escola e alfabetização.

No ano de 1973, pedi transferência para a Escola Estadual Fernando Magalhães, localizada no Bairro de Jurujuba, em Niterói-RJ. Casada e grávida de 7 meses do meu 1º filho, quando cheguei à escola fui recebida pela coordenadora pedagógica, que mais parecia um “soldado”, que chegou dizendo mais ou menos assim¹: “você veio trabalhar aqui desse jeito? Eu não estou precisando de uma grávida, estou precisando de uma professora. Com certeza, pelo tamanho da barriga já vai tirar licença, não é mesmo? A partir daí deu-me as costas e foi andando, demonstrando forte descontentamento.

1 - A fiel reprodução das palavras ditas pela coordenadora seria impossível, porém, esse foi o conteúdo do texto.

No ano seguinte, em março de 1974, retorno à escola após o término da licença-maternidade, quando fui recebida pela Diretora Geral que me disse: “Você é a grávida que esteve aqui no ano passado... Bem, as turmas já estão formadas com os seus professores, mas sobrou para você uma turminha de 1ª série. Você tem experiência em alfabetização? Qualquer dúvida nós estamos aqui para ajudá-la. Você tem que ser dura com eles, porque a turma é do barulho”. Novamente assustada, comecei a dar aulas. A turma era composta por alunos de todas as idades, variando de 8 a 17 anos, moradores da vila de pescadores, na qual estava situada a escola. A maioria dessas crianças não conhecia os limites, normas e regras de convivência escolares, apresentavam muita energia e pouco conhecimento acerca da escrita e leitura. E eu, nada entendia de alfabetização. Era, sem dúvida alguma, mais um caso de “fracasso anunciado”, porque eu pouco poderia ajudá-los. Nunca tinha vivenciado tal experiência, a não ser a minha própria, que acontecera de forma tão cheia de encantos, que, desse período, poucas, porém intensas lembranças guardo, como a enorme emoção que senti durante o contato com as primeiras palavras. Na casa dos meus avós maternos, onde nasci, o maior e mais importante ambiente da casa era o escritório do meu avô. Ali estavam guardados os “tesouros da casa”. Às crianças, o acesso àquele espaço era negado, o que provocava uma enorme curiosidade. Percebi muito cedo que para ali entrar, seria necessário aprender a ler e escrever, porque somente os que sabiam, ali entravam.

Naquele mesmo mês, ou seja, março de 1974, descobri um novo curso para formar professores de 5ª a 8ª séries o Centro de Treinamento do Estado do Rio de Janeiro - CETRERJ. O curso organizado em três áreas: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, fora criado para atender à demanda crescente, criada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971, que trazia, no seu bojo, a expansão do Ensino de Primeiro Grau dos sete aos quatorze anos. Fiz vestibular e frequentei o curso de curta duração (dois anos e meio) na Área de Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). De posse do comprovante de matrícula, transferi-me imediatamente transferência para as turmas de 5ª e 6ª séries do 1º Grau, como professora de Ciências e Matemática, tamanha era a carência de professores habilitados para trabalhar com as turmas de quinta a oitava séries. Anos depois (de 1980 a 1986), cursei a Graduação em Pedagogia na Universidade Severino Sombra, em Vassouras - RJ e, em seguida, o curso de especialização “lato sensu” (Orientação Vocacional), na mesma instituição, em busca de aprofundamento de conhecimentos e

reorientação da minha prática pedagógica. Estabeleci confronto intelectual, entre outros pensadores, com Gadotti, Kramer, Abramovich, Barbosa, Freire, Frigotto, Freinet, Vygotsky, Soares, Ferreira, Garcia, Saviani, Alves, Saboya, Grossi, Lúria e Teberosky.

No ano de 1979, trabalhei na Escola Estadual Barão de Palmeiras (atualmente Colégio Estadual), situada na localidade de Werneck - 4º Distrito de Paraíba do Sul, distante dez quilômetros da sede do município, onde resido até os dias atuais. Nesse colégio, exerci as funções de professora, orientadora pedagógica, orientadora educacional e diretora adjunta. Como orientadora pedagógica da Pré-escola ao Segundo Grau (Cursos de Formação de Professores e Formação Geral), tive a oportunidade de trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, principalmente no início da escolarização (pré-escola, classe de alfabetização, primeira e segunda séries) de toda ordem : dislexia, disgrafia, dislalia, imaturidade emocional, maturidade cognitiva precoce (o que para escola torna-se um transtorno, devido à quebra de regularidade) e outras mais.

Fiz parte de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, psiquiatra, pedagogos, professores da pré-escola, classe de alfabetização e primeira série, além de estagiários do Curso de Formação de Professores, para tentar alfabetizar um aluno portador de dislexia que há seis anos freqüentava a escola, ocupando o seu tempo quebrando os basculantes das janelas, batendo nas portas das salas de aula, brigando com os colegas, dando gritos muito altos e outras atitudes similares. Escutava sempre alguns professores dizendo: “não sei o que esse menino vem fazer na escola, deveria ficar em casa. Não vê que não aprende...Tem gente que é insistente mesmo”. Esse aluno, L.F.H., conhecido na escola pelo nome e sobrenome por todos os funcionários, de tantas vezes repetirem o nome dele, tornara-se um aluno “famoso”, pejorativamente falando. Em função dessa realidade, levamos uma proposta de um trabalho diferenciado para a Diretora Geral, a fim de tentar alfabetizar o aluno e tirá-lo daquela constrangedora situação. A proposta foi acatada pela Diretora Geral com desconfiança quanto aos resultados esperados, pois ela também achava que era perda de tempo. Chamamos a família até a escola, explicamos a nossa proposta aos pais e começamos um trabalho coletivo, bastante compartilhado. Naquele mesmo dia ficou combinado que o aluno e a mãe freqüentariam também a psicóloga e o psiquiatra (esses dois profissionais eram moradores daquele Distrito e faziam trabalho voluntário na escola). Ficamos sabendo naquela ocasião que o aluno havia perdido a mãe, por

ocasião do seu nascimento e estava sendo criado por esse casal (com quatro filhos) que havia se comovido com o seu caso: essa criança nascera prematuramente, com baixo peso e ainda ficara órfã de mãe e pai. Não tínhamos experiência alguma a respeito do tema. Começamos a estudar sobre o assunto e fomos ensaiando nossos primeiros passos nessa direção. L.F.H. sabia escrever algumas palavras corretamente, o que dava a falsa impressão de que tinha algum domínio da leitura e escrita. Acreditamos que, para se defender das dificuldades, ele aprendera a associar algumas palavras escritas aos respectivos nomes, como se fossem desenhos. A família e todos os profissionais envolvidos participaram ativamente do trabalho que era desenvolvido em uma sala de apoio. Após o trabalho diário, o aluno retornava para a sala de aula regular. No ano seguinte, o aluno ingressou na Classe de Alfabetização, cuja professora havia feito parte da equipe multidisciplinar e continuou o processo de alfabetização. Conseguiu no segundo ano avançar para a primeira série, até concluir o primeiro segmento do Ensino Fundamental, três anos após. Posteriormente, passou a estudar no Ensino Supletivo, quando começou a trabalhar em uma indústria de cerâmica de barro vermelho. Esta foi uma emocionante vivência, um caso de êxito para a escola, para o aluno e também para a sua família. Naquela ocasião, a mãe de criação declarou, com os olhos cheios de lágrimas, que aquele era o maior sonho da vida dela: ver o filho ler e escrever (ela e o marido eram analfabetos e os outros três filhos sabiam ler e escrever).

Uma outra experiência relevante foi, quando no início de um ano letivo, uma professora do terceiro período da pré-escola procurou-me para ajudá-la a solucionar um problema em que ela não sabia como proceder: era a respeito de uma aluna de três anos e alguns meses de idade, que vou chamar aqui de V.D. A aluna apresentava, de acordo com as professoras, comportamento agressivo, sinais de rebeldia, desobediência e, além de tudo, mordida os colegas de turma. Dizia que estava com raiva porque não queria estudar naquela série, porque já sabia tudo o que ali ensinava, só queria ir para a “C e A”. porque lá as professoras sabiam ensinar a ler e escrever. Pedi à professora que encaminhasse a aluna para uma conversa. A aluna chegou toda desembaraçada, falando de todas as coisas que sabia fazer, como dançar, cantar, contar histórias e escrever várias palavras. Algumas palavras ela escrevia corretamente, na escrita de outras, encontrava-se no *estágio silábico*, de acordo com o processo de construção da escrita da psicóloga e pesquisadora Argentina Emília Ferreiro. Chamamos a mãe para uma conversa, expusemos o assunto, a fim de saber a opinião da família e também tentar

confirmar até que ponto aquele era um desejo da criança ou materno/familiar. As dúvidas foram imediatamente dirimidas, a mãe era muito tímida, humilde e não tinha noção do que estava acontecendo com sua filha. Apenas estava triste por não conseguir que a filha gostasse da escola e não sabia mais o que fazer... Conhecida toda a performance da aluna, comuniquei à Diretora a impossibilidade da permanência da mesma, naquela classe (o que gerou de início uma certa resistência, mas logo depois sanada) e começamos então a procurar uma “brecha” na Legislação Educacional que atendesse àquela criança. Conversamos com a Supervisora Pedagógica, que não nos deu apoio, fundamentada na legislação vigente. Finalmente, conseguimos o respaldo legal necessário e a aluna passou a freqüentar a Classe de Alfabetização (demonstrando, inicialmente, uma certa insegurança, pois queria assistir às aulas em companhia da mãe). Nós estabelecemos um prazo para a permanência da mãe na escola. Vencido este prazo, a aluna parou de estudar durante, mais ou menos três meses. Após esse tempo, retornou às aulas, na Classe de Alfabetização, sem nenhum prejuízo relacionado à aquisição de conhecimentos. Estava em igualdade de condições com a turma. V.D continuou o seu percurso escolar nessa mesma escola, sem nenhum problema, até concluir o Ensino Médio, sempre demonstrando desempenho escolar exitoso.

Um outro caso que merece destaque foi o da aluna J. que iniciou os estudos no 1º período da Pré-Escola. A aluna J. era a segunda filha de um casal semi-alfabetizado, com renda mensal de um salário mínimo (somente o pai tinha emprego remunerado), mãe extremamente submissa e pai alcoolista e agressivo (frequentemente chegava em casa bêbado e batia em todos os membros da família), fato este contado pela filha e confirmado pela mãe. Quando freqüentava o 2º período, a aluna procurava frequentemente a companhia de outras pessoas na escola, gostava de conversar e dizia que não gostava de ficar na escola sem a presença da mãe ou da professora da turma (essa situação acontecia quando a professora faltava e a turma ficava sob a responsabilidade de outra pessoa), até que passou a procurar-me com alguma freqüência. Ficamos amigas e passamos a conversar muito. Para distraí-la, propunha várias tarefas, como desenhar, contar histórias, conversar sobre curiosidades e outras coisas. Desta forma, fiquei sabendo que essa criança tinha formado prematuros conceitos sobre tempo, quantidade, formas, relação espacial. Certo dia, fiz um desafio a ela: pedi que fizesse um desenho, tipo paisagem em uma folha de papel ofício, o que ela prontamente atendeu. Depois fui cortando outros pedaços menores de papel e a

garota conseguia reproduzir o mesmo cenário em tamanho menor, até mesmo numa pequena tirinha. As minhas suspeitas acerca das variações entre desenvolvimento físico/cognitivo/emocional foram sendo ainda mais aguçadas, pois essa aluna tinha idade cronológica para desenhar apenas algumas “garatujas” ou desenhos disformes. Essa aluna que teve uma escolaridade brilhante durante todo o Ensino Fundamental e Médio, cursa atualmente a Faculdade de Enfermagem no município de Juiz de Fora - MG.

As experiências ali vividas deram-me a oportunidade de fazer observações que aguçaram a minha curiosidade. Percebia a grande dificuldade de aprendizagem de alguns alunos e também a grande facilidade de outros, apesar das condições familiares desfavoráveis e adversas. Crianças com histórico de espancamento chegavam à escola apresentando um amadurecimento de ordem cognitiva admirável; outras oriundas de famílias monoparentais ou criadas por avós, em função do abandono materno e paterno, com capital social modesto, apresentando desempenho cognitivo e emocional surpreendentes e conseqüente sucesso escolar. Cada vez mais motivada e curiosa, comecei a desconfiar que o nó da questão estava nas séries iniciais da escolarização. Ou seja, a escola tinha dificuldades em lidar com as diferenças apresentadas pelas crianças. Aprofundei meus estudos sobre psicomotricidade, procurando entender o porquê de tantas diferenças, começando pelo estudo das bases psicomotoras até concluir um curso de 4 (quatro) anos na área da Psicomotricidade, na Clínica Beatriz Saboya no Rio de Janeiro, tornando-se este um tema de grande interesse na minha vida profissional.

A escola, na qual trabalhava, funcionava como escola-pólo, recebia alunos oriundos das escolas situadas na zona rural (em sua totalidade, composta por classes multisseriadas). Em alguns anos, o Colégio Estadual Barão de Palmeiras, instituição na qual eu trabalhava, precisou formar turmas de 5ª série do ensino fundamental, cujo trabalho desenvolvido era quase que exclusivamente, o de iniciar o processo de alfabetização.

Durante o período em que desempenhei as funções de Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Diretora Adjunta, a partir da década de 1980, tive a oportunidade de conviver com muitas situações que marcaram minha experiência profissional e pessoal, de forma tão contundente, que me inquietam até os dias atuais.

1- INTRODUÇÃO

Acompanhar o processo de escolarização de crianças (90% pertencentes às classes populares), trabalhando em uma escola estadual que oferecia ensino da pré-escola ao ensino médio, durante dezesseis anos, propiciou-me a oportunidade de observar particularidades acerca do desempenho escolar, conhecer fatos da convivência familiar, além de formular alguns questionamentos:

- Como explicar o desempenho escolar positivo de uma criança de cinco anos, pertencente a uma família, cujo pai era alcoolista e que, com frequência, chegava em casa bêbado e batia em todos os membros da família ?

- Como compreender o desenvolvimento de uma criança de três anos e meio, que chega à escola sabendo ler e escrever algumas palavras, sem que tivesse sido estimulada pela família (detentora de baixo capital escolar e cultural) para essa habilidade?

- Como compreender o sucesso escolar de muitas crianças pertencentes às famílias com poucas condições econômicas, pouco letradas, em que a leitura e a escrita não têm ou têm pequena função social ?

- É possível que algumas famílias de baixa renda sejam detentoras de certos critérios típicos das famílias das classes médias ? Ou seja, estimulem e adotem, como valor familiar, comportamentos próprios das classes médias? É possível isolar algumas práticas típicas dessas famílias pertencentes às camadas médias da população?

É do desejo da compreensão dessa realidade que emerge a questão investigada neste trabalho:

Que tipo de gerenciamento da escolarização dos filhos, as famílias com determinado perfil socioeconômico (baixo nível de escolaridade e renda) empreendem, a fim de que os mesmos obtenham sucesso na escola?

Para tanto, investigamos a trajetória escolar de vinte alunos: dez casos de “sucesso escolar” e dez casos de “fracasso escolar relativo” ou “fracasso escolar” de alunos pertencentes às camadas populares, estudantes no ano de 2006 do quinto ano de escolaridade de uma escola municipal, localizada em Paraíba do Sul no Estado do Rio de Janeiro.

O problema básico que norteia a investigação é a busca da compreensão do gerenciamento da escolarização dos filhos de famílias com determinado perfil

socioeconômico (baixo nível de escolaridade e renda), cujos filhos obtêm resultados escolares bastante diferentes. “O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os primeiros lugares nas classificações escolares?” (Lahire 2004b, p. 12).

O sociólogo francês Bernard Lahire define essa maneira singular de como a família lida com o acompanhamento escolar dos filhos, como “diferenças secundárias”. Para o autor, há nesse fenômeno “um mistério a ser elucidado”, uma vez que o sociólogo tende a se limitar às grandes regularidades sociais. Ele coloca a hipótese de que “diferenças secundárias” entre as famílias das camadas populares podem explicar as variações significativas de performances escolares entre as crianças interrogadas. Ao mesmo tempo, argumenta que a identificação das referidas “diferenças” exige um deslocamento de foco para um outro modelo de inteligibilidade do social, que não aquele ancorado em dados estatísticos gerais, produtores de tipologias, e na linguagem das variáveis. Um modelo que permita compreender casos singulares, contextos sociais precisos, não necessariamente excepcionais.

A perspectiva teórica adotada situa-se no quadro de uma “antropologia da interdependência” inspirada em Norbert Elias, particularmente do conceito de configuração social por ele formulado. O sentido de configuração social de Elias expressa, fundamentalmente, um modo de pensamento relacional e processual como fatores explicativos dos fenômenos sociais. Os “fatores” devem ser abordados da perspectiva de sua interdependência. Elemento central do conceito de configuração, a interdependência coloca, assim, todos os “traços da leitura sociológica” em relação, ou seja, nenhum deles, qualquer que seja o seu peso, pode ser considerado em si. No que diz respeito a esse aspecto, central do pensamento de Norbert Elias, Lahire argumenta “que quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares”(…), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica (…)” (ibid. p. 14).

Assim, o material da pesquisa originou-se das seguintes fontes: análise documental dos alunos; entrevista com os antigos professores dos alunos; entrevista com as famílias em seus domicílios e notas etnográficas sobre cada um dos contextos de entrevista; entrevista na escola, com cada uma das vinte crianças selecionadas do 5º

ano de escolaridade (que cursam o equivalente à quarta série do ensino fundamental); entrevista com as professoras do grupo de alunos pesquisados; entrevista com o Orientador Pedagógico, o Diretor Geral e Diretor Adjunto das escolas envolvidas, aqui também considerada a Creche/Pré-Escola Municipal Roque Rodrigues dos Santos, local onde alguns alunos iniciaram a escolarização. Essa escola fica situada, também, no 4º Distrito–Werneck a uma distância de 300 metros da Escola Municipal Marly Madeira Soares.

A investigação consistiu em consulta aos documentos do arquivo da escola na busca dos sujeitos que se encaixavam dentro dos critérios previamente definidos, ou seja, alunos que cursavam o quinto ano de escolaridade (equivalente à quarta série do ensino fundamental) no ano de 2006 e apresentavam bom, regular e baixo desempenho escolar, pertencentes às famílias das camadas populares, detentoras de baixas condições socioeconômicas e baixo capital escolar. A partir de então, foi feita a tentativa de reconstituição da história da trajetória escolar dos alunos, sendo utilizados, para tal, a pasta individual dos alunos, contendo relatórios de observação e fichas de acompanhamento escolar. Na medida do possível, essa reconstituição da trajetória escolar dos alunos foi realizada desde o período em que estavam na creche e pré-escola. Foram também analisados os seguintes aspectos junto às famílias: 1) a configurações familiares e escolaridade dos membros; 2) formas familiares da cultura escrita e hábitos de consumo cultural; 3) as condições e disposições econômicas e nível de satisfação com sua condição social; 4) projeto de vida dos membros da família; 5) gestão da escolaridade, expectativas da família em relação à longevidade escolar dos filhos e participação na vida da escola; 6) práticas de punição e sanção no exercício das formas da autoridade familiar; 7) ordem moral doméstica; 8) percepção das famílias a respeito dos atores escolares; 9) religiosidade, posicionamento político e grau de associativismo; 10) percepção dos pais sobre as questões da violência e das drogas na escola; 11) o que a escola deve ensinar. O roteiro da entrevista foi baseado na pesquisa realizada pelo sociólogo francês Bernard Lahire, em Lyon na França, no ano de 1995.

A escolha foi efetivada, após estudo da trajetória escolar dos alunos, como citado anteriormente, contando com a essencial ajuda dos professores para a seleção daqueles que melhor atendessem às necessidades da questão: dez alunos considerados casos de “sucesso escolar” e dez alunos considerados casos de “sucesso escolar relativo” ou casos de “fracasso escolar”.

A pesquisa tenta entender como os arranjos familiares e as relações que se processam no interior dessas famílias, podem impactar positivamente ou não, o desempenho escolar dos alunos de baixa renda.

1.1- ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir dos questionamentos levantados e dos procedimentos adotados para coleta de dados e informações integrantes deste estudo, pode-se caracterizá-lo, em termos metodológicos, como uma *pesquisa qualitativa*. Nesse sentido, este trabalho ouviu, cuidadosamente, os atores sociais presentes na trajetória escolar dos sujeitos-alvo, a fim de analisar os variados aspectos e cenários que envolvem a experiência escolar e familiar de alunos pertencentes às camadas populares, inseridos no contexto desta pesquisa.

De acordo com Zago (2004), nas últimas décadas, presenciamos a passagem das análises apoiadas nas grandes determinações estruturais para uma renovação dos estudos sociológicos, com a atenção voltada para os processos sociais nas escolas, nas salas de aula, nas relações entre a escola e a família, entre outros temas, cujas problemáticas demandaram estudos microssociais e metodologias qualitativas. (Zago, 2004, p. 15). Um ponto relevante relacionado às pesquisas qualitativas, de acordo com Zanten é que:

cada vez mais encontramos sujeitos, atores sociais, que têm um nível de instrução mais elevado, que participam de uma sociedade na qual a margem de discussão do conhecimento, por meio da escola certamente, mas também dos meios de comunicação, é grande. (...) a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na qual os atores, alguns sujeitos em posição dominada, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais (Zanten, 2004, p. 27).

A verdadeira investigação, na opinião de Zanten (2004), necessariamente, “aponta algo novo ao campo total de conhecimento. Aquelas que não apontam algo novo não são investigações. (...) Se queremos produzir um trabalho válido que repouse sobre a ciência, teremos que inscrevê-lo numa tradição científica o que, por sua vez, tem

relação com tudo o que existe, mas tem que indicar algo novo.”(ibid, p.36). Nesse sentido, a autora afirma, ainda, que os fenômenos mais globais se encontram localizados em situações específicas.(...) Quando vamos trabalhar, por exemplo, com fenômenos de globalização, vamos trabalhá-lo de maneira localizada (ibid, p. 40).

Alves-Mazzotti, preocupada com a qualidade das investigações observa, a respeito das muitas pesquisas atuais na área da educação, que parecem desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva:

Um indicador bastante concreto disso é a despreocupação, cada vez maior nos projetos e relatórios de pesquisa, de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Isso se verifica tanto pela falta de uma introdução que proporcione um "pano de fundo" às questões focalizadas quanto pela ausência de comparações entre os resultados obtidos e aqueles originados por outros estudos relacionados ao tema, ou, ainda, entre os resultados e as implicações de alguma teoria. (...) a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela investigação, configurando uma espécie de "narcisismo investigativo" (Alves-Mazzotti, Gewandsznajder, 1999, apud Alves- Mazzotti, 2001, p. 42).

Este estudo adota algumas das características básicas das pesquisas qualitativas, configuradas por Bogdan (1994), como sendo aquelas que buscam os dados no campo; são descritivas, mais preocupadas com o processo e ocupam-se em saber o sentido que as pessoas dão às suas vidas. Segundo o autor, "os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observáveis no seu cotidiano habitual de ocorrência" (Bogdan, 1994, p. 48).

Lahire (2004b) enfatiza que “a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de ‘intérprete’ final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção”. Concordo com essa afirmativa, principalmente por valorizar a importância da constituição da população a ser pesquisada, a construção do roteiro ou outro material de entrevista, a qualidade da relação estabelecida no contexto da entrevista, bem como o trabalho de transcrição e da elaboração das notas etnográficas. Lahire complementa seu pensamento a esse respeito afirmando que "em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a pensar” (ibid. p. 16).

Ludke e André (1986) também ressaltam que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada, o que exige um trabalho intensivo de campo para presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

Importante esclarecer que casos de “sucesso escolar“, nesta pesquisa, são entendidos como os de alunos que apresentam, durante a trajetória escolar, médias anuais finais iguais ou superiores a sete. Casos de “sucesso escolar relativo” são os que apresentam uma ou duas reprovações e médias finais entre seis e sete. Os de “fracasso escolar“ são os casos nos quais os alunos apresentam várias reprovações ao longo da escolarização e médias anuais inferiores a seis.

1.2 - PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Utilizamos como principal instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. Construímos um roteiro de entrevistas que permitiu levantar informações sobre a trajetória escolar e o capital escolar familiar dos alunos selecionados. As entrevistas com os familiares dos alunos foram gravadas com sua prévia autorização e realizadas nas suas residências, nas quais foram priorizados os aspectos familiares referentes às formas da cultura escrita, às condições e disposições econômicas, à ordem moral doméstica, aos modos familiares de investimento pedagógico e à autoridade familiar. Os dados coletados nas famílias e nas duas escolas, através dos documentos contidos na pasta individual dos alunos, reuniram informações sociobiográficas: sobre a vida escolar atual; seu percurso escolar anterior; informações sobre a escolaridade da família, focalizando pais e avós maternos e paternos; a história da trajetória escolar dos alunos, através da consulta aos documentos arquivados na escola, contendo relatórios de observação, fichas de acompanhamento escolar, roteiro de observação, na medida do possível (90% dos alunos pesquisados frequentaram a creche/pré-escola), no período compreendido entre a creche, pré-escola até o final do ano de 2006.

1.3- A ESCOLHA DA ESCOLA *LOCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha do local para a pesquisa foi determinada por quatro pontos: 1) ser uma escola que trabalha, exclusivamente, com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa; 2) atender, quase que em sua totalidade, a alunos pertencentes às famílias com baixo nível socioeconômico e baixo capital escolar; 3) funcionar como escola-pólo, receptora de alunos de várias localidades, nelas incluídas as zonas rural e urbana do município e 4) situar-se próxima (200 metros de distância) da Creche/Pré-Escola, local de onde a maioria dos alunos são egressos, o que facilitou o acompanhamento das trajetórias escolares dos alunos investigados.

A escola, no ano de 2007, atendia a duzentos e cinquenta e seis alunos do primeiro ao quinto ano de escolaridade (equivalente à classe de alfabetização a quarta séries) do Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos, com três turmas de primeiro ano de escolaridade, três do segundo ano, duas do terceiro ano, três do quarto e três do quinto ano de escolaridade, perfazendo um total de quatorze turmas.

A escola foi criada no ano de 2002 por dois principais motivos:

- 1- em decorrência do Projeto de Nucleação de Escolas Municipais situadas na zona rural, com o objetivo principal de oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem aos professores e alunos, terminando com as classes multisseriadas. Os alunos que ali estudam são oriundos das localidades de Matosinhos (distante sete quilômetros), Barreiro (distante oito quilômetros), Cavarú (distante quatro quilômetros), Angai (distante quatro quilômetros), Alvorada (distante dois quilômetros) e do centro distrital onde a escola se localiza. As crianças são transportadas por uma Kombi e um microônibus que ficam à disposição dos alunos durante os dois turnos;
- 2- em atendimento ao aumento da demanda ocasionada pelo processo de municipalização do ensino, principalmente do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

2- RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA

A sociedade do final do século XIX, segundo Durkheim, “demandava a construção de espíritos solidários e altruístas para consolidar o projeto de modernidade do século XX”. Surge um outro modelo de escola, instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público. com “a responsabilidade, portanto, de forjar a personalidade de um novo sujeito social, agora identificado com a proposta de uma sociedade burguesa e capitalista” (Setton, 2005b, p. 338).

Até a década de 1960, a sociologia refletiu sobre as instâncias família e escola,

sobretudo como duas instituições separadas (cf. Van-Zanten e Duru-Bellat, 1999; Sengalen, 1999a). Não antagônicas, é claro, mas cada uma delas com sua função e com seus papéis complementares na formação e na socialização dos indivíduos. De um lado, a família, como espaço de afeto, espaço privado responsável por um patrimônio e uma herança cultural de base (cf. Sengalen, 1999a, 1999b; Berger e Luckmann, 1983; Bourdieu, 1979). De outro, a escola, como espaço público de formação, de educação moral, social e profissional dos indivíduos (cf. Durkheim, 1978; Berger e Luckmann, 1983). (Setton, 2005b).

Percebe-se pela fala dos autores acima citados, que, desde a criação da instituição escolar, ou seja, desde sua origem como instância socializadora, diferente na forma tradicional de instruir, fora dos domínios, olhares e controle das famílias, ela atua em um lado diferente do da família, refletindo a noção de inexistência ou, para ser menos severa, da tênue parceria na função de preparar as crianças. Parceria aqui compreendida como uma ação conjunta, construída e permeada por cumplicidade, divisão e soma de sucessos e fracassos.

Dubar (2000) e Setton (2002), definem família e escola como "Instituições de socialização, coerentes e em perfeita sintonia com seu público; ambas investem em um projeto integrado, voltado para o desenvolvimento da ordem do sistema social" (cf. Dubar, 2000; Setton, 2002a; Setton, 2005b, p.346). Entendo a afirmativa acima, mais como uma forma aproximada de uma idealização do que propriamente uma real existência de "coerência e perfeita sintonia" no relacionamento entre as duas instâncias socializadoras.

Ribeiro (2006) ressalta as assimétricas relações família-escola vivenciadas nos dias atuais, a perpetuação da exclusão de parte das camadas populares da escola pública,

porém, reconhecendo, nesses mecanismos de exclusão, formas mais sutis. Além disso, a assimetria na relação família-escola é, ao mesmo tempo negada e utilizada na manutenção das relações de dominação, por parte da escola e de submissão por parte das famílias, sem conseguir, no entanto, uma aliança eficaz. No Brasil, “no caso da escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares quanto a adoção de deveres de casa. Agora, porém, o modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público”(Carvalho, 2004, p.5).

Para Lahire, “cada vez mais o contato precoce com outros universos, além da família, está presente em nossas vidas. (...) é difícil conceber um universo coerente e harmonioso em relação ao universo familiar. (...) Vive-se simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e não equivalentes” (Lahire, 2002, pp. 27-31). Para ele, entre as instituições socializadoras, tanto as tradicionais como a família, a escola, os amigos com as quais a criança e o jovem interagem, além das múltiplas instituições culturais, são permeadas por situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, contraditórias. A interiorização dos coerentes ou incoerentes esquemas de ação depende da coerência ou não dos princípios de socialização a que as crianças e os jovens estão submetidos. Conforme Lahire (2002), o indivíduo está “exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar” (Setton, 2005b, p.344). A respeito desse tema, Giddens (1991) afirma que as pessoas seriam afetadas por modelos e referências produzidos em diferentes contextos culturais e fisicamente distantes. “[...] o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face [...] isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles (Setton, 2005b, p.336).

Na opinião de Saraceno (1988),

a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais. Não é um agente social passivo. Sua história recente revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças em cada período. Tem uma profunda capacidade de interagir com as circunstâncias e conjunturas sociais contribuindo fartamente para definir novos conteúdos e sentidos culturais (conf. Setton, 2002b, p.111).

“Se nos séculos XIX e XX foi comum falar sobre a crise da família, na década de 1990 surgiu a concepção da família contemporânea forte e resistente. Novos modelos de convivência familiar apontam para uma nova configuração entre seus membros” (ibid, p. 111). Dessa forma, levando-se em conta as transformações ocorridas nos modelos familiares e nas formas de convivência familiar, a autoridade familiar vem sendo questionada. Essas variadas configurações familiares, os diferentes papéis dos atores membros dessas famílias são, de acordo com Setton (2002b), responsáveis por um período de redefinição das posições de autoridade. O antigo modelo familiar sofre lentas, porém significativas mudanças, fruto da “inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais”. Essa nova realidade faz emergir novos padrões de convivência e referências identitárias, influenciados ainda pela diversidade de comportamentos e relações estabelecidas com as outras instâncias socializadoras (ibid, p. 112).

Estudos realizados por Thin (2006) demonstram que existe uma coincidência de estilos de educar entre a escola e as famílias das camadas de elite e dissonâncias entre a escola e as famílias das camadas populares. Sobre as relações que se processam entre as famílias populares e a escola, o autor afirma que “o discurso que mais freqüentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais” (ibid, p.213). Para ele, esse discurso é fértil, uma vez que se dirige às frações mais afetadas pela precariedade de recursos disponíveis para a existência. Porém, o autor, na mesma obra, afirma que embora o capital cultural seja um indicador importante para a classificação e comparação dos sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, “não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas”, ao deixar de lado, as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como eles se apropriam da escolaridade de seus filhos e o sentido por eles atribuídos a essas práticas (ibid, p. 214). Complementando o pensamento do autor, Thin (2006) defende que a compreensão das relações entre as famílias populares e a escola só é possível se forem consideradas as maneiras de estar com as crianças, de examinar as aprendizagens, de se comunicar, além da compreensão dos comportamentos infantis ou juvenis. Essas relações

“revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, freqüentemente contraditórias, entretecidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização” (ibid, p. 212).

As pesquisas realizadas pelo autor sobre as relações entre famílias populares e escola levaram-no a entender que elas são tecidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, contraditórias e de confrontação: a escolar e dominante; a popular e dominada. Thin (2006), ao analisar a fonte das dificuldades escolares de filhos de camadas populares, sugere a necessidade de “buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares” (Thin, 2006, p. 212).

Lahire (2004b) questiona, nos resultados de seus estudos, a “profunda injustiça que se comete quando se evoca uma 'omissão' ou uma 'negligência' dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles". Os dados apontados na pesquisa mostram que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares dos filhos. A ausência de alguns deles no espaço escolar é interpretada pelos professores como indiferença ou descaso em relação aos assuntos escolares dos filhos.

Paixão (2007b) ouve dos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação reclamações sobre pais e/ou mães das crianças que freqüentam as escolas em que trabalham:

estes alimentam expectativas de que os/as filhos/as adquiram na escola hábitos e comportamentos que consideram parte de um repertório de uma criança “educada”, o que esses/as professores/as supõem que os/as alunos/as deveriam adquirir em casa. Declaram enfaticamente: “Os pais e/ou mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professor/a, é ensinar.” Afirmam também que este não seria um problema detectado apenas com crianças de famílias pertencentes a camadas populares. Trabalhando em escolas privadas que atendem a crianças de camadas médias, eles/as também se defrontam com expectativas semelhantes (ibid, p.2).

Paixão (2007a), a respeito das dissonâncias entre as expectativas da família e a socialização na escola, afirma "que de uma maneira geral, camadas populares desenvolvem relações ambíguas com a escola. A valorização da escolarização é acompanhada de sentimentos negativos pela forma como as famílias desses se sentem avaliadas pela escola" (pp. 226-227).

Nogueira (2005) acrescenta que "escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua participação nas atividades de ensino tornam-se cada vez mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam" (p. 575).

As relações atuais entre família e escola são recheadas de conflitos, de ambas as partes, uma colocando a culpa na outra pelo insucesso dos escolares. A escola dizendo que os pais não participam, as famílias dizendo que a escola não ensina. É uma guerra, composta por infinitas batalhas e, no meio delas, a formação do caráter e construção do conhecimento de milhares de crianças e jovens. As crianças e jovens não sabem a quem ouvir, ou melhor, ouvem o lado da conveniência: uns ouvem mais a escola, outros ouvem mais a família, conforme maior ou menor grau de interesse pela escola e sua representação, precocemente formulada e internalizada. Muito antes de nós, professores ou pais, dar-mos conta. Enquanto estamos observando o crescimento das 'nossas criancinhas', elas já estão exercendo escolhas e tomando as decisões que mais lhes convêm, fortemente influenciadas pelos comportamentos observáveis e menos influenciadas pelas infinitas palavras ditas e repetidas pelos adultos. É um jogo perverso, no qual todos os participantes, alunos, professores e familiares (principalmente, os familiares e professores dos alunos das camadas populares), encontram-se perdidos, descontentes, desgastados, cansados, desnorteados. Na realidade, é uma antiga, porém sempre atual demanda, para os pesquisadores, professores e educadores: descobrir como a escola pública pode conseguir ensinar aos alunos das camadas populares o necessário para iniciar o processo de redução das desigualdades escolares e sociais, revertendo o quadro qualitativo da escola pública.

Concebo e defendo a importância da relação família-escola na função de educar, porém, cada uma dessas instâncias exercendo o seu papel e valorizando o da outra, construindo práticas no dia-a-dia, com limites bem definidos. Vejo, na atualidade, intenções mais ou menos veladas de delegação de competências, culpa pelo fracasso e outros mecanismos de transferência, tanto por parte da escola, que se vê incapaz de exercer a sua função social de escolarização, quanto por parte das famílias, angustiadas por não terem condições de atender às expectativas da escola. As expectativas são intensas e nebulosas, escondidas por névoas, brumas, podendo ser caracterizadas por uma miopia social.

Ouço também, com muita freqüência, por parte dos professores, frases do tipo “estou muito cansada, dar aulas está cada vez mais difícil”; “os alunos não respeitam mais o professor”; “não vejo a hora de me aposentar, estou contando os dias, fazendo contagem regressiva”; “os alunos estão muito agressivos”. Na verdade, nem uma, nem outra instância consegue estabelecer com clareza qual é o seu papel, ou melhor dizendo, qual é a parte que lhes cabe na tarefa de educadoras. Reside aí uma grande confusão, uma trama fortemente influenciada pelas rápidas transformações ocorridas na família e na sociedade como um todo.

Não poderia furtar-me nesta oportunidade de destacar, ainda, que não concordo nem apóio as relações entre família e escola preconizadas pelas políticas educacionais de alguns países, estimulando envolvimento dos pais na educação escolar como meta da educação nacional, tal qual os modelos americano e o brasileiro, expressos como “uma desejável parceria entre família e escola, em que cabe aos pais um papel específico no desenvolvimento acadêmico (além do desenvolvimento social e emocional) de seus filhos no lar (National Education Goals Panel, 1995)” (Carvalho, 2004b, p.4). Dessa forma, o poder público está, explicitamente, desviando o foco da sua responsabilidade pela melhoria educacional através da formulação das políticas públicas, da escola e da sala de aula, para a família e o lar.

Carvalho (2004c) define três condições necessárias aos pais para realmente acompanharem o dever de casa: tempo livre, conhecimento sobre as matérias escolares e pedagogia e vontade e gosto, complementando que essa política-prática do dever de casa baseia-se nos seguintes pressupostos:

- pais têm tempo para criar oportunidades de aprendizagem em casa, organizando e adaptando continuamente o ambiente doméstico para atender demandas escolares (providenciar materiais, assistir trabalhos de grupo nos fins de semana etc.), tempo que sobra do atendimento de suas próprias necessidades, obrigações e opções quanto à divisão do trabalho doméstico, horários de descanso, programas de lazer, com os quais o dever de casa não interfere;
- pais gostariam de se atualizar em relação ao currículo escolar ou voltar à escola, a fim de participar do projeto da educação pública ou do desenvolvimento dos seus filhos, e portanto a escola deveria investir em orientação/treinamento de pais para acompanhar os deveres de casa (ibid. p. 101).

De acordo com a autora Carvalho (2000, p. 143), “este tipo de política pode produzir dois efeitos perversos: penalizar as famílias (sobretudo as mães) e, converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais”, e além do mais, “nega a especificidade da educação escolar e afeta o

papel profissional docente, contra toda uma história de diferenciação institucional, especialização funcional (Bidwell, 1991; Tyack, 1976) e profissionalização do magistério” (ibid, p. 149). Produz, ainda, outras conseqüências negativas ao confundir a educação formal e a informal, reduzindo a educação à escolarização, desconsiderando mudanças nas formas de organização familiar atuais (diferentes arranjos familiares, como a mãe que também trabalha fora de casa ou, em muitos casos, a mãe que é chefe de família), além de descaracterizar o papel paterno/materno, transformando-o em papel docente. Ao deixar de levar em conta a realidade das famílias, distantes do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, as escolas e as professoras entendem que os pais não colaboram com a escolarização dos filhos, como elas esperam. Ainda citando Carvalho (2000), essa política também traz contradições para a escola e para o professor, ao ampliar

“o escopo de atuação da escola ao pressupor a reeducação dos pais/mães (para a participação na escola controlando o currículo, o orçamento escolar e o desempenho docente, e para a participação no lar monitorando o dever de casa) como condição para a educação das crianças. Ao sugerir que os pais atuem como professores em casa, diminui o status profissional, o saber e a formação especializada da professora e do professor”, além de contribuir “para minar a confiança e acentuar a animosidade entre professores/ as, diretores/as e pais/mães” (ibid, p. 150).

Desde a década de 1990, a adoção da política educacional neoliberal defende e incentiva a ampliação da participação dos pais na escola, com ênfase no acompanhamento ao dever de casa, cuja lógica é respaldada na necessidade da elevação da produtividade escolar, face à atual situação de competição no mercado de trabalho e ao desenvolvimento social. Para Carvalho (2006), “a avaliação educacional, de forte ênfase quantitativa, via testes padronizados aplicados em massa, permite comparações de desempenho, inclusive internacionais. Intensifica-se, assim, a mobilização em torno do dever de casa, típica das classes médias” (ibid, p. 33). Essa situação da mobilização das famílias das classes médias brasileiras, cujos filhos freqüentam escolas particulares e contam com diversas estratégias de investimento em seu sucesso escolar, com acompanhamento em casa e na escola, foi demonstrado por Nogueira (1998).

A utilização do dever de casa como forma de aproximação das famílias e as escolas torna-se prática nas escolas públicas. O MEC instituiu o *Dia Nacional da Família na Escola* e publicou, em 2002, a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*, com

base em análises dos resultados do SAEB que destacam “o hábito de fazer a lição de casa no rendimento do aluno”. Para Carvalho (2004),

“a missão da escola democrática é precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos. Portanto, na medida em que afeta direta ou indiretamente a aprendizagem e a avaliação do aluno, a política do dever de casa consagra a iniquidade educacional”(*ibid*, p. 9).

Embora, oficialmente, todos tenham acesso à escola, as trajetórias estudantis, os usos do saber escolar variam de acordo com as experiências de vida – familiar, escolar e midiática – dos indivíduos (Lahire, 2004b). Setton sobre a questão aponta que sistema escolar contemporâneo caracteriza-se por uma contraditória hierarquia interna. Assim, a escola não mais se apresenta como eixo organizador de experiências, e sim

reflete, em seu interior, uma complexidade de interesses intra e extra-escolares (Dubet,1996). Não responde mais ao projeto integrador de Durkheim (1995). Não consegue conciliar as suas antigas funções de educar (transmitir valores), selecionar (qualificando distintamente o público) e socializar (adaptá-los a uma realidade social). Não deixando de ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento, a escola perde seu papel organizador, pois não detém mais o monopólio das referências identitárias (Dubet, 1996). Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público (Setton, 2002b, p. 112).

A autora ainda ressalta que as relações construídas entre as instâncias e agentes da socialização podem ser de aliados ou de adversários. “(...) Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socializações” (Setton 2002a, p. 60).

2.1 - INSTITUIÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS SOCIALIZADORAS: FAMÍLIA, ESCOLA, IGREJA E MÍDIA

A partir do século passado, nos países desenvolvidos ocidentais, e da década de 1970, no Brasil, “com o crescimento de um mercado de bens simbólicos, podemos visualizar outra configuração sociocultural”. (Setton, 2005b, p. 346). Dessa forma, a autora define, em poucas palavras, os cenários nacional e internacional relacionados ao surgimento e difusão, a partir dos anos finais do século XX, de um mercado de entretenimento com *forte caráter socializador* (Setton 2005b, p. 346). A autora refere-

se ao surgimento de uma *cultura de massa* que, apesar das fortes críticas a ela dirigida de diversas formas e pelos diversos meios de comunicação, cada vez mais influencia os estilos, modos de vida e comportamentos. Essa *cultura de massa*, difusora de propostas de socialização, divide com família e a escola, "uma responsabilidade pedagógica" (Setton, 2005b) e, ao

“circular informação e entretenimento transmite também valores e padrões de conduta diversificados. Considerar o caráter pedagógico da cultura de massa é salientar que a ampla circularidade dos bens culturais juntamente com a difusão das informações, contribuem para o surgimento de novas formas de interação educativa (Giddens, 1994). É possível pensar os sujeitos sociais podendo orientar suas práticas e ações, podendo refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais, presentes na escola e na família” (ibid, p. 347).

Concordo com a autora a respeito da divisão da competência de socialização tradicionalmente realizada, primordialmente pela família, a escola e a igreja, e estendo a definição da expressão, considerando-a como uma das principais instâncias socializadoras secundárias, em sintonia com o conceito definido por Thomas Luckmann e Peter Berger, no livro *A construção social da realidade* (1983) (Setton, 2005b, p. 340). Nele, os autores conceituam, sob uma nova abordagem, socialização primária e socialização secundária. A primeira, segundo os autores, define-se pela

“imersão da criança a partir de um conhecimento de base que serve de referência para que ela consiga objetivar o mundo exterior, ordená-lo por intermédio da linguagem, bem como refletir e projetar ações passadas e futuras. (...) a aprendizagem primária da linguagem – oral e escrita – constitui o processo fundamental da socialização primária, pois assegura a posse subjetiva de um eu e de um mundo exterior” (cf. Berger e Luckmann, , 1983, pp. 173-190; Dubar, 2000, p. 98, apud Setton, 2005b, p. 340).

A segunda, ou socialização secundária, seria todo tipo de ambiente social, fora da esfera doméstica, que possa exercer algum domínio sobre o indivíduo no processo de construção de sua identidade (Setton, 2005b).

Setton (2002b) considera a família como instância socializadora, a partir de dois enfoques: um psicológico e outro de transmissão de um patrimônio econômico e cultural (Bourdieu,1998, 1999). A família como espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral (Berger; Luckman, 1983), além de formação ou estabelecimento de relações de autoridade e de hierarquias internas.

“É nesse espaço de convivência sangüínea e afetiva que se modela uma subjetividade, que se toma contato com as primeiras formas simbólicas de integração social (Singly, 2000; Dubar, 2000) (...) os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização” (Setton, 2002b, p. 111).

É na família que a identidade social do indivíduo é construída. De acordo a autora, essa identidade social do indivíduo seria forjada. Esse termo, conforme *Novo Aurélio-Dicionário da Língua Portuguesa* (1999), aparece com os significados de *aquecido e trabalhado na forja; falso; fabricado; saído da forja*. Tais significados remetem à idéia de uma transmissão dos valores éticos, morais e sociais realizada “à força” e não natural ou espontaneamente. Creio que a internalização ou apropriação desses valores, por parte dos indivíduos, acontece muito precocemente e de forma espontânea, até inconsciente, em geral quando não se está pensando neles. Independentemente da origem, privilegiada socioeconomicamente ou não, a família transmite para seus descendentes, além de um nome, uma determinada cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Mais do que isso, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar a transmissão desses recursos familiares Surge daí a necessidade de “observar as maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, ou seja, as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural, moral e ético de cada ambiente familiar” (Lahire, 2004b).

Segundo Setton (2005b), “Os estudos clássicos da sociologia da educação abordam dois espaços de socialização tradicionais – a família e a escola (cf. Van Zanten e Duru-Bellat, 1999). Grande parte dos trabalhos desta área, no que se refere ao tema socialização, tem como paradigma maior Émile Durkheim e, mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann”.

Em um estudo cujo objetivo foi refletir sobre as estratégias pedagógicas que potencializaram trajetórias de sucesso acadêmico entre alunos provenientes de segmentos com baixa escolaridade que se destacaram no universo de estudantes que ingressaram nos cursos considerados de elite da Universidade de São Paulo, Setton (2005a) encontrou alguns exemplos de novas experiências educativas informais, as quais denominou de saberes difusos, propiciados pelas emissões radiofônicas, pela programação da TV, pelas novelas, pelos fascículos, pela produção de programas didáticos, de entrevistas ou de conselhos médicos, que estão disponíveis e abertos para todos. Esse estudo revelou que existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens culturais entre as famílias, e que essas diferenças são responsáveis pela

variação no aproveitamento escolar dos alunos. Para a autora, “a posse de um capital cultural midiático, associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa, é uma forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, importantes elementos para se alcançar um sucesso escolar” (*ibid.* p.96).

A autora destacou, na oportunidade, que uma nova ordem de estratégias e/ ou práticas culturais tiveram importância perante o aprendizado difundido por instituições não legitimadas como tal. A presença da TV e do rádio foi lembrada com frequência nos depoimentos de todos os investigados, os quais demonstraram fazer usos desses veículos, altamente educativos, pois cumprem a função de transmitir um conteúdo que é apropriado diferentemente pelos sujeitos, a partir de interesses e problemas particulares. A autora observou, nos depoimentos, que esses veículos de comunicação “ora servem como mediadores de um saber difuso e pré-científico, ora como sistematizadores de conhecimentos escolares”. (Setton, 2005a, p. 93).

Lahire (2004b) defende a idéia de que ter ou não ter acesso aos bens da cultura escolar ou informal não nos fala sobre as possibilidades de transmissão, tampouco colabora para a compreensão das condições que propiciam a aquisição de disposições culturais. Estabelece a necessidade de se observar várias situações em que algo se transmite, ou melhor, constrói-se, sem nenhuma intenção pedagógica. Nesse sentido, Setton (2005a , p. 97) acredita ser possível “pensar um capital cultural com outra significação, um capital cultural dos *desfavorecidos* apreendido, informalmente, em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações colocadas à disposição pelos meios de comunicação de massa”. Além do mais, a autora complementa que, essas formas de aquisição de cultura geral, através dos meios de comunicação de massa, não só exerce papel na aquisição dos conhecimentos dos membros das camadas populares, como também representa um recurso a mais para os segmentos de elite. Assim, o contato com novas experiências e informações

externas e difusas pode também predispor a uma atitude mais reflexiva, mais interpretativa sobre a vida e sobre os saberes. Tal como a cultura escrita, que predispõe os indivíduos a uma prática, a uma ação com crítica, a expressiva difusão da informação pode também, conjuntamente, oferecer uma possibilidade de reação reflexiva e interpretativa entre os sujeitos (Lahire, 1997; Giddens, 1991; Benjamin, 1983). (Setton, 2005a, p. 97)

As diferentes instâncias de socialização, como família, escola, igreja e mídia, voltadas para

projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias, configura um campo de socialização híbrido e diversificado. (...) contribuindo para a construção de um *habitus*, a construção de um novo sujeito social, agora não apenas influenciado e determinado pelas instâncias tradicionais da socialização - família e a escola (Setton, 2002a, p. 67).

Setton (2002a) entende o conceito de *habitus* como um instrumento que a auxilia no ato de pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Entendido como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, porém em constante reformulação. Para a autora, *habitus* não é destino e, sim, um sistema de orientação, ora consciente ora inconsciente, orientando as escolhas dos indivíduos. “Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo” (Setton, 2002a, p. 69). Dessa forma, ao defender a possibilidade de construção de um novo *habitus* social gerado pela cultura de massa, a autora, “contraria pesquisas que generalizam os efeitos das mídias como sendo responsáveis pelos males culturais do mundo moderno, tais como as de Postman, 1999; Khel, 1995, 2000”. Ela acredita em um mundo com uma variedade crescente de instituições, produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos, o que a leva a afirmar que (...) “As influências antigamente generalizadas de agentes solidamente constituídos, como a tradição (nos papéis da família e da escola), passam aos poucos a ser fragmentadas e dispersas” (Setton, 2002a, p. 67). Família e escola, tradicionalmente detentoras do monopólio de formação de personalidades, aos poucos perdem seu poder na construção das identidades sociais e individuais dos sujeitos (cf. Dubet, 1996; Lahire, 1998, apud Setton, 2005b).

De acordo com Setton (2002a, p.68), “o conhecimento, a competência, a autoridade das referências familiares e escolares estão sempre sujeitos a revisões”. Dessa forma, a reestruturação institucional que os agentes socializadores tradicionais estão sofrendo impõe uma instabilidade e insegurança, gerando, assim, novas condutas, diferentes respostas frente a essas mudanças. A autora questiona: “os jovens estariam igualmente sujeitos às experiências de uma socialização tradicional e formal? Ou estariam aos poucos realizando uma experiência moderna de socialização?”

Na atualidade, segundo Giddens, vivemos em um mundo descontextualizado,

cujos espaços de convivências e integração, tanto materiais como simbólicos, não se reduzem ao aqui e ao agora. Várias instituições sociais emergiram como que concomitantemente à realização deste novo modelo de interação. O avanço tecnológico, os sistemas peritos, o rádio, a TV, os computadores são novos mediadores dessa ordem social. Em uma situação de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana (apud Setton, 2002a p.67)

Nesse cenário, de acordo com Setton (2000a), a noção de confiança passa por um processo de reformulação, no qual muitas das decisões e condutas individuais pautam-se segundo critérios originados, decididos e organizados em discussões das quais os sujeitos não participam e nem teriam condições de participar:

Estão em um nível de elaboração em que, como leigos, não poderiam contribuir. Apenas assumem e respeitam a legitimidade que esses sistemas adquirem na sociedade (ibid, p. 67). Desta forma, “o caráter transitório das relações, dos papéis e das instituições sociais pode deixar espaço para uma liberdade de ação dos indivíduos.(...), maior flexibilidade nas relações, mais referências identitárias (ibid, p.68).

Por outro lado, traz no seu bojo mais insegurança, maiores riscos e maior responsabilidade para os indivíduos.

Já Lahire reporta-se a Norbert Elias, mais especificamente ao conteúdo do livro *Mozart: A Sociologia de um Gênio*, (1991), para buscar a reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. Para compreendê-lo,

é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante. [...] propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro” (ibid. p.18).

Lahire complementa o seu raciocínio, esclarecendo que a formulação acerca do que seja o indivíduo

só tem sentido, na hipótese segundo a qual o que é da ordem do cognitivo é *relativamente* independente do que é da ordem do *ethos*, e que é possível inserir as crianças dos meios populares na cultura escrita escolar, sem necessariamente, visar a uma conversão , mais ainda utópica, do conjunto de hábitos de vida populares (ibid, p. 355).

Para Setton as instâncias tradicionais da educação – família, escola e mídia – são instâncias socializadoras que coexistem numa relação tensa de *interdependência*, que, embora não se constituam como estruturas reificadas ou metafísicas, existem acima e por cima dos indivíduos (Elias, 1970, apud Setton, 2002a). Assim, são instituições constituídas por sujeitos em intensa e contínua interdependência que se pressionam reciprocamente na dinâmica simbólica da socialização (ibid, p. 68).

Lahire (1998; 2004b) defende a idéia de que embora, oficialmente, todos tenham acesso à escola, as trajetórias estudantis e os usos do saber escolar variam de acordo com as experiências de vida – familiar, escolar e midiática – dos indivíduos . (Setton, 2002a).

Não poderia deixar de fora dessas reflexões a importância da religião, tão antiga quanto a própria existência humana, vivenciada pelo homem, antes mesmo de sua oficial criação como instituição socializadora, como tal a concebemos nos dias atuais. Montezano (2006) estudou a relação de afinidade entre a religião, a família e a escola e suas influências no desempenho escolar dos alunos pertencentes às famílias das camadas populares. A investigação foi realizada em uma escola pública, situada na periferia do município de São Paulo, na qual o estilo de vida de alunos das famílias protestantes que apresentaram rendimento escolar favorável no ensino fundamental foi o enfoque principal. Ficou evidenciado, através das observações de campo e do discurso dos informantes, que o êxito escolar dos alunos protestantes apresenta-se associado a “um feixe de situações socializadoras” que apresentam coerência nos projetos das instâncias de socialização, aos quais esses alunos estão sujeitos (ibid, p. 8), ou seja, religião, família e escola em estreita relação consonante. Situação parecida foi constatada no universo dos alunos investigados neste trabalho, inseridos na categoria “casos de sucesso escolar”. Um percentual representativo de famílias (50% delas) tem suas condutas fortemente norteadas pelas práticas religiosas, variando somente a crença ou doutrina adotadas pela família.

2.2- FAMÍLIAS DAS CAMADAS MÉDIAS INTELECTUALIZADAS E EMPRESARIAIS

Conhecer como as famílias pertencentes às camadas médias intelectualizadas e empresariais gerenciam a escolarização dos filhos, como exercem a autoridade sobre os eles, o que pensam a respeito da escola, que expectativas alimentam em relação à longevidade escolar dos filhos e ao trabalho desenvolvido pela escola, é o propósito desta parte do trabalho, a fim de possibilitar o confronto entre as práticas de gerenciamento da escolarização dos filhos das famílias pertencentes às camadas populares, objeto de estudo desta pesquisa, e as práticas de gerenciamento da escolarização dos filhos das famílias médias (*intelectualizadas e empresariais*). Foram selecionadas, a princípio, vinte famílias das camadas médias intelectualizadas e empresariais. A seleção foi feita partindo da atividade profissional dos pais, dentre pessoas com as quais já havia estabelecido contato profissional ou comercial. Para a distribuição das famílias pelas duas categorias, foram determinantes a atividade profissional e financeira do cônjuge que contribuía com a maior parcela da renda familiar, além da valorização das práticas de leitura detectadas durante as entrevistas. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro semi-estruturado, elaborado para tal finalidade. Apenas seis famílias foram entrevistadas pessoalmente. Para as demais quatorze famílias, foi enviado, via internet, arquivo contendo o roteiro a ser respondido e devolvido da mesma forma. Esta foi a alternativa encontrada para dar maior celeridade às respostas, visto que algumas famílias demonstraram dificuldades em agendar o encontro para a realização da entrevista. Dos quatorze roteiros enviados, somente dez retornaram respondidos, perfazendo, dessa forma, um total de dezesseis famílias entrevistadas: seis entrevistadas pessoalmente e dez, via internet.

Das dezesseis famílias entrevistadas, onze são do tipo nuclear, três do tipo monoparental, sendo duas resultante de divórcio, outra por falecimento do cônjuge e duas recompostas. As famílias possuem, em média, dois filhos, faixa etária predominante dos pais entre 35 a 45 anos de idade e renda mensal variando na faixa entre quatorze e trinta e sete salários mínimos.

Apresentamos, a seguir, os quadros contendo dados referentes à formação escolar do casal, idade, número de filhos, ocupação profissional e renda familiar.

Quadro A - Dados sobre as famílias participantes da pesquisa - Ano de 2008
categoria *intelectual*

Entrevista do (a) Idade	Idade do cônjuge	Formação Escolar e ocupação profissional do entrevistado	Formação Escolar e ocupação profissional do cônjuge	Número de filhos	Renda mensal familiar
Mãe – 44 anos	51	Graduação em Enfermagem Enfermeira	Pós-Graduação Lato-sensu Engenheiro	2	14 salários mínimos
Mãe 39 anos	42	Pós-graduação Lato-sensu (três cursos) Consultora/gestora em saúde pública	Graduação Direito Polícia Civil	2	22 salários mínimos
Mãe 41 anos	44	Pós-graduação Lato-sensu (três cursos) Fisioterapeuta	Pós-graduação Lato-sensu (dois cursos) Médico Gastroenterologista	1	26 salários mínimos
Mãe 63 anos	64	Ensino médio Professora Estadual aposentada	Ensino médio Supervisor de vendas	1	16 salários mínimos
Mãe 34 anos	42	Pós-graduação em Psicopedagogia Pedagoga	Graduação em Direito Advogado	2	14 salários mínimos
Mãe 44 anos	45	Mestrado em História Professora de História	Pós-graduação lato-sensu Médico Endocrinologista	2	32 salários mínimos
Mãe 51 anos	Falecido (se vivo teria 54 anos)	Pós-graduação lato-sensu Professora Estadual de História	Ensino médio empresário	2	23 salários mínimos
Mãe 65 anos	67	Pós-graduação Pedagoga Diretora Colégio	Ciências Contábeis Escritório de contabilidade	3	19 salários mínimos

**Quadro B - Dados sobre as famílias participantes da pesquisa
Ano 2008 - categoria *empresarial***

Entrevistado (a) idade	Idade do cônjuge	Formação Escolar e ocupação profissional do entrevistado	Formação Escolar e ocupação profissional do cônjuge	Número de filhos	Renda familiar
Mãe 44 anos	46	Graduação em Educação física Empresária	Graduação em Economia Empresário	2	18 salários mínimos
Mãe 43 anos	45	Graduação em História Professora e empresária	Ensino médio Empresário Artes Gráficas	2	16 salários mínimos
Pai 46 anos	49	Graduação em Administração Empresário/hotela ria	Mestrado Veterinária Empresária/hotelari a	3	20 salários mínimos
Mãe 47 anos	43	Pós-graduação Lato-sensu Professora Estadual	Graduação em Administração Representante de vendas	2	24 salários mínimos
Mãe 48 anos	51	Graduação em Psicologia Empresária/ calçados	Graduação em Economia Empresário/farmáci a	2	30 salários mínimos
Pai 76 anos	50	Pós-graduação lato-sensu Engenheiro Empresário hotelaria	Ensino médio Empresária Hotelaria	2	37 salários mínimos
Mãe 43 anos	45	Pós-graduação Lato-sensu (dois cursos) Empresária	Pós-graduação lato- sensu (dois cursos) Ortodontista	2	28 salários mínimos
Mãe 61 anos	65	Graduação em Direito Funcionária Pública da Justiça Estadual	Graduação em Direito Advogado	2	22 salários mínimos

Percebe-se, pelos dados acima, que a faixa salarial mensal compreendida entre quatorze e vinte e quatro salários mínimos é a predominante, representando setenta e cinco por cento das famílias entrevistadas. Outro aspecto a destacar é o relacionado à ocupação profissional dos entrevistados. A metade deles, ou 50% (cinquenta por cento) pode ser enquadrado na categoria *empresarial* e a outra metade, os outros 50%, (cinquenta por cento), na categoria *intelectualizada*.

Pelo quadro acima, vê-se que dos trinta e dois pais componentes das dezesseis famílias, vinte e seis deles possuem o curso universitário. Dentre eles, doze são graduados, doze pós-graduados (lato-sensu) e dois possuem mestrado; sete pais concluíram apenas o ensino médio.

Em relação ao nível de satisfação familiar com as atuais condições socioeconômicas, 37% (trinta e sete por cento) dos entrevistados afirmaram ter baixo grau de satisfação, 32% (trinta e dois por cento), regular e 31% (trinta e um por cento), alto grau de satisfação. Curiosamente, percebe-se que as famílias que se apresentam com alto grau de satisfação com as condições socioeconômicas são aquelas cujas práticas educacionais familiares são norteadas pela hierarquia de valores mais tradicionais e permanentes. Melhor explicando, são famílias que dão valor prioritário, além da formação escolar dos filhos, à frequência a livrarias e bibliotecas, à formação musical e artística, oferecem aos filhos acesso às variadas formas de lazer como teatro, musicais, cinema, viagens e visitas a museus, além do exercício familiar relacionado às práticas religiosas sistemáticas. Diferentemente, nas famílias que demonstraram nível de satisfação regular e baixo, percebe-se a valorização exagerada pelo consumo, por modismos, pela aparência, chegando a aparecer, dentre alguns dos entrevistados, enquadrados nas mais altas faixas salariais, demonstrações de certa dose de insatisfação e sofrimento diante da impossibilidade de adquirir determinados bens materiais, como carros de luxo e ter acesso a passeios e programações de alto custo financeiro. Aparece também, nesse aspecto investigado, a ocorrência do alto grau de satisfação com as condições socioeconômicas em famílias com diferentes faixas salariais, ou seja, famílias „com renda mensal de quatorze salários sentem-se altamente satisfeitas, enquanto famílias com renda mensal de trinta a trinta e sete salários sentem-se insatisfeitas. Assim, percebe-se não existir uma relação entre a renda e o grau de satisfação familiar com as condições socioeconômicas, ou seja, tal satisfação, parece, sim, estar

relacionada à concepção familiar de valores efêmeros ou permanentes.

Quanto ao exercício da autoridade pelos pais, as práticas que aparecem com maior frequência, em 90% (noventa por cento) dos depoimentos, são as relacionadas ao diálogo, ao estabelecimento de limites, ao “não” dito na hora certa com autoridade, no lugar do autoritarismo; o exemplo como parâmetro a ser seguido, mais importante do que os conselhos e as palavras; o cumprimento às regras pré-estabelecidas e as possíveis formas de punição/sanção, em geral, praticadas através da proibição temporária de acesso às atividades e brincadeiras, conforme as preferências de cada um dos filhos. Um outro aspecto observado foi a ocorrência de determinada hierarquia na adoção das práticas punitivas, além do aparecimento das diferenças relacionadas ao gênero. Alguns entrevistados afirmaram, textualmente, a adoção de práticas punitivas diferenciadas para os filhos e para as filhas, tal como o exemplo transcrito a seguir:

Primeiro conversamos, depois tiramos as brincadeiras que mais gostam e deixamos de castigo. Funciona nessa hierarquia; com a filha usamos mais o diálogo, mas com o filho temos que ser mais severos porque ele parece que não entende; nem sei a quem esse menino puxou (depoimento de mãe professora, esposa de empresário).

Castigo físico não existe. Com o filho, o castigo é ficar sem sair; com a filha, é na base da conversa (depoimento de mãe empresária, graduada em educação física).

O tratamento diferenciado relacionado ao gênero também apareceu em 20% (vinte por cento) dos casos, quando os pais foram perguntados sobre a expectativa relacionada com a longevidade escolar dos filhos. Para esses pais, as expectativas são mais longas para as filhas do que para os filhos, em função do maior grau de interesse demonstrado tanto nas atividades desenvolvidas na escola, como nos deveres de casa. Nas demais famílias entrevistadas, ou seja 80% (oitenta por cento), a expectativa para os filhos de ambos os sexos é longa, porém sem demonstração de predefinição por alguma carreira por parte dos pais. Todos os pais entendem que a escolha da profissão deve ser feita pelos próprios filhos, contando sempre com o seu apoio e acompanhamento. Uma das entrevistadas afirmou que, apesar de professora do ensino médio e estudiosa, não alimentou muita expectativa quanto ao tempo de estudo para cada um dos seus dois filhos, como declara a seguir:

Nunca tive muita expectativa quanto ao tempo de estudo que cada um deles teria, sempre desejei que encontrassem seus caminhos e os trilhassem com responsabilidade e determinação. Nem todos nasceram para ser felizes por passarem longos anos nos bancos da escola, mas não posso negar que o fato de terem optado por se graduarem, me proporcionou muita tranquilidade,

frente ao mundo cruel e seletivo no qual vivemos, frente ao mercado de trabalho. (...) O que eu quero mesmo é que eles sejam felizes (depoimento de mãe professora de História).

Quanto ao acompanhamento nos deveres de casa, existe uma participação compartilhada, geralmente determinada em função das preferências por determinadas disciplinas, ou seja, o pai que gosta e sabe mais Matemática acompanha os deveres de Matemática. No tema relacionado às reuniões escolares, o responsável pela participação é sempre a mãe. As entrevistadas não economizaram nas críticas feitas às reuniões escolares. Aproveitaram a oportunidade e falaram em tom de desabafo que, em geral são vazias em conteúdo, reconhecendo até a boa vontade por parte das instituições em receber os pais, mas sem resultados práticos. Achrom mais eficazes os encontros individuais entre a família e a escola, em que os pais e os profissionais podem dialogar de forma mais aberta e com privacidade. Durante as reuniões de pais e professores, o nível de exposição e de invasão de privacidade é muito amplo, gerando determinados constrangimentos, cujos saldos negativos não são convertidos em contribuições, nem para os alunos, tampouco para a escola.

Quando os entrevistados foram perguntados a respeito das práticas familiares facilitadoras do sucesso escolar dos filhos, foram citadas como as principais, o estímulo à leitura desde a primeira infância; leitura de contos de fadas para os filhos; reforço positivo da auto-estima; ambiente familiar favorável ao estudo; a valorização da escola e o acompanhamento da escolarização dos filhos feita pelos pais; conversas sobre o dia-a-dia da escola; cobrança de horário de estudos e responsabilidade na execução das tarefas para casa; o estímulo à autonomia, à independência, à responsabilidade através de práticas cotidianas; ambiente familiar harmonioso e tranquilo; práticas disciplinadoras e cobranças diárias. Uma das entrevistadas, mãe de um adolescente e filha de pais dotados de bom nível escolar, financeiro e cultural, professora da rede pública estadual e que fizera a opção por esse tipo de escola (pública) para seu filho único, não por motivos financeiros e sim por questões ideológicas, foi sintética ao afirmar que “a única prática que favorece o sucesso escolar é a leitura, começando pelos contos de fadas para ensinar a pensar. Se a criança aprende a pensar, o sucesso escolar é natural”.

Sobre as práticas familiares negativas ou que não favorecem o sucesso escolar dos filhos, as que predominaram foram as relacionadas ao ambiente familiar com conflitos

excessivos, desamor, desordem, desinteresse, egoísmo dos pais (muitos pais só pensam neles próprios e em sua satisfação e realização pessoais), ansiedade e excesso de cobranças por parte dos pais, a falta do diálogo, agressividade, hostilidade e comportamentos familiares que promovam a baixa auto-estima nos filhos.

Perguntadas sobre a percepção que tinham sobre a escola atual e dos atores que nela atuam (professores, diretores, pedagogos e demais funcionários), as respostas foram variadas, demonstrando que membros de uma mesma categoria socioeconômica têm visões distintas a esse respeito, mesmo quando os investigados exercem as mesmas funções, como as de professor de escola pública, por exemplo. As declarações de alguns entrevistados serão transcritas a seguir pela relevância dos seus conteúdos, além de nos fornecerem detalhes sobre o pensamento deles acerca do tema:

Visão tão feia..., péssima. A escola que eu pensei é uma escola que permite que o aluno se revele, crie e pense. A relação de poder é o pior de tudo., está alimentando o status quo. A escola faz a manutenção das relações de poder existentes na sociedade (depoimento de mãe de adolescente, professora estadual aposentada).

Percebo que, no Brasil, avançamos na questão teórica, temos obras de educadores maravilhosos. Mas nossos professores estão, em sua maioria, com má formação inicial, sem formação continuada, ainda reclamando dos baixos salários, sem saber o real valor da sua profissão, sem reflexão a esse respeito. As escolas públicas mal dirigidas por gestores sem compromisso político-pedagógico e seriedade. As escolas particulares, por sua vez, preocupadas com as mensalidades, os vestibulares, com o número de alunos (são apenas números). (...) A escola deveria ser a instituição mais valorizada, mais respeitada, mais amada, com seus profissionais mais valorizados, os mais bem preparados para exercer a profissão com total apoio das famílias (depoimento de mãe de dois adolescentes, professora de História em exercício).

(...) Sempre fiquei encantada com o comprometimento e envolvimento de toda equipe escolar (escola particular). Acho que meus filhos foram privilegiados por terem estudado (no ensino fundamental) em uma escola que valorizava a pessoa, a cultura, o natural processo de aprendizagem, o ato de pensar e o crescimento pessoal (mãe de dois adolescentes, psicóloga por formação, cuja atividade profissional é empresária).

Atualmente, apesar de necessária (a escola), bastante anacrônica de maneira geral. Pouco atraente, principalmente para os jovens. A parte que mais os atrai é o encontro diário com os colegas (depoimento de mãe de dois pré-adolescentes, professora) .

Acho a escola obsoleta, falta diversificação na metodologia, pouco vínculo com a realidade e utilidade do que é ensinado. A escola é um grande meio socializador, os filhos tem um grande e diverso contato com outros de sua idade. Às vezes, professor

age com incoerência. Acho diretores e demais profissionais empenhados para um bom funcionamento (depoimento de mãe de dois adolescentes, professora).

A escola espera que os pais façam o papel que é delas, o de ensinar. Querem transformar os pais em professores particulares, as famílias esperam que a escola faça o que é da competência das famílias. (...) além do comércio, agora só estimula a competição, só existe a preocupação com os sucessos individuais (depoimento de mãe de dois adolescentes, enfermeira).

Pelos depoimentos relatados acima e os constantes nas demais entrevistas, pode-se apreender que a opinião que esses pais têm da escola atual é, em sua maioria, negativa e distante das suas expectativas sobre o que a escola deveria ensinar. Para os pais, a escola deve ensinar, além dos conteúdos programáticos, a ética, os valores essenciais, básicos e fundamentais do ser humano e do cidadão. A escola deveria, ainda, estar atenta aos acontecimentos do mundo para levar o aluno a uma reflexão crítica da realidade e construção das suas próprias idéias e convicções, além de “preparar os jovens para o desagradável e desnecessário vestibular que só serve para enriquecer os *comerciantes do saber*; a escola deve, acima de tudo, ensinar a pensar sobre si mesmo, sobre a vida, o mundo”, como afirma uma das entrevistadas, professora aposentada da rede pública estadual de ensino.

2.3 - ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE DOS FILHOS

Diferentes categorias sociais são desigualmente predispostas a ‘compreender, valorizar e praticar o jogo escolar’ e tal predisposição encontra-se intimamente associada ao volume do patrimônio cultural possuído (Perrenoud, 1970, apud Nogueira, 2000, p. 150). Segundo a autora, essa hipótese já foi suficientemente testada em diversos países, parecendo não deixar dúvida sobre a veracidade da mesma.

(Portes, 2006), em investigação realizada sobre o *trabalho escolar da família* (expressão por ele utilizada), na qual estudou famílias pertencentes às camadas populares, cujos filhos obtiveram sucesso no seu percurso escolar, chegando até aos cursos de alta seletividade na Universidade Federal de Minas Gerais, afirma haver

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): acompanhamento estrito da escolaridade (tanto na escola como fora dela); estratégias de escolha do estabelecimento; relações freqüentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo de exposição à televisão, etc. (ibid, p. 230 a).

Para ele, “as famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias” (Portes 2000, p. 77). A adoção dessas ações por essas famílias “demandaria capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem” (ibid, p. 77). Na sua opinião, as ações dessas famílias são impulsionadas e orientadas pela privação, a instabilidade, a insegurança e angústia, além de pouco compreendidas pelos pesquisadores.

Nogueira (2000) afirma que

a evolução mais recente da produção sociológica insiste na necessidade de se atentar para as variações internas a um mesmo grupo social, o que obriga o analista a se dotar de um instrumental teórico conceitual mais fino, capaz de detectar as dinâmicas e a diversidade dos modos de funcionamento de cada família segundo a trajetória social dos pais, os acidentes biográficos, as características de cada filho, etc (ibid, p. 150).

Na investigação, cujo propósito era conhecer o itinerário percorrido por jovens estudantes universitários pertencentes às camadas médias intelectualizadas, Nogueira (2000) destaca que um debate que agita os meios sociológicos é o tema ligado à *estratégia*. Mais especificamente, no que diz respeito à natureza consciente ou inconsciente dos procedimentos adotados durante o acompanhamento familiar da escolaridade dos filhos. “Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática” (ibid, p. 128).

A respeito desse tema, Perrenoud (1986) se questiona:

de onde vêm as estratégias? São elas a expressão de um *habitus*, ele próprio condicionado pelas estruturas? (...) uma decisão racional seria menos prisioneira dos nossos *habitus* que uma reação instintiva? (...) Somos menos programados quando decidimos racionalmente do quando nos entregamos a nossos impulsos?”(apud Nogueira 2000, p. 128).

Investigação sobre as formas de acompanhamento escolar e os valores sociocognitivos cultivados por famílias de classes populares, cujos filhos apresentam êxito escolar relativo, realizada por Otto (2007), no município de Blumenau- SC, aponta que a maioria dos pais não consegue ajudar os filhos do ponto de vista escolar. Mesmo assim, os pais fazem um acompanhamento tentando inculcar-lhes a capacidade de se submeterem à autoridade do professor, escutando, prestando atenção, incentivando a escolarização dos filhos, acompanhando as tarefas, as notas e o comportamento na escola. Quando necessário, também controlam o tempo, as relações de amizade e o lazer, como podemos observar nos relatos dos entrevistados:

“É. Agora eu não consigo acompanhar mais porque é bem diferente da minha época, a vinte e cinco anos atrás, mais, mais, já trinta quase, porque eu tenho quarenta e cinco, né? Então eu fui só até na quarta, né? Assim, no começo eu conseguia acompanhar ela, o primeiro, o segundo, mas agora não, eu não entendo mais nada...”
(Mãe de uma aluna investigada) Otto (2007, p. 13).

“[Estou] Sempre cobrando! [...] A TV teve sempre na sala, então tinha o horário deles assistir, o horário de brincar e o horário de deveres. Era tudo feito...” (Mãe de um aluno investigado) (ibid. p. 14)

“É, ela estuda. Ela se esforça sabe assim pra entender, pra ir mais pra frente, né, estudando pra eu acho assim... Eu digo assim pra ela: estuda pra tirar nota boa e coisa, sabe eu sempre... [incentivou bastante]” (Mãe de uma aluna investigada) (ibid. p. 14).

D’Avila (1998), em sua investigação sobre trajetórias escolares de alunos oriundos de bairros da periferia de Vitória, relata serem as mesmas construídas aos poucos, “pelos pendores familiares, inicialmente (...)” (apud Zago, 2000, p. 50). Posteriormente, quando as famílias percebem quais filhos apresentam qualidades valorizadas pela escola, passam também a atribuir valor àquele “dom” ou “jeito” para os estudos, em muitos casos vividos de forma bastante surpreendente, pois não conseguem identificar, na família, outros membros detentores das mesmas disposições relacionadas ao quase desconhecido “mundo escolar”.

Para Portes (2006), o *trabalho escolar da família*, para que os filhos obtenham sucesso na escola, é perceptível nas mais variadas ações empreendidas, como a escolha do estabelecimento que oferece ensino de melhor qualidade, em geral público, e na

luta pela matrícula; no contato direto com os professores ou através da participação nas reuniões escolares, na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, além de muitas outras. Para essas mães, esse acompanhamento faz parte da obrigação e é necessário para a formação do filho. Portes percebeu no conjunto das entrevistas,

um trabalho de persuasão afetiva (que se torna efetivo), no sentido de se continuar a escolaridade, diante de complexos momentos vivenciados no decorrer da trajetória escolar e universitária: trabalho executado pelas famílias no interior do lar, para que o filho não se renda diante da escola em função de situações pessoais difíceis de serem vividas e de necessidades materiais de difícil controle, que denominamos de questões paralelas. (...). Por exemplo, a ausência do pai, por morte ou abandono do lar (...), coloca a família em situação de instabilidade (...). Nota-se aqui todo um esforço da mãe para que o filho não exerça o trabalho remunerado antes de terminar o ensino” (Portes 2006, p. 229).

Além do esforço familiar, principalmente o materno, também o esforço dos jovens é considerado por Portes (2006) relevante e também árduo, já que lhes cabe a tarefa de internalizar,

no decorrer da trajetória escolar, um conjunto de disposições – dedicação, atenção ao trabalho escolar, “gosto” pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação –, presentes na construção de um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar, que “dispensa” pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola (Portes 2006, p. 230).

Lacerda (2006), em sua tese de doutorado, ressalta que "Terrail (1990), Portes (1993) e Ferrand et al. (1999) enfatizaram a mobilização escolar familiar e dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares que estudaram". Complementa ainda o seu pensamento, observando que “Vianna (1998) e Portes (2001) destacaram que as famílias das camadas populares estiveram presentes na escolarização longa dos sujeitos que ambos investigaram”.

Viana (1998), cuja pesquisa sobre *longevidade escolar em famílias de camadas populares* foi inspirada na investigação desenvolvida pelo sociólogo francês Bernard Lahire, buscou "elucidar o fenômeno das escolaridades longas nas camadas populares à luz do método proposto por esse autor, (...) “adotar um modelo de inteligibilidade do social que nos permitisse aproximar do microssocial sob a forma de estudos de *casos singulares*”. (Viana, 2000, p. 49) . Viana percebeu, dentre outras contribuições, não haver no grupo de famílias por ela investigado, *a priori*, um projeto de escolaridade longa para os filhos. Para ela, "as práticas, os sentidos, e disposições que,

interdependentemente, tornaram possível a construção dessas trajetórias escolares atípicas foram progressivamente construídos" (ibid. p. 50).

Almeida (2000, p. 95), investigando, dentre outros aspectos, as situações em que os resultados escolares dos pais não correspondem aos resultados dos filhos, revela “a pertinência de se abordar as disposições que os alunos apresentam para com a escola como tributárias da história de toda uma família e da relação que o aluno mantém com essa história” . A autora considera a importância de novos estudos para desvelar as condições que tornam possível a alguns alunos, e não a outros, a utilização desses recursos materiais e simbólicos familiares na construção de suas trajetórias escolares.

3 - REFLEXÕES SOBRESUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NAS DIFERENTES CAMADAS SOCIAIS

O fracasso escolar, uma patologia recentemente nomeada, surgiu com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX, na Europa, e no Brasil, nos anos 30 do século XX. Se por um lado, a obrigatoriedade escolar garante um dos direitos do cidadão, o direito social à instrução, por outro lado, isso não confere ao cidadão, igualdade de oportunidades, pois já no âmbito escolar, há um processo de seleção que acentua as diferenças culturais e, conseqüentemente, diminuem as chances de sucesso das crianças de classes menos favorecidas (Silva, 2003, p. 49).

Em estudos realizados sobre disposições e pré-disposições à cultura informal, Setton (2005a) aponta que Bourdieu & Passeron (1964), em um estudo pioneiro, com base em uma abordagem macroestrutural, analisam os índices de produtividade escolar entre jovens franceses de distinta origem social. Desmistificando o discurso da escola libertadora, Bourdieu explicita os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais. Complementa a autora que, em *Os três estados do capital cultural*, Bourdieu esclarece que “a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1998, p. 73, apud Setton, 2005a). Continuando as investigações sobre as desigualdades frente à escola e à cultura (1998), Bourdieu constata que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Cada família transmite a seus componentes determinada bagagem que passa a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma *incorporada*. (Nogueira; Martins, 2002a). Bourdieu define como elementos constitutivos dessa forma de capital a chamada "cultura geral": os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (ibid. p. 17). Para Bourdieu, o capital cultural constitui, sobretudo na sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza,

(...) pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. (...) a posse de capital

cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar. (...) Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (Nogueira; Martins, 2002a, p. 21).

Nogueira e Martins (2002a) destacam que Lahire (1995), em suas observações, defende a necessidade de se estudar a dinâmica interna de cada família, bem como as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se tentar entender como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não, transmitidos aos filhos. Para ele, essa transmissão nem sempre ocorreria. “Singly observa que a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação a sua família” (ibid, p. 27).

Nogueira e Martins (2002a) afirmam que a educação, na teoria de Bourdieu,

perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação. (p.17)

Esses autores consideram que Bourdieu forneceu duas grandes contribuições para a compreensão sociológica da escola: uma, foi a de ter destacado a não-neutralidade dessa instituição, que trata os alunos de forma desigual, oferecendo-lhes chances desiguais; outra, foi a de ter fornecido bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal, fruto das diferenças naturais entre os indivíduos (ibid, pp. 34-35). No mesmo artigo, os autores defendem, a fim de uma melhor compreensão das relações entre família e escola, a necessidade de um “estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais

entre famílias e contextos de escolarização” (ibid, p. 35).

Lahire (2004b), como outros autores, entre eles Charlot (1996), Rochex (1995), Van-Zanten (1996), Laurens (1992) Zéroulou (1988), Portes (1993) e Viana (1998), também se dedica à questão do sucesso escolar “estatisticamente improvável” nas camadas populares. Sobre as relações que se processam entre a família e a escola, Lahire (2004b) afirma:

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 (pp. 19-20).

Para Charlot, não existem alunos fracassados, mas situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas e não algum objeto misterioso, ou algum “vírus resistente”, chamado “fracasso escolar” (Charlot 2000, p. 16)

Lahire (2004b) destaca, em sua investigação, a importância do conceito de capital cultural familiar, cuja transmissão é passada nas interações, no convívio diário, entre os pais a seus filhos, mesmo não sendo essa transmissão intencional, organizada ou consciente. Para ele, não adianta famílias terem capital cultural e disposições culturais, se elas não podem, por um motivo ou outro, "transmitir" tal capital e tais disposições culturais para os filhos. No entanto, pais que quase não lêem, podem desempenhar um papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos. Fazem isso quando pedem ou orientam seus filhos a ler e a escrever histórias, fazem perguntas sobre o que leram, levam-nos à biblioteca municipal, jogam palavras cruzadas com os filhos, etc. Os exemplos acima reforçam a idéia de que não é suficiente às famílias possuir forte capital cultural, uma vez que isso não garante sua transmissão:

se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se "pertencem" a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança (...), não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (Lahire 2004b, p. 339).

Pesquisa realizada em uma Unidade Básica de Saúde no município de Jacareí, por Silva (2003), junto aos médicos e psicólogos, revela que 60% (sessenta por cento) das crianças levadas ao serviço de psicologia “espontaneamente” apresentam, em princípio, uma queixa referente ao seu comportamento dentro da escola e/ou seu desempenho cognitivo nas atividades escolares. Destas, cerca de 40% (quarenta por cento) das queixas referem-se à dificuldade de aprendizagem apresentada pela criança na escola. Segundo a autora, as falas das mães, ao acompanharem as crianças, são direcionadas, prioritariamente, à deficiência física, como as que se seguem (ibid, p. 42):

“*Ele não sabe ler e escrever. Fica a manhã toda para escrever duas linhas*” (Mãe de criança com 8 anos que cursa a 2ª série).

“*Ela está com dificuldades na escola. Está na 2ª série e ainda não sabe ler. A professora já disse que ela não vai passar de ano e que nem precisa mais levá-la esse ano*” (Mãe de criança com 9 anos que cursa a 2ª série).

“*Ele está com dificuldades na escola. Esquece tudo o que aprende, não consegue*” (Pai de criança com 8 anos que cursa a 2ª série).

“*Ele está com dificuldades na escola, come as letras, é chorão*” (Mãe de criança com 6 anos que cursa o Pré, e a professora indicou o tratamento).

“*Ele está com dificuldades em aprender a ler. É lento, sempre passa de ano com dificuldades*” (Mãe de criança com 9 anos que cursa a 3ª série, e a professora indicou o tratamento).

As falas das mães referem-se às dificuldades relacionadas à aquisição dos conhecimentos acerca da escrita e da leitura. A escola, por não conseguir ensinar a esses alunos, opta por encaminhá-los ao serviço de saúde, em busca de alguma deficiência física que explique o fato de o aluno não aprender. Citando ainda os estudos de Silva (2003, p. 37), muitas queixas reportam-se à falta de atenção e concentração e, ainda, a dificuldade em desprender-se das atividades lúdicas, o que acaba por ser interpretado como uma “disfunção ou distúrbio psicológico em que a criança seja portadora, como podemos observar nesses relatos, predominantemente, de mães de meninos”:

“*Ele é nervoso. A professora pediu para marcar o psicólogo porque ele fala demais. Ela disse na reunião que não agüenta mais*” (Mãe de criança com 12 anos que cursa a 5ª série).

“*Ele é inteligente, faz as atividades na escola, mas só quando quer. Recebo bilhetes todos os dias da professora dizendo que ele não fez as atividades*” (Mãe de criança com 6 anos que cursa o Pré).

“*Ele não tem interesse, não responde à professora, é desligado, só não é calado com os colegas. Repetiu a 3ª série e vai repetir esse ano também*” (Mãe de criança com 10 anos que cursa a 3ª série).

“*Ele é nervosinho, responde, não obedece. A professora reclama dele porque ele não pára na carteira*” (Mãe de criança com 7 anos que cursa a 1ª série).

“*Ele é obediente, estudioso, adora ir à escola. Mas é chorão, quer ir ao banheiro toda a hora e a professora não deixa, então ele faz na calça*” (Mãe de criança com 7 anos que cursa a 1ª série).

“*Ele é bagunceiro, é inteligente, mas a professora diz que ele deve ter algum problema porque ele é bagunceiro*” (Mãe de adolescente com 13 anos que cursa a 7ª série). “*Eu bатуco na sala, é isso*”. (adolescente).

Os resultados da pesquisa de Silva (2003) nos informam que a faixa etária predominante, dentre as crianças levadas ao serviço de psicologia, é entre 5 e 9 anos de idade, representando 65% das crianças que procuram pelo serviço. Essa faixa etária atinge o período da pré-escola e os anos iniciais da escolarização, importante etapa para adaptação da criança à rotina escolar, requerendo por parte dos alunos uma maior concentração e disposição de permanência em salas de aula. O ingresso no Ensino Fundamental traz para aqueles que frequentaram a pré-escola um certo estranhamento por se tratar de um ambiente bastante diferente, começando pela disposição das carteiras enfileiradas, o que exige novas práticas de conduta, provocando uma ruptura com os comportamentos até então aceitos e estimulados (disposição das carteiras em círculo, hora da novidade, roda das cantigas e outros). Para os alunos novos no sistema escolar, de outra forma, um outro estranhamento, também exigindo uma "leitura" daquele mundo, até então desconhecido, necessitando de compreensão e adaptação ao funcionamento daquela instituição de ensino, repleta de normas e regras próprias, muitas das vezes, tão distantes das dos seus lares. Em geral, para os alunos novos, ou seja, os que não frequentaram a pré-escola, o conhecimento acerca da instituição escolar que muitos alunos trazem para o interior é quase que, exclusivamente, os sentidos construídos pelos seus familiares, às vezes positivos e, em muitas outras, carregados de frustrações e insucessos.

Os depoimentos dos pais (na maioria, das mães) corroboram as conclusões de Lahire (2004b) acerca da "omissão parental" em relação à escola. Segundo o autor, a omissão parental não só constitui um mito, como uma profunda injustiça cometida aos pais por parte da escola. Na pesquisa de Silva (2003), além da presença da omissão dos pais, as professoras mencionaram também a “desestruturação familiar”, a carência

emocional e cultural como possíveis causas do fracasso escolar, como podemos ler nos relatos abaixo:

“O fracasso escolar se dá por conta da *família que não dá atenção à criança. As famílias são desestruturadas*, não fazem o básico que é olhar o caderno do filho. A família tinha que acompanhar o processo de aprendizagem do filho, estimular (Professora, 24 anos, formada há 5 anos).

“*A educação básica, muitas vezes, tem que ser dada na escola. Eu tenho que, muitas vezes, interromper a aula para falar sobre moral, respeito, acho que isso deveria vir de casa. Sei que os pais trabalham, mas eles têm que assumir suas responsabilidades. Não é porque eles não estudaram que não podem pelo menos incentivar*” (Professora, 23 anos, formada há 5 anos).

“*Os pais são ignorantes. E ainda eles se aproveitam para se livrar dos filhos na hora da escola, como se a escola servisse pra isso*” (Professora, 24 anos, formada há 4 anos).

Fortuna (1990), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar*, identifica nos 26 volumes publicados pelos Cadernos de Pesquisa editados pela Fundação Carlos Chagas, 110 artigos fazendo referência ao fracasso escolar, demonstrando dessa forma, que a discussão sobre o tema entre os pesquisadores em Educação é vasta, assim como as referências que contribuíram para a disseminação das justificativas sobre ele. No conjunto dos artigos analisados é possível ler tanto sobre a inadequação da criança, ou seja, seu despreparo advindo de conflitos gerados no ambiente familiar, como da privação nutricional, econômica e cultural como causas do mau desempenho escolar (Silva, 2003, p. 106). Na opinião de Silva (2003),

estes estudos contribuíram para as justificativas conhecidas, levando a questão do fracasso a girar num círculo vicioso, pois tais estudos não levaram a maior reflexão sobre o processo de elaboração da categoria “fracasso”, o qual classifica numa mesma categoria, realidades muito diferentes que acontecem no interior da escola (ibid, p. 106).

A autora complementa seu pensamento acerca das queixas dos pais, argumentando que

(...) além da obrigatoriedade imposta pela Lei de que todas as crianças freqüentem a escola, leva-se em consideração, (...) de que há uma exigência social e cultural igual sobre a produção escolar da criança. Embora a produção dessa cultura e dos atributos sociais exigidos nessa suposta igualdade de chance escolar não seja encontrada na realidade social. (...) difunde-se a crença de que a infância assistida por profissionais que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral poderá ser igualada culturalmente (ibid, p. 39).

De acordo com Bronfenbrenner (1996) e Marturano & Loureiro (2003), há períodos na vida, chamados períodos sensíveis, em que algumas influências exercem maior impacto sobre o desenvolvimento. O processo inicial de escolarização pode ser considerado um deles. Segundo Severson e Walker (2002), os dois maiores desafios da socialização, enfrentados pela criança em idade escolar, consistem em se ajustar às demandas do professor e em responder às expectativas dos colegas. Se a criança falhar nesses desafios, pode ter, como consequência, o risco do fracasso escolar e da rejeição pelos colegas, como também o de desenvolver outros padrões de comportamentos problemáticos (Del Prette et. al. 2006, p. 2).

Segundo Erickson (1976), o desenvolvimento socioemocional se desenvolve por etapas, cada uma delas com suas funções próprias. O sucesso ou o fracasso em uma dada etapa, influencia as etapas posteriores do desenvolvimento. Para o desempenho acadêmico de crianças, o período correspondente ao início da escolarização, compreendido entre os 6 e os 12 anos de idade, é uma etapa importante para o desenvolvimento infantil. Nesta fase, “a criança tem necessidade de aprender com os adultos e de se mostrar competente e com capacidade produtiva, buscando reconhecimento social” (Erickson, 1976, apud Del Prette et. al., 2006, p. 2).

É possível inferir, a partir dos estudos acima relatados, a importância dos anos iniciais para a escolarização dos alunos. Concordo com os autores e acrescento a necessidade de realização de um "rearranjo" no interior das instituições escolares responsáveis pelo Ensino Fundamental, de forma que as séries iniciais desse segmento sejam entregues aos professores mais experientes, e não, como acontece na maioria dos casos, principalmente nas escolas das redes públicas de ensino, onde costuma ocorrer exatamente o contrário, os mais experientes escolhem as turmas mais adiantadas, levando-nos a pensar que o trabalho pedagógico desenvolvido nas séries iniciais seja penoso ou excessivamente trabalhoso, deixando o professor mais exposto e vulnerável às situações de fracasso profissional. Tal prática faz parte da realidade de muitas escolas que conheço de perto e de muitas outras que tenho notícia a distância. Considero ser essa realidade um exemplo de situação de cumplicidade velada entre os membros da instituição escolar, que assistem à situação como se nada tivessem a ver com os casos de fracasso dos alunos. Percebo, no funcionamento dessas escolas, uma "visão míope", distorcida, uma clara falta de compromisso por parte dos profissionais com os resultados da instituição escolar, uma demonstração de sentimento de não

pertencimento por parte dos seus membros.

Concordo com Marturano & Loureiro (2003), quando dizem que o desempenho escolar constitui uma condição de proteção ou de vulnerabilidade para o desenvolvimento posterior. Para vários autores como Lindahl (1998) e Marturano, (1997), Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2000),

o bom desempenho acadêmico favorece a valorização da criança pelos adultos significativos, a superação de dificuldades e o seu engajamento em projetos de vida que busquem a auto-realização. Por outro lado, o baixo desempenho escolar acentua as dificuldades e as vivências de menos valia das crianças, podendo acarretar outras dificuldades comportamentais e emocionais e gerar um senso de não cumprimento de suas tarefas sociais referentes à escolarização (apud Del Prette et. al., 2006,p. 54).

Resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Inep/MEC indicam que a qualidade da educação básica brasileira vem declinando nos últimos dez anos em Matemática e Língua Portuguesa, nas três séries avaliadas (quarta e oitava do Ensino Fundamental, e terceiro ano do Ensino Médio).

De acordo com o documento *Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB*, "identificar variáveis escolares que elevem o desempenho escolar é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação brasileira" (Inep 2007, p. 17).

No Brasil, os meios populares ocupam a atenção dos pesquisadores que a eles se dirigem, impulsionados pela expansão do ensino fundamental e as persistentes desfavoráveis taxas de evasão, repetência e distorção série-idade. Atualmente, pesquisadores deslocam o olhar da “desvantagem social para o privilégio” (Sirota, 2000, p. 166, apud Nogueira 2004, p. 133).

De acordo com Maria Alice Nogueira, o papel da riqueza econômica nos destinos escolares dos indivíduos não constitui objeto sistemático de pesquisa do sociólogo. Destaca apenas duas exceções: os trabalhos dos franceses Fourastié (1970, 1972) e Ballion (1977). O primeiro, Jean Fourastié, investigou, durante a década de 1960 um conjunto de 1.276 (mil duzentas e setenta e seis) famílias de empresários da indústria, funcionários públicos de alto escalão, artistas célebres, médicos com alta reputação, privilegiadas cultural e financeiramente. Os resultados demonstraram que elas não são imunes ao fracasso escolar, pois 30% (trinta por cento) não tiveram acesso, na época esperada, ao ensino superior. Constatou, além do mais, duas diferenças

significativas entre os grupos ocupacionais investigados: o desempenho escolar dos jovens oriundos das frações economicamente dominantes da amostra (os filhos de empresários), quando comparado ao das frações mais intelectualizadas (elites científicas e artísticas), mostrara-se bem inferior (Nogueira 2004, pp.132-133).

A partir dos dados de Fourastié, o sociólogo Robert Ballion investigou o insucesso escolar em meios altamente favorecidos do ponto de vista econômico. Para tanto, estudou a escolaridade de 670 (seiscentos e setenta) alunos de estabelecimentos privados de ensino secundário, localizados em Paris e chegou a duas importantes conclusões: a primeira é que o índice de insucesso escolar, entre essas categorias sociais, é bem mais elevado do que se poderia supor, atingindo quase a metade dos filhos de empresários da indústria. A segunda revelou que as posses econômicas conseguem reparar os prejuízos dos atrasos e dos acidentes ocorridos no percurso escolar, em geral, em escolas apropriadas para atender a esse tipo de aluno (apud Nogueira 2004).

A publicação da coletânea *A escolarização das elites* (Almeida & Nogueira, 2002) fornece um panorama da pesquisa nacional e internacional sobre o tema. O livro trata de um estudo realizado, com 25 famílias de grandes e médios empresários de Minas Gerais. Seu objetivo era conhecer as histórias escolares dos jovens e as estratégias educativas utilizadas pelos pais ao longo da escolaridade dos filhos, na tentativa de colocar em discussão um tema indiscutível, ou seja, o papel positivo do capital econômico no destino escolar do aluno. Os estudos revelaram que os jovens têm uma relação com a escola marcada pelo utilitarismo, como, por exemplo, a obtenção da nota ou do diploma. Demonstraram, ainda, um “relativo desapareço pelo universo escolar, em contraponto ao forte interesse pelo mundo empresarial (o mundo das “coisas vivas”) e pelos desafios que este lhes coloca. Esses jovens ingressam precocemente nesse mundo com a expectativa de “aprender a ganhar dinheiro”; a necessidade de conhecer o mundo profissional “real”, em contraposição à visão “abstrata” que a escola supostamente tem dele” (Nogueira 2004, p. 141).

Quanto às estratégias familiares, Nogueira (2004) caracteriza a relação que essas famílias mantêm com o universo escolar da seguinte forma:

esses pais “não apostam todas as suas fichas na escola”, investindo – à semelhança dos filhos – moderadamente (sempre em termos relativos) no setor. Na verdade, os pais do meio empresarial se servem também (ou até mais) de outros tipos de estratégia para salvaguardar ou elevar a posição do

grupo familiar no espaço social. Nesse sentido, pude detectar estratégias de tipo econômico, tais como: preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna; ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante seu período de formação. (...) Quanto aos jovens, o fato de que eles não investem toda sua energia na causa escolar é, sem dúvida, o resultado de todo um processo de socialização familiar que escapa, em boa parte, à consciência dos sujeitos (Nogueira 2004, p. 142).

Apesar dessa visão que os pais têm da escola, percebem o valor do diploma para a posição social dominante. Assim, “não deixam de ser sensíveis aos benefícios simbólicos do diploma: prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências, alianças matrimoniais, etc” (Nogueira 2004, p. 143). Da mesma forma que seus pais, os jovens confirmam a descrença no poder do diploma e no reconhecimento de seu valor simbólico, interferindo, de acordo com Nogueira (2004), no estabelecimento de uma relação positiva e pessoal com a escola e com o que lá é ensinado.

Lelis (2005) iniciou, em 2001, um estudo buscando o significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias, com alunos da oitava série de uma escola privada da zona sul do município do Rio de Janeiro. Esse estudo deu continuidade à pesquisa coordenada por Zaia Brandão, intitulada “Trajetórias escolares e processos de socialização”, na qual a pesquisadora buscava conhecer as práticas educacionais das camadas médias, utilizadas para a transmissão do capital cultural e escolar a seus filhos. O indivíduo encontrado por Lelis (2005) é o aluno estrategista que usa o tempo com base no trabalho que precisa efetuar, realizando-o com a lógica de “um mínimo necessário a um desempenho satisfatório” , independentemente do estilo de ensinar do professor, da maior ou menor afinidade com uma disciplina (ibid, p. 158). Lelis afirma, ainda, que “as instituições, nela, a escola, perderam o charme (Dubet, 2002), exigindo um trabalho de justificação permanente, que se assenta muito mais sobre o carisma pessoal do que sobre as competências técnicas dos profissionais” (ibid, p. 159). Além do mais, a pesquisa provocou a necessidade de novos estudos que deverão “partir de uma leitura positiva sobre o jovem, a mídia e a experiência escolar fora do paradigma da escola republicana, centrada unicamente nos conhecimentos escolares, na autoridade e na disciplina” (ibid, p. 159). Para a autora, o estudo sobre a escolarização das camadas médias exige reflexão acerca da “pluralidade de estilos de vida e de gostos, de valores que vão além dos volumes e estruturas de capital econômico e cultural desses grupos sociais” (Lelis 2005, p. 159).

Dubet e Martuccelli (1996) afirmam que na fase de vida do adolescente, “se assiste a emergência de uma série de estratégias, e que o aluno adota a linguagem do cálculo e dos investimentos planejados”. Para esses autores, a lógica de integração escolar e de identificação com o professor, própria das primeiras séries do ensino fundamental, é substituída pela utilidade do diploma e o interesse intelectual (Lelis, 2005 p. 150).

Um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo analisou teses e dissertações que tratam sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental no Brasil, defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo entre o período de 1991 e 2002. Os resultados desse estudo revelaram que o fracasso escolar é compreendido de formas distintas: como problema essencialmente psíquico, como problema meramente técnico, como questão institucional e como questão fundamentalmente política (Angelucci 2004). Quanto ao aspecto teórico-metodológico,

verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado (Angelucci 2004, p. 51).

Apareceram também, no estudo, teses que demonstram uma compreensão crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. As pesquisadoras destacam como aspecto positivo o fato de as pesquisas a respeito do fenômeno do fracasso escolar, quando qualitativas, centrarem-se no estudo de poucos casos, utilizando entrevistas com os vários participantes da vida escolar, sujeitos que “participam ativamente da produção do conhecimento” (Angelucci 2004, p. 64).

É mister destacar que defendo a idéia de que pequenos, precoces e lentos sucessos como situações capazes de provocar nas pessoas expectativas positivas que podem resultar em experiências exitosas. Viana (2000, p. 51) refere-se aos *êxitos escolares parciais* que vão ao encontro das conclusões apresentadas por Laurens (1992) e de Terrail (1990) em seus estudos acerca da temática.

Isso nos leva a uma reflexão: será que existe algum ser humano que não goste de vivenciar situações de sucesso? Nesse sentido, defendo ainda, que fosse criada em cada escola que trabalha com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, uma

"equipe de alfabetização" que seria composta pelos mais experientes professores (da pré-escola até as primeiras séries), apoiados por outros profissionais (psicomotricista, psicólogo., fonoaudiólogo e psiquiatra). Através de parceria com os serviços de saúde, seria possível compartilhar as dificuldades e os sucessos inerentes ao trabalho pedagógico, desenvolvido junto às séries iniciais da escolaridade, num processo de construção de um saber coletivo, criado, constituído e vivenciado pelos atores no dia-a-dia da escola, conforme as peculiaridades e especificidades de cada contexto. Dessa forma, sentimentos de insegurança, medo do novo, do desconhecido, de ousar e não dar certo, do seu próprio fracasso como professor (experiente ou neófito), além do fracasso dos seus alunos, seriam divididos e, quem sabe, reduzidos.

Comparo essa situação que ocorre com os professores inexperientes, com os casos dos alunos em situação de "fracasso escolar" que Lahire (2004b) denomina "histórias de solidão". Tenho ouvido, de forma recorrente, professores verbalizando sentimentos de solidão, como relatado no depoimento de um professor de História (com 23 anos de magistério) no ensino fundamental de uma escola pública :

“nossa maior dificuldade, atualmente, é que estamos sozinhos na escola, muito solitários. Somos responsáveis por todos os fracassos dos alunos. As famílias nos entregam os seus filhos e quando aparecem é só no final do ano. A direção da escola está preocupada com as metas a serem cumpridas, conforme exigências definidas pelos órgãos centrais. Os orientadores, também preocupados em elaborar projetos e executá-los, com preocupação única de fotografar e registrar os feitos escolares para pontuação da escola. Os alunos têm certeza de que a escola está atrasada, muito distante do mundo deles e que eles vêm estudar obrigados pelos pais e sem nenhum ‘tiquinho’ de prazer ou bem-estar. O melhor momento, a meu ver é o horário do recreio, quando se livram de nós, professores, por alguns minutos. O olhar e a postura corporal dos nossos alunos falam por eles. E eu acho que nós também não estamos diferentes deles, não. O desânimo é geral. É, está muito difícil...”

A escola é considerada pelas famílias como capaz de favorecer o sucesso na vida dos seus filhos. Na medida em que o fracasso escolar ameaça o alcance de tais objetivos, o mau êxito é compreendido como um problema pessoal e/ou familiar e concretamente, quem sofre as suas conseqüências é o indivíduo isolado que, em situação de frustração, acaba abandonando a escola e ingressando precocemente no mercado de trabalho. Sem qualificação adequada, sem possibilidade de escolher ou competir em condições de igualdade com os mais bem instrumentalizados ou escolarizados, nada mais lhe sobra do que a ocupação de postos de pouco prestígio

social ou, pior ainda, o aumento da população dos desempregados. Assim, na visão de Paixão (2007, p. 229), "a escola, na prática, estaria contribuindo para uma inserção cada vez mais precoce no mundo do trabalho" Neves (1999, apud Paixão, 2007, p. 229) aponta outro efeito perverso decorrente dessa realidade, ou seja, "(...) quando a escola não atua como instituição (...) que cuida das crianças (...), contribui para antecipar o final da infância".

Isso posto, é importante proceder à apresentação da realidade em que se fez a pesquisa. É o que faremos na parte subsequente.

4 - A REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PARAÍBA DO SUL

De acordo com Simon Schwartzman:

Na década de 90, em todo o Brasil, o acesso à educação melhorou, e o Rio de Janeiro não ficou atrás. Antes, não havia escolas suficientes para todas as crianças. Hoje, o acesso à educação fundamental é quase universal. Os outros níveis também expandiram – a educação pré-escolar, o ensino médio, e o ensino superior. Um dos resultados importantes desta melhoria do acesso é que a educação média da população vem aumentando, e o número de analfabetos, diminuindo. No entanto, este aumento no acesso não se fez acompanhar, como seria desejável, por uma melhoria equivalente na qualidade da educação. Muitas crianças e adolescentes ainda abandonam a escola, sobretudo a partir dos 14 anos de idade; existe ainda muita repetência, e atraso escolar; e muitos continuam freqüentando a escola, mas não aprendem o que deveriam. O grande desafio da educação, para os próximos anos, é o desafio da qualidade (Simon Schwartzman, 2004).

A característica mais notável do sistema educacional brasileiro, de acordo com Silva (2004b), é a sua rápida expansão, em todos os níveis, nas três últimas décadas do século passado. Dados oficiais indicam um aumento acima de 2,7 vezes no número de matrículas no sistema como um todo, alcançando no ensino Fundamental um aumento acima de 100% e, no ensino Superior, um aumento quase cinco vezes maior. (Silva, p. 106, in Hasenbalg, 2006b).

Hasenbalg (2004b) "argumenta que apesar dos progressos obtidos nessas décadas, a situação educacional dos responsáveis pelas crianças é ainda muito deficitária: 29% das crianças têm mães em situação de analfabetismo funcional (não completaram quatro anos de instrução) e um terço das crianças vive em famílias chefiadas por analfabetos funcionais" (ibid, p. 94). Mesmo assim, essa realidade, de acordo com o autor, apresenta uma situação favorável relacionada ao tamanho das famílias (menores, devido à redução do número de filhos), e outra desfavorável, em função do aumento do número de famílias chefiadas por mulheres (ibid. p. 95).

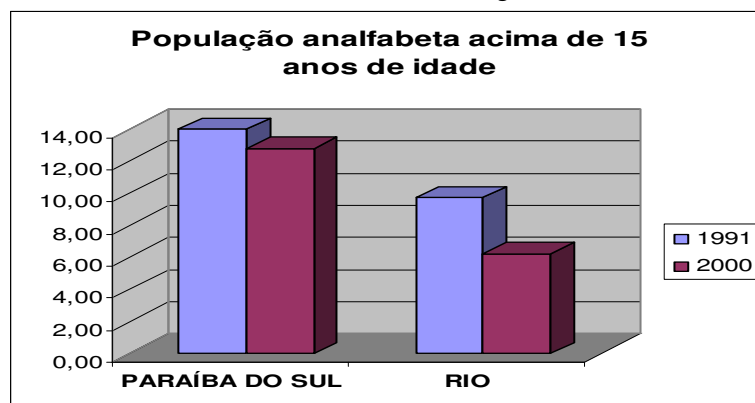
"(...) evidências na literatura sugerem que a expansão educacional por si só não tem, provavelmente o efeito de reduzir as desigualdades de classe nas chances de realização educacional, coerentes com as teorias chamadas "reprodutivas" sobre as estruturas de

classe" (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1973 e outros). Esses autores defendem a reprodução da hierarquia social pelo sistema escolar, além de exercer o papel de treinar crianças de origens sociais distintas para absorverem valores distintos, particularmente, as crianças das camadas populares em valores compatíveis com sua posição na hierarquia social, ou seja na manutenção da posição de classe subordinada (Silva, 2004b, p. 119).

O município de Paraíba do Sul, situado na região Centro-Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, também não ficou à margem desse processo de mudança ocorrido em todo o País, com a seguinte diferença: em Paraíba do Sul, antes da década de 1990, já havia vagas para todas as crianças e jovens, como há nos dias atuais. Porém, as demais situações eram e são semelhantes aos demais estados e municípios brasileiros, principalmente em relação à qualidade de ensino oferecido e às altas taxas de repetência, distorção idade-série e evasão.

O analfabetismo, entendido como a incapacidade de ler ou escrever um pequeno texto, está restrito hoje, sobretudo, à população mais velha. Em 1991, 20,07% das pessoas acima de 15 anos no Brasil eram analfabetas; em 2000, a percentagem havia caído para 6,22%. No Estado do Rio, a evolução foi de 9,72 para 6,22%. Atualmente, o nível de analfabetismo no estado do Rio de Janeiro é dos mais baixos do país, em torno de 6%. Em Paraíba do Sul esta taxa encontra-se em 12,81% (TCE-RJ, 2005).

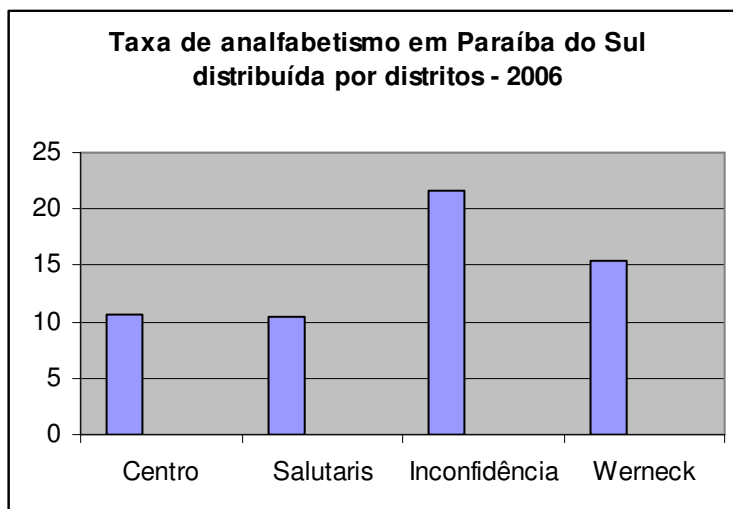
Quadro 1 - População Analfabeta em Paraíba do Sul e no Estado do Rio de Janeiro



No gráfico abaixo destacamos o número de pessoas não alfabetizadas, distribuídas pelos 4 distritos que compõem este município, no qual podemos verificar

que o Distrito onde se localiza a escola *locus* desta pesquisa apresenta a segunda maior taxa de analfabetismo do município de Paraíba do Sul.

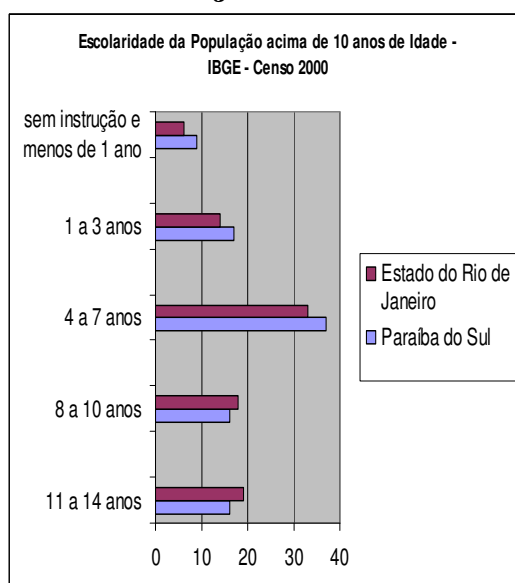
**Quadro 2 - Analfabetismo em Paraíba do Sul/RJ
Ano de 2006**



Fonte - Tribunal Contas RJ - 2006

Uma outra possibilidade de verificar a cobertura da educação é pelo número de anos de estudo de sua população. Paraíba do Sul apresenta o seguinte quadro relativo à escolaridade da população, em comparação com o Estado do Rio de Janeiro:

Quadro 3 - Escolaridade da População do Estado do Rio de Janeiro e Paraíba do Sul



Fonte: IBGE – Censo 2000

No gráfico acima, podemos verificar que, na faixa etária compreendida entre zero e sete anos, as taxas de escolarização no município de Paraíba do Sul são superiores às taxas no Estado do Rio de Janeiro. Em contrapartida, na faixa compreendida entre oito e quatorze anos, o município apresenta situação desfavorável em relação ao nível de escolaridade do Estado.

O número total de matrículas no ensino infantil, fundamental e médio de Paraíba do Sul, em 2004, foi de 10.709 alunos, tendo evoluído para 10.721 em 2005 (aumento de apenas 0.1%), e reduzido para 10.716 alunos no ano de 2006. Em um maior nível de detalhamento, apresentamos o quadro dos estabelecimentos de ensino infantil, que engloba creche e pré-escola. A tabela a seguir apresenta a evolução do número de creches e matrículas. A rede municipal responde por 92% das matrículas na creche em 2006.

Quadro 4 - evolução do número de creches e matrículas na rede municipal de Paraíba do Sul (0 - 3 anos)

ANO	Nº DE CRECHES	Nº DE MATRÍCULAS
2000	4	82
2001	7	258
2002	7	304
2003	9	304
2004	10	380
2005	16	549
2006	16	560

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paraíba do Sul-2006

Pode-se verificar, no quadro acima, que houve aumento de unidades escolares e de matrículas ao longo do período, confirmando a responsabilidade do município em oferecer e ampliar o número de vagas para o público infantil (creche) em quase sete vezes mais. Com relação à Pré-escola, a realidade é demonstrada através do quadro seguinte, sendo a rede municipal responsável por 84% das matrículas nessa modalidade de ensino.

Quadro 5 - evolução do número unidades e matrículas Pré-escola na rede municipal de Paraíba do Sul - (4 - 6 anos)

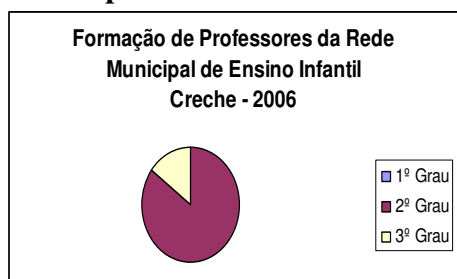
ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE MATRÍCULAS
2000	27	1330
2001	26	1355
2002	26	1290
2003	25	1296
2004	25	1340
2005	27	1350
2006	27	1360

Fonte – Secretaria Municipal de Educação de Paraíba do Sul - 2006

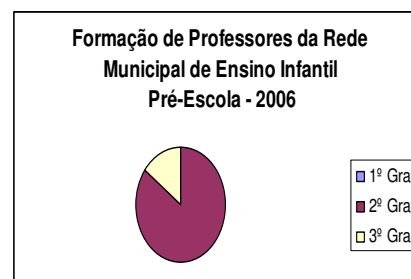
Nota-se, pelos dados acima expostos, um quadro estável no número de matrículas na Pré-escola, demonstrando a manutenção do atendimento a essa faixa etária, ao passo que na faixa da população equivalente à creche, ou seja de zero a três anos, o município empreendeu uma expansão tal que nos faz reportar à pesquisa de Hasenbalg (2004, b), quando o autor destaca que "o acesso ao bem-estar na adolescência e na vida adulta depende de um 'bom começo de vida', tal como definido em estudo recente patrocinado por organismos internacionais" (ibid, p. 86).

Quanto à formação do corpo docente dos profissionais que atuam na educação infantil (creche/pré-escola), os gráficos abaixo ilustram a qualificação dos professores da rede pública municipal nessa modalidade de ensino.

Quadro 6 - Formação dos Professores que atuam nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino em Paraíba do Sul



Fonte: Tribunal de Contas do Estado 2



Fonte: Tribunal de Contas do Estado

2- Esta é a terminologia utilizada pelo TCE – RJ

O município de Paraíba do Sul apresenta o seguinte quadro em relação ao número de matrículas no ensino fundamental, consideradas as redes de ensino municipal, estadual e privada:

Quadro 7 - evolução das matrículas no Ensino Fundamental

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE MATRÍCULAS
2000	29	6902
2001	27	6980
2002	27	6999
2003	26	7123
2004	27	7221

Fonte – Tribunal de Contas – RJ

A Rede Estadual de Ensino em Paraíba do Sul, considerados o ensino Fundamental e Médio, foi responsável por 27% do total dos alunos matriculados em 2006. O quadro a seguir demonstra esses quantitativos:

Quadro 8 - número de alunos matriculados na rede estadual de ensino em Paraíba do Sul

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE MATRÍCULAS
2000	5	2633
2001	5	2461
2002	5	2375
2003	5	2316
2004	5	2256
2005	5	2140
2006	5	1971

Fonte – Tribunal de Contas – RJ

Observa-se, no período, representativa redução, equivalente a 25% no número de alunos na rede estadual de ensino, que pode ter sido ocasionada pela política de municipalização do ensino fundamental, principalmente das séries iniciais: Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em decorrência, na rede municipal, responsável por 66% do volume de matrículas no Ensino Fundamental no ano de 2006, houve aumento no número de alunos. Os dados estão demonstrados na tabela abaixo:

Quadro 9 - evolução do número de matrículas na rede municipal de ensino de Paraíba do Sul Ensino Fundamental 2000-2006

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
2000	22	3791
2001	20	4037
2002	20	4161
2003	19	4314
2004	19	4382
2005	20	4493
2006	20	4784

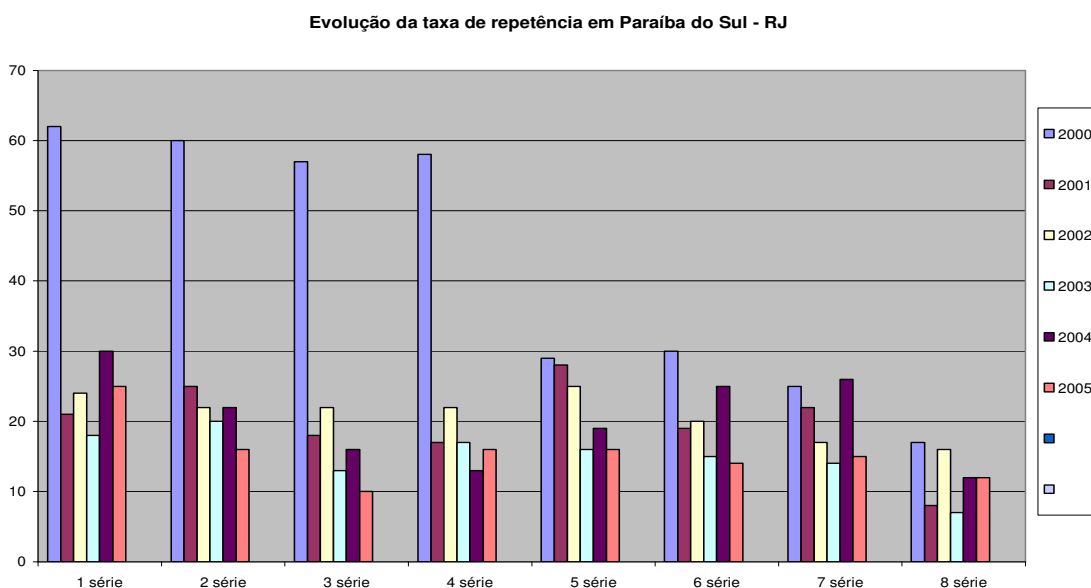
Fonte – Tribunal de Contas – RJ

Os dados constantes no quadro acima demonstram que, no período observado, houve redução no número de unidades escolares e aumento no número de alunos matriculados, o que nos levaria a inferir, por extensão, a possibilidade de aumento do número de alunos por classe, o que acarretaria natural queda na qualidade do ensino. Porém, o aumento no atendimento ocasionou a ampliação do número de salas de aulas e demais dependências em algumas escolas existentes. Além disso, no período

estudado, seis novas unidades foram construídas em substituição às que estavam em precárias condições físicas. Com a construção das novas unidades, houve expansão no número de salas de aulas, o que possibilitou o aumento do atendimento no período em questão.

O atraso escolar é um problema conhecido e reveste-se de grande importância na educação brasileira. Muitas crianças entram tarde na escola, outras tantas repetem o ano letivo, uma ou mais vezes. As taxas de repetência no Brasil estão entre as mais altas do mundo. A repetência funciona, na prática, como um mecanismo de exclusão das crianças do sistema de ensino. A maioria delas oriundas de famílias com escassos recursos socioeconômicos e detentoras de baixo capital social e cultural. As crianças que repetem, acabam desistindo e abandonando a escola antes de completar o ensino fundamental. A evolução da taxa de repetência nas escolas da rede municipal de Paraíba do Sul está demonstrada no gráfico abaixo:

Quadro 10 - evolução da Taxa de Repetência nas escolas da rede municipal de Paraíba do Sul no período de 2000 - 2005



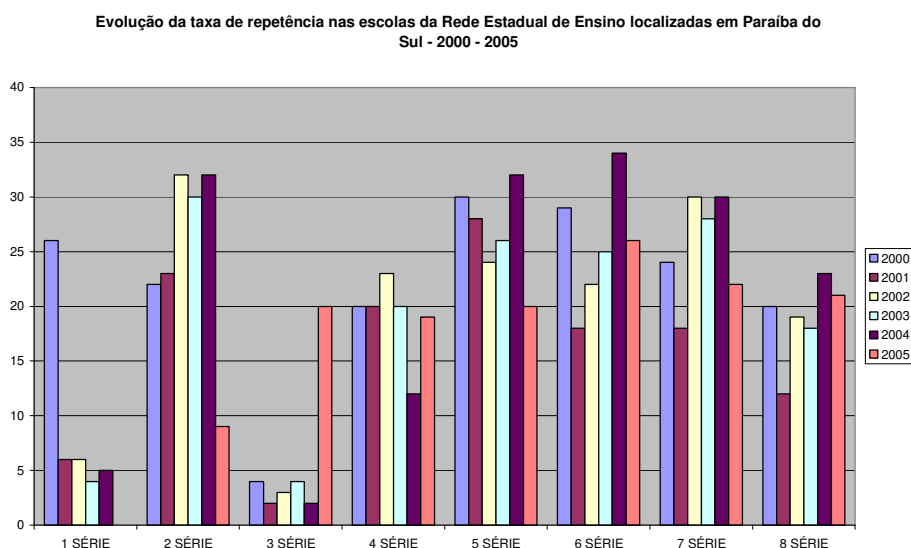
Fonte: Estudos Socioeconômicos Tribunal de Contas do Estado-RJ

Os dados constantes do quadro acima demonstram ter havido redução nas taxas de repetência em todas as séries e em todo o período estudado, em especial nas séries que compõem o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Mesmo assim, apresentam-se ainda altas taxas de repetência, principalmente na primeira série ou

segundo ano de escolaridade, conforme atual denominação.

O quadro abaixo demonstra a evolução da taxa de repetência das escolas estaduais situadas no município de Paraíba do Sul. Nele podemos verificar uma redução nas taxas de repetência, tal qual ocorreu nas escolas da rede municipal de ensino, com exceção na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental em que se registrou um expressivo aumento nas taxas de repetência no ano de 2005. No mesmo ano, a primeira série do primeiro segmento do ensino fundamental não apresenta nenhum resultado, pela inexistência dessa série na rede estadual de ensino, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental.

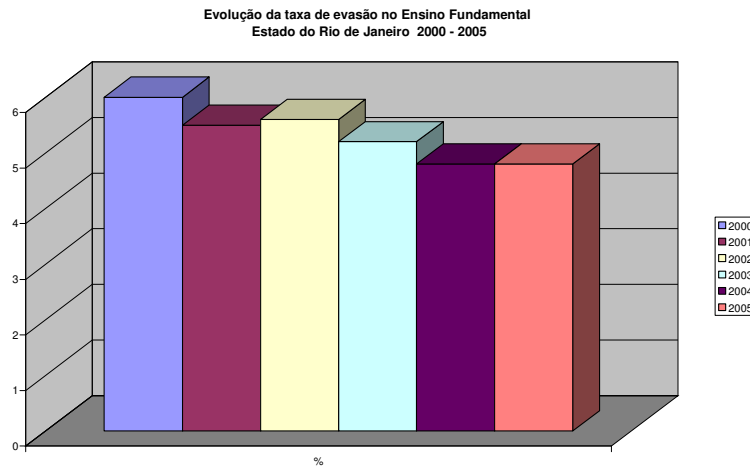
Quadro 11 – evolução da taxa de repetência nas escolas da Rede Estadual de Ensino Localizadas em Paraíba do Sul – período de 2000 - 2005



Fonte:Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

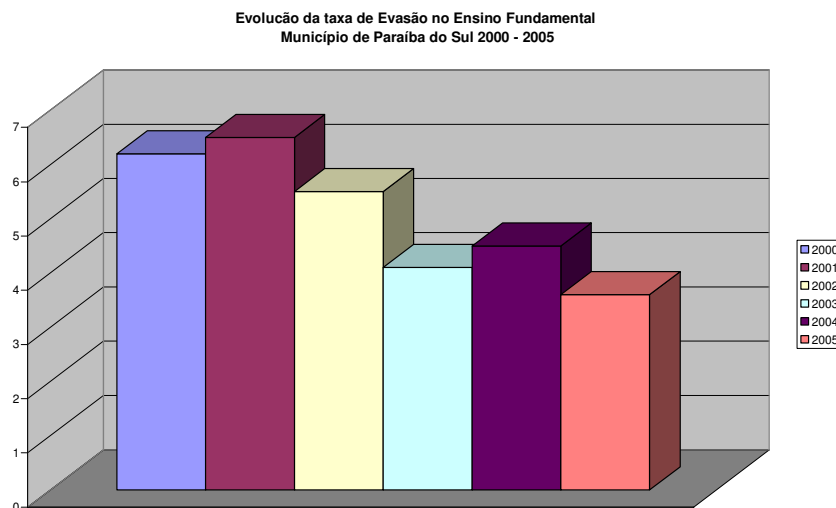
Além das altas taxas de repetência referentes às escolas situadas no Município de Paraíba do Sul e no Estado do Rio de Janeiro, observadas nos quadros anteriores, um outro indicador, a evasão escolar, tem uma expressiva importância no insucesso escolar, apresentando taxas mais altas nas escolas da rede pública de ensino. Abaixo, apresentamos os quadros nos quais exibimos essa evolução:

**Quadro 12 – evolução da taxa de evasão no Ensino Fundamental
Estado do Rio de Janeiro – período de 2000 - 2005**



Fonte: CIDE - Centro de Informação de Dados do Estado do Rio de Janeiro
Anuário Estatístico 2006

**Quadro 13 – evolução da taxa de evasão no Ensino Fundamental
Município de Paraíba do Sul – período de 2000 - 2005**



Fonte: CIDE - Centro de Informação de Dados do Estado do Rio de Janeiro
Anuário Estatístico 2006

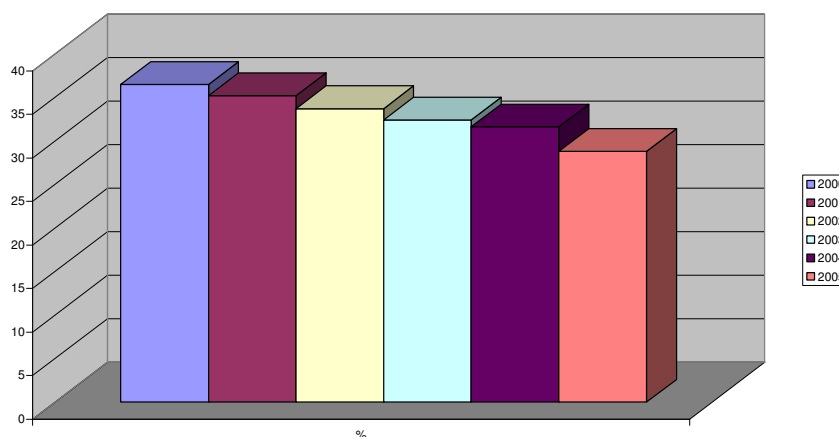
Tecendo uma comparação entre os dois quadros relacionados à evasão escolar, podemos observar que tanto as taxas apresentadas pelo município de Paraíba do Sul,

quanto às do Estado do Rio de Janeiro são desfavoráveis, porém ambas em queda, o que se traduz em resultado positivo. No ano de 2005, o município apresentou taxa de evasão inferior à apresentada pelo Estado do Rio de Janeiro, o que coloca Paraíba do Sul em situação favorável em relação ao Estado do Rio de Janeiro, embora esse percentual represente a exclusão de 240 (duzentos e quarenta) alunos do Ensino Fundamental, num universo composto de 6633 (seis mil, seiscentos e sessenta e três) alunos naquele ano. Se somarmos os anos considerados neste estudo, ou seja, do período de 2000 a 2005, cerca de 2008 (dois mil e oito alunos) abandonaram a escola, podendo ter sido excluídos temporária ou definitivamente do sistema educacional, já que não temos mecanismos que nos possibilitem aferir esse tipo de movimentação.

A distorção idade-série permite verificar o percentual de estudantes acima do adequado para a série na qual o aluno estuda. Pode-se observar, nos quadros abaixo, este indicador no período de 2000 a 2005 no Estado do Rio de Janeiro e no município de Paraíba do Sul, no ano de 2005:

Quadro 14 – evolução da taxa de distorção série-idade no Ensino Fundamental Estado do Rio de Janeiro – período de 2000 - 2005

Evolução da taxa de distorção série-idade no Ensino Fundamental - Estado do Rio de Janeiro 2000 - 2005

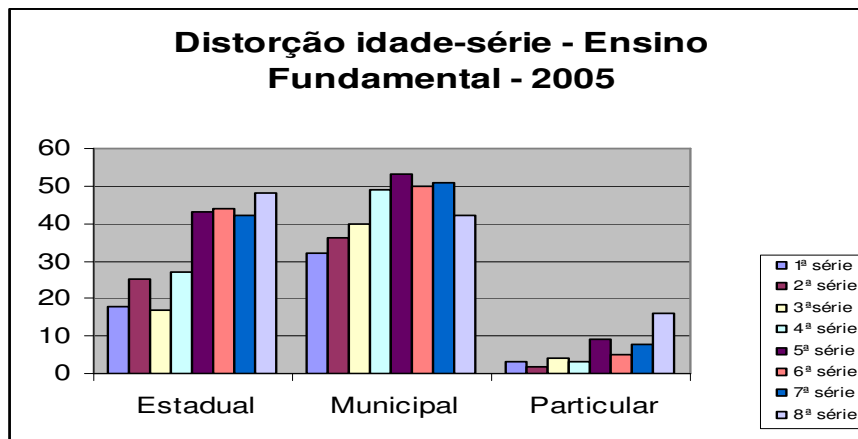


Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Observando o gráfico acima, percebe-se que, apesar de tal indicador ser um dos responsáveis pela obstrução do fluxo escolar, dentre outras sérias conseqüências educacionais, há queda das taxas de distorção série-idade nas escolas de ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro no período considerado, o que representa um lento, porém positivo, quadro evolutivo. Nas escolas que oferecem ensino fundamental

das redes estadual, municipal e particular, situadas no município de Paraíba do Sul, esse indicador, no ano de 2005, aparece demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 15 - de Distorção idade-série – Município de Paraíba do Sul
Ensino Fundamental – 2005 - Redes Estadual - Municipal - Particular**

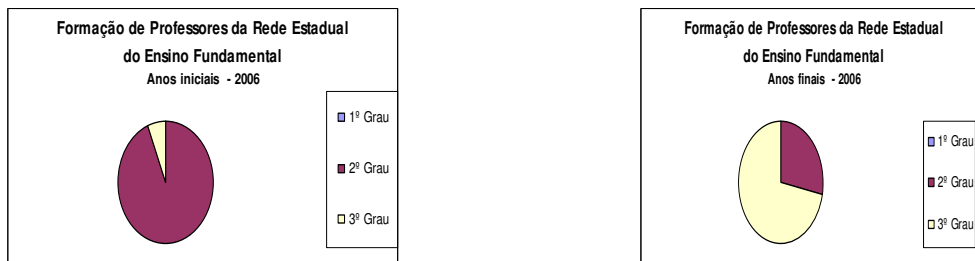


Fonte: Censo Escolar – 2005

No município de Paraíba do Sul, a rede privada de ensino apresenta taxas de distorção série-idade inferiores às taxas das redes públicas, sendo a municipal a que apresenta maiores taxas na maioria das séries. Em decorrência dessa distorção, é elevado o número de alunos matriculados acima de 14 anos, ou seja, fora da faixa recomendada, pois, com essa idade, já deveriam ter concluído o ensino fundamental.

Os gráficos a seguir mostram a formação dos professores que atuavam nas redes municipal e estadual de Ensino Fundamental no ano de 2006.

**Quadro 16 - Formação dos professores - Ensino Fundamental
Redes Estadual e Municipal - 2006**



Fonte - Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

No caso dos professores estaduais que atuavam no ensino fundamental durante o ano de 2006, observa-se predominância de professores com formação a nível de

segundo grau (ensino médio) para o primeiro segmento do primeiro grau (ensino fundamental) e aumento do número de docentes com terceiro grau (nível universitário) no segundo segmento do ensino fundamental. Nos quadros abaixo, verificamos a formação dos professores que atuam nas escolas da rede municipal de ensino, onde podemos observar um maior percentual de professores com formação universitária, tanto no primeiro quanto no segundo segmento do primeiro grau (ensino fundamental).

Quadro 17 - Formação de Professores Ensino Fundamental - Rede Municipal - 2006



Fonte - Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no ano de 2005, apresentou média nacional igual a 3,8 nos anos iniciais do ensino fundamental (quarta série ou quinto ano de escolaridade), 3,5 nos anos finais (oitava série ou nono ano de escolaridade) e 3,4 no ensino médio. O Estado do Rio de Janeiro, em relação ao IDEB, exibe os seguintes dados:

Quadro 18 - IDEB 2005 e Projeções para Rede Estadual - Rio de Janeiro

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	3,7	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9
Anos finais do ensino fundamental	2,9	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Ensino Médio	2,8	2,8	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6

Fontes: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006

Observando o quadro acima e procedendo-se a uma comparação com o quadro anterior, que exibe as médias nacionais do mesmo índice (IDEB), observamos que o estado do Rio de Janeiro encontra-se com índices inferiores aos da média nacional, consideradas as séries iniciais, as séries finais e o ensino médio.

No município de Paraíba do Sul o Ideb encontra-se, atualmente, conforme demonstrado no quadro seguinte:

Quadro 19 - IDEB 2005 e Projeções para Rede Municipal - PARAÍBA DO SUL

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	3,9	4,0	4,3	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Anos finais do ensino fundamental	3,8	3,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8

Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

Observando os índices (Ideb) alcançados a nível nacional, no nível estadual e no nível municipal, podemos notar uma tímida superioridade nos índices municipais, se comparados aos índices do Estado do Rio de Janeiro e também aos nacionais.

Quadro 20 - ideb 2005 e projeções - Escola Municipal Professora Marly Madeira Soares

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4.0	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.2
Anos finais do ensino fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

3 - A Escola Municipal Marly Madeira Soares atende somente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O quadro acima mostra-nos o índice (Ideb) alcançado nas séries iniciais pela Escola Municipal, na qual foram selecionados os 20 (vinte) alunos, sujeitos desta pesquisa e suas projeções. Comparando o Ideb alcançado no ano de 2005, podemos concluir que, apesar de ainda baixo, o índice da escola em tela é superior ao do município, ao do Estado do Rio de Janeiro e ao nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 - PROPRIEDADES SOCIAIS E ESCOLARES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas propriedades sociais e escolares dos alunos e de seus familiares, a fim de auxiliar na análise de sua trajetória escolar, bem como observar detalhes de casos, com propriedades sociais e escolares semelhantes, cuja condução dos itinerários e resultados escolares apresentam diferenças significativas.

Partindo do pressuposto de que as histórias escolares dos pais podem guardar estreita relação com a construção da trajetória escolar dos sujeitos (Bourdieu 1998b), penetramos nas histórias escolares intergeracionais, enquanto produtoras de sentidos para o processo de escolarização, as quais descrevemos nesta parte do trabalho.

Os sentidos que os pais atribuem à sua própria escolarização são constituídos com base na “história de sua relação objetiva com a instituição escolar, que tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através de julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com essa instituição” (Bourdieu, 1998b:112). É dessa forma que os pais constroem os sentidos que dão à escola e desenvolvem as ações direcionadas para a escolarização dos filhos.

Quando os pais não possuem uma história de escolarização estendida, como é o caso dos pais dos sujeitos investigados nesta pesquisa, percebe-se que os filhos atribuem sentidos à sua própria escolarização, pouco influenciados pela relação das experiências escolares dos pais. “Na incapacidade de ajudar os filhos, os pais sem capital escolar, também não tendem a comunicar-lhes uma relação dolorosa com a escola e com a escrita” (Lahire 2004b, p. 345), porque esta não foi a relação constituída com a escola. Muitos pais com baixo capital escolar ou nenhuma experiência vivenciada na escola, falam e pensam apenas o que dela (escola) ouviram falar. Lahire afirma, ainda, que essa situação pode explicar a falta do vínculo direto entre o grau de escolarização dos pais e o grau de “sucesso” dos filhos.

As famílias dos alunos selecionados para a pesquisa têm renda mensal variando de um a três salários mínimos, com predominância de famílias com renda mensal de

dois salários mínimos mensais, sendo a média de pessoas por unidade habitacional de 4,7.

Percebe-se que os casais desse grupo investigado provêm de famílias de origem social muito simples, permanecem nessa mesma situação, sendo que muitos deles afastaram-se muito cedo da escola para ingressar no mercado de trabalho, a fim de complementar a renda mensal familiar. Por não morarem perto de escolas (realidade encontrada, com muita frequência, na zona rural dos municípios do interior) ou, ainda, por terem feito várias tentativas de permanência não exitosas nessa instituição, a tendência foi o inevitável abandono. Apenas dois pais do universo investigado concluíram o ensino médio; todos os demais, ou são apenas alfabetizados, ou concluíram (dois) somente o ensino fundamental. A grande maioria possui as séries iniciais de ensino fundamental, o que demonstra o baixo capital escolar das vinte famílias investigadas. Os avós apresentam um quadro tal que apenas 40% (quarenta por cento) dos avós maternos e paternos são alfabetizados (considerados analfabetos funcionais), os demais, 55% (cinquenta e cinco por cento), são analfabetos, e apenas 5% (cinco por cento) do total tiveram acesso à escolaridade até o primeiro segmento (incompleto) do ensino fundamental.

Considerando a constituição das famílias dos alunos, observamos que quase metade delas (onze famílias) é do tipo “nuclear”, três do tipo “recomposta”, três “monoparental”, chefiadas pelas mães dos alunos e três “mães solteiras”, cujos filhos são criados pelos avós maternos. Nota-se, portanto, uma variedade de constelações familiares. Tal variedade familiar traduz-se em mais um fator para aumentar o nível de dificuldade para a manutenção e sustento das famílias. Lahire (2004b, p. 24) afirma que “um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável”.

Nas vinte famílias estudadas, três delas apresentavam, na ocasião, situação de desemprego do chefe da família. Dos dez alunos considerados casos de “sucesso escolar”, setenta por cento deles pertencem às famílias do tipo “nuclear”, vinte por cento às famílias “mães solteiras” e dez por cento, ou apenas um, pertence à categoria familiar “monoparental”, chefiada pela mãe. Percebe-se, pelos dados encontrados, que a família “nuclear” exerce importância nos destinos escolares de sucesso dos alunos investigados.

Quanto à moradia, a maior parte vive em casas emprestadas pelos patrões, produtores rurais, ou vive em casas alugadas. Apenas trinta por cento das famílias residem em casas próprias. De maneira geral, as casas são simples, equipadas com poucos móveis, porém na maioria delas há, em local de destaque, um aparelho de TV de 29 polegadas e uma aparelhagem de som. Nota-se no ambiente familiar, a preocupação com a organização e a higiene, com exceção de uma família que reside em uma casa de apenas um cômodo, construído em bambu e barro, onde moram a mulher, o marido e seis filhos. Paradoxalmente, N.M, a filha do casal, integrante desta investigação, faz parte da categoria “sucesso escolar”.

No que tange ao consumo de informação, a maioria das famílias declara ter acesso reduzido à leitura de jornais e revistas. Em que pese o fato de algumas famílias apresentarem ter gosto pela leitura, as precárias condições financeiras impossibilitam a satisfação de tal gosto.

Cerca de quarenta por cento das famílias afirmaram freqüentar, sistematicamente, alguma religião, inclusive declarando a sua importância para a criação de atitudes de obediência, bons hábitos e para a formação do ser humano digno.

Percebe-se, nas famílias, preferências semelhantes relacionadas aos canais e programas exibidos pela TV. Os investigados declararam gostar de novelas, programas de auditório, noticiários e filmes. Assim, a televisão representa o principal meio de comunicação e consumo para a totalidade das famílias pesquisadas. Em geral, a TV é uma das poucas formas de lazer.

Apresentamos, a seguir, os quadros contendo dados referentes aos aspectos relacionados à formação escolar dos membros da família, composição familiar, ocupação profissional dos pais, renda familiar e escolaridade dos avós maternos e paternos dos sujeitos da pesquisa.

Quadro C - Dados sobre os participantes da pesquisa - Ano de 2006
Alunos considerados “sucesso escolar”

ALUNO (A) Idade sexo	Série	Número Reprovações	Posição do Filho na Frátria	Formação Escolar da Mãe	Formação Escolar do Pai
N. M.- 12 anos feminino	Quarta EF	uma na quarta série	quarta de cinco filhos	Analfabeta Frequentou escola mas não aprendeu	Ensino Médio
G -12 anos feminino	Quarta EF	uma na quarta série	segunda de três filhos	Ensino Fundamental	primeiro segmento EF
C- 12 anos masculino	Quarta EF	nenhuma	Terceiro dos quatro filhos	Ensino Fundamental completo	primeiro segmento EF
PH – 12 anos masculino	Quarta EF	uma na segunda série	terceiro de três filhos	EF completo	EF incompleto
NA- 11 anos feminino	Quarta EF	nenhuma	primeira de duas filhas	terceira série EF	quinta série EF
F – 11 anos masculino	Quarta EF	nenhuma	primeiro de dois filhos	EF completo	pai desconhecido
TF – 11 anos feminino	Quarta EF	nenhuma	filha única e criada pelos avós maternos	Ensino Médio	Ensino Médio
TM – 11 anos feminino	Quarta EF	nenhuma	primeira de quatro filhos	primeiro segmento EF	primeiro segmento EF
DL- 12 anos masculino	Quarta EF	uma reprovação na segunda série	segundo de quatro filhos	primeiro segmento EF	primeiro segmento EF
AC- 12 anos Feminino	Quarta EF	Uma: na classe de alfabetização	Primeira de duas filhas	analfabeta	Alfabetizado (nunca viveu com a filha)

Continuação Quadro C - Dados sobre os participantes da pesquisa - Ano de 2006
Alunos considerados “sucesso escolar”

ALUNO (A)	Ocupação Profissional da Mãe	Ocupação Profissional do Pai	Renda Familiar	Escolaridade Avós Maternos	Escolaridade Avós Paternos
N. M.- 12 anos	Não exerce função remunerada	pedreiro	Três salários mínimos	Avó – analfabeto Avô – analfabeto	Avó-analfabeto Avô-analfabeto
G -12 anos	empregada doméstica	pedreiro	Três salários mínimos	Avó-alfabetizada Avô-alfabetizado	Avó- alfabetizada Avô- alfabetizado
C- 12 anos	Não exerce função remunerada	pedreiro	Três salários mínimos	Avó-alfabetizada Avô-alfabetizado	Avó- alfabetizada Avô- alfabetizado
PH – 12 anos	Auxiliar serviços gerais	pintor	um salário-pai desempregado	Avó-alfabetizada Avô-alfabetizado	Avó- alfabetizada Avô- alfabetizado
NA- 11 anos	não exerce função remunerada	auxiliar serviços gerais	dois salários mínimos	Avó-analfabeto Avô-analfabeto	Avó- alfabetizada Avô- alfabetizado
F – 11 anos	empregada doméstica	não sabe quem é o pai (é criado pelos avós maternos)	três salários mínimos	Avó-analfabeto Avô-alfabetizado	Avós desconhecidos
TF – 11 anos	comerciária	técnico em radiologia	Seis salários mínimos	Avó-analfabeto Avô-alfabetizado	Avó-EF completo Avô- EF incompleto
TM – 11 anos	Gari	Motorista de Ônibus	dois salários mínimos	Avó-alfabetizada Avô-analfabeto	Avó- alfabetizada Avô- alfabetizado
DL- 12 anos	empregada doméstica	Caseiro	dois salários mínimos	Avó-analfabeto Avô-alfabetizado	Avó- alfabetizada Avô- analfabeto
AC- 12 anos	empregada doméstica	Retireiro Não mora com a família	Um salário Mínimo	Avó-analfabeto Avô-analfabeto	Avó-analfabeto Avô-analfabeto

Quadro D - Dados sobre os participantes da pesquisa - Ano de 2006
Alunos considerados “sucesso escolar relativo”

ALUNO (A) idade sexo	Série	Número Reprovações	Posição do Filho na Frátria	Formação Escolar da Mãe	Formação Escolar do Pai
D. - 11 anos masculino	Quarta EF	Nenhuma	primeiro dos dois filhos	Primeiro segmento EF	Ensino Médio
TC – 11 Anos feminino	Quarta EF	Nenhuma	primeira dos três filhos	Alfabetizada	estudou até a sétima série EF
AJ – 11 anos masculino	Quarta EF	Nenhuma	segundo dos três filhos	primeiro segmento EF incompleto	primeiro segmento EF incompleto
TA- 11 anos masculino	Quarta EF	Nenhuma	segundo de dois filhos	primeiro segmento EF completo	primeiro segmento EF incompleto
A-16 anos masculino	Quarta EF	três reprovações	segundo de quatro filhos	primeiro segmento EF	estudou até a segunda série do EF

Continuação Quadro D - Dados sobre os participantes da pesquisa - Ano de 2006

Alunos considerados “sucesso escolar relativo”

ALUNO (A)	Ocupação Profissional da Mãe	Ocupação Profissional do Pai	Renda Familiar	Escolaridade Avós Maternos	Escolaridade Avós Paternos
D. - 11 anos	Arrumadeira em um sítio	Metalúrgico	um salário mínimo	Avó- analfabeta Avô-alfabetizado	Avó-alfabetizada Avô-alfabetizado
TC – 11 anos	não exerce função remunerada	Retireiro	um salário mínimo	Avó- analfabeta Avô-alfabetizado	Avó- analfabeta Avô-alfabetizado
AJ – 11 anos	não exerce atividade remunerada	servente de pedreiro	dois salários	Avó- analfabeta Avô-alfabetizado	Avó- analfabeta Avô-alfabetizado
TA – 11 anos	comerciante	Pedreiro	três salários mínimos	Avó- alfabetizada Avô-alfabetizado	Avó- alfabetizada Avô-alfabetizado
A- 16 anos	não exerce função remunerada	produtor rural	quatro Salários mínimos	Avó-alfabetizada Avô- alfabetizado	Avó- analfabeta Avô- alfabetizado

Quadro E- Dados sobre os participantes da pesquisa - Ano de 2006

Alunos considerados “insucesso escolar”

ALUNO (A) idade sexo	Série	Número Reprovações	Posição do Filho na Frátria	Formação Escolar da Mãe	Formação Escolar do Pai
L - 11 anos masculino	Quarta EF	duas: uma na segunda e outra na quarta	Segundo de seis filhos	terceira (EF) Sabe ler e escrever	Analfabeto
LS – 14 anos masculino	Quarta EF	duas: uma na segunda e outra na quarta	Único filho criado com avó e mais oito pessoas	EF completo	primeiro segmento do EF
V – 16 anos masculino	Quarta EF	quatro: duas na primeira e duas na quarta série	Segundo de três filhos	primeiro segmento EF	não informado pela investigada
LG – 14 anos feminino	Quarta EF	duas: na classe de alfabetização e na primeira série	Quinta de cinco filhos	Analfabeta	primeiro segmento do EF
J – 13 anos masculino	quarta EF	duas: uma na primeira e outra na segunda série	segundo de dois filhos	Primeiro segmento EF completo	Primeiro segmento EF incompleto

Alunos considerados “insucesso escolar”

ALUNO (A)	Ocupação Profissional da Mãe	Ocupação Profissional do Pai	Renda Familiar	Escolaridade Avós Maternos	Escolaridade Avós Paternos
L. - 11 anos	lavradora	Servente	Dois salários mínimos	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto
LS – 14 anos	empregada doméstica	carpinteiro	um salário mínimo	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto
V – 16 anos	Não exerce função remunerada	marceneiro	dois salários mínimos	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto
LG – 14 anos	empregada doméstica	Caseiro de fazenda	dois salários mínimos	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto	Avó - Analfabeta Avô –Analfabeto
J – 13 anos	empregada doméstica	Trabalha no comércio	Dois salários	Avó - Analfabeta Avô – Alfabetizado	Avó - Alfabetizada Avô – alfabetizada

6 - RECONSTITUIÇÃO DAS BIOGRAFIAS ESCOLARES

N. M. – 12 anos de idade

Boa aluna, considerada “sucesso escolar” com uma reprovação na 1ª série (2º ano de escolaridade)

Quando fomos marcar a entrevista, havia muitas pessoas na casa, que fica localizada num platô de um morro, tem dois acessos, ambos íngremes e de difícil acesso, com escadas escavadas na própria terra. A mãe da N.M. não tinha lido o bilhete que nós havíamos enviado. Estavam em casa a avó de 52 (cinquenta e dois) anos, mas com aparência de uns 65 (sessenta e cinco) anos, que nos recebeu muito bem; uma enteada; três netas, sendo uma delas (irmã mais velha de N.M), casada, grávida de três meses, tem 18 (dezoito) anos; um neto com menos de dois anos, sem roupa e sentado no chão com um pequeno caldeirão, tentando extrair do fundo um pouco de caldo de uma rala sopa, ao lado de um fogo à lenha, feito no chão, onde havia um caldeirão cozinhando alguns pedaços de abóbora. Estava também, na casa, um homem, que quando fiz a pergunta se ele era o avô, a avó respondeu: “ele não é meu marido dona, ei fica por aí”. Assim, não ficou muito claro qual o seu papel naquela família. A mãe e o pai não estavam em casa que é de pau-a-pique, com apenas um cômodo, onde todos dormem no mesmo espaço, construída no mesmo terreno da avó. Explicava que poderia voltar em outra oportunidade para conversar com os pais de NM., quando a avó rapidamente decidiu:

“não adianta voltar não dona, a mãe deis nunca tá em casa, fica medindo estrada (perguntei o que significava e a Sra. disse que era andar à toa na rua), não trabaia fora nada, só o marido trabaia e ganha muito bem, R\$ 1.000,00 (um mil reais), mas não dão nada pras crianças, se não fosse eu, eis tava morrendo de fome, vai lá na casa deis pra vê se tem um grão de feijão na caneca, eis só sabe fazê os fio e deixá aqui, são em número de seis. Tudo aqui é comigo”.

Resolvemos, então, iniciar a entrevista, já que seria difícil o contato com os pais. Ficamos sentados em uma mesa situada no quintal, embaixo de um telhado de bambu com telha de amianto, ligado à casa principal. Todos os que estavam na casa

participaram ativamente da entrevista, exceto o homem.

A mãe de N.M. tem 31 (trinta e um) anos, foi à escola, mas só aprendeu a escrever o nome. O pai tem 34 anos, é pedreiro, ganha três salários mínimos mensais, concluiu o Ensino Médio. A família da mãe de N.M. veio do interior de Minas Gerais há mais de 20 (vinte) anos. N.M. nasceu em casa, quem fez o parto foi sua avó, a entrevistada (ela disse que sempre que alguém precisa e chama, ela faz o parto) . Quando perguntada sobre com quem ela dorme, uma irmã rapidamente responde sorrindo: “eh, dona, aqui ninguém dorme separado não, lá em casa tem um cômodo só” (dormem cinco filhos, pai e mãe). N.M. é a 4ª filha do casal, gosta de brincar de bolinha de gude, pique-esconde e outros brinquedos quase sempre masculinos, tem autonomia para gerenciar sua própria vida, acorda sozinha, faz suas tarefas escolares sem ninguém mandar. A esse respeito sua avó diz: “quem falou que ela escuta ? não dá obediência a ninguém, não obedece em casa, só obedece os outros lá fora, deixo pra lá”. Iniciou a sua escolaridade na creche aos 2 (dois) anos de idade, sempre muito saudável, esperta e bem integrada à escola, nunca deu problemas, apesar de inicialmente ter apresentado certa dificuldade em relação à aquisição da leitura e escrita, tanto que tem uma reprovação na 1ª série. Perguntada sobre quem vai à escola quando convocado, a avó respondeu que é a irmã mais velha. A mãe de N. M. é quem cuida e guarda os documentos da casa.

A avó não sabe ler, porém as netas maiores são suas “assessoras”, tudo o que não sabe responder, imediatamente, pergunta a uma delas para tirar dúvidas mais simples, como a sua própria idade. Elas são estudantes das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e uma delas, a casada, já concluiu o ensino médio. Os membros da família lêem revistas, escrevem bilhetes, fazem uso de celular e fazem curso de Informática, além do contato com livros didáticos. Eventualmente, as netas pegam livros na biblioteca municipal. As professoras anteriores de N.M. e também a atual fazem elogios à sua participação nas atividades de aula, nas de casa e também no relacionamento com colegas no ambiente escolar.

N.M., na opinião dos professores, é uma criança amadurecida, responsável, boa aluna, apesar de apresentar uma configuração familiar como a acima descrita: incomum nas camadas médias e comum nas camadas populares. Suspeito que a aluna percebeu muito cedo que precisava dar conta de si mesma. A chefe da família é uma matriarca (a avó) que comanda todos os movimentos dos membros da família. Ninguém sai ou entra

na casa sem o seu conhecimento. Todos vêm na avó um *porto seguro*, capaz de dar conta de tudo e de todos. Na opinião dos professores atuais, também entrevistados, N.M. é boa aluna, aprende facilmente, é uma das primeiras a terminar as tarefas e está sempre pronta a ajudar os colegas com mais dificuldades.

G. – 12 anos de idade

“Sucesso escolar”, apesar da uma reprovação na 4ª série (5º ano de escolaridade).

G. tem uma irmã mais velha 16 (dezesesseis) anos que cursa o 1º ano do ensino médio, estuda informática e inglês em escolas públicas e um irmão com apenas 1 (um) ano de idade. Sua mãe é a mais velha de seus três irmãos, estudou até a 8ª série do ensino fundamental, tem 38 (trinta e oito) anos, trabalha como empregada doméstica, tem carteira assinada, ganha acima do salário mínimo. Seu pai tem 44 (quarenta e quatro) anos e dois irmãos. É o filho primogênito, estudou até a 6ª série do ensino fundamental, trabalha na construção civil, exerce a profissão de pedreiro, ganha dois salários mínimos por mês, não tem hábito de leitura, participa muito pouco da educação dos filhos e também das despesas da família. Tem mau relacionamento, principalmente com as filhas. A mais velha já está começando a namorar, mas o pai não aceita. A mãe fez um desabafo, demonstrando, inclusive, cansaço de lutar pela manutenção do relacionamento com o marido, dizendo: *“já tentei separar-me outras duas vezes, mas sempre acabei voltando atrás. Desta vez não tem jeito, já fui até ao advogado, quero a separação agora. Minha vida está um inferno. Meus filhos e eu não merecemos isso não”*.

No momento da entrevista estavam presentes ela e o filho de um ano de idade que tem apresentado crises de garganta recorrentes, sempre com muita febre e abatimento. Ao chegar à casa, fui recebida pela mãe que estava lavando a roupa dos membros da família. Imediatamente parou para darmos início à entrevista. A casa tem apenas dois quartos de pequenas dimensões. A rede de esgoto está estourada, exalando um odor insuportável, apesar do marido exercer a função de pedreiro. As duas filhas dormem juntas e o filho mais novo no quarto do casal. G. nasceu saudável, no hospital, iniciou a

escolaridade na pré-escola aos 5 (cinco) anos de idade. Sempre gostou muito da escola, não teve problemas de adaptação, sempre foi aplicada, independente, ativa e responsável. Quando tem alguma dúvida a respeito de alguma atividade escolar, pede ajuda à irmã mais velha. Por volta dos sete ou oito anos de idade, apresentou medo de dormir, mesmo acompanhada da irmã. Sua mãe ficava ao seu lado, até adormecer.

G. levanta-se entre seis e sete horas e antes das vinte e uma horas já está dormindo, gosta de assistir a novelas pela televisão e ler livros de histórias infantis e revistas. Perguntada como os pais exerciam a autoridade sobre os filhos, respondeu: “obedecem mais ao pai. Eu tenho que falar várias vezes e elas não atendem. O pai só fala uma vez”. Quando precisa de punição, é sempre branda. Os membros da família têm hábitos de leitura e escrita. Escrevem bilhetes e lista de compras. Os dois (pai e mãe) pagam as contas da família no banco. Os documentos são organizados e guardados pela mãe que é também a responsável pelo acompanhamento escolar das filhas. Quando chamada à escola, sempre quem vai é a mãe. “O pai nunca foi e nem nunca quis saber”, enfatizou a mãe.

Para as professoras anteriores, G. foi considerada uma aluna tranqüila, responsável e participativa, um pouco tímida às vezes. Algumas delas consideram-na uma aluna regular, outras, uma boa aluna. Percebe-se aí uma divergência de opiniões. Não entendem o porquê da reprovação no 5º ano de escolaridade (4ª série), mas acham que ela ficou muito mais amadurecida para enfrentar os desafios do 6º ano de escolaridade (5ª série), com mais matérias, vários professores, uma dinâmica de funcionamento bem diferente das séries iniciais do ensino fundamental. G. atualmente estuda em uma escola estadual na mesma comunidade e continua obtendo bons resultados, sempre elogiada pelos atuais professores.

C. – 12 anos de idade

Aluno considerado “ sucesso escolar”

No dia 23 (vinte e três) de agosto do ano de 2006 (quinta -feira), às treze horas, cheguei à casa de C, morador no Bairro Volta Grande – Werneck, aluno do 5º

ano de escolaridade (4ª série), para iniciar a entrevista com a família, conforme combinado previamente. Estavam presentes, no momento da entrevista, a mãe de C, uma sobrinha de dois anos e o próprio aluno, que havia dormido, no dia anterior, na casa da avó e perdido o horário da escola. A mãe desconfiou de que ele perdera a hora para estar presente na entrevista e saber o que íamos falar a seu respeito. O nosso encontro foi marcado com bastante antecedência para que pudéssemos conversar com tranqüilidade. C. é o filho mais velho. A segunda filha tem dez anos, nasceu com comprometimento motor grave, não anda, locomove-se com o auxílio de cadeira de rodas, porém é muito inteligente, não tem comprometimento cognitivo, conseguindo acompanhar a turma do 5º ano de escolaridade (4ª série), com sucesso. A terceira filha tem 5 anos e frequenta a pré-escola. A mãe tem trinta anos, estudou até a 8ª série do ensino fundamental, é a 10ª filha de uma irmandade de onze, nasceu na zona rural de Paraíba do Sul, em casa, de parto natural com parteira, é filha de pai semi-alfabetizado, pedreiro e mãe analfabeta e trabalhadora do lar. O pai de C. tem trinta e três anos, é filho de pais semi-analfabetos, estudou até a 4ª série, trabalha como pedreiro no Rio de Janeiro, é o 3º filho de uma prole de quatro. O pai vem em casa uma vez por mês para estar com a família. O pai e a mãe não vivem maritalmente, mas o pai oferece total assistência financeira, sendo bastante preocupado com o bem-estar da família. A casa onde mora a família de C. tem dois quartos, varanda, quintal e demais dependências não é própria e, sim, alugada. A renda familiar é de três salários mínimos. A entrevistada diz que divide com o pai das crianças o exercício da autoridade sobre os filhos, mas, na verdade, percebi que a responsabilidade fica por conta dela mesmo, já que o pai só vem em casa mensalmente, como dito anteriormente. A esse respeito a mãe declara: “corto as coisas que ele mais gosta, brincar na rua, lan-house, jogo de videogame, até entrar na linha”. A família se comunica através da escrita de bilhetes. A mãe gosta muito de ler e os filhos também. C. lê gibis, revistas e frequenta biblioteca. Gosta muito de assistir filmes. Durante a entrevista, de repente, C. entrou na sala, ficou observando e disse: “Vou ser juiz de direito e tenho que estudar muito”. A mãe também é responsável pelo acompanhamento das tarefas escolares, pelo comparecimento nas reuniões de pais. C. iniciou a sua escolarização aos quatro anos, na pré-escola, e teve fácil adaptação ao ambiente escolar. Na opinião da mãe, C. é um menino responsável, relaciona-se muito bem na escola, tem autonomia e independência, dorme por volta das oito horas da noite e acorda às seis horas para estudar. C. nasceu

de parto natural, no hospital, pesando três quilos e quinhentos gramas, medindo quarenta e nove centímetros, recebeu leite materno até os dois anos de idade. Conversando com os professores anteriores de C., constatei que ele sempre fora mesmo muito esperto e responsável. As opiniões são convergentes: “C. era comunicativo, não tinha inibição, chegava sempre na frente, quando uma nova atividade era sugerida, liderava sempre, estava sempre ligado”. As condições familiares são bastante escassas, já que o pai mora longe e a mãe fica sozinha com uma imensa sobrecarga de trabalho e responsabilidades. Assim mesmo, C. supera as dificuldades, sendo um caso de sucesso escolar. No Colégio Estadual onde estuda atualmente C. também apresenta um bom desempenho escolar, tendo recebido dos professores muitos elogios.

P. H. - 12 anos

Caso de “sucesso escolar”, com uma reprovação no 3º ano de escolaridade (2ª série).

Cheguei à casa de P. H. após ter agendado o encontro pessoalmente com a mãe dois dias antes. Fui recebida na varanda da grande área, contendo quatro casas construídas, nas quais moram vários irmãos, além da avó de P. H., que é viúva. A casa onde P. H. mora é de propriedade de uma tia, emprestada à família, composta por cinco membros: além dele, a mãe, o pai, a irmã mais velha 18 (dezoito) anos, o irmão do meio, de 14 (quatorze) anos. Sua mãe nasceu em casa, com parteira no Distrito de Werneck, tem 44 (quarenta e quatro) anos, é a 7ª filha de uma irmandade de dez. Trabalhou como auxiliar de serviços gerais em uma escola, mas, atualmente, está afastada por problemas de saúde (é diabética), estudou até a 8ª série do ensino fundamental. O pai de P. H. estudou até a 8ª série (Educação de Jovens e Adultos), tem 46 (quarenta e seis) anos, é pintor de tela para quadros (pinta cópias de quadros a óleo), atualmente está desempregado. Tem vários irmãos, mas a entrevistada não sabe dizer quantos. Só sabe que o marido é um dos mais novos. Seu sogro casou-se duas vezes e teve vários filhos. A renda familiar é de um salário mínimo. P.H. iniciou a sua escolarização no ano de 1997, aos dois anos e quatro meses, no maternal. Através da leitura dos relatórios elaborados pelas monitoras/professoras, verifica-se que o aluno teve um bom desenvolvimento durante os primeiros anos, até que no ano de 2003 ocorreu uma reprovação na 2ª série. A mãe acha que houve perseguição ao seu filho

pela professora, motivada por um fato ocorrido (uma punição por causa de briga com um colega). Na opinião da mãe, o bom ou mau desempenho do aluno na escola está muito relacionado com a professora: “quando a professora puxa pelo aluno, com carinho e atenção, o aluno se desenvolve bem. Tem muito a ver com a professora”. P. H. foi selecionado na categoria de aluno inicialmente fraco (devido ao grau de dependência) que se tornou bom, na opinião das professoras. Porém, o seu percurso escolar foi de sucesso desde o ingresso, ocorrendo apenas a reprovação acima citada. Atualmente tem doze anos, cursa a 5ª série ou 6º ano de escolaridade, não apresenta defasagem série/idade. Sobre o exercício da autoridade materna e paterna, a mãe foi categórica: “a gente fala, fala, deixa de castigo, dá uns tapas, tem que obedecer!” A família inteira comunica-se através de bilhetes, gosta de ler até livros didáticos antigos para dar ajuda aos filhos, quando apresentam dificuldades. P. H. costuma fazer os deveres de casa sozinho. Quando tem dificuldades, pede ajuda à mãe. A entrevistada vai colocá-lo em uma explicadora porque está percebendo que o filho tem apresentado dificuldades, principalmente, em Português e Matemática.. P. H. gosta de soltar pipas, fazer cavalgadas com o pai, jogar futebol e assistir aos desenhos pela televisão. A documentação da família é organizada pela mãe. Quando convocada pela escola a participar de reuniões, é sempre a mãe quem está presente. P. H. é o filho caçula dos três filhos. A primeira filha cursou o ensino médio completo. O segundo filho está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. P. H. nasceu de parto cesariana, pesando quatro quilos, duzentos e cinquenta gramas e medindo cinquenta e um centímetros de altura. Iniciou a sua escolarização na pré-escola aos cinco anos, não apresentando nenhuma dificuldade inicial quanto à adaptação ao ambiente escolar. De acordo com algumas professoras anteriores, P. H. sempre foi mimado, imaturo, necessitando de apoio constante. Sempre muito preocupado em não errar, como disse uma professora: “parece ser o filho preferencial”. Para as outras professoras, ele sempre foi bom aluno, sem nenhum problema. Atualmente, o aluno cursa o 6º ano de escolaridade no Colégio Estadual e tem apresentado desempenho insatisfatório, inclusive com baixa frequência. Parece-me um caso de aluno que apresenta um grau de imaturidade emocional para enfrentar as exigências inerentes ao sexto ano de escolaridade.

N.A. 11 anos de idade

Aluna considerada “sucesso escolar”.

Cheguei à casa da N.A., moradora no Bairro Volta Grande – Werneck, aluna da 4ª série no ano de 2006, atualmente aluna do sexto ano de escolaridade no Colégio Estadual para marcar entrevista com a família. Lá chegando, para minha surpresa, estavam em frente ao portão da vizinha de frente, o pai e a mãe que, prontamente, quiseram iniciar a nossa conversa. A entrevista durou cinquenta minutos. A irmã mais nova andava de bicicleta na nossa frente e, de vez em quando, dava uma paradinha, olhava-nos com ar de curiosidade. Parecia não querer perder o desenrolar do assunto. Alguns minutos após, chegou N.A. que participou da entrevista, observando atentamente, fazendo algumas observações vez ou outra.

O pai de N. A. nasceu em Paraíba do Sul. É o filho mais velho de uma irmandade de nove filhos. Parou de estudar muito cedo para trabalhar com o pai, a fim de colaborar no sustento dos irmãos menores. Tem 44 (quarenta e quatro) anos, trabalha como auxiliar de obras (varredor de rua), é funcionário público municipal, estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Sua mãe era analfabeta e seu pai, apesar do pouco estudo, sabia ler e escrever. A mãe de N.A. tem 34 (trinta e quatro) anos, nasceu em Três Rios, município vizinho de Paraíba do Sul, sempre morou na zona rural, em fazenda, onde o pai sempre trabalhou, não tem atividade profissional, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental, é a caçula de nove irmãos. Seus pais são analfabetos. A família mora em casa própria, tem uma outra casa alugada que ajuda a aumentar a renda familiar, atualmente, em torno de dois salários mínimos.

N. A. nasceu de parto normal, em um hospital em Paraíba do Sul, tendo sido amamentada pela mãe até um ano de idade. Aos quatro anos entrou para a pré-escola e teve boa adaptação. Na opinião dos pais, sempre foi boa aluna, muito responsável, sempre muito atenta a todas as atividades escolares, frequenta a biblioteca da escola, apanha livros emprestados para ler em casa. Tem preferência por clássicos da literatura infantil. Gosta também de assistir “Malhação”, “desenho do pica-pau” e “Zorro” na televisão. A família é católica, frequenta a igreja com certa regularidade e N.A. participa das aulas de catequese, pois quer fazer 1ª comunhão. Os pais não têm hábitos de leitura, nem utilizam a escrita. Quando vão fazer compras, saem juntos e não fazem lista. As contas são pagas pelo pai. Quando perguntados sobre como exercem a

autoridade sobre as filhas, a mãe prontamente disse: “*elas não obedecem ao pai, só obedecem a mim. A gente sempre procura conversar bastante, mas quando não funciona, a palmada fala a verdade. E o castigo também*”. N.A. faz os deveres de casa sozinha, ninguém precisa mandar nem perguntar nada. Tira as dúvidas na escola, com os próprios professores. Os pais disseram que atualmente o estudo está muito mudado e que eles não conseguem entender os deveres de casa. O pai disse ficar surpreso ao ver como a filha consegue resolver tantos problemas, tantos deveres... Acha a filha muito inteligente. Nunca foram chamados à escola para ouvir queixas sobre a filha. Quando chamados para reuniões de pais, a mãe diz: “*quem sempre vai sou eu, ele vai às vezes, muito pouco*”. A família dorme em torno de nove horas da noite, porque o pai acorda às quatro horas e trinta minutos para trabalhar.

Para as professoras anteriores, N.A. sempre foi muito boa aluna. Apesar de não ter tanta facilidade para aprender, sempre foi aplicada e esforçada, obtendo boas notas. Sempre muito educada e organizada, fazia muitas queixas dos pais que a obrigavam a dormir com uma senhora idosa, vizinha da família, o que ela detestava. Com frequência, os pais pediam para as professoras interferirem no sentido de fazê-la aceitar a tarefa nefasta. Os professores atuais também fizeram elogios ao modo pelo qual a aluna se comporta na escola e participa das atividades propostas.

F. – 11 anos de idade

Aluno considerado “sucesso escolar”.

No dia 17 de agosto (quinta -feira) de 2006, às 10 horas, conforme havia combinado no dia anterior com o avô de 54 (cinquenta e quatro) anos, proprietário de um bar ao lado de sua casa, cheguei à casa de F., morador no Centro do Distrito de Werneck. Fui recebida, cordialmente, pela avó, uma senhora de 50 (cinquenta) anos, com aparência de pelo menos mais dez anos de idade. Participaram da entrevista a avó e F., sempre muito atento, colaborando, às vezes, com alguma informação. O avô não abriu o bar naquela manhã. Embora estivesse em casa, não apareceu na sala durante a entrevista. Na casa própria, com três quartos, sala, demais dependências e garagem com um Fusca, moram F, os avós e um tio solteiro de 28 (vinte e oito) anos. A família tem renda mensal de três salários mínimos. F. é filho da filha mais velha do casal,

atualmente com 31 (trinta e um) anos, casada e residente no município vizinho de Miguel Pereira. A mãe de F. trabalha como diarista em um sítio, tem outro filho de oito anos com o atual marido, foi mãe solteira aos dezenove anos de idade e estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental. O atual marido tem 32 (trinta e dois) anos, é pedreiro, estudou até a 6ª série do Ensino Fundamental. F. é criado pelos avós maternos e tem todas as despesas custeadas por eles. Não mora com a mãe porque não quer. Quando Solange casou-se, ele já estava acostumado com os avós e pediu para permanecer na companhia deles. Sua paternidade até hoje ainda é uma incógnita. De acordo com a avó, dois rapazes poderiam ser o pai. Um deles fez, por decisão judicial, o teste de DNA, mas nada foi confirmado. Afirmou desconfiar de que algo fora feito com falta de seriedade porque, antes de a justiça dar a notícia, várias pessoas já sabiam que ele não era o pai de F.. Todo esse relato foi feito pela avó diante do F., que não manifestou nenhum tipo de emoção. Amanhã, 18 de agosto, é dia do aniversário do F. e ele está muito feliz porque toda a família vai ao encontro da mãe, do padastro e do irmão, para comemorar a data. De acordo com a avó, *“o padastro de F. é muito carinhoso com ele e trata ele com um filho”*. Durante a entrevista, a mãe de F. ligou três vezes para a avó, querendo saber a respeito da entrevista. No dia seguinte, encontrei a avó que me fez a seguinte pergunta: *“Dona Roseane, a mãe do F. ligou perguntando porque a senhora estava fazendo aquelas perguntas e eu não soube falar direito. É pra que mesmo?”* Mais uma vez expliquei sobre a pesquisa que estava fazendo, mas não sei se fui entendida. F. estuda na 5ª série do Colégio Estadual em Werneck, nasceu com peso de três quilos e seiscentos gramas e medindo cinquenta centímetros de altura, de parto normal em um hospital em Paraíba do Sul. Foi amamentado pela mãe até, mais ou menos, seis meses de idade. Aos quatro anos entrou para a pré-escola. Nos primeiros quinze dias estranhou um pouco, mas depois adaptou-se bem. Na opinião da avó, F. é um menino obediente, organizado, independente e muito responsável. Ela afirma: *“posso sair de casa, deixar a comida no fogão que ele esquenta, toma banho e vai para a escola, sem problema nenhum”*. Sobre o exercício da autoridade diz: *“aqui em casa a gente não bate nunca, senta e conversa, tanto eu como o avô”*. F. frequenta a biblioteca da escola e faz empréstimos de livros para ler em casa. Tem preferência por livros de história de aventura. Gosta muito de jogar bolinha de gude, andar de bicicleta, jogar futebol e assistir a filmes de DVD. Os avós têm poucos hábitos de leitura e escrita: apenas fazem lista de compras, raramente lêem

revistas ou jornais. F. tem preferência por Matemática, faz os deveres de casa sozinho. Quando tem dúvidas, pede explicações para a professora ou recorre à madrinha, que é vizinha e acompanha o desenvolvimento do afilhado bem de perto, parecendo ser muito presente na vida dele. Quando convocada pela escola para reuniões, quem sempre comparece é a avó. Numa eventual impossibilidade, quem vai é a madrinha. F. dorme por volta das dez horas e acorda às nove horas da manhã. Não precisa acordar cedo, porque estuda no horário da tarde. Perguntado sobre a importância da escola para ele, F. respondeu: “*A escola é boa, serve pra gente aprender e depois arrumar trabalho, ajudar os filhos que eu tiver*”. Na opinião dos professores, F. inicialmente fora uma criança difícil, tímida, faltosa porque ia frequentemente para Paty do Alferes ao encontro da mãe. Porém, ao adaptar-se ao ambiente escolar, demonstrou facilidade de aprendizagem, generosidade com os colegas de turma e prazer em participar das atividades propostas. Atualmente F. cursa o 6º ano de escolaridade, obtém bom desempenho escolar e recebe, por parte dos professores, elogios relacionados tanto à forma de se comportar em sala de aula, como na participação nos deveres de casa.

T. F. – 11 anos de idade

Ótima aluna, considerada “sucesso escolar”.

Quando fui marcar a entrevista, fui recebida pela avó de T.F. Expliquei o motivo da minha visita e propus que marcássemos um horário mais conveniente para ela, já que estava no horário do almoço. Ela, prontamente, abriu o portão, convidou-me a entrar. Nesse momento, saía de dentro da casa e vinha ao nosso encontro a aluna T.F, com um sorriso nos lábios. Sentamos na sala, bem montada, com sofás confortáveis e uma TV 29”, que estava ligada e assim permaneceu durante toda a entrevista. Vez ou outra a avó olhava para a TV “de rabo de olho”, para não perder o noticiário que passava naquele momento. Minutos mais tarde, chegou o avô, de 78 (setenta e oito) anos, funcionário aposentado da rede ferroviária federal. A avó, nascida no Estado de Minas Gerais, viúva, tem duas filhas do primeiro casamento, 58 (cinquenta e oito) anos, não tem atividade profissional. Já teve, mas atualmente sofre de

pressão alta e problemas cardíacos. Sua segunda filha, mãe de T.F., é mãe solteira, tem vinte e nove anos, cursou até o ensino médio, trabalha como vendedora em uma loja no centro da cidade. A filha mais velha é diabética, trabalha na parte da manhã e também mora na casa. A casa tem três quartos, fica situada no centro do terreno, mas não é própria. T.F. é criada pela avó, a quem chama de mãe e pelo atual marido, a quem chama de avô. Eles são totalmente responsáveis pela criação da neta, arcando inclusive com todas as despesas financeiras. À mãe biológica, T.F. chama pelo próprio nome. O pai de T.F. é estudante de Radiologia, tem 28 (vinte e oito) anos, mora no município vizinho de Levy Gasparian com os pais. O pai e a família têm convivência freqüente com T.F. que, de acordo com a avó, “são loucos por ela”. T.F. nasceu no hospital, em Paraíba do Sul, de parto natural pesando três quilos e seiscentos gramas e medindo cinquenta e um centímetros, engatinhou, andou e falou antes de um ano e idade. A renda familiar é de seis salários mínimos. T.F. iniciou sua escolarização na pré-escola, aos quatro anos de idade, teve boa adaptação, sempre atenta e bem integrada à escola, nunca dando problemas. Perguntada sobre quem vai à escola quando convocada, a avó respondeu que é sempre ela, pois a mãe trabalha fora. A entrevistada é quem cuida de todos os documentos da família e paga as contas. As compras da casa são feitas pelo marido e ela. A família tem hábitos de leitura e escrita: comunicam-se através de bilhetes, fazem lista de compras, agenda telefônica, lêem jornais e revistas, com freqüência. T.F. gosta de ler história em quadrinhos, assistir a filmes de comédia, ao programa de TV “Malhação” e freqüenta a biblioteca da escola onde lê e traz livros emprestados para casa. Perguntada sobre a forma de exercer a autoridade, a avó afirma: *“aqui em casa a autoridade é na conversa, não tem desavença, não tem malcriação, nunca precisei bater nela, a gente vive numa paz”*. A família é católica e freqüenta regularmente a igreja. Nas palavras da avó, *“não somos de tá todo dia lá não, mas somos católicos”*.

T.F. dorme em torno de nove horas, acorda às seis horas para ir ao colégio que começa às sete horas da manhã, não precisa ser lembrada sobre as tarefas de casa, tem total independência, é muito responsável, ótima aluna, na opinião da avó e também dos professores. T.F. parece ser uma jovem muito amada, cercada de muita atenção e cuidados, até à época dorme no quarto com a avó.

De acordo com os professores, T.F. sempre foi uma exemplar aluna em todos os sentidos. Nunca deu trabalho para nenhuma professora. É responsável, apresenta

autonomia, aprendizagem fácil, é receptiva, está sempre disposta a aprender. A opinião dos professores atuais e anteriores é unânime: “T.F. é o sonho de todo o professor” .

T.M. – 11 anos de idade

Boa aluna, considerada sucesso escolar.

Cheguei à casa de T.M., pontualmente, às quinze horas, sábado, dia 18 de agosto de 2006, como havia combinado no dia anterior, através de um recado levado para a mãe pela própria T.M. Assim que cheguei à porteira, avistei a mãe de T.M. que estava à minha espera com um sorriso acolhedor. A família mora em uma modesta casa de dois quartos, com poltronas em péssimo estado, em contradição com uma TV de 29” desligada e um bom aparelho de som, colocados sobre uma estante, em uma fazenda localizada no 4º Distrito denominado Werneck. Fui recebida na sala, onde ficamos conversando. Estavam presentes, durante a entrevista, a entrevistada, a filha mais nova e T.M, que chegou em seguida a tempo de participar de toda a entrevista, sempre muito atenta, tecendo alguns comentários, com tranquilidade e discrição. A mãe tem trinta e três anos, estudou até a 5ª série do ensino fundamental, trabalha como gari da Prefeitura Municipal de Paraíba do Sul, é a 4ª filha de uma irmandade de sete irmãos. Sua mãe sabe ler um pouco e o pai era analfabeto. Na casa de T.M. moram seis pessoas: a mãe, os quatro filhos e o marido, com quem é casada há doze anos. O pai de T.M. tem trinta e cinco anos, estudou, como a mãe, até a 5ª série do Ensino Fundamental, trabalha como motorista em uma cerâmica de barro vermelho, é o 3º filho de uma irmandade de cinco irmãos. Seus pais sabem ler e escrever “mais ou menos”. A renda mensal da família é de dois salários mínimos. Quando perguntada sobre as dificuldades rotineiras em relação à escola, a mãe declarou:

“dever de casa eu nem preciso falar nada, eles já chegam fazendo. Cada um pega seu caderno e resolve logo. Se tem alguma dúvida, pergunta. Se eu posso, ajudo. Se não, um irmão mais velho ajuda o outro. E se ninguém sabe, tem uma vizinha que estudou mais, que ajuda sempre. Aqui é assim, um ajudando o outro. Se desobedecer, vai pro castigo, tiro a televisão, até obedecer. Não preciso bater neles não. Agora, todo dia abro os cadernos e vejo se os dever estão pronto. Não dou bobeira não”.

Os pais não têm hábitos de leitura e escrita, não fazem lista de compras, não se comunicam através de bilhetes, não fazem cadernos de receitas, não lêem jornais e revistas. Porém, T.M. frequenta a biblioteca da escola, apanha livros emprestados e gosta de jogar futebol, jogar capoeira e assistir ao SBT, principalmente à “Escolinha do Golias”. A família é católica e T.M. participa das aulas de catequese, pois pretende fazer 1ª comunhão. Naquele dia, ela iria participar da coroação de Nossa Senhora da Glória, padroeira da Comunidade de Werneck, onde reside. A família frequenta festas na comunidade, principalmente as religiosas. A mãe de T.M. é responsável pela organização da documentação da família, participa das reuniões de pais da escola (o pai, às vezes também participa). T.M. nasceu prematura, aos sete meses de idade, pesando dois quilos e setecentos gramas, medindo quarenta e sete centímetros de altura, mas sem algum tipo de complicação. Foi amamentada pela mãe até um ano de idade, é uma jovem saudável, dorme às oito horas da noite e acorda às seis da manhã para ir ao colégio.

As professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar o bom desempenho de T.M. Uma delas afirmou: *“ela é tudo de bom. Só tira boas notas. É ótima aluna e boa de futebol de campo também. A família é organizada, apesar do pai ser alcoólatra. A mãe é quem segura a peteca”*. Outra professora acrescentou: *“a vontade de crescer é dela, apesar da falta de estrutura familiar relacionada à leitura e escrita. Ela é boa de capoeira também”*.

D. L. – 12 anos de idade

sucesso escolar, apesar de uma reprovação na 2ª série (3ª ano de escolaridade).

Cheguei à casa de D.L., acompanhada por uma colega de sua turma para marcar entrevista com a família. Ele mora em uma casa de propriedade da Fazenda Santa Terezinha, localizada a três quilômetros de Werneck, onde o pai de D.L. trabalha como caseiro. Ao chegar, fui recebida pela mãe, que imediatamente quis começar a entrevista. A casa tem dois quartos, sala e demais dependências. É muito simples, porém organizada. Na estante, onde fica a TV, estavam dispostos alguns livros. Estavam presentes no momento da entrevista apenas a mãe de D.L. e eu. A mãe,

atualmente com trinta e sete anos, trabalha como diarista, nasceu em um Distrito do município vizinho de Vassouras, é a 6ª filha de uma irmandade de nove, estudou até a 5ª série do ensino fundamental, só parou de estudar porque onde morava não havia as séries finais do ensino fundamental. Sua mãe era analfabeta e seu pai sabia ler e escrever, apesar do pouco estudo. O pai de D.L. estudou até a 5ª série do ensino fundamental, tem quarenta e três anos, é o irmão caçula de uma irmandade de nove filhos. Os pais dele eram analfabetos. O casal tem quatro filhos: Denise, com dezenove anos, cursando o 1º ano (noturno) do ensino médio, D.L., com doze anos, aluno do 6º ano de escolaridade, o terceiro com 11, aluno do 5º ano de escolaridade e a filha caçula que iniciou sua escolarização aos sete meses de idade, na creche. A mãe contou-me que, para ajudar na adaptação da filha, o motorista da Kombi que transportava as crianças para a escola, colocava a menina no colo até ela parar de chorar, atitude que, para a mãe, configurou-se de fundamental importância naquele momento difícil. Atualmente a filha mais nova tem sete anos, cursa a Classe de Alfabetização e já domina competências relacionadas à leitura e à escrita. A mãe é responsável pela guarda dos documentos da família, pelo comparecimento ao colégio quando chamada e pelo acompanhamento escolar dos filhos. A renda familiar, em torno de dois salários mínimos, é oriunda do salário do pai, somado ao da mãe e ao Programa Bolsa-Família. A família é evangélica, gosta muito de ler. Os filhos têm o hábito de fazer empréstimos de livros na biblioteca da escola. Na opinião da mãe, D.L. gosta muito de ler, é independente e responsável. Quando não entende algum exercício, recorre à mãe ou à irmã. DL gosta também de jogar futebol e soltar pipas. A autoridade sobre os filhos é exercida tanto pelo pai quanto pela mãe: “*aqui a gente fala e eles logo obedecem, não temos problemas de obediência*”, diz a mãe. Toda a família dorme às oito horas e às cinco e meia já está acordada. D.L. nasceu no hospital, de parto normal, pesando três quilos e quatrocentos gramas, com quarenta e nove centímetros de altura, foi amamentado até os dois meses de idade, quando o leite secou. De acordo com os professores anteriores, D.L. sempre foi excelente aluno, independente, muito sério, honesto, participativo e organizado. Na opinião dos professores entrevistados, D.L. é um ótimo aluno, sempre muito participativo nos deveres de aula e de casa também. É um aluno educado, tranqüilo e muito responsável.

A.C. – 12 anos de idade

Aluna “sucesso escolar”, apesar da reprovação na Classe de Alfabetização.

O encontro com a mãe de AC foi bastante difícil. Quatro encontros foram agendados, porém sem êxito. Durante esse tempo, a aluna mudou-se de residência duas vezes e a mãe trocou de parceiro também duas vezes. Já estava quase desistindo do meu intento, quando finalmente fiz mais uma tentativa e consegui encontrar a mãe da A.C.. Fiquei muito curiosa para conhecer um pouco mais sobre a história dessa aluna, detentora de uma realidade familiar inusitada, com falta de condições de estudo e contrariando sua condição de aluna considerada “sucesso escolar”. O encontro aconteceu no terceiro endereço da família, uma casa composta de apenas um cômodo e um pequeno banheiro. Ficamos conversando na entrada da casa porque estava escurecendo e não havia luz no cômodo, pois a lâmpada estava queimada. Só havia luz no banheiro. Percebi que a mãe de A.C. estava apreensiva, uma vez que parecia não entender bem o porquê da minha insistência em falar com ela. Logo após a explicação, ficou menos apreensiva e pudemos conversar com tranquilidade. A mãe de A.C. tem quarenta anos, não sabe ler nem escrever (disse que ainda pretende estudar), é a 1ª filha de uma irmandade de seis, trabalha como empregada doméstica, não tem carteira assinada e recebe menos que um salário mínimo mensal. Sua mãe sabia ler um pouco, mas o pai era analfabeto. Sobre o pai de AC, a mãe não sabe falar muita coisa, a não ser que é o irmão mais velho de sua família, sabe ler e não ajuda na criação da filha. Ela nem mesmo sabe dizer onde encontrá-lo. A entrevistada tem outra filha mais nova, de 11 anos, que estuda na 3ª série (4º ano de escolaridade) e mora com a madrinha, porque a mãe não tem condições financeiras para criá-la. A renda familiar mensal é de R\$ 300,00 (trezentos reais). A mãe da A.C. comentou que está resolvendo se vai morar com um senhor aposentado em uma casa muito melhor que a dela, para poder oferecer mais conforto para a filha. A.C. iniciou a escolaridade na pré-escola. Segundo os registros escolares, ela participava pouco das atividades propostas, estava quase sempre alheia, desatenta, além de muito insegura e preocupada com a opinião dos outros em relação às atividades executadas. De acordo com a mãe: *“AC é uma filha obediente e independente. Não precisa utilizar nenhum castigo para convencer ela, basta conversar com paciência que ela atende, ela dorme cedo, não gosta de ficar na rua e gosta de brincar de boneca”*. Quando chamada à escola, comparece sempre que pode. Quando

não pode, pede para a filha escrever um bilhete justificando a ausência. A.C. disse-me que gosta muito de estudar e que pretende ser médica pediatra e, por esse motivo, é boa aluna e sabe que vai precisar estudar muito. De acordo com o depoimento da professora da pré-escola, A.C. era muito brigona, gostava de responder a tudo e a todos com muita rispidez, tomava brinquedos dos outros, empurrava, tinha dificuldade de relacionamento com os colegas, porém muito esperta e inteligente. Já para as professoras da 1ª e 2ª séries, A.C. era considerada quieta, com aprendizagem lenta, mas “dava conta do recado”.

Os professores atuais consideram-na boa aluna, muito responsável e prestativa, além de terem dado destaque ao fato de ela ser uma aluna perseverante e esforçada, características pessoais também citadas pelas professoras anteriores.

D. – 11 anos de idade

Aluno considerado “Sucesso escolar relativo”.

Cheguei à casa de D., onde mora com a mãe e uma irmã de nove anos, aluna do 3º ano de escolaridade, em uma casa de caseiro dentro de uma propriedade rural. Sua mãe é nascida no interior de Minas Gerais, tem dez irmãos, trabalha como arrumadeira na sede da fazenda há quase dois anos, tem carteira assinada e renda mensal de um salário mínimo. Está recentemente (há um mês) separada do pai, que é alcoolista, além de usuário de outras drogas ilícitas. A casa é simples, tem dois dormitórios, porém muito organizada. Nos anos anteriores, a família morou na casa da sogra, mas a situação do casal tornou-se insustentável e a mãe de D. decidiu separar-se e ir para a fazenda. Não tem ajuda financeira do pai das crianças que, de acordo com a mãe, deve ganhar um bom salário pelo emprego que tem, porém nunca ficou sabendo quanto o ex-marido ganha. Disse que vai entrar na justiça reivindicando a pensão a que os filhos têm direito. Quando lá chegamos, fomos recebidos pela mãe, que estava se preparando para passar a roupa da família. Quando me viu, veio receber-me com toda cordialidade, pedindo que eu não reparasse porque eles estavam ali recentemente, ajustando a nova moradia aos poucos. Foi logo contando os motivos da separação e o sentimento de alívio e paz que estava vivendo a família naquela nova casa. A mãe do D. tem trinta e quatro anos e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. É uma pessoa inteligente,

com boa fluência verbal e demonstrou uma enorme vontade de continuar os estudos à noite, assim que os filhos crescerem um pouco mais. É leitora de jornais, revistas e livros, gosta também de praticar caminhadas e andar de bicicleta diariamente “porque faz muito bem para a saúde”, disse ela. O pai das crianças tem o ensino médio completo, exerce a profissão de torneiro mecânico, é membro de uma família de sitiantes e todos os irmãos têm também o ensino médio completo. No momento da entrevista estavam presentes D. e a mãe. A televisão estava ligada e a mãe pediu a D. que a desligasse, fazendo uma observação: “*desligue, meu filho, para que possamos conversar com mais tranquilidade*”. D. nasceu saudável, de parto cesariana, no hospital, entrou na pré-escola aos três anos de idade. De acordo com as professoras, sempre apresentou desempenho satisfatório, discreto, alegre, participativo, bem adaptado, um menino muito inteligente, na opinião delas, além de demonstrar atitude responsável em relação às tarefas escolares. A mãe disse que só dá os avisos, pergunta se tem dever para casa, mas que geralmente, quando pergunta, a tarefa já está pronta. Quando tem dúvidas, recorre a ela. Está atualmente freqüentando a fonoaudióloga por apresentar gagueira. Sua mãe declarou que D. já apresentou uma melhora. É uma criança muito curiosa, sensível a todos os problemas domésticos: ajuda nas tarefas domésticas, como compras, limpeza do quintal e outros afazeres. Quando perguntado sobre a adaptação à nova vida, disse estar aliviado por não ter que ver o pai embriagado chegando em casa, brigando e batendo em todos. Disse ainda, “*nossa vida era um inferno. Agora estamos na paz, não sinto falta dele, ele batia muito na minha mãe*”. D. acorda às seis horas da manhã e dorme por volta das onze. O aluno gosta muito de jogar futebol, integrando, inclusive, dois times de bairro, parte de um projeto desenvolvido pela prefeitura. Sonha ser jogador de futebol profissional. Perguntada sobre a participação nas reuniões quando convocada pela escola, declarou que não gosta de ir pelo fato de haver muita fofoca e confusão. Não acha certo as professoras ficarem falando dos alunos diante de todos os presentes. Quando tem alguma coisa a falar, procura diretamente a diretora ou a professora. Disse ser sempre bem tratada por todos na escola.

Na opinião dos professores, D. já fora melhor aluno. As professoras o acham muito preocupado com a mãe e com a irmã, devido à situação de violência doméstica vivenciada nos anos de convivência do pai. Atualmente, ele tem comportamento muito sério, com se fosse um adulto precoce.

T. C. - 11 anos de idade

Aluna considerada “sucesso escolar relativo”.

Cheguei à casa de T.C., que mora na Fazenda Aquidaban, em uma casa cedida pelo proprietário, em função de o pai da aluna trabalhar como lavrador nessa fazenda. A casa tem dois quartos, varanda, fica situada no centro do terreno, com muita área livre em volta. Fui recebida pela mãe de TC que tem outros dois filhos: um de dez e outro de cinco anos. T.C. esteve presente durante a entrevista, participando ativamente. A casa é muito modesta, porém muito organizada. A família cria vários animais em casa: maitaca, mico, cachorro, gato, galinha, o que a mãe chama de “zoológico da família”. A mãe de T.C. tem trinta anos, sabe ler e escrever muito pouco, é a 1ª filha de uma irmandade de dez, estudou até a 2ª série em uma escola muitisseriada na zona rural (Sardoal – 3º Distrito de Paraíba do Sul). A respeito da sua curta escolaridade, afirmou que, além de a escola ensinar pouco, era distante da casa em que morava e a família mudava-se frequentemente. Todos esses fatores atrapalhavam os estudos. A entrevistada, por ser a filha mais velha, ajudou muito na criação dos irmãos mais novos, nunca trabalhou fora de casa, sempre cuidou dos afazeres domésticos, em função também do casamento precoce. O pai de T.C. tem trinta e três anos, estudou até a 7ª série do ensino fundamental, quando foi obrigado a interromper os estudos, para trabalhar e ajudar no aumento da renda familiar. Ele é o 2º de sete irmãos, filho de pai lavrador, mãe lavradora, ambos analfabetos. Nasceu no hospital, de parto normal, em Paraíba do Sul. A renda mensal familiar é de um salário mínimo. Perguntada a respeito da forma como lida com a autoridade, a entrevistada respondeu: *“primeiro zango, depois tiro o que mais gosta e ameaço bater, mas nunca bato, não”*. A família utiliza a escrita e a leitura no dia-a-dia, embora não tenha ficado muito claro em que situações isso ocorre. T.C. gosta de jogar futebol, andar de patins, ler e escrever e costuma pegar livros emprestados na biblioteca da escola. A documentação da família é organizada pela mãe, assim como a tarefa de acompanhar as tarefas escolares dos filhos e participar das reuniões na escola. Quando os filhos não entendem algum exercício, o pai ajuda a tirar as dúvidas. Caso permaneça a dúvida, T.C. recorre à tia, que é vizinha. T.C. iniciou a sua escolarização aos quatro anos de idade, no 2º período da pré-escola, com boa adaptação e participação nas atividades propostas pelas professoras, porém ao longo

dos anos, ela foi se tornando uma aluna com desempenho regular. T.C. nasceu com três quilos e cem gramas, quarenta e nove centímetros de altura, de parto normal no hospital em Paraíba do Sul. Como teve rejeição ao leite da mãe, representada por vômitos, T.C. não foi amamentada com leite materno.

Para as professoras das séries iniciais, T.C. era “tudo de bom”, participativa, inteligente, meiga. Porém, o pai é alcoólatra e a relação familiar é bastante conturbada. Além de tudo, de acordo com informações colhidas pelas professoras, o pai de T.C. desconfia de que o irmão caçula não é seu filho e sim de um suposto amante da mãe. As professoras atribuem a redução do rendimento de T.C. aos graves problemas por que ela passa que se mostram visíveis para os professores, já que ela não faz segredo da situação.

A. J. – 11 anos

Aluno considerado “sucesso escolar relativo”.

Cheguei à casa de A.J., no centro de Werneck, onde mora com os pais, um irmão mais velho de dezoito anos (curso o ensino médio noturno e trabalha durante o dia) e uma irmã de um ano e dois meses de idade. A casa é alugada, tem varanda, sala, dois quartos e demais dependências, situada no centro do terreno, porém mobiliada com muita simplicidade. Fui recebida pela mãe, após duas tentativas anteriores. Ela marcava o horário e estava sempre muito ocupada. A entrevistada tem trinta e quatro anos, estudou até a 3ª série do ensino fundamental, foi criada pela avó, tem apenas uma irmã mais nova. Tentei saber mais detalhes a respeito de sua mãe e pai, mas percebi que ela não ficou muito à vontade. O pai de A.J. é o caçula de nove filhos, tem trinta e cinco anos, estudou também até a 3ª série, trabalha como servente de pedreiro. Atualmente, está trabalhando em Queimados-RJ, vem em casa somente nos finais de semana. A renda familiar é de dois salários mínimos. Os pais exercem a autoridade sobre os filhos, zangando e tirando o que mais gostam. A mãe e os filhos gostam de ler. A.J. frequenta a biblioteca da escola e faz empréstimos de livros. A documentação da família é guardada pela mãe, que é também quem participa das reuniões na escola. Os

deveres de casa são feitos, em caso de dúvida, com a ajuda do irmão mais velho. A.J. gosta de assistir a filmes e desenhos pela televisão, jogar videogame e andar de bicicleta. O aluno iniciou a sua escolarização aos dois anos de idade, ainda na creche. Na opinião da mãe, A.J. deu muito trabalho no período inicial de adaptação ao ambiente escolar. De acordo com os relatórios e avaliações da escola, foi considerado ao longo dos anos um bom aluno, porém, nos últimos dois anos, tem apresentado desempenho regular. A.J. nasceu de parto natural no hospital em Paraíba do Sul, pesando três quilos e trezentos gramas e cinquenta e dois centímetros de altura, tendo sido amamentado pela mãe durante o primeiro ano de vida.

T. A. – 11 anos de idade

Aluno considerado “sucesso escolar relativo”.

Cheguei ao bar, onde a mãe do T.A. trabalha e é proprietária, para começar a entrevista. Quando cheguei, a irmã do T.A. estava fazendo as unhas da mãe. Estavam presentes a cunhada, o sobrinho e a filha mais velha com dezoito anos e ensino médio completo. A mãe do T.A. é filha de pai alfabetizado e mãe analfabeta, tem trinta e oito anos, estudou até a 4ª série do ensino fundamental, é comerciante e tem oito irmãos. O pai de T.A. é filho de pais analfabetos, tem quarenta e dois anos, trabalha como pedreiro e comerciante (vende ferro velho), estudou até a 2ª série do ensino fundamental e tem quatro irmãos. A casa da família fica no andar superior do bar, localizado no bairro Volta Grande-Werneck. A renda familiar mensal é de três salários mínimos. A autoridade é exercida pelos pais da seguinte forma: “*a gente zanga, coloca de castigo, e se não tiver jeito, bate mesmo. T.A. é muito levado...*”, disse a mãe. A família utiliza a leitura e escrita no dia-a-dia, porém T.A. não gosta de ler nem escrever. A mãe é responsável pela guarda dos documentos da família, pelo acompanhamento escolar do T.A. e também pela participação em reuniões de pais. Quando a mãe não pode ir, a filha mais velha vai representando a família. T.A. é muito ativo, gosta de brincar com os colegas, andar de bicicleta e assistir a filmes pela televisão, mas não gosta de estudar. Para fazer os deveres de casa, a mãe tem que “dar duro nele”, como diz ela. T.A. iniciou sua escolarização aos quatro anos de idade, na pré-escola. De acordo com os relatórios,

T.A. era bem socializado, gostava muito de brincar, muito inteligente, porém faltava bastante às aulas e apresentava-se pouco participativo nas tarefas dirigidas, que exigiam maior concentração e regras definidas. Apesar da baixa frequência, teve desenvolvimento satisfatório devido à sua capacidade de assimilar rapidamente as informações. T.A. nasceu de parto cesariana, pesando três quilos e seiscentos gramas, medindo cinquenta e dois centímetros de altura. O aluno tem problemas alérgicos, bronquite e já teve também pneumonia. Dorme por volta das dez horas, acorda às nove horas porque estuda na parte da tarde.

A. – 16 anos de idade

“Sucesso escolar relativo”, idade avançada por trajetória escolar interrompida.

Cheguei à casa de A. para marcar a entrevista com a família que mora em um sítio distante dois quilômetros da escola. Fui recebida pela mãe, que estava naquele momento lavando a varanda e molhando as muitas plantas que cultivava ao longo da varanda. Logo após a minha explicação acerca da minha visita, imediatamente fechou a torneira e disse-me: *“podemos conversar agora, você não me atrapalha, lavar o chão pode ser a qualquer hora. Se ainda fosse a hora do almoço seria mais difícil, mas assim mesmo daria certo”*. A. mora com seus pais e mais quatro irmãos: a filha mais velha de dezenove anos e ensino médio completo, a terceira filha de treze anos, cursando a 6ª série, o de oito, cursando a 1ª série e a caçula, atualmente com seis anos, cursando a Classe de Alfabetização. A filha caçula veio receber-me com muita simpatia durante a entrevista: *“eu sou E., a filha maior da casa”*. A entrevistada expôs a sua preocupação com a aprendizagem dela. Já a levou ao neurologista que indicou a ajuda de uma terapeuta ocupacional. Mostrou também um caderninho, no qual ela passa deveres extras, porque ela não está acompanhando a turma. Sugeri que ela levasse a filha para uma consulta com uma fonoaudióloga com formação em psicomotricidade, a fim de fazer uma avaliação. Logo depois vieram cumprimentar-me, o pai e o irmão de A., todos muito cordiais. A casa é confortável, tem três quartos, varanda, sala e demais dependências, é muito bem montada, com bons móveis e utensílios. A mãe de A. nunca teve atividade profissional, tem trinta e sete anos, nasceu na zona rural em casa, com sua avó, que era parteira (além do seu parto, a avó fez o parto de todos os demais netos

e dos bisnetos), estudou até a 4ª série, é a 8ª filha de uma irmandade de dez. Seus pais não sabiam ler nem escrever. O pai de A tem quarenta e dois anos, estudou até a 2ª série do ensino fundamental, é o 2º filho de uma irmandade de cinco, é agricultor: cria boi de corte, vaca leiteira, cultiva plantação de cana, abóbora e verduras. A família tem renda mensal de quatro salários mínimos e está morando na localidade de Werneck há cinco anos. A família veio do município vizinho de Paty de Alferes. Perguntada sobre como exerce autoridade sobre os filhos, foi enfática: *“falo duas vezes, seguro pelo braço e se não obedecer, é palmada e castigo mesmo. Normalmente nem preciso falar a segunda vez”*. A., antes de ir para a escola, ajuda o pai a tirar leite e alimentar os animais, gosta muito de assistir a filmes pela televisão ou DVD, não gosta de ler, tampouco de sair de casa para passear. Sobre hábitos de leitura na família, somente a irmã mais velha gosta de ler. A família utiliza a escrita para se comunicar e fazer lista de compras. Quanto aos deveres de casa, A. os faz sozinho, recorrendo à irmã mais velha quando tem dúvidas. Quando chamada à escola para reuniões a mãe sempre comparece, apesar de não gostar de certos comentários que são feitos durante as reuniões. De acordo com a mãe, quando moravam no município anterior a este, A. não gostava de estudar e interrompeu os estudos. Agora, pensa até em fazer faculdade. Na escola anterior, situada na zona rural, ele só fazia bagunça, era reclamação todo dia. Dona Neiva acrescenta: *“hoje é só elogios. Não chega uma reclamação aqui em casa”*. A. nasceu saudável, pesando três quilos e quinhentos gramas e cinquenta centímetros de altura, foi amamentado durante todo o 1º ano de vida. De acordo com os professores anteriores, A. é um bom aluno, estudioso, muito educado e responsável. Apesar de ter idade avançada em relação aos demais colegas de turma, nunca houve nenhum problema, sempre teve bom relacionamento com todos.

L. - 11 anos de idade

Aluno considerado caso de “insucesso escolar”, com uma reprovação na 2ª (segunda) e outra na 4ª (quarta) série ou (5º ano de escolaridade).

A casa de L. fica localizada a sete quilômetros de distância da escola. Situa-se em área de uma fazenda, distante setenta metros de uma estrada vicinal. A casa é cercada por cerca de arame farpado, com porteira do mesmo material. Ao me aproximar da casa, pude ver cada uma das quatro janelas frontais, ocupadas com pessoas que observavam a minha chegada. A mãe do L. veio receber-me com um sorriso nos lábios, acompanhada de quatro dos seus seis filhos: a de quatorze anos,

aluna da 5ª série do Ensino Fundamental; a de sete anos, aluna da 1ª série; o de quatro anos, aluno da Pré- escola e a de dois anos (esta ainda não estuda nem fica na creche). A filha menor nasceu há nove dias. L. estava na casa do colega de turma, brincando. Percebi, de imediato, o forte cheiro de fumaça que vinha, provavelmente, do fogão a lenha. A casa tem três quartos, telhado sem laje. Na sala há dois sofás em mau estado de conservação, um aparelho de TV e uma moderna aparelhagem de som em cima de um móvel, destoando do restante do mobiliário, um armário simples, onde são guardados os mantimentos. O chão da sala é recoberto por uma “aguada de cimento”. O chão dos quartos é revestido com tijolos deitados. A casa não tem pintura. As paredes são emassadas, têm cor de barro, são empoeiradas, devido à falta de pavimentação. Começamos a conversar, expliquei o motivo da minha visita e perguntei se poderia gravar a nossa conversa. Todos os presentes permaneceram na sala durante todo o tempo, exceto a filha de sete anos que saiu da sala para tomar banho. Durante o banho, pude ouvir o barulho da água sendo jogada no corpo. Era um “banho de caneca” ou de balde. Imagino que na casa não há chuveiro. As crianças observavam tudo, quietas e com muita atenção. Não fomos interrompidas nenhuma vez. Todos ouviam atentamente o nosso diálogo. Foi possível perceber que a mãe exerce autoridade de forma tranqüila. A entrevistada nasceu em Paraíba do Sul, tem trinta e dois anos, trabalha como lavradora em uma fazenda em Werneck, distante seis quilômetros de sua casa, ganha o salário mínimo, não tem carteira assinada, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental. É a 3ª filha de uma irmandade de sete (sendo três homens e quatro mulheres). Seu pai é falecido e sua mãe tem cinquenta e dois anos e ainda trabalha também como lavradora. Atualmente a mãe de L. vive com um rapaz de vinte e dois anos que estudou até a 1ª série de uma escola rural multisseriada. O marido só sabe assinar o nome, trabalha empurrando carrinho de tijolos em uma cerâmica que fabrica telhas e tijolos de barro vermelho para a construção civil, também em Werneck, ganha o salário mínimo com carteira assinada. O atual marido da entrevistada tem vários irmãos, mas ela não sabe direito quantos são. A família dele mora em Três Rios, município distante vinte e sete quilômetros dali e se vêem muito pouco. A mãe de L. tem seis filhos. Com o atual companheiro teve três filhos: perdeu o primeiro durante a gravidez tendo dois vivos. Com o 1º marido ela teve os dois primeiros filhos. O pai dos dois primeiros filhos encontra-se em paradeiro desconhecido, não se tendo notícias dele há muito tempo. Com o segundo parceiro, a entrevistada teve mais dois filhos.

Admilson é a única figura paterna presente na casa, os filhos prestam obediência aos dois, exceto L. e Fabiana que não gostam de obedecer-lhe, fazendo-o somente à mãe. Quando nasceu, L. não apresentou problemas de saúde, exceto uma alergia, detectada por um pediatra que sempre o acompanhou, desde o nascimento. Acorda às cinco horas e trinta minutos para se arrumar e esperar a Kombi que vem buscá-lo para a escola municipal onde estuda. Costuma deitar-se logo após o término da novela das sete da TV Globo. Entrou para a Pré-escola aos quatro anos de idade e a frequenta regularmente, gosta muito de fazer os deveres de casa, é o filho que mais gosta de estudar: “sempre foi muito bom aluno, muito interessado”, disse a mãe. É a própria mãe que o acompanha nas tarefas de casa, uma vez que ele não aceitava ajuda de outra pessoa. Quando chamada pela escola, ela mesma vai, não manda ninguém em seu lugar. Perguntada sobre os hábitos de leitura da família, respondeu que a família não lê jornais ou revistas, não faz lista de compras, não escreve cartas, não escreve receitas, utilizando apenas a própria memória. Ela guarda os documentos dos filhos em uma pasta. Não tem hábito de passear em lugar algum. A família não sai porque mora muito longe e a estrada é muito escura. Gosta de assistir à novela das seis e das sete horas da TV Globo. Após o término, todos vão se deitar. Pedi para fotografar a família, porém a mãe declarou não gostar e os filhos não se sentem à vontade.

Encontrei L. pela 1ª vez na Escola onde fiz a pesquisa, na sala dos professores. Quando olhei para ele, disfarçadamente tirou, de dentro de um livro, um pequeno caderno bastante amassado e cheio de “orelhas”. Neste instante, perguntei o seu nome e série em que estudava. Ele respondeu “meu nome é L. e estudo na 4ª série”. Interroguei o porquê de ele estar ali, já que sua turma tinha saído para visita a uma fábrica de sorvetes. Ele desconversou e mudou de assunto. Perguntei se gostaria de participar de uma pesquisa que eu estava fazendo e que precisaria conhecer também os pais e conversar com eles. L. prontamente respondeu: “*pai? Você não consegue falar com ele mesmo. Ele tá longe, sei lá onde. Ele não me procura há muito tempo, não tá nem aí. Minha mãe pode sim, só que eu moro longe...*” Continuamos a conversa e fiquei sabendo que a mãe estava esperando, para os próximos dias, o nascimento do sexto filho. Disse ainda que a irmã mais velha, que tem quatorze anos e estava na 5ª série, parou de estudar porque a qualquer hora ela teria que chamar o carro que conduziria a mãe até o hospital para o nascimento. Por tal motivo encontrava-se em casa, aguardando a hora do parto.

A atual professora do 5º ano de escolaridade disse que L. tem muita dificuldade em aceitar o fato de ser pobre, como também de ficar sentado e participar das atividades. Dirige-se aos colegas com agressividade, faz uso de muitos palavrões. Para ela L. é uma criança difícil, mora muito longe e que lhe causa bastante pena. Já a professora da série anterior, Margareth, deu um depoimento diferente, dizendo que “*ele é um bom menino, apesar de apresentar algumas dificuldades*”. L. iniciou sua trajetória escolar aos quatro anos, na pré-escola com dificuldades de adaptação, tendo continuado com essas dificuldades ao longo da sua caminhada. Tem dificuldade em conviver com as normas e regras impostas pela instituição escolar que se apresenta como um mundo muito diferente do seu, no qual tem autonomia para decidir o que fazer, sem precisar submeter-se a nenhuma regra. Por mais que ouça, por parte dos adultos, que estudar é importante, L. comporta-se como se não desse muito crédito ao que os professores dizem.

A articulação dessa família com a escola é difícil de se realizar por conta da distância cultural (“cultural” entendido aqui no sentido dos processos, das formas sociais ou dos esquemas sociais mentais) que os separa. Podemos observar que, enquanto a escola declara que L. não é um bom aluno, a mãe o considera como aluno muito interessado e que gosta muito de estudar.

L. S. – 14 anos de idade

Caso de “Insucesso escolar” , com uma reprovação na 1ª e outra na 4ª série (5º ano de escolaridade).

No dia 22 de agosto (quarta -feira) de 2006, às quatorze horas, cheguei à casa de L.S., aluno do 5º ano de escolaridade, para entrevistar sua mãe. Lá chegando, a avó veio receber-me na varanda da casa e ali ficamos conversando, de pé porque não havia cadeira para sentar. Ela disse que não tinha a chave para entrar em casa porque tinham trancado a casa para as crianças não fazerem bagunça (eu não entendi bem, mas resolvi ignorar). Disse de imediato que ela sempre criara o neto L.S. A entrevistada estudou na zona rural a 1ª série apenas, é a 2ª filha de uma irmandade de treze. Sua mãe trabalhava na lavoura e seu pai cortava pedra em uma pedreira. Ela não sabe ler nem

escrever, o marido saiu de casa há mais de quinze anos, nunca mais dando notícias. Não sabe informar quantos irmãos tem o marido. Só sabe que são muitos. A casa de dois quartos, construída mais ou menos oitenta centímetros abaixo do nível da rua, abriga nove pessoas: a avó com cinquenta e seis anos de idade, um sobrinho de trinta e cinco anos (que trabalha, mas não ajuda nas despesas mensais), uma filha de vinte e um anos (que não trabalha, só faz uns biscates na casa de família porque tem muitas dores na coluna), um outro filho de dezoito anos que, segundo ela, “não tem idéia certa” e, além de L.S., mais outros quatro netos. A mãe de L.S. tem trinta e cinco anos (e outros dois filhos que são criados também pela avó), mora no município vizinho de Paty de Alferes, estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental, mas não tem nenhuma responsabilidade sobre a criação dos filhos. Todas as responsabilidades ficam por conta da avó. O pai de L.S. tem quarenta e dois anos, é marceneiro, mora em Paraíba do Sul, mas tem pouco contato com o filho. Esporadicamente, presta-lhe ajuda financeira. Perguntada a respeito da renda familiar, a entrevistada respondeu: *“não tenho renda certa não, Dona Roseane. Vivo do bolsa-família. Quando tem ovo, vendo. Quando tem leitão, vendo. Lavo roupa pra fora. Juntando o bolsa-escola e a lavagem de roupa dá 145,00 por mês”*. Perguntada sobre a forma pela qual exerce a autoridade sobre os netos, a avó afirmou: *“fico brava, zango, prendo eles em casa pra fazer trabalho, “esquento eles”, não deixo ver televisão, o de nove anos apanha todo dia porque não quer ir à escola”*. L. S. nasceu de parto cesariana em um hospital em Paraíba do Sul. Foi amamentado pela avó que tinha àquela época, um filho pequeno (e ainda o amamentava), porque a mãe não queria amamentá-lo. L.S. iniciou a sua escolarização no ano de 1999, aos seis anos de idade, quando apresentou algumas dificuldades ligadas à falta de limites, apesar de participativo. Tornou-se, ao longo dos meses subsequentes, cada vez mais desatento, agressivo, “levado”, apresentando comportamento inconstante e relacionamento difícil. De acordo com a avó, L.S gosta de ler e traz para casa livros emprestados da escola. Quando tem dúvidas sobre os deveres de casa, pede ajuda à tia, que já terminou os estudos (ensino médio). Costuma deitar-se às dez horas e acorda às sete horas da manhã. Atualmente estuda a 4ª série ou 5º ano de escolaridade em uma escola em outro Distrito. L.S. tem um defeito nos lábios, ocasionado por uma cirurgia motivada por um câncer, o que, de acordo com alguns professores, traz uma série de transtornos como apelidos, brigas e demonstrações de preconceito. A avó achou melhor trocá-lo de escola para tentar melhorar o relacionamento com os colegas. A entrevistada

disse ainda que já passou quase um ano do prazo para L.S. retornar ao hospital – INCA - local onde fez a cirurgia, mas está esperando a mãe poder levá-lo. Afirmou ainda que L.S. tem problemas relacionados à fala, estava sendo tratado por uma fonoaudióloga, mas fora obrigado a interromper o tratamento pela falta de recursos financeiros para pagar a passagem. L.S. gosta de brincar de soltar pipa, andar de bicicleta e assistir à filmes pela televisão. Quando chamada pela escola, ela mesma vai, não manda ninguém em seu lugar. Perguntada sobre os hábitos de leitura da família, respondeu que a família não lê jornais ou revistas, não faz lista de compras, não escreve cartas, não escreve receitas, guardando tudo na memória. Ela é também responsável pela guarda dos documentos dos membros da família. Não tem hábito de passear em lugar algum., porque sua vida é muito difícil. Nas palavras da avó: *”comecei a trabalhar na roça desde os onz anos de idade, ajudando minha mãe a criar as criança, num é fácil. Ninguém aqui em casa gosta de pagar nada, é tudo por minha conta. Ai de mim se não fosse as pessoa amiga que me ajuda muito”*.

Os professores entrevistados foram unânimes em declarar que L.S. é uma criança sem limites, não obedece, não faz as tarefas de aula, agressivo, onipotente, destemido, dotado de baixa auto-estima e que sempre demonstrou sentir muita falta da mãe, a despeito do fato de ela não manifestar interesse por ele.

V. 16 anos de idade

Caso de “insucesso escolar”, com três reprovações na 1ª série e uma na 4ª série (5º ano de escolaridade).

No dia 22 de agosto (quarta -feira) de 2006, às 10 horas, encontrei a mãe de V. na Unidade de Saúde da Família em que aguardava atendimento médico para amenizar a dor na coluna que estava sentindo. Perguntou-me se eu estava precisando falar com ela, pois havia tomado conhecimento de que eu a estava procurando. Combinamos um encontro após a sua consulta. Por volta das quinze horas, voltei à Unidade de Saúde e, ao chegar como ela já estava disponível, ficamos conversando ali mesmo, dentro do meu carro. A mãe de V. nasceu na Fazenda Santa Maria, de parto natural com parteira, tem trinta e nove anos, nunca trabalhou fora de casa, estudou até a

4ª série do Ensino Fundamental, é a 3ª filha de uma irmandade de oito, tem três filhos, um de cada pai. Com o atual marido, que é alcoolista, apresenta deficiência nos movimentos da mão direita (ocasionada por uma briga), não trabalha, sabe ler e escrever pouco, ela coabita há quatorze anos e tem uma filha de dez. O pai de V. tem cinquenta anos, sabe ler e escrever, é proprietário de uma fábrica de móveis e de dois caminhões–baú para transporte, dá pensão alimentícia mensal ao filho, mas não mantém com ele contato muito frequente (na opinião das professoras do V., a mãe atrapalha muito o relacionamento do pai com o filho). V. esteve em companhia do pai durante algum tempo, porém a situação foi interrompida devido a interferências maternas que desagradaram ao pai (informação obtida através das atuais professoras do V.). O pai prometeu ao filho levá-lo para sua companhia, assim que V. completar dezoito anos. Para tanto, V. já está aprendendo com um amigo do pai, que também é proprietário de uma marcenaria, a arte de trabalhar com madeira. O pai do filho mais velho (dezoito anos) da entrevistada nunca assumiu a paternidade. Perguntada sobre a forma como lida com a autoridade sobre os filhos, a mãe respondeu : *“fico falando, falando, se você não fizer isso vou te dar uma cintada, mas só falo”*. Na opinião da mãe, V. é um bom filho, não é respondão, não é levado, nem agressivo. Gosta de jogar bola, vídeo-game, assistir à jogos futebol e freqüentar lan-house para jogar. Sobre o marido atual, a entrevistada declara: *“ ele se dá bem com o V, só não se dá bem com o meu filho mais velho. Meu marido gosta muito de botequim, bebe todos os dias, é pedreiro , mas não pode trabalhar por causa do defeito na mão”*. Quando chamada à escola para reuniões, quase nunca vai porque não tem tempo. A esse respeito declara: *"sabe como que é, né? Nem sempre dá. A gente tem que fazer de tudo e num dá mesmo. Também ir lá (na escola) e ficar ouvindo falar mal dos filhos da gente, ninguém gosta"*. V. diz para a mãe que não aprende bem na escola porque em casa sempre houve muita briga. Embora a mãe declare não utilizar a escrita para se comunicar em casa, afirma gostar de ler revistas e jornais, sem, no entanto, mencionar nenhum periódico especificamente. V. não tem hora para dormir nem para levantar-se. Atualmente, embora esteja trabalhando, cabe à mãe chamá-lo para ir ao trabalho, uma vez que não se levanta sozinho Não tem responsabilidade, gosta de namorar desde pequeno, de acordo com a mãe. Nasceu no hospital, de parto cesariana com quatro quilos e trezentos gramas e cinquenta e um centímetros de altura, saudável, recebeu leite materno até o oitavo mês de idade. Ao finalizar a nossa entrevista, fui levá-la em casa. Quando lá chegamos, pude conhecer a

casa de dois quartos, com uma atípica divisão interna, sem emboço interno e externo, sem portas internas, uma construção bastante precária, localizada a oitenta centímetros abaixo do nível da rua. Saindo da casa de V., passei em frente à oficina onde ele está trabalhando e parei para cumprimentá-lo. Imediatamente disse-me: “tia, estou aqui aprendendo a trabalhar porque meu pai vai me levar para morar com ele quando eu fizer dezoito anos”. É um jovem muito simpático e bem socializado.

Na opinião dos professores, V. é um menino atencioso, gentil, inteligente, porém largado no mundo, sem atenção dos pais. De acordo com as professoras da Pré-escola, V. iniciou a sua escolarização no ano de 1995 com algumas dificuldades, participava muito pouco das atividades propostas e apresentava dificuldades na expressão oral. Devido à baixa frequência, as professoras, muitas das vezes, não conseguiam avaliá-lo. O padrasto, além de alcolista, é usuário de outras drogas ilícitas e também não se relaciona com ele. A mãe, completamente alheia a tudo, sempre doente, apática, sem ação. Todas as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que estão muito satisfeitas e esperançosas com a ida de V. para a companhia do pai no próximo ano, por ser este um grande desejo dele e também do pai.

L G – 14 anos de idade

Considerado “insucesso escolar”, com 2 reprovações (CA e 1ª série)

No dia 27 de agosto (segunda-feira) de 2006, às 13 horas, cheguei à Fazenda Mina D’Ouro, localizada na localidade de Matosinhos, distante nove quilômetros da Escola, local onde reside L.G., seus pais e três dos quatro irmãos. A 2ª irmã, de vinte e dois anos, é casada e mora em outro local. O pai de L.G. tem sete irmãos, quarenta e um anos, estudou até a 4ª série, é caseiro; a mãe é arrumadeira na sede da fazenda. A renda mensal familiar é de dois salários mínimos. Sua mãe tem quarenta anos de idade, é analfabeta e tem quinze irmãos. Atualmente, está na casa de parentes em outro distrito do município, pois se encontra adoentada, aguardando a data de uma cirurgia de hérnia de disco (parou de andar por causa da dor). Fui recebida na sede da fazenda pela irmã de LG que tem dezoito anos, cursou até o 2º ano do ensino médio, mas precisou parar de estudar em função da doença da mãe. L.G. é a filha caçula da família, não frequentou

a pré-escola, iniciou a escolarização na Classe de Alfabetização, apresentando algumas dificuldades: gostava de brincar ou dormir na sala de aula, participava pouco das atividades propostas. Perguntada sobre a forma como os pais lidam com a autoridade sobre os filhos a entrevistada afirmou: “*meu pai e minha mãe dão bronca firme. Se a gente não melhora, dão castigo mesmo. Bater não usam* “. A família usa a leitura e escrita no dia-a-dia. O pai lê toda noite romances e poemas, gosta muito de ler. L.G. frequenta pouco a biblioteca da escola e gosta de assistir às novelas e filmes pela televisão. Quando tem dúvidas nos deveres de casa, recorre ao pai ou à irmã. Quando os pais são chamados para reuniões na escola, raramente os pais participam, devido à distância e à falta de transporte. A casa fica distante da estrada, por onde raramente passam os ônibus. L.G. vai para a escola em transporte escolar da rede municipal de ensino. Nasceu no hospital de Paraíba do Sul de parto natural. Segundo a irmã, L.G. teve um problema na hora do nascimento, que ela não sabe explicar com detalhes, provavelmente devido ao fato de ter passado da hora de nascer.

Os professores anteriores e os atuais têm opiniões convergentes em relação ao desempenho de L.G. na escola: “*ela sempre foi uma aluna muito quieta, insegura, apresentando aprendizagem lenta. Parecia que estava sempre distraída e perdida*”.

J – 13 anos de idade

Caso de “insucesso escolar”, com reprovação na 1ª e 2ª séries (3º ano de escolaridade).

Cheguei à casa de J. às 7 horas da noite do dia 24 de setembro de 2006 para a entrevista, quando fui recebida pela mãe e pelo pai que estavam à minha espera. Na parte da tarde eu havia deixado um recado com a tia que mora ao lado, dizendo que voltaria à noite, pois os pais estavam trabalhando. Embora seja simples, a casa é própria, está sendo construída aos poucos: tem dois pavimentos, varanda, três quartos, sala, área externa e demais dependências. Iniciamos a nossa conversa, explicando para os pais o motivo da minha visita, o que gerou, por parte deles, imediata boa vontade e atenção. A televisão estava ligada e assim permaneceu durante toda a entrevista. De vez

em quando, o pai dava uma olhadinha no programa que estava sendo exibido. A mãe de J. tem trinta e cinco anos, trabalha como empregada doméstica, estudou até a 4ª série do ensino fundamental, é filha de pai alfabetizado e mãe analfabeta (para complementar a renda mensal lavou roupa para várias famílias), é a 6ª filha de uma irmandade de onze, tendo prestado à mãe grande ajuda na criação dos irmãos mais novos. O pai de J. tem trinta e seis anos, estudou até a 7ª série do ensino fundamental, é funcionário de um supermercado, filho de pais semi-alfabetizados, é o 5º filho de uma irmandade de oito, nasceu e foi criado em Werneck. O casal tem dois filhos: o mais velho com quatorze anos e aluno da 7ª série e J. com treze anos, atualmente aluno do 6º ano de escolaridade. J. iniciou a sua escolarização na pré-escola aos três anos de idade. De acordo com a mãe: *“no início ele ficou muito bem na escola, mas depois começou a chorar e passou a não querer ir para a escola, deu bastante trabalho para ficar lá”*. Pela leitura dos relatórios de acompanhamento escolar, foi possível verificar que J. apresentou dificuldades relativas à comunicação oral, produção de textos em geral, além de timidez e imaturidade emocional em variadas situações. Existe também na sua documentação um registro de frequência ao psicólogo no ano de 2004. No ano anterior, ele havia sido reprovado também na 2ª série (atual 3º ano de escolaridade). Questionados sobre a forma pela qual exercem a autoridade sobre os filhos, foram taxativos em afirmar: *“antes nós batíamos, mas agora procuramos usar o diálogo porque eles já estão mais crescidos e as coisas estão complicadas. É tanta coisa, droga, bebida... conversando a gente acha que é melhor. Se for preciso a gente dá castigo, tira o que mais gosta e por aí vai”* J. gosta de jogar bola, brincar com os colegas, andar de bicicleta, soltar pipa, jogar nas lan-houses e assistir a filmes pela televisão e DVD. A família usa a escrita apenas para comunicar-se através de bilhetes, mas não tem hábitos de leitura. A documentação da família é guardada pela mãe. Quando chamados para reunião na escola, pai e mãe costumam ir juntos. J. e o irmão costumam dormir tarde, por volta de meia-noite. Os pais vão dormir cedo porque acordam às seis horas para trabalhar e os filhos estudam na parte da tarde. J. nasceu no hospital de parto normal, pesando três quilos e cem gramas e cinquenta centímetros de altura.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a vida dos atores sociais está em um constante processo de mudança e que os dados aqui analisados correspondem a uma etapa da escolarização dos alunos entrevistados, ou seja, às séries iniciais do ensino fundamental, as considerações aqui apresentadas não podem ser consideradas conclusivas. Tanto os alunos considerados casos de “sucesso escolar”, quanto os casos de “sucesso escolar relativo” e os considerados casos de “insucesso escolar”, são filhos de famílias dos meios populares, com pais que apresentam baixa escolaridade e renda, e cuja grande família composta por avós, tios, primos, detém capital escolar ainda bastante inferior ao deles. Viana (2000, p. 49), a esse respeito, afirma que as famílias populares participam do processo de escolarização dos filhos de forma diferenciada, “nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim”. Percebe-se, através dos resultados encontrados, que a mobilização pessoal desses alunos encontra pesos e formas diferenciadas. Uns parecem estar naturalmente mais mobilizados e acreditar que conseguirão um futuro melhor graças aos estudos; outros revelam essa mobilização no esforço empreendido pelas famílias, e ainda há aqueles que apresentam baixa mobilização e, conseqüentemente, resultados escolares insatisfatórios. No percurso escolar dos alunos investigados há relatos de reprovação nas três categorias definidas neste trabalho, inclusive no percurso dos alunos considerados casos de “sucesso escolar”.

Citamos, no corpo desta pesquisa, dentre as idéias de Lahire (2004b), que a omissão parental é um mito. A pesquisa veio contribuir para reafirmar que essa “ausência” ou “omissão”, no interior das escolas, de forma alguma determina a falta de participação dos pais e que a “invisibilidade” dos pais, dentro da instituição escolar, não é sinônimo de falta de participação. Percebemos que esses pais participam das mais variadas formas, como: pedir ajuda de vizinhos para ensinar as lições aos filhos; pedir livros emprestados a vizinhos e colegas; fazer com que os irmãos mais velhos se encarreguem de monitorar os mais novos na execução das atividades escolares; copiar as atividades dadas em sala e fazer com que os filhos exercitem o que aprenderam, mesmo que esses pais não dominem os conhecimentos que foram ali trabalhados em vista de sua baixa escolaridade. A impossibilidade, na maioria das vezes, de encontrar

em casa referências de pessoas que tenham um bom acúmulo de capital cultural e escolar faz com que alguns dos alunos investigados busquem ajuda e apoio dos irmãos mais velhos, dos vizinhos e parentes, como podemos ver, em uma das declarações da mãe de NA: "*quando ela não sabe o dever, mando ela na casa da madrinha que mora logo ali*". Essas atividades demonstram que, mesmo quando os pais não comparecem às reuniões, eles encontram formas para acompanhar os estudos de seus filhos e estão dispostos a fazer tudo para que estes consigam um futuro melhor do que o deles. A importância de uma "ordem moral doméstica", por exemplo, estaria presente no fato de que ela se vincula estreitamente a uma ordem cognitiva, favorecedora, dentre outras coisas, de um bom desempenho escolar: "a regularidade das atividades, dos horários, das regras de vida rigorosas e recorrentes, as ordenações, os arranjos ou as classificações domésticas, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de colocar em ordem, de dirigir, de ordenar pensamentos" (Lahire, 2004b, p. 26). Práticas como o controle das amizades, dos horários das brincadeiras nos dão mostras de como esses pais estão atentos a seus filhos e como o cotidiano familiar interfere nos percursos escolares dos filhos.

Um outro fator que pudemos apurar nas entrevistas é a importância que o conhecimento escolar representa para essas famílias, mesmo para aquelas famílias cujos filhos não obtêm sucesso na escola. Todos os pais envolvidos nesta pesquisa necessitaram ingressar muito cedo no mercado de trabalho e interromper seus estudos, sendo que, dentre eles, muitos nem tiveram acesso à escola ou nela permaneceram durante pouco tempo, sem conseguirem adquirir os conhecimentos rudimentares sobre a leitura e a escrita.

Entre os entrevistados, encontramos práticas de leitura e escrita, como as valorizadas pela escola, presentes em um pequeno número de famílias. Isso não significa haver inexistência dessas práticas no âmbito das famílias investigadas, porém são práticas, ou muito tímidas, ou voltadas para leitura de textos religiosos.

A atuação afetiva da família também foi um fator encontrado com muita frequência neste trabalho. Podemos inferir que, na maioria dos casos de "sucesso escolar", a preocupação com o bem-estar da criança, a criação de um ambiente emocional favorável aos estudos, mesmo que cercado da precariedade material, presente em quase todos os lares visitados, a presença da figura materna (muitas vezes representada por avós, tias), foram ações, se não determinantes, revestidas de grande

importância para a construção de *trajetórias escolares* bem sucedidas. Em oito dos dez casos considerados “sucesso escolar”, embora o peso da atuação da família seja considerável, não é a causa determinante para que esses alunos estejam em situação de sucesso escolar, uma vez que se evidenciou, em todos esses casos, uma forte mobilização pessoal de cada um dos alunos na busca dos resultados observados. O apoio incondicional, mesmo quando os pais ou familiares não dominam os conhecimentos necessários para oferecer a ajuda aos filhos, o acolhimento, a escuta atenta, aparecem nos casos de sucesso com certa frequência. De acordo com Lahire (2004b, p. 338), “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão”. Se, por outro lado, essas condições de transmissão forem inexistentes, ou por falta tempo ou por outros motivos, não haverá condições de ajudar na socialização das crianças.

Os outros dois casos de “sucesso escolar” podem ser explicados pela forte mobilização de cada um deles para com os resultados obtidos. Esses alunos não dispõem de famílias com condições e disposições para realizar um acompanhamento escolar nem tampouco ambiente familiar favorável aos estudos. Um desses casos, N.M., por exemplo, demonstra comportamentos e resultados escolares dissonantes dos demais membros da família. A família não tinha conhecimento do seu desempenho escolar dela, tal é o distanciamento do cotidiano da aluna no interior da família, além da ausência dos pais no acompanhamento dessa escolarização. A entrevistada, avó da aluna, quando perguntada sobre quem acompanhava as tarefas escolares da neta, afirmou: *essa aí tá na escola desde os dois anos, quem falou que ela escuta nós? Não dá obediência a ninguém, não obedece em casa, só obedece os outros lá fora, deixo pra lá...* Esse caso parece-me poder ser explicado de acordo com os dados encontrados por Charlot & Rochex (1996, apud Viana, 2005), em famílias das camadas populares, nas quais, no plano simbólico, cada geração autoriza a que lhe segue a ser diferente e, portanto, a emancipar-se das origens. O próprio aluno, de acordo com Viana (2000, p. 59), “desempenha um papel específico e ativo na construção do seu sucesso escolar. Ele manifesta uma autodeterminação e dá mostras de um investimento pessoal na sua escolarização”, embora essa autodeterminação e o investimento pessoal tenham sido construídos no ambiente familiar. Nesse caso, em particular, acrescentaria uma suspeita da possibilidade de a aluna N.M. ter construído sua mobilização pessoal e

disposição para o estudo mais influenciada pelo precoce ingresso na escola (creche de horário integral), como declarou a avó, aos dois anos de idade, do que por influência da família. Certamente, os cinco anos em que permaneceu na creche/pré-escola em horário integral foram de fundamental importância para a constituição dos sentidos e significados escolares por ela internalizados.

Um outro destaque é a aluna A.C., considerada “sucesso escolar”, com apenas uma reprovação na classe de alfabetização. A.C. é filha de mãe solteira, cuja irmã é criada pela madrinha, em função da total falta de condições financeiras (a mãe é analfabeta e recebe abaixo de um salário mínimo mensal). Entretanto, mesmo com toda a situação adversa, a aluna é considerada um caso de “sucesso escolar”. Podemos atribuir seu sucesso, além do esforço pessoal, também ao apoio afetivo e emocional da mãe, sempre presente, e que, apesar de trabalhar como empregada doméstica, sem carteira assinada, morar em apenas um cômodo, não dispor de espaço adequado para os estudos, é uma pessoa muito presente na vida da filha: *“AC é uma filha obediente e independente. Não precisa usar nenhum castigo para convencer ela, basta conversar com paciência que ela atende, dorme cedo, não gosta de ficar na rua e gosta de brincar de boneca, quer ser médica pediatra e sabe que vai precisar estudar muito ainda”*.

Nas famílias investigadas, observamos a ocorrência de práticas escolares familiares mais aproximadas às práticas encontradas por Portes (2006), ou seja,

a presença possível, a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagá-lo sobre seu dia escolar (...) Essas situações revelam todo um cuidado dessas mães para com a escolaridade dos filhos, mesmo que elas não pensem nisso como um projeto, mesmo que não se trate de uma ação racional visando a um fim futuro, distante”. (ibid, p. 229).

Um outro aspecto encontrado, revestido de relevância para o sucesso escolar dos alunos investigados nesta pesquisa, foi a questão do estabelecimento precoce de limites bem definidos por parte das famílias durante toda a rotina familiar. Em muitos casos, ficou claro que o tempo para as famílias, não é definido pelo relógio e, sim, pelos eventos cotidianos, relacionados aos atos de acordar, dormir, horários das novelas, horário em que os pais saem para o trabalho ou dele retornam, horário do almoço, horário de brincar com colegas, horário do dever de casa. Todos esses procedimentos familiares estão em concordância com as normas e regras escolares, denominados de

ordem moral doméstica por Lahire (2004b), abordados em seu trabalho de investigação junto às famílias na periferia de Paris. Para Lahire, a importância outorgada ao “bom comportamento” muito pode colaborar com a internalização por parte dos filhos da capacidade de submissão à autoridade escolar, “comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando”. (ibid. p. 25). Esse sistema doméstico, no qual a disciplina de uma rotina diária é valorizada, deve ser acompanhado da atenção às formas de autoridade familiar. Na visão de Lahire (2004b), a organização de um interior favorece a organização cognitiva dos sujeitos. Setton (2005, p. 84) também defende que “a existência de uma autoridade paterna/materna vivida com legitimidade, pode certamente refletir na aceitação da autoridade vinda da escola”. Para autora a presença de figuras seguras de sua posição de autoridade, além de “um trabalho pedagógico em sua confiabilidade parecem ser importantes neste processo de socialização”.

Considero-me defensora da escola pública em busca da qualidade, assumindo o seu papel como instância socializadora: uma escola laica (local para tratar da religião é a instância socializadora criada para tal finalidade, não a escola), a caminho do amadurecimento, mais segura das suas funções, deixando a turbulência própria da fase adolescente para trás, a caminho da fase “adulta”, se é que assim podemos considerá-la em termos institucionais. Uma escola com carga horária maior para os estudos dentro da própria escola, tanto para os professores, quanto para os alunos, que seja capaz de atender às necessidades de cada aluno e também de cada professor ou outro funcionário, respeitando e valorizando as diferenças, com possibilidade de trabalhar multidisciplinarmente, de forma coletiva, responsável e consciente de sua competência, assumindo as responsabilidades pelo sucesso e fracasso dos alunos e da instituição escolar. Uma escola cujos membros integrantes estejam unidos por afinidades, sentimentos e relações de pertencimento. Uma escola sem as “máscaras da hipocrisia”, uma escola aprendiz, que saiba ensinar aos que dela precisam e não apenas aos “bons alunos”. Uma escola mais humilde, curiosa, crítica, numa incessante busca pelo crescimento, mesmo que para isso seja necessário conhecer a dor e a alegria, inerentes a esse processo. Primeiramente, faz-se necessário reconhecer que a escola que não queremos e não precisamos existe, é real, é majoritária, e não fruto da imaginação, como muitos preferem iludir-se, e que a busca para a solução do fracasso escolar está,

também, dentro da escola e não apenas nela (longe de mim culpar unicamente a escola pelas situações de fracasso). É no cotidiano de cada instituição, de seu público, de acordo com suas especificidades que podemos buscar as “pequenas” e mais significativas soluções para as dificuldades e desafios encontrados. De nada adianta ficar esperando que milagres e mágicas aconteçam nem tampouco culpar políticos (afinal de contas e infelizmente, eles são “mal” escolhidos por nós), políticas públicas, famílias pobres ou “famílias omissas”. Gostar de crianças e jovens pobres, respeitar seu mundo cultural, reconhecendo-o como legítimo e acreditar na sua capacidade de aprender, seria um bom começo para o processo e mudança. A escola cuja manutenção não defendo parece-me familiar, talvez parente muito próxima à escola identificada por Setton (2002b, p. 112): “uma escola para as massas que não mais propaga uma coerência em seus projetos educativos, não apresenta firmeza nos seus propósitos, com diversidade de expectativas e aspirações por parte dos alunos, das escolas e dos professores” .

Nos locais onde trabalho durante os trinta e oito anos como educadora, com muita frequência, presencio professores lamentando a ausência e falta de participação dos pais de alunos das camadas populares na vida escolar dos filhos, principalmente por parte daqueles alunos que apresentam piores desempenhos escolares. Ao término de cada reunião de pais e professores, o discurso por parte dos professores é sempre o mesmo: *"A reunião foi boa, pena que faltaram exatamente os pais dos alunos que mais precisavam. Como sempre, os pais dos bons alunos sempre estão presentes ..."* (fala da orientadora pedagógica de uma escola pública, após o término de uma reunião).

Durante cerca de dez anos, entre os anos 1980 e 1990, exerci as funções de professora das disciplinas pedagógicas das turmas da última série nos cursos de Formação de Professores, tanto na rede pública como na rede particular. Em todos os anos, tive a curiosidade de perguntar quais alunos estavam fazendo o curso por escolha pessoal, pelo gosto pela profissão e não mobilizados por outros motivos. As respostas eram semelhantes: os que ali estavam por escolha pessoal e encantamento pela profissão nunca ultrapassaram dez por cento dos alunos. Era sempre uma grande minoria. Essa realidade me suscitava alguns questionamentos: como esses jovens conseguirão trabalhar com alunos, sem gostar do que estão estudando e do que se propõem a fazer? Seria possível acontecer uma mágica transformação nos seus gostos e interesses? Como seria estabelecida a relação professor-aluno, alicerçada por bases tão frágeis e distantes

das necessidades das relações interpessoais e dos vínculos que são naturalmente estabelecidos no convívio entre eles?

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-98.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-147.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem Social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capital Econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Leitura na educação básica. Evidências do Saeb*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/artigos>>. Acesso em: 17 jul. 2006.
- ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- BOGDAN, et. al. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez et. al. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre . A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A Nogueira & A. Catani, (Orgs.), *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre . Futuro de classe e causalidade do provável. Em M. A. Nogueira, & A. Catani, (Orgs.), *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu* (pp. 81-126). Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre . Os três Estados do capital Cultural. In: M. A Nogueira & A. Catani, (Orgs.), *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu* . Petrópolis: Vozes, 251 p. 1998c.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites Acadêmicas e Escolarização dos Filhos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24. N. 83, p. 509-526, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRANDÃO, Zaia. *A Produção das Elites Escolares*. SOCED/PUC-Rio. Disponível em <http://www.soced.pro.br>.
- BRANDÃO, Zaia; MANDELET, Diana.; PAULA, Lucília de. A Circularidade Virtuosa: Investigação sobre as Escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- CARVALHO, Cynthia Paes de. *Entre promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade*. 2004, 284p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004a.
- CARVALHO, Inaiá Maria de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e Proteção Social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24/03/2007.
- CARVALHO, Maria Eulina de. Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 143-155, julho/ 2000.
- CARVALHO, Maria Eulina de. *Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família*. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba - v. 34, n. 121, jan./abr. 2004b.
- CARVALHO, Maria Eulina de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 94-104, jan/fev/mar/abr, 2004c.
- CARVALHO, Maria Eulina de; SERPA, Marta Helena Burity. Dever de Casa: Visões de Mães e Professoras. *Olhar de Professor*, v. 9, n. 1 – Universidade Estadual de Ponta Grossa, pp. 31-46, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai/jun/jul/ago, p. 17-32, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000. 93p.

- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996. Trad. Neide Luzia de Rezende.
- CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O Desempenho Escolar dos Filhos na Percepção de Pais de Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.10, n.3, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre o efeito da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- DAMIANI, Magda Floriana. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, v. 14, n. 53, Rio de Janeiro, 2006.
- D ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória Escolar: Investimento Familiar e Determinação de Classe. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 62, Campinas, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; BANDEIRA, Marina; ROCHA, Sandra Silva; PIRES, Luísa Gonçalves. *Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. Interação em Psicologia*, 2006, 10(1), p. 53-62.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
- FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. Cortez Editora, São Paulo, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, Campinas, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20/09/2005.
- FUNDAÇÃO CIDE - Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.cide.rj.org.br>.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das frátrias. *Paidéia-Cadernos de Psicologia e Educação*, v.15, n. 30, jan/abr 2005a. Disponível em <http://sitesffclrp.usp.br/paideia>
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A Escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002b.

- HASENBALG, Carlos. *A Distribuição de Recursos Familiares*. In: *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a, 480 p.
- HASENBALG, Carlos. *Primeira Infância*. In: *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004b, 480 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Atributos escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma análise em painel de dados do Saeb, 2005*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.
- INEP. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Resumo Técnico Executivo. 2005. Disponível em <http://www.professoresonline.net>. Acesso em 15/02/2008.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 2003.
- LACERDA, Wania Maria Guimarães. *Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: O Caso dos Iteanos*, 2006, 416 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.
- LAHIRE, Bernard. *Reprodução ou prolongamentos críticos?*. *Educ. Soc.*, Abr 2002, vol.23, no.78, p.37-55. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.
- LAHIRE, Bernard. *Crenças coletivas e desigualdades culturais*. *Educ. Soc.*, Set 2003, vol.24, no.84, p.983-995. Disponível em <http://www.scielo.br>
- LAHIRE, Bernard. *Trajetória Acadêmica e Pensamento Sociológico*. Entrevista concedida pelo autor à Revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 315-321, 2004a.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável*, São Paulo: Ática. 2004b.
- LATERMAN, Ilana. *Quando o aluno “não acompanha” o ensino: um estudo com professores de séries iniciais*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.
- LELLIS, Isabel. *O Significado da Experiência Escolar para Segmentos das Camadas Médias*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 125, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16/09/2007.
- LÜDKE, Menga. *Aprendendo o Caminho da Pesquisa*. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. SEVERINO, Antônio Joaquim et. al.; FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 1992.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MAGRONE, Eduardo. *Gramsci e a Educação: a renovação de uma agenda esquecida*. Caderno Cedes, v. 26, n. 70, Campinas, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16/09/2007.
- MARTINS, Mônica Mastrantonio. A Questão do Tempo Para Norbert Elias: Reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, v.2, n.14. Disponível em <http://www2.uel.br>.
- MONTANDON, Cléopâtre. As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 13/11/2007.
- MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.
- MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. *Cultura Religiosa Protestante e Rendimento Escolar nas Camadas Populares: um estudo sobre práticas socializadoras*. 2006, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.
- MUZZETTI, Luci Regina. *Trajetórias e Estratégias de Reconversão de Pequenos Negociantes no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Universidade Estadual Paulista. GT: n. 14, São Paulo.
- MUZZETTI, Luci Regina. Resenha do Livro *Escritos de Educação*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio, Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p. Disponível em *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A Escolha do Estabelecimento de Ensino pelas Famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, 1998a. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, Campinas, 2002a. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 49-65.

- NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>

- NOGUEIRA, Maria Alice. *A Relação Família-Escola na Contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em <http://www.scielo.portugal>.

- OTTO, Franciele. *Investigação sobre Formas de Acompanhamento Escolar em Famílias de Meios Populares que Apresentam Êxito Escolar Relativo*. GT. Sociologia da Educação n. 14, FURB. Agência Financiadora FAPESC.

- OTTO, Franciele. *Formas de Acompanhamento Escolar que Predispõem ao Sucesso Escolar em Famílias das Classes Populares*. Travessias, n. 1. Pesquisas em Educação, Cultura. Linguagem e Arte. Disponível em <<http://www.unioeste.br/travessias>>.

- OTTO, Franciele; KOHLER, Rafaela F. *Desigualdades Frente à Escola e à Cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predispõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares*. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 2, n.1, p. 123-144, jan/abril, 2007. Disponível em <http://proxy.furb.br>.

- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

- PAIXÃO, Léa Pinheiro. Socialização na Escola, In: *Sociologia da Educação: Pesquisa e Realidade Brasileira*. PAIXÃO, Léa Pinheiro. ; ZAGO, Nadir (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2007a.

- PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Escolarização: Estratégias Instrumentais e Identitárias*. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 2, p. 1-29, 2007b.

- PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Estratégias de Socialização: Consonâncias e Dissonâncias na Relação Escola-Família*. Projeto de Pesquisa: Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004, em fase de execução.

- PAIXÃO, Léa Pinheiro. O significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, n.124, p.141-170, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em nov. 2007.

- PATTO, Maria Helena Souza. A Família Pobre e a Escola Pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281- 296.

- PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

- PEREIRA, Adriana S. A. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: Mobilização Social e Estratégias Familiares*. 2005, 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais-MG, 2005.

- PERRENOUD, Philippe. Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada mais que o Currículo ! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p, 9-27, julho/ 2003.
- PIOTTO, Débora C. *Aspectos Psíquicos de Trajetórias Escolares Prolongadas nas camadas Populares* – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP – dcpiotto@usp.br, GT: Psicologia da Educação, n.20.
- PORTES, Écio. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.
- PORTES, Écio. Algumas Dimensões Culturais da Trajetória de Estudantes Pobres no Ensino Superior Público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, 2006.
- RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, 2006, 16(35), 385-394.
- ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-44.
- SCHWARTZMAN, S. A Educação no Estado do Rio de Janeiro. 2004, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade - IETS. Disponível em <http://www.iets.org.br>
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARAÍBA DO SUL. Dados sobre a Educação fornecidos em entrevista, pela Supervisão Educacional em 20 de agosto de 2007.
- SERRAPIO, Luiza Procópio. *A escola do fracasso: Percepções dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFJF, Juiz de Fora, 2004.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, 2002a. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Família, Escola e Mídia: um campo com novas configurações*. Educação e Pesquisa, v.28, n. 001, São Paulo, 2002b, p. 107-116.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um Novo Capital Cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.70 ,p.77-105, 2005a. Disponível <http://www.scielo.br>. Acesso em 23/03/2007.

- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p.335-350. Universidade de São Paulo, 2005b. Disponível <http://www.scielo.br>. Acesso em 23/03/2007.
- SILVA, Ana Consuelo Alves. *Dimensões do Sucesso e Fracasso Escolar* : estudo dirigido à infância. 2003. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.
- SILVA, Néelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. Trabalho apresentado no GT-ANPOCS, Petrópolis, 2000. DADOS, v. 43, n. 3, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.scielo.br>.
- SZYMANSKI, Heloiza. Práticas Educativas Familiares: a família como foco de atenção .psicoeducacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, 2000. Disponível em <http://www.pepsic.bvs.org.br>.
- THIN, Daniel. Para uma Análise das Relações entre as Famílias Populares e Escola: confrontações entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai/agos, 2006.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - TCE. Perfil dos Municípios: Estudos Socioeconômicos, 2005. Disponível em <http://www.tce.rj.org.br>.
- WEBER, L. N. D; PRADO, P. M; VIEZZER, A. P & BRANDENBURG, O. J. Identificação de Estilos Parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.4, 323-332, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 13/11/2007.
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. a Sociologia da Educação na França: um percurso produtivo. *Educação & Sociedade*, v. 24, n., 83, p. 553-573. Campinas, agosto de 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI; Geraldo, ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.
- VIANA, Maria José Braga. As Práticas Socializadoras Familiares como *Locus* de Constituição de Disposições Facilitadoras de Longevidade Escolar em Meios Populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/04/2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZAGO, Nadir. *Quando os Dados Contrariam as Previsões Estatísticas*: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Texto apresentado no *II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba, 1999.

- ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares - As Contradições da Obrigatoriedade Escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-44.

- ZAGO Nadir. Estudos sobre a Escola em Diferentes Contextos Sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 13-23, 2004. Disponível em <http://ced.ufsc.br/núcleos/nup>.

- ZAGO, Nadir. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 20/02/2008.

- ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa Qualitativa em Educação: pertinência, validade e generalizações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, 2004. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nup>.

9 - ANEXOS

Anexo I

Sequência da Entrevista feita com as famílias das camadas populares

(baseada na pesquisa do sociólogo francês Bernard Lahire)

- Data:
- Nome completo do Aluno:
- Endereço:
- Local de nascimento e série atual
- Fazer o cenário da chegada, o cenário onde transcorre a entrevista e as pessoas que estavam na casa.
- Nome da mãe:
- Idade:
- Profissão e Trabalho:
- escolaridade:
- nº de irmãos:
- local de nascimento da mãe; escolaridade dos pais

- Nome do pai:
- Idade:
- Profissão e Trabalho:
- Renda familiar:
- escolaridade:
- nº de irmãos:
- local de nascimento do pai; escolaridade dos pais

- Qual o nível de satisfação familiar com as atuais condições socioeconômicas?

- nº de filhos e descrição da posição de cada irmão de acordo com o nascimento, a escolaridade de cada um deles e o número de componentes na família.

- Como os pais exercem a autoridade sobre os filhos?

- Falar da escolaridade desde o início (pré-escola, por exemplo) até os dias de hoje.

- Hábitos familiares de leitura e escrita e lazer (quem escreve cartas, para quem escreve, quem vai aos correios, banco, fazer compras, se faz lista de compras, caderno de receitas, gosta de ler, compra jornais e revistas (com que frequência), frequenta biblioteca, tipo de leitura predileta, gosta de ver TV (programas prediletos), gosta de

festas, bailes, cinema e outros)

- Hábitos de leitura, escrita e lazer da criança.
- Quem organiza a documentação da família ?
- Quem é o responsável pelo acompanhamento escolar do filho? Quando e como faz os deveres de casa ?
- Quando o responsável é chamado à escola para reunião quem costuma ir ?
- Rotina da criança (hora que se levanta, se deita, faz refeições, faz deveres de casa, brincadeiras prediletas, com quem dorme, etc.)
- Breve histórico sobre a vida da criança em família desde o nascimento

- Na sua opinião há práticas familiares que favorecem o sucesso escolar dos alunos?
- Que práticas familiares favorecem o sucesso escolar?
- Há práticas familiares (negativas) que não favorecem o sucesso escolar do aluno ?

- O Sr.(a) acha que seu filho (a) vai estudar até qual série?

- Qual o projeto futuro de vida para o seu filho (a)? Que profissão ou ocupação profissional o sr. (a) imagina para seu filho (a)?

- O que o Sr (a) pensa sobre a escola? Como o Sr.(a) vê a escola e os professores, diretores e demais funcionários nos dias de hoje?

- Qual o posicionamento religioso da família?
- Qual o posicionamento político da família?
- A família atua em algum movimento associativista ou comunitário ?
- Qual a percepção familiar sobre as questões da violência e das drogas na escola?
- Na sua opinião, o que a escola deve ensinar?

Anexo II

Entrevista com as famílias das camadas médias intelectualizadas e empresariais

(baseada na pesquisa do sociólogo francês Bernard Lahire)

- Data:
- Nome do entrevistado:
- Endereço:
- Idade:
- Profissão e Trabalho:
- escolaridade:
- nº de irmãos e escolaridade deles:
- escolaridade dos pais (avós):
- Nome do cônjuge:
- Idade:
- Profissão e Trabalho:
- escolaridade:
- nº de irmãos e escolaridade deles:
- escolaridade dos pais (avós):

- Qual o nível de satisfação familiar com as atuais condições socioeconômicas?

- nº de filhos e descrição da posição de acordo com o nascimento, idade, a escolaridade de cada um deles e o número de componentes na família.

- Como os pais exercem a autoridade sobre os filhos?

- Hábitos familiares de leitura e escrita e lazer:
(se faz lista de compras, caderno de receitas, gosta de ler, compra jornais e revistas(com que frequência), frequenta biblioteca, tipo de leitura predileta, gosta de ver TV (programas prediletos), gosta de festas, bailes, cinema e outros)

- Hábitos de leitura, escrita e lazer dos filhos.

- Quem organiza a documentação da família ?

- Quem é responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos? Quando e como fazem os deveres de casa ?

- Quando o responsável é chamado na escola para reunião quem costuma ir ?
- Fale um pouco sobre a rotina dos filhos
(hora em que se levanta, se deita, faz refeições, faz deveres de casa, brincadeiras prediletas, com quem dorme, etc.)
- Na sua opinião há práticas familiares que favorecem o sucesso escolar dos alunos? Se a resposta for positiva, que práticas familiares são essas?
- Há práticas familiares negativas ou que não favorecem o sucesso escolar do aluno ?
Descreva-as.
- Qual a expectativa quanto à longevidade escolar dos filhos ?
- Qual o perfil psicológico dos filhos ?
- Qual a sua percepção a respeito da escola? Como você vê a escola como instituição socializadora e os atores que nela atuam (professores, diretores e demais funcionários), na atualidade?
- Qual o posicionamento religioso da família?
- Qual o posicionamento político da família?
- A família atua em algum movimento associativista ou comunitário ?
- Qual a percepção familiar sobre as questões da violência e das drogas na escola?
- Na sua opinião, o que a escola deve ensinar?