

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DE FATORES**  
**SOCIODEMOGRÁFICOS E SUA**  
**RELAÇÃO COM A ESCOLARIZAÇÃO**  
**DOS FILHOS EM FAMÍLIAS**  
**DE CAMADAS MÉDIAS**

**DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA**

**2007**

Dília Maria Andrade Glória

**UMA ANÁLISE DE FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS E  
SUA RELAÇÃO COM A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS EM  
FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS**

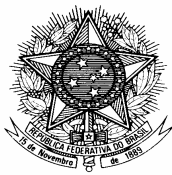
Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais

2007



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

Tese intitulada: *“Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias”*, de autoria da doutoranda Dília Maria Andrade Glória, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª. Dra. Maria Alice Nogueira – FaE / UFMG - Orientadora

---

Profª. Dra. Elisabete Dória Bilac – NEPO / UNICAMP

---

Prof. Dr. Geraldo Romanelli – FFCLRP / USP

---

Prof. Dr. Eduardo Luiz Gonçalves Rios-Neto – FACE / UFMG

---

Profª. Dra. Ana Maria Galvão – FaE / UFMG

Belo Horizonte, 11 de maio de 2007.

Av. Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG – 31270-010 – Brasil – tel. (031) 3499-5310

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é para meus pais, porque sempre acreditaram que o estudo pode sim fazer diferença. Em especial, para minha mãe, por ser tão compreensiva nos momentos em que mais precisei dedicar-me a esta tese.

## MEUS AGRADECIMENTOS

À professora Maria Alice Nogueira, pela orientação sempre precisa e competente.

Aos professores Geraldo Romanelli e Ana Maria Galvão, pelo diálogo frutífero no exame de qualificação que tanto contribuiu para este trabalho.

Às famílias pesquisadas, que me receberam e, generosamente, se dispuseram a partilhar comigo um pouco de suas histórias, de suas vidas.

Aos colegas de trabalho da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, que me apoiaram e compreenderam as razões e necessidades demandadas por este trabalho.

À minha família que, longe ou perto, foi sempre um apoio decisivo. Agradeço, sobretudo, ao carinho de minhas irmãs, Cledi e Walia, e dos queridos Willian e tia Nhá.

Aos amigos que comigo dividiram expectativas, alegrias, angústias e conquistas ao longo deste percurso. Agradeço, em especial, à Elânia de Oliveira e à Andréa Moura de Souza Aguiar, pelo companheirismo e pela disponibilidade na escuta.

Aos colegas/amigos da Pós-Graduação, especialmente Isabel e Catarina, por seu interesse e por suas valiosas indicações de famílias para esta pesquisa.

## RESUMO

Nesta pesquisa, desenvolvida no campo da Sociologia da Educação, com incursões no domínio da Demografia, analisa-se a influência da estrutura e do tamanho da família, da ordem de nascimento e do gênero dos filhos de famílias de camadas médias em sua escolarização. Mediante relatos colhidos junto a pais e filhos de 30 famílias, procurou-se apreender como esses fatores afetam os modos específicos com que cada família concebe e atua face à educação escolar de seus filhos. Como procedimento de investigação foram realizadas *entrevistas semi-estruturadas*. Foram efetuados dois níveis de análise: um primeiro, em que se estabelecem relações entre os fatores sociodemográficos propostos e a escolarização dos filhos nas famílias investigadas; e um segundo, em que se restringe o foco de análise para que se empreenda uma reconstrução do processo singular de escolarização dos filhos em três famílias, explicitando-se possíveis nuances e complexidades. Concluiu-se que os quatro fatores sociodemográficos influenciam de modo diverso na escolarização dos filhos, inclusive, numa mesma família. Embora esses fatores se mostrem muitas vezes correlacionados, e mesmo sujeitos a uma série de outras variações, algumas constatações evidenciam-se: 1) a ação parental mostra-se mais efetiva nas famílias de estrutura nuclear — pela presença e maior envolvimento dos genitores — o que faz com que seus filhos sejam, em geral, mais beneficiados em sua escolarização em relação aos que vivem em lares monoparentais ou recompostos; 2) quanto ao tamanho da família, a diluição dos recursos parentais em função do maior número de filhos apresenta-se mais patente em termos materiais do que psíquicos (tempo e energia), de modo que as famílias com três ou mais filhos são as mais afetadas pelos custos monetários da educação escolar e as que mais esforços empreendem no sentido de concretizar sua aspiração a uma escolaridade longa e bem-sucedida; 3) para além da conjugação de fatores que tendem a concorrer para favorecer a escolarização do filho do meio ou do caçula, na grande maioria dos casos, os primogênitos são os que apresentam os melhores resultados escolares, e; 4) embora, no grupo pesquisado, os modelos de socialização se mostrem menos estereotipados, ainda assim a clivagem por sexo se faz sentir, de tal maneira que, se o maior sucesso escolar das meninas é incontestável e parece traduzir de fato seu maior investimento, ao se examinar a escolha do curso superior e as perspectivas do mercado de trabalho, verifica-se que os interesses e as relações sociais ainda fazem a balança pender favoravelmente para o sexo masculino.

Palavras-chave: fatores sociodemográficos, escolarização, famílias de camadas médias.

## **ABSTRACT**

This research, developed in the field of Sociology of Education, with incursions in the Demographic domain, intends to analyze and comprehend the influence of the structure and size of the family, the order of birth and the gender of the children of middle class families in their schooling. Based on reports taken from parents and children of 30 investigated families, it tries to apprehend how these factors affect the specific ways in which each family conceives and acts regarding the school education of their children. Semi-structured interviews and two levels of analyses were done as a central method of investigation: the first level establishes relations between the socio-demographic factors proposed here and the schooling of the children in the investigated families; and a second one in which the focus of the analyses is narrowed so that is put into action the reconstruction of the unique process of schooling of children in three investigated families, highlighting possible details and complexities. The conclusion is that these four socio-demographic factors influence in different ways the schooling of the children, even in the same family. Even though these factors are many times co-related and also vulnerable to a series of other changes, some confirmations are evident: 1) the fact that the parents' action is more effective in the families with a nuclear structure – because of the presence and bigger involvement of both parents- makes their children, in general, have more benefits in their schooling as opposing to those who live with single parents and rebuilt homes; 2) as to the size of the family, the dilution of the parents resources because of a greater number of children is more evident in material matters than psychological (time and energy), so that the families with three or more children are more affected by the monetary costs of school education and are the ones that do more effort to fulfill their aspiration to a longer and successful schooling; 3) beyond the combining of factors that tend to compete to favor the schooling of the middle or the youngest child, in the majority of cases, the oldest are the ones that present the best school results, and;4) Although in the researched group, the models of socialization are less stereotyped, the separation by sex is felt; on one hand the greater school success of the girls is unquestionable and seems to translate their bigger investment, on the other hand when the choice of the university and the perspectives of the job market are looked at, it is verified that the interests and social relations still make the scales tip favorably towards the male sex.

Key words: socio-demographic factors, schooling, medium class families.

## RÉSUMÉ

Cette recherche, bien qu'appartenant au champ de la Sociologie de l'Éducation, fait des incursions dans le domaine de la Démographie; elle essaie d'analyser et de comprendre l'influence de la structure et de la taille de la famille, de l'ordre de naissance et du genre des enfants de familles de classe moyennes sur leur éducation. D'après des récits faits par de parents et d'enfants de 30 familles, on a cherché à appréhender comment ces facteurs affectent la spécificité de chaque famille face à l'éducation scolaire de leurs enfants. Comme procédé central de recherche on a pris des interviews semi-structurées et on les a analysées en deux niveaux: d'abord, on a établi les rapports entre les facteurs sociodémographiques proposés ici et la scolarité des enfants dans les familles objet de la recherche; ensuite, on a restreint le foyer d'analyse pour reconstruire le processus singulier de scolarité des enfants de trois familles, mettant en évidence les nuances et les compléxités possibles. La conclusion en est que ces quatre facteurs sociodémographiques influent différemment sur la scolarisation des enfants, même quand il s'agit d'une seule famille. Malgré la corrélation qui puisse exister entre ces facteurs et l'influence d'autres variantes, quelques constats sont évidents: 1) l'action parentale est plus effective dans les familles à structure nucléaire – par la présence et le plus grand engagement des deux géniteurs – et le résultat en est que enfants ont, en général, plus de profit dans leur scolarisation, par rapport à ceux qui vivent dans des foyers monoparentaux et recomposés; 2) quant à la taille de la famille, la dilution des ressources parentales dûe au plus grand nombre d'enfants se montre plus évidente en termes matériels que psychiques (temps et énergie); on voit que les familles ayant trois enfants ou davantage sont les plus affectées par les coûts de l'éducation scolaire, étant, aussi, celles qui entreprennent le plus d'efforts dans le sens de réaliser leur aspiration à une scolarité longue et réussie; 3) au-delà de la conjonction de facteurs qui tendent à concourir à favoriser la scolarisation du fils du milieu ou du cadet, dans la plupart des cas les aînés sont ceux dont les résultats scolaires sont les meilleurs; et 4) malgré que les modèles de socialisation se montrent moins stéréotypés dans le groupe objet de cette recherche, on perçoit que le clivage par sexe se fait sentir, à un point tel que, si la plus grande réussite scolaire des filles est incontestable et semble traduire, effectivement, leur plus grand investissement, dans la mesure où l'on observe le choix du cours supérieur et les perspectives du marché de travail, on vérifie que les intérêts et les rapports sociaux font encore pencher la balance en faveur du sexe masculin.

Mots-clés: facteurs sociodémographiques, scolarisation, familles de classes moyennes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Inserção dos genitores das famílias pesquisadas no mercado de trabalho, segundo a categoria profissional, à época das entrevistas .....	54
Gráfico 2 –	Número de filhos das famílias pesquisadas, segundo a faixa etária, à época das entrevistas .....	55
Gráfico 3 -	Número de pais das famílias pesquisadas, segundo a faixa etária, à época das entrevistas .....	57
Gráfico 4 –	Nível de escolaridade de pais e avós das famílias pesquisadas, à época das entrevistas .....	58
Gráfico 5 –	Número de pais e avós com e sem graduação, nas famílias pesquisadas, à época das entrevistas .....	60
Gráfico 6 –	Número de filhos das famílias pesquisadas por rede de ensino superior, segundo a estrutura da família, à época das entrevistas .....	84
Gráfico 7 –	Número de filhos das famílias monoparentais e recompostas pesquisadas, segundo o nível de ensino em que se encontravam, à época da separação conjugal ou viuvez do genitor .....	87
Gráfico 8 –	Número de filhos das famílias pesquisadas por rede de ensino superior, segundo o tamanho da família, à época das entrevistas .....	115
Gráfico 9 –	Número de filhos por experiência de reprovação escolar, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas .....	136
Gráfico 10 –	Freqüência dos filhos por rede de ensino superior, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas .....	138
Gráfico 11 –	Proporção de filhos com ensino médio concluído, que estudaram no exterior, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas .....	139
Gráfico 12 –	Número de reprovações por nível escolar, segundo o sexo, à época das entrevistas .....	166

Gráfico 13 –	Número de filhos das famílias pesquisadas, por dificuldade/facilidade em Matemática e Língua Portuguesa, segundo o sexo, relatado à época das entrevistas .....	174
Gráfico 14 –	Número de filhos das famílias pesquisadas, por desempenho escolar, segundo o sexo, relatado à época das entrevistas .....	175
Gráfico 15 –	Número de filhos das famílias pesquisadas, por tempo de curso pré-vestibular após o ensino médio, segundo o sexo, à época das entrevistas .....	180
Gráfico 16 –	Número de filhos das famílias pesquisadas, por curso de graduação e área, segundo o sexo, à época das entrevistas .....	181
Quadro 1 –	Perfil demográfico das famílias pesquisadas, à época das entrevistas .....	55
Quadro 2 –	Nível de escolaridade de pais e avós das famílias pesquisadas, à época das entrevistas .....	59
Quadro 3 –	Tempo de duração da união conjugal, separação/viuvez e recomposição das famílias monoparentais e recompostas entrevistadas, à época da pesquisa .....	76
Quadro 4 –	Idade e nível escolar dos filhos das famílias monoparentais pesquisadas, à época das entrevistas, e da separação conjugal ou viuvez do genitor .....	78
Quadro 5 –	Idade e nível escolar dos filhos das famílias recompostas pesquisadas, à época das entrevistas, e da separação/recomposição conjugal do genitor responsável pela guarda dos filhos .....	79
Quadro 6 –	Frequência dos filhos aos estabelecimentos escolares, por rede de ensino, segundo a estrutura e o nível escolar, à época das entrevistas .....	81
Quadro 7 –	Realização de estudos no exterior pelos filhos das famílias pesquisadas, à época das entrevistas .....	89
Tabela 1 –	Taxa de fecundidade total, segundo as Grandes Regiões – 1970/2000 .....	71

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDO .....</b>	<b>22</b>
1.1 A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA FAMILIAR NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS .....	24
1.2 O NÚMERO REDUZIDO DE FILHOS COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA .....	29
1.3 O LUGAR DA CRIANÇA NA FRATRIA .....	34
1.4 A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO DO FILHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	37
1.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	42
<b>2 O PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>43</b>
2.1 O LEVANTAMENTO DE DADOS DEMOGRÁFICOS SECUNDÁRIOS .....	45
2.2 A PESQUISA DE CAMPO .....	46
2.2.1 <i>O grupo social pesquisado</i> .....	46
2.2.2 <i>A seleção das famílias e a realização das entrevistas</i> .....	49
2.2.3 <i>O perfil das famílias entrevistadas</i> .....	54
2.2.4 <i>Uma volta ao campo da pesquisa</i> .....	61
2.2.5 <i>Análise dos dados obtidos nas entrevistas</i> .....	64
<b>3 A ESTRUTURA E O TAMANHO DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS.....</b>	<b>66</b>
3.1 O NOVO PERFIL DEMOGRÁFICO DA FAMÍLIA BRASILEIRA .....	67
3.2 A ESTRUTURA E O TAMANHO DAS FAMÍLIAS PESQUISADAS FACE À ESCOLARIZAÇÃO.....	74
3.2.1 <i>Estrutura familiar e escolarização: a importância da ação parental</i> .....	75
3.2.2 <i>Tamanho da família e escolarização: quando o “mais” pode ser “menos”</i> .....	111

<b>4 A ORDEM DE NASCIMENTO E O GÊNERO COMO FATORES A INTERFERIR NA ESCOLARIZAÇÃO DA FRATRIA.....</b>	<b>128</b>
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA FRATRIA FACE À ORDEM DE NASCIMENTO: O PRIMOGÊNITO LARGA NA FRENTE.....	129
4.2 DIFERENÇAS NA ESCOLARIZAÇÃO: AINDA UMA QUESTÃO DE GÊNERO? .....	159
4.2.1 <i>Sob a ótica demográfica: a superioridade feminina na educação escolar brasileira .....</i>	<i>161</i>
4.2.2 <i>Os jovens pesquisados face ao sucesso escolar: as filhas são melhores alunas.....</i>	<i>164</i>
<b>5 TRÊS FAMÍLIAS, TRÊS HISTÓRIAS SINGULARES DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS.....</b>	<b>190</b>
5.1 QUANDO TUDO FAVORECE: O SUCESSO ESCOLAR DE UMA FRATRIA DE FAMÍLIA NUCLEAR .....	192
5.1.1 <i>Muito mais que o “arroz com feijão”: a eficácia de uma ação parental precoce, conjunta e coerente face ao processo de escolarização.....</i>	<i>193</i>
5.1.2 <i>O primogênito destaca-se e referencia a escolarização das irmãs: um triplo sucesso.....</i>	<i>201</i>
5.2 MAIS QUE PAI, “PÃE”: A ESCOLARIZAÇÃO DE UMA FRATRIA EM FAMÍLIA MONOPARENTAL .....	213
5.2.1 <i>A sobreposição dos papéis paterno e materno ou a difícil tarefa de ser “pãe” .....</i>	<i>215</i>
5.2.2 <i>Uma fratria marcada pela perda materna: diferentes envolvimento, diferentes desempenhos escolares .....</i>	<i>225</i>
5.3 JUNTOS, PORÉM DISTANTES? A COMPLEXA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE UMA FRATRIA EM FAMÍLIA RECOMPOSTA.....	229
5.3.1 <i>Uma escolarização marcada por mudanças e redefinições em função da (re)composição familiar</i>	<i>232</i>
5.3.2 <i>Percalços escolares de uma fratria dividida em suas experiências .....</i>	<i>243</i>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>252</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>261</b>
<i>APÊNDICE A – Composição e perfil das famílias pesquisadas.....</i>	<i>273</i>
<i>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os pais .....</i>	<i>276</i>
<i>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os filhos .....</i>	<i>278</i>
<i>APÊNDICE D – Dados da configuração familiar .....</i>	<i>280</i>
<i>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: família nuclear n.17.....</i>	<i>282</i>
<i>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: família monoparental n. 25.....</i>	<i>283</i>
<i>APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: família recomposta n. 30.....</i>	<i>284</i>
<i>APÊNDICE H – Roteiro de entrevista infantil .....</i>	<i>285</i>

<i>ANEXO A - Tabela 2.14 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004.....</i>	<i>286</i>
<i>ANEXO B - Tabela 5.2 – Arranjos familiares, total e sua respectiva distribuição percentual, por tipo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004 .....</i>	<i>287</i>

# INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a relação entre a família e a escola apresenta-se sob uma nova ótica no campo da Sociologia da Educação. Embora as relações entre as famílias e as instituições escolares tenham sido tradicionalmente enfocadas pelos sociólogos da educação no decorrer do desenvolvimento dessa disciplina (Van Zanten, 1988), as análises empreendidas até então apresentavam um caráter macroestrutural, em que a família era compreendida como uma simples correia de transmissão da categoria socioeconômica à qual pertencia. Com a família reduzida às variáveis morfológicas que caracterizam o “pertencimento social” — como renda, ocupação e escolaridade —, a compreensão de sua atuação sobre o desempenho escolar dos indivíduos padecia, inevitavelmente, de certo determinismo sociológico (Nogueira, 1995; 1998a).

A partir da década de 1980, as pesquisas sociológicas em educação redirecionam seu interesse para as práticas e estratégias educativas internas às famílias, “sob a influência do instrumental antropológico (estudos etnográficos, observação-participante), mas também histórico (histórias de vida, biografias escolares)” (Nogueira, 1995:16). De fato, as pesquisas realizadas ao longo do século XX sobre as desigualdades escolares demonstravam uma forte correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu rendimento escolar, e apresentavam as crianças dos meios populares como atingidas “de forma muito mais maciça e regular” por situações de fracasso (Forquin, 1995:81). Nesses meios, as “exceções” — casos de alunos que apresentam um percurso escolar bem-sucedido, considerados verdadeiras improbabilidades estatísticas —, somente se mostraram passíveis de compreensão num enfoque metodológico, mais recentemente desenvolvido, que contempla processos mais “finos” de investigação, em que se buscam perceber as nuances existentes entre famílias de um mesmo grupo social e até mesmo entre seus filhos. Esses estudos, de caráter microsociológico, permitem, pois, não apenas dar visibilidade às variações encontradas nas práticas familiares de escolarização<sup>1</sup> entre famílias de um mesmo meio social, mas também

---

<sup>1</sup> O uso do termo “escolarização”, diferentemente de “escolaridade”, transmite idéia de processo (ação ou efeito de escolarizar) ao passo que “escolaridade” refere-se ao resultado desse processo (Cf. Novo Aurélio Século XXI,

compreender a conjugação de fatores interdependentes capazes de instituir uma configuração familiar em sua singularidade (Lahire, 1997).

Mas se a Sociologia da Educação negligenciou, por muito tempo, o estudo do papel ativo da família na construção dos itinerários escolares, pesquisas mais recentes, no campo da relação família e escola, têm procurado conhecer a natureza e a intensidade dos investimentos das famílias na vida escolar dos filhos (Nogueira, 1995).

Ao lado dessa reorientação da Sociologia da Educação em seus objetos de conhecimento e em seus métodos investigativos, há que se considerar, também, mudanças por que passa a família contemporânea e de como isso se repercute em sua relação com a escola. Ao longo do século XX, ocorreram mudanças profundas nas estruturas familiares<sup>2</sup>, com os filhos passando a ocupar um lugar central no projeto familiar. Intensificam-se as relações afetivas entre pais e filhos e evidencia-se, por parte dos pais, o desejo de assegurar o sucesso escolar e profissional de seus filhos cujas oportunidades de ascensão social mostram-se cada vez mais relacionadas ao processo de escolarização (Nogueira, 2005). Segundo Godard (1992:116), “quaisquer que sejam os meios sociais considerados, a escola tornou-se uma referência central”. Sob essa perspectiva, a escola tem sua influência ampliada e cabe aos pais articular mais fortemente suas funções educativas com as da escola e mesmo com as de outras instâncias de socialização.

A escolarização dos filhos tem assumido, pois, um papel de destaque na vida das famílias. A importância crescente da escolarização, em termos de inserção profissional e social do sujeito, não parece poder mais ser ignorada pelas famílias, mesmo as de meio social mais favorecido que, em princípio, dispõem de outros recursos — como os relativos ao capital social e econômico — para sua manutenção ou ascensão social (Nogueira, 2002). Assim, é importante indagar como essa escolarização tem-se constituído no interior das famílias, quais os fatores intervenientes nesse processo de escolarização dos filhos e como esses filhos têm-se situado quanto às estratégias educativas desenvolvidas no decurso de sua escolarização.

Antes, contudo, convém esclarecer sobre a definição dada, neste estudo, ao termo “família”, fortemente revestido pelo senso comum de uma concepção que tende a naturalizar

---

dicionário publicado pela editora Nova Fronteira). O uso de “escolaridade” se restringirá, pois, às vezes em que se aludir à aprendizagem ou rendimento escolar, ou quando se tratar de citações.

<sup>2</sup> De acordo com Duru-Bellat e Van Zanten (1999), essas mudanças nas estruturas familiares decorrem, ao mesmo tempo e de modo complexo, de transformações globais — industrialização, urbanização, entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho — e de mudanças nos comportamentos dos casais: redução da natalidade e predomínio de famílias pouco numerosas, aumento do número de divórcios e de famílias monoparentais ou recompostas, e aumento da coabitação entre os jovens, ou seja, sem a oficialização do casamento.

essa forma de organização social humana, tanto mais pelo fato das atividades nela desenvolvidas, o sexo e a reprodução, possuírem uma base inegavelmente biológica (Durham, 1981). Essa “naturalização” da família chega até mesmo a se infiltrar no campo científico, como nos trabalhos que concebem o núcleo conjugal como modelo universal de família. Todavia, os estudos antropológicos têm mostrado que a família se constitui em uma criação humana que se altera em função das diferentes sociedades e do tempo histórico considerado. Ainda segundo Durham (p. 16), “sociedades diversas concebem e combinam de forma variável o casamento, o parentesco, a residência e a vida doméstica, privilegiando arranjos diversos dos nossos”.

Essa perspectiva antropológica é corroborada pela Sociologia da Família que sustenta a “impossibilidade de falar de família no singular e em geral” (Saraceno, 1997:53), uma vez que existe uma grande variedade de tipos de famílias. Embora a família nuclear permaneça dominante, os arranjos familiares que têm a mãe como a pessoa legalmente responsável pelos filhos — designados monoparentais — e aqueles que se reestruturam após viuvez ou dissolução matrimonial com um novo casamento — famílias recompostas —, têm-se tornado cada vez mais comuns. Assim, “ao falar-se de família, o plural impõe-se” (Segalen, 1999:327).

Não se pode, tampouco, negligenciar a dimensão sócio-histórica do construto “família”, sobretudo depois das descobertas pioneiras de Philippe Ariès (1981). Esse historiador contribuiu fortemente para a demonstração de que a origem da chamada “família moderna”, concebida como espaço privilegiado de afetividade, encontra-se intrinsecamente relacionada ao processo de privatização da vida doméstica. Foi, assim, a partir da modernidade que a família passou, pouco a pouco, a preservar sua intimidade e a colocar a criança no centro das relações familiares, movimento que incide primeiramente sobre as camadas dominantes, para se espriar, em seguida, às camadas menos favorecidas. É bem verdade que não se pode descartar a existência de sentimentos afetivos entre os cônjuges ou entre pais e filhos anteriormente ao período da modernidade (Montandon, 2001; Segalen, 1999). O que parece certo é que a modernidade trouxe o desenvolvimento e a intensificação dos laços afetivos familiares, agora conjugados às tradicionais “funções instrumentais da família (reprodução biológica, cuidados materiais, descendência)” (Nogueira, 2005:571).

Associado a esse maior investimento nos filhos — e com os devidos créditos aos progressos científicos —, estaria, ainda segundo Ariès (1981), o surgimento do fenômeno do

controle da natalidade pelas famílias. Assim, nessa que é tida como uma primeira revolução contraceptiva<sup>3</sup>, a redução da prole permite e é motivada por uma dedicação maior, em tempo e em cuidados materiais e afetivos, aos filhos (Saraceno, 1997). Kellerhals e Roussel (1987:22), por sua vez, consideram que o progresso relativo à contracepção e a difusão do trabalho feminino são, dentre outros fatores intermediários, importantes no que diz respeito à diminuição do número de filhos: “Na realidade, os pais têm menos filhos o mais freqüentemente porque eles desejam menos filhos. E se eles desejam menos filhos é porque o significado do lugar da criança mudou para eles”<sup>4</sup>. Assim, dizem que esse significado — que era, sobretudo, instrumental porque representava uma força de trabalho, uma segurança para a velhice e um eventual sucessor — adquire um valor mais expressivo: de gratificação afetiva para os pais. Em outros termos, o filho passa a ser percebido muito mais como um “bem de consumo afetivo”<sup>5</sup> (Kellerhals, Troutot, Lazega, 1984:92).

Portanto, essa redefinição gradual do lugar do filho na família acaba por estabelecer um novo modelo de família cuja responsabilidade parental em relação aos filhos é ampliada de forma intensa: os pais “tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade” (Nogueira, 2005:572).

Há que se considerar que as concepções de família diferem, ainda, segundo a especificidade do objeto de estudo nos diversos campos científicos como a Antropologia, a Psicologia, a Demografia e a própria Sociologia<sup>6</sup>. Nesta pesquisa, a concepção do termo família é tomada de empréstimo à Antropologia que a define como uma unidade social concreta que articula relações de consangüinidade (entre irmãos), afinidade (entre cônjuges) e

---

<sup>3</sup> Segundo Saraceno (1997), a segunda revolução contraceptiva ocorre na Europa, a partir do final dos anos 1960, com o desenvolvimento de contraceptivos femininos. Mas, na análise dessa autora, a forte redução da fecundidade no século XX se deve, ainda, dentre outros fatores, ao declínio da mortalidade infantil (que teria reduzido o número dos nascimentos necessários para se ter o número de filhos almejado) e às transformações nos modos e relações de produção (enquanto redutoras do número e do espaço das empresas familiares e da economia familiar).

<sup>4</sup> Todas as citações de autores estrangeiros, nesta tese, que não possuem tradução oficial para a Língua Portuguesa são de minha autoria.

<sup>5</sup> Ressalte-se, todavia, o fato de que ambos os aspectos, instrumental e afetivo, atribuídos ao papel da criança na família tendem a co-existir: assim como a função expressiva do filho nas relações familiares já existia anteriormente à modernidade, sua valoração instrumental ainda persiste no mundo contemporâneo. A importância de um e de outro aspecto varia segundo os modelos culturais de cada época e de cada grupo social (Kellerhals, Troutot, Lazega, 1984).

<sup>6</sup> Ver a análise empreendida por Bruschini (1989), acerca do alcance e das limitações do conceito de família.

descendência (entre pai/filhos e/ou mãe/filhos) em núcleos de reprodução social (Durham, 1981)<sup>7</sup>. Assim, em se tratando da pesquisa empírica realizada neste estudo, as famílias são definidas como grupos de pessoas que têm em comum entre si laços de sangue ou de parentesco, de afinidade e regras de convivência que definem direitos e obrigações em suas relações. Essa convivência pode variar em intensidade, implicando, inclusive, em que os membros de uma família nem sempre compartilhem o mesmo domicílio.

Esclarecida a compreensão que aqui se tem de família, ressalte-se que, dentre muitas questões importantes a serem investigadas no campo do estudo das relações família-escola, Romanelli (2003:252) chama a atenção para a importância de se considerar “a presença dos irmãos, que constituem a fratria<sup>8</sup>, e sua atuação” no processo de escolarização. Para ele, as relações fraternais são marcadas por situações de dominância relativas às diferenças de gênero, de idade e de escolarização dos irmãos, bem como pela convivência afetiva entre esses sujeitos. Partindo dessa perspectiva, esse autor discute a influência do tipo de arranjo familiar<sup>9</sup>, do número de filhos, da ordem de nascimento<sup>10</sup> e do gênero na escolarização dos filhos de uma mesma família, contribuindo para a compreensão de diferenças no envolvimento, desempenho e trajetória em relação à escola.

Em sua pesquisa sobre a escolaridade de jovens de meios favorecidos, residentes na França metropolitana, Fourastié (1978) observa a ocorrência de disparidades de rendimento escolar — medido pelo grau escolar final alcançado — não apenas entre os diferentes grupos sociais pesquisados, mas inclusive no seio de uma mesma família. Segundo este autor, há famílias — por ele designadas mistas — nas quais coexistem casos de brilhantes sucessos e inequívocos fracassos escolares. Essas situações em que os filhos, colocados nas mesmas condições, têm resultados escolares muito diferentes ilustram “como a realidade é complexa e irreduzível a um determinismo social simples” (p. 16). São então discutidos,

---

<sup>7</sup> Essa concepção de família exclui, portanto, a parentela, entendida como o conjunto de avós, tios, primos etc.

<sup>8</sup> Embora a Sociologia da Família entenda por fratria o “conjunto de irmãos e irmãs nascidos do mesmo pai e da mesma mãe” (Cf. SEGALLEN, Martine. *Sociologie de la famille*. Paris: Armand Colin, 1993. Glossaire, p. 288), no caso deste trabalho, fratria designa o grupo de irmãos nascidos do mesmo pai e/ou da mesma mãe, como ocorre, muitas vezes, nas famílias recompostas.

<sup>9</sup> Arranjo familiar é aqui compreendido como a estrutura ou a forma de composição da família. Por exemplo, trata-se de uma família nuclear, se ambos os pais vivem com os filhos, mas se for apenas um dos genitores, o arranjo é denominado monoparental.

<sup>10</sup> A ordem de nascimento refere-se ao lugar ocupado pelo sujeito na fratria: primogênito, caçula, segundo filho etc.

dentre os múltiplos fatores que podem influenciar a escolaridade dos filhos, o nível escolar dos pais e sua atividade, o tamanho da família, o sexo do filho e seu lugar de nascimento.

Kellerhals e Montandon (1991), ao pesquisarem as estratégias educativas de famílias suíças, preocuparam-se, dentre outras questões, com o estudo da maneira pela qual os pais educam diferentemente um menino ou uma menina, um filho primogênito ou um caçula. Em suas palavras: “vários trabalhos mostraram, com efeito, que o número de crianças na família, seu lugar de nascimento e seu sexo orientam de maneira decisiva as práticas educativas dos pais” (p. 23-24).

Observa-se, pois, que fatores específicos no interior das famílias produzem efeitos e situações singulares quanto ao processo de socialização e de construção da escolarização dos filhos. Assim, na relação que as famílias estabelecem com a escola e em suas práticas educativas, a orientação familiar quanto à escolarização dos filhos parece estar vinculada, dentre outros, a aspectos sociodemográficos como a modalidade do arranjo familiar, o tamanho da família<sup>11</sup>, a ordem de nascimento e o sexo dos filhos. Como adverte Lahire (1997:2007), “duas crianças que pertencem a uma mesma fratria não nascem e não vivem nunca exatamente na *mesma* família”. Assim, mesmo entre irmãos, podem-se supor diferenças relativas à sua escolarização pelo fato de cada um deles ocupar uma posição singular em seu meio familiar. Integrar uma família dita tradicional, com ambos os pais e irmãos, ou morar apenas com um dos genitores; conviver com um irmão ou com três; ter nascido primeiro ou ser o filho do meio ou o caçula; ser do sexo masculino ou do sexo feminino — tudo isso parece contribuir para que se constituam relações e situações singulares capazes de configurar escolarizações diferentes.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o papel dos fatores associados à dimensão demográfica da família (composição e tamanho do grupo familiar; ordem de nascimento e gênero dos filhos) no desenrolar das escolarizações. E, no intuito de apreender e analisar possíveis variações nas práticas e estratégias educativas familiares, no que diz respeito a diferenças relativas à constituição das fratrias, este trabalho realizou sua investigação em torno das seguintes questões:

---

<sup>11</sup> Tal como ocorre na maioria dos trabalhos nos campos da Demografia e da Sociologia, no Brasil e na França, os termos “tamanho da família” e “número de filhos” são usados como equivalentes. Já os termos “tamanho da fratria” e “número de irmãos”, que apresentam também o mesmo sentido, aparecem, sobretudo, na literatura americana.

- Qual a influência de fatores sociodemográficos da família (composição e tamanho) e da fratria (ordem de nascimento e gênero) sobre as estratégias educativas dos pais e sobre as trajetórias escolares dos filhos?

- No que diz respeito às estratégias escolares: Como se processa a escolha do estabelecimento de ensino? Qual o grau e a forma de participação de pais e/ou mães no enquadramento doméstico das atividades escolares? Filhos e filhas são monitorados da mesma forma quanto ao trabalho escolar? Quais as modalidades de ajuda pedagógica mais comuns nessas famílias? Qual o uso que se faz do tempo extra-escolar? Como se caracteriza a forma de relação dos pais com os professores e com a própria instituição escolar?

- Qual a reação de cada filho aos investimentos escolares dos pais e ao trabalho de “transmissão”<sup>12</sup> da herança cultural familiar? Há diferenciações em função do gênero ou do lugar ocupado pelo filho na fratria?

O objetivo é, pois, o de se analisar e compreender como diferenças constitutivas relativas à estrutura, tamanho, ordem de nascimento e gênero, em famílias de camadas médias, podem afetar a escolarização dos filhos no que diz respeito a aspectos como sua disposição em compreender e praticar o “jogo escolar”, a valorização da escola, as formas de conversão do capital cultural familiar em capital incorporado pelos filhos, suas estratégias escolares e as características dos percursos escolares dos filhos.

O trabalho foi desenvolvido sob o prisma da Sociologia da Educação, no campo das relações família e escola, com incursões no domínio da Demografia. A partir dos relatos de pais e filhos de 30 famílias investigadas, configurou-se uma análise da escolarização dos filhos, tendo em vista a influência dos fatores sociodemográficos citados. O aporte de estudos demográficos já realizados propiciou um olhar que procurou ir além do grupo de famílias pesquisadas, estendendo, sempre que possível, a análise para a realidade brasileira. Outras áreas de estudo, como a Sociologia da Família e a Psicologia, foram também consideradas quando suas contribuições se mostraram importantes para uma melhor compreensão do objeto de estudo proposto.

A tese aqui apresentada está organizada, além desta Introdução e das Conclusões, em cinco capítulos. No primeiro capítulo, faz-se uma revisão da literatura científica em que se discute a influência dos fatores sociodemográficos sobre a escolarização dos filhos e se

---

<sup>12</sup> A palavra “transmissão” é colocada entre aspas por se concordar com Lahire (1997:340) de que se trata de um termo inadequado, pois remete “à idéia de uma reprodução idêntica (‘modelo a ser imitado’) de uma disposição (ou de um esquema) mental”, quando, na verdade, trata-se de um processo de construção da disposição ou da herança a ser incorporada.

constata que essa influência encontra-se intrinsecamente relacionada às dinâmicas e processos internos das famílias.

O segundo capítulo expõe os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e apresenta algumas características do grupo de famílias entrevistadas no intuito de melhor situar a realidade social pesquisada.

Os resultados da análise dos dados obtidos são apresentados nos três capítulos seguintes. No terceiro capítulo, analisa-se a influência da estrutura e do tamanho da família na escolarização dos filhos, enquanto que, no quarto capítulo, é examinada a influência dos fatores mais diretamente relacionados à fratria, ou seja, a ordem de nascimento e o gênero. Nesses dois capítulos também são feitos alguns apontamentos demográficos de modo a se compor uma perspectiva mais abrangente da realidade. No quinto capítulo, empreende-se uma análise mais aprofundada de dois fatores ainda pouco estudados no campo das Ciências Sociais: a influência da estrutura da família e do lugar ocupado na fratria na escolarização dos filhos de três famílias investigadas. Trata-se, pois, de dois níveis de análise: um primeiro, em que se estabelecem possíveis correlações entre os fatores sociodemográficos propostos e a escolarização dos filhos nas 30 famílias investigadas; e um segundo, em que se restringe o campo de análise, para que se empreenda uma possível reconstrução do processo singular de escolarização dos filhos em três famílias, explicitando-se possíveis nuances e complexidades.

# 1 PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDO

Nos estudos sociológicos sobre as relações entre a família e a escola, embora tenha havido uma preocupação em se estudar as características ditas morfológicas das famílias, como número de filhos, sexo, idade e lugar da criança na fratria, esses fatores foram vistos apenas em termos de seus efeitos sobre o desempenho escolar (Nogueira, 1991). Porém, sua compreensão no que diz respeito ao seu modo de intervenção no processo de construção das escolarizações dos filhos não foi ainda devidamente estabelecida.

Ao se voltarem para as dinâmicas e para os processos internos às famílias, no intuito de melhor compreender seus modos de relação com a educação escolar, as pesquisas atuais evidenciam que a importância da família para a escolarização dos filhos vai além de um mero efeito da classe social (Nogueira, 1998a). Embora cada classe ou fração de classe social tenda a apresentar disposições específicas relativas aos investimentos escolares que são transmitidas aos seus membros na forma de *habitus*<sup>13</sup>, pode-se, no entanto, dizer — uma vez que, numa mesma classe ou fração de classe, são encontradas famílias com atitudes diferentes —, que cada família “transmite” a seus filhos um *habitus* próprio em relação à escola.

De um modo geral, as famílias pensam e se comportam ativamente no que diz respeito à escolarização dos filhos. Para Duru-Bellat e Van Zanten (1999), esse papel ativo da família expressa-se de maneiras diversas. No *processo de socialização familiar*, que parece indissociável do sucesso escolar, a atividade familiar pode ser constatada pela transmissão de valores; pelos saberes e saber-fazer transmitidos, que atuam no desenvolvimento intelectual das crianças e em sua preparação para a escola — como no caso das práticas familiares de leitura e de escrita —; e pelo estilo educativo, que pode variar do mais permissivo ao mais autoritário. Igualmente expressão da importância do papel da família em relação à escola, o

---

<sup>13</sup> À medida que tenta superar as clássicas concepções de classe e de estratificação social, Bourdieu (1983) formula uma teoria que considera, além do capital econômico, outras espécies de riqueza, como o “capital cultural” e o “capital social”. Evidencia, assim, o fato de que a classe social não se define simplesmente pela posição ocupada no campo econômico e estabelece a importância de considerar-se todo um *habitus*, ou seja, um sistema estruturado de disposições para pensar, perceber e agir, interiorizado pelos sujeitos a partir de condições sociais específicas e que orienta suas ações e seu próprio modo de ser nas situações as mais diversas. O *habitus* atua, pois, como um princípio gerador e estruturador das práticas e representações sociais do sujeito, bem como de sua classe ou fração de classe. Neste trabalho, o *habitus* tem sempre esse sentido proposto por Bourdieu.

*acompanhamento da escolarização* dos filhos se apresenta sob dimensões variadas: construção de projetos escolares; participação das mães e pais no trabalho escolar; modalidades de ajuda desenvolvidas no meio familiar; apoio escolar indireto, como no caso de investimento e incentivo quanto a participar de atividades culturais e/ou esportivas; escolha do estabelecimento de ensino. Outra importante prática educativa familiar, segundo as autoras, diz respeito à *interação dos pais com os professores e com a própria instituição escolar*.

Se, como vimos, são muitas e variadas as facetas pelas quais as famílias tendem a atuar no intuito de alcançar melhores resultados escolares para seus filhos, suas práticas educativas mostram-se, também, bastante diferenciadas. De fato, famílias situadas em um mesmo universo social apresentam diferentes estratégias escolares e obtêm resultados também diversos (Godard, 1992). Para se apreender os modos específicos com que cada família concebe e atua face à educação escolar de seus filhos, há que se considerar uma diversidade quanto às condutas, valores e estratégias familiares, de acordo com sua realidade socioeconômica, mas também em face de suas condições internas de transmissão dos capitais cultural e escolar. Mais do que possuir certo capital cultural, por exemplo, é imprescindível que a família o “faça valer”, ou seja, tire proveito dele, de modo a atender aos seus interesses escolares. Como demonstra Lahire, (1997:338) “com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes”<sup>14</sup>.

As estratégias educativas de cada família variam, pois, conforme um *habitus* próprio, mediante o qual estabelece um modo de relação particular com a escola. As famílias de um mesmo meio social revelam, certamente, muitos aspectos em comum, mas, ainda assim, apresentam particularidades, mostram uma configuração e uma dinâmica próprias, que propiciam a construção de diferentes estratégias educativas face à escola. Torna-se, ainda, bastante plausível que se configurem numa mesma família estratégias educativas diferenciadas para os filhos em relação à escola, caso eles sejam meninos ou meninas, primogênitos ou caçulas, crescidos quando os pais estavam juntos ou haviam se divorciado... Por outro lado, a transmissão do *habitus* familiar não ocorre de modo natural, mas implica em trabalho por parte dos membros da família, inclusive dos supostos herdeiros. É preciso que existam condições adequadas para que a transmissão da herança seja bem-sucedida, o que

---

<sup>14</sup> Na pesquisa de Lahire são traçadas configurações familiares singulares para se entender como crianças pertencentes às famílias de meios populares, cujo nível de renda e de instrução são muito semelhantes, apresentam níveis de adaptação e de desempenho escolares bastante distintos.

implica em interações sociais caracterizadas por certa dose de estabilidade e de afetividade, bem como pela disposição dos filhos em atender às expectativas familiares, no sentido de um desejo de assumirem sua herança e de se envolverem num trabalho de sua apropriação (Lahire, 1997; Singly, 1996). À medida que diferentes situações familiares tendem a engendrar variadas possibilidades quanto à escolarização dos filhos, parece fundamental que sejam considerados o tempo histórico de vivência desses filhos, seus modos de relação com os demais familiares, a construção de suas identidades, e as maneiras como recebem ou rejeitam, em maior ou menor grau, a herança familiar. Assim, é apresentado, em seguida, um diálogo com alguns autores visando se empreender uma discussão de “se” e “como” diferenças relativas à estrutura familiar, ao número de filhos, ao lugar ocupado na fratria e ao gênero do filho podem interferir no processo de escolarização dos filhos.

## **1.1 A influência da estrutura familiar na escolarização dos filhos**

No interior do campo da Sociologia da Família, o termo família tem designado modelos organizativos diversificados, em diferentes épocas e culturas (Saraceno, 1997; Segalen, 1999). Segundo Segalen (1999), a família constitui-se em “uma instituição em contínua mutação, um conjunto de processos”. Para Nogueira (2005), sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, a instituição familiar vem sendo afetada por novas dinâmicas sociais, o que tem implicado em novos traços e novos contornos em suas relações. Mas as famílias não são apenas marcadas por sucessivas mudanças econômicas, sociais e culturais, como também se constituem em atores sociais e “contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social, ainda que com diferentes graus de liberdade e segundo as circunstâncias” (Saraceno, 1997:14).

Assim como se altera seu modo específico de lidar com os demais grupos sociais, cada família tem também uma história interna que lhe é peculiar, em que se podem constatar mudanças nas regras e nas formas das relações, inclusive entre gerações. A própria modalidade organizacional da família parece contribuir para um amplo espectro de possibilidades de configurações de relações no seu interior. A repercussão social e afetiva de

ser um filho numa família nuclear (composta por pai, mãe e filhos), monoparental (cujo lar tem à frente somente o pai ou a mãe, que se encarrega sozinho dos filhos) ou recomposta (quando, após separação ou divórcio do casal, a família é reconfigurada com a introdução de um padrasto ou de uma madrasta no meio familiar), possivelmente não é a mesma e as implicações disso parecem redundar em experiências diferenciadas, dentre as quais aquelas relativas aos processos de construção das escolarizações.

Do ponto de vista demográfico, desde a segunda metade do século XX, a tendência no Brasil é de uma diversificação nos arranjos familiares (Goldani, 1994). Uma das maiores mudanças no perfil da estrutura familiar brasileira refere-se ao crescimento acentuado de arranjos monoparentais, embora a família nuclear continue a ser a modalidade predominante (Berquó, 1998).

Assim se, no quadro brasileiro de arranjos familiares, a modalidade casal com filhos persiste como a mais comum, ao se observar a evolução desse quadro no período de 1970 a 1989, nota-se uma forte redução do número de famílias nucleares em relação a outros tipos de arranjos (Goldani, 1994). Esse seria, aliás, um dos fatores apontados para a declamada desestruturação das famílias brasileiras que, segundo Goldani (1993), não existe de fato: o que ocorrem são mudanças relacionadas com as transformações nos modos de vida, valores e condições de existência dos mais variados grupos sociais. Assim, a mudança não é meramente quantitativa. A própria modalidade família nuclear tem apresentado uma redefinição em suas relações hierárquicas e internas a partir de uma maior autonomia, igualdade e participação de seus membros, independente de suas diferenças sexuais, etárias e posicionais (Figueira, 1987; Salem, 1980). E, sem dúvida, essas mudanças de mentalidade baseadas em um ideal igualitário repercutem na educação dos filhos. Desse modo, “emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo” (Nogueira, 2005:572).

As famílias nucleares são consideradas, em relação aos arranjos familiares monoparentais e recompostos, as mais capazes de favorecer a educação escolar dos filhos. Nelas, eles receberiam maior encorajamento dos pais e mais ajuda para as atividades escolares do que aqueles que residem com apenas um dos pais ou padrasto/madrasta. Ressalte-se, no entanto, que, para isso, faz-se necessário um real envolvimento dos genitores, os quais precisam tanto de disposição quanto de habilidade para prover o filho com tempo e atenção, assim como é importante que haja receptividade filial a esse investimento (Astone, McLanahan, 1991).

No que diz respeito às famílias monoparentais, entre 1970 e 1995, seu número praticamente dobrou no quadro dos arranjos domésticos no Brasil. Constata-se, ainda, desde os estudos de 1970, que a grande maioria dessas famílias monoparentais é chefiada por mulheres (Berquó, 1998). Observou-se, também, que esse tipo de arranjo familiar foi o que apresentou maior crescimento relativo no período entre os Censos de 1991 e 2000: passou de 14,9% para 17,3% (IBGE, 2000a)<sup>15</sup>. Ao que tudo indica, esse crescimento é uma tendência no mundo ocidental. Na União Européia<sup>16</sup>, em 1996, as famílias monoparentais representavam 14% do conjunto de famílias que tinham filhos sob sua responsabilidade. Constata-se que, entre 1983 e 1996, seu número aumentou em média 58% considerados os oito estados membros para os quais os dados se encontram disponíveis: Bélgica, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda e Reino Unido<sup>17</sup> (Whitten, 1998)<sup>18</sup>.

Ao se falar de famílias monoparentais, no entanto, é preciso lembrar que esse termo remete a realidades empíricas bastante diversas: os adultos de referência podem ser viúvos, solteiros, separados ou divorciados<sup>19</sup> e, embora as famílias monoparentais estejam geralmente associadas a meios sociais pouco favorecidos, há que se considerar sua ocorrência em grupos com boas condições socioeconômicas e culturais (Hasenbalg, 2003). Assim, embora o ingresso em situação de monoparentalidade seja freqüentemente acompanhado de uma redução, às vezes dramática, do nível de vida familiar, essa baixa pode ser momentânea ou mesmo nem chegar a ocorrer (Lefaucheur, 1991). Obviamente, tanto as circunstâncias que cercam a produção desse tipo de arranjo quanto a própria dinâmica que se estabelece a partir dessas condições — como a presença parcial ou a ausência total do genitor que não tem a guarda dos filhos e a qualidade dessa convivência — implicam em situações muito diferenciadas para a vida escolar dos filhos.

---

<sup>15</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/familias/censo2000\\_familias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/familias/censo2000_familias.pdf)

<sup>16</sup> Excluindo-se a Dinamarca e a Suécia. São 13 os países membros considerados na pesquisa: Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda (Países Baixos), Portugal e Reino Unido.

<sup>17</sup> O Reino Unido abrange os países situados na ilha da Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales e Escócia) e a Irlanda do Norte. É um dos estados membros da União Européia (UE) e sua denominação própria é “Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte”.

<sup>18</sup> [http://www.insee.fr/FR/FFC/DOCS\\_FFC/ip620.pdf](http://www.insee.fr/FR/FFC/DOCS_FFC/ip620.pdf)

<sup>19</sup> Segundo Grzybowski (2002), os divórcios no Brasil chegam a 200 mil por ano, o que representa um divórcio em cada quatro casamentos, existindo mesmo uma previsão de que daqui a 20 anos o número de famílias nucleares será menor que o de novas uniões resultantes de separações e divórcios.

Segundo o sociólogo americano Coleman (1988), a ausência física de um dos pais pode ser descrita como uma deficiência estrutural no capital social<sup>20</sup> da família, o que acaba por repercutir no plano da escolarização: a porcentagem de estudantes que abandonam o estudo no segundo ano da *High School*<sup>21</sup> é mais elevada (seis pontos) nas famílias monoparentais do que nas nucleares.

Astone e McLanahan (1991) afirmam que vários estudos têm indicado que crianças que crescem em famílias monoparentais têm menos possibilidade de completar a escola secundária ou freqüentar uma faculdade do que aquelas crescidas junto a ambos os genitores. Ainda de acordo com esses autores, filhos em famílias monoparentais relatam menor envolvimento e menor supervisão de seus pais face ao trabalho escolar do que filhos pertencentes às famílias nucleares.

Já Hasenbalg e Silva (1999:135) referem-se a um estudo<sup>22</sup> realizado nos Estados Unidos sobre as causas do atraso escolar das crianças, segundo o qual “viver em uma família monoparental tem um pequeno, mas claro efeito negativo” no aproveitamento escolar. Esses autores afirmam desconhecer estudos no Brasil que relacionem o arranjo familiar com o aproveitamento das crianças na escola, mas constatam em sua pesquisa que, para crianças que vivem em famílias monoparentais chefiadas por mulheres, o acesso à escola apresenta-se mais difícil.

É observado, ainda, o aumento, no Brasil, na proporção de famílias recompostas (estrutura familiar em que, pelo menos, um membro do casal tenha algum filho fruto de uma relação anterior), como conseqüência da elevação nas taxas de separação, divórcio e recasamentos (Berquó, 1998). Para Poittevin (2006), sociólogos e demógrafos tendem a evidenciar, como especificidade das recomposições familiares, o fato de que o filho é o centro de gravidade nas relações familiares: mesmo que o casal conjugal se desfaça, mediante separação instituída entre marido e mulher, o casal parental permanece em função dos filhos, ou seja, os papéis relativos à paternidade e à maternidade continuam a existir. Assim, as

---

<sup>20</sup> Para Coleman (1988), diferentemente do capital humano que é incorporado nas habilidades e conhecimentos adquiridos, o capital social não é tangível e, por isso, mais difícil de ser apreendido. O capital social da família reside nas relações entre as crianças e os membros adultos, e refere-se à conversão dos capitais econômico e cultural dos pais, em condições mais ou menos favoráveis à socialização dos filhos.

<sup>21</sup> Trata-se da escola secundária nos Estados Unidos e corresponde ao ensino médio no Brasil.

<sup>22</sup> Bianchi, S. M. (1983). *Children's school progress: an investigation of family socioeconomic, comportional and ethnic subgroup differences*, Washington, D.C.: U. S. *Bureau of the Census*, January, mimeo.

famílias recompostas parecem ser mais facilmente compreendidas a partir dos lugares e territórios que definem os filhos (Durning, 1995).

Nessa situação de recomposição familiar, “os lugares biológicos e as relações de vida cotidiana não mais necessariamente correspondem” (Kellerhals, Roussel, 1987:25) e, muitas vezes, acabam por constituir uma diversidade de formas de parentesco com a introdução de novos membros, como padrasto/madrasta e meio-irmãos. Em alguns casos, a recomposição familiar introduz também *beaux-grands-parents*<sup>23</sup> (Le Gall, Martin, 1991:61) a que poderíamos chamar de “quase-irmãos”<sup>24</sup>. Nessa perspectiva, as famílias recompostas, mais do que outras formas de composição, estruturam-se em uma rede familiar complexa, cujos papéis, deveres e direitos de cada um dos sujeitos estão postos como questão, uma vez que não existem normas e/ou condutas pré-estabelecidas que lhes ajudem a gerir o que é específico no quadro do recasamento (Fellmann *et al.*, 2002; Le Gall, Martin, 1991). Assim, “filhos, cônjuges e pais são cada vez mais levados a experimentar e negociar seus papéis e suas relações” (Durning, 1995:99). Sem dúvida, o processo de transição para um novo modelo familiar demanda tempo e ocorre gradualmente, muitas vezes com repetição de padrões relacionais existentes até que se possa estabelecer uma nova identidade familiar com características próprias (Wagner, Adriana, 2002).

Mesmo que as famílias recompostas não constituam uma novidade, seu crescimento quantitativo e sua significação cultural fazem com que não possa ser essa uma questão negligenciada pelos estudos sociológicos (Kellerhals, Roussel, 1987). Embora não tenhamos dados estatísticos no que diz respeito ao Brasil, sabe-se que nos Estados Unidos, dados atuais indicam que uma em cada seis famílias é recomposta, o que representa 17% de todas as estruturas familiares; e que na Grã-Bretanha, no início da década de 1990, uma de cada doze crianças vivia em uma família recomposta (Fellmann *et al.*, 2002). Já na França, entre 1990 e 1999, o número de famílias recompostas aumentou 9,6%: de 7,1%, elas passaram a ser 8% das famílias. Assim, em 1999, havia 1,6 milhões de filhos vivendo em famílias recompostas na França (Barre, 2003)<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Trata-se de um neologismo francês, ainda sem tradução para a Língua Portuguesa, para se referir aos “avós” por parte de um padrasto ou madrasta.

<sup>24</sup> Poittevin (2006:9) distingue, entre as fratrias recompostas, *la fratrie de quasis*, ou seja, dois “irmãos” que não têm nenhuma ligação biológica entre si. A autora francesa designa assim a relação fraternal que se estabelece entre os filhos de cada um dos cônjuges de dada família recomposta, nascidos de uma união conjugal anterior.

<sup>25</sup> Na enquete realizada, “filho” é definido como o filho, biológico ou adotado, com menos de 25 anos de idade. [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP901.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP901.pdf)

Quando se pensa nos processos e sentimentos vivenciados por uma criança que acompanha a separação dos pais para, posteriormente, registrar a recomposição de sua família, é plausível supor que dessa transformação do arranjo familiar resultem alterações nos processos e estratégias educacionais escolares desenvolvidos pela família. De fato, nos Estados Unidos, constatou-se que filhos em famílias recompostas relatam menores aspirações educacionais por parte dos pais e menos envolvimento dos pais com o trabalho escolar do que filhos em famílias nucleares (Astone, McLanahan, 1991). Por outro lado, na integração do padrasto/madrasta ao novo sistema familiar, o grau de sua implicação na educação dos enteados pode constituir-se em fonte de conflito (Fellmann *et al.*, 2002).

O pressuposto é, pois, de que a espécie de arranjo familiar que marca os processos dinâmicos da família viria a repercutir também em seu modo de relação com a escolarização dos filhos. Como diz Romanelli (2003:249), a diversidade quanto às modalidades de arranjos familiares “resulta em estilos de vida peculiares, com formas de sociabilidade específicas, o que redundando em modos distintos de relacionamento entre pais e filhos, inclusive no que diz respeito à escolarização desses”. De todo modo, uma provável influência da composição das famílias brasileiras na escolarização dos filhos demanda, sem dúvida alguma, de maiores investigações.

## **1.2 O número reduzido de filhos como estratégia educativa**

No que se refere aos estudos sobre a influência do número de filhos na escolarização, a lacuna na literatura científica não é tão grande. A Sociologia da Educação, já a partir dos anos 1950, com a corrente do empirismo metodológico, constatava que o número de filhos é um dos fatores importantes das disparidades escolares (Nogueira, 1998a). De fato, a associação negativa entre tamanho da fratria e resultado educacional tem recebido grande atenção da literatura sociológica, tratando-se de uma relação forte e freqüentemente convincente (Phillips, 1999). Para Durning (1995), a maior parte dessas pesquisas revela que filhos em famílias numerosas têm resultados escolares mais fracos e problemas mais importantes de adaptação psicológica e social à escola.

A partir de questionários aplicados a jovens do sexo masculino, com idade entre 13 e 17 anos, em oito escolas públicas de duas cidades americanas de tamanho médio, no ano

de 1968, verificou-se que quanto maior o número de irmãos, menor o grau de apoio, controle e coerência dos pais, percebido pelos jovens respondentes face às práticas educativas empreendidas (Scheck, Emerick, 1976).

De acordo com Coleman (1988), o número de irmãos representa uma diluição da atenção dos adultos em relação à criança, de modo que filhos em famílias grandes têm menos acompanhamento dos pais, o que produz resultados educacionais mais fracos. Assim, o número de estudantes que abandonam o estudo no segundo ano da *High School* nos Estados Unidos é 6,4% mais elevado, para famílias com cinco filhos, em relação a famílias com dois filhos.

Downey (1995) também afirma que crianças com poucos irmãos são mais favorecidas pelos pais (frequência de conversa, expectativas educacionais dos pais, dinheiro guardado para a faculdade e objetos educacionais em casa) quanto ao desempenho educacional, do que crianças com muitos irmãos. Até mesmo quando os pais se assemelham em face de uma variedade de características, como nível de instrução, renda e raça, eles ainda provêem menos recursos por filho em famílias grandes do que em famílias pequenas. Esse autor lembra, porém, que os efeitos do tamanho da fratria não são os mesmos em todos os grupos sociais, tais como os de elevado meio socioeconômico. A pesquisa de Fourastié (1978:24) corrobora tal idéia, ao mostrar que, nos grupos sociais favorecidos, por ele pesquisados, “o número de filhos não tem efeito sobre os resultados” escolares, uma vez que o nível de escolaridade entre os jovens pertencentes a famílias com quatro filhos ou mais não difere significativamente daqueles oriundos de famílias com, no máximo, três filhos.

Na França, a pesquisa de Laurens (1992) também aponta a redução da fecundidade como um dos fatores a favorecer a escolarização, especialmente nos meios populares. A partir de uma análise de trajetórias excepcionais de filhos de operários franceses que alcançaram o ensino superior de Engenharia, esse autor afirma que ter poucos irmãos é um dos fatores que favorecem uma superescolarização em meio popular. Para ele, essa limitação do número de filhos é uma decisão familiar conscientemente pensada, acompanhada de uma ambição anunciada de sucesso escolar. Além disso, com base em uma pesquisa de porte nacional<sup>26</sup>, Laurens ressalta ser muito nítido o fato de que, qualquer que seja o meio

---

<sup>26</sup> POHL, Richard, SOLEILHAVOUP, Jeanine, BEN REZIGUE, Joëlle. *Formation, mobilité sociale, salaires. Enquête formation qualification professionnelle de 1977*, Paris, coll. de l'INSEE, n° 433, juin 1983, pages 134-135.

social considerado, as famílias que têm um número reduzido de filhos aparecem como as mais favorecidas em termos escolares.

Em estudo realizado sobre irmãos nascidos entre 1920 e 1970 na antiga Alemanha Federativa, na antiga Alemanha Democrática e na Holanda, constatou-se que, em todas as coortes, quanto maior o número de irmãos, mais negativo se mostrava o impacto sobre o resultado educacional no meio familiar em questão (Sieben, Huinink, Graaf, 2001).

Já no Brasil, são observadas “grandes diferenças regionais” no processo de queda de fecundidade, que teve início na primeira metade do século XX (Cavenaghi, Goldani, 1993). Esse declínio e suas variações demandam maiores análises, inclusive no que diz respeito às relações diferenciais face à educação, uma vez que “irmãos e irmãs compartilhando uma mesma família competem por recursos e têm sua qualidade de vida e suas oportunidades educacionais e de trabalho futuras diretamente relacionadas com seu maior ou menor número” (p. 108).

Em estudo demográfico recente sobre o papel do tamanho da família na escolarização dos jovens, Marteleto (2002) apresenta duas hipóteses que têm explicado, nos países desenvolvidos, uma forte relação estatística entre o tamanho da família e a escolarização dos filhos<sup>27</sup>. Essa relação se expressa como uma inversão entre o tamanho da família e o bom rendimento escolar.

A primeira hipótese é a *hipótese de diluição de recursos*, segundo a qual um maior número de irmãos diminuiria o tempo e os recursos familiares investidos em cada filho, o que influenciaria negativamente, dentre outros aspectos, seu desempenho educacional. Essa é também a hipótese de Bourdieu que, em 1966, já relacionava as baixas taxas de fecundidade ao desejo de ascensão social via instituição escolar, sobretudo nas categorias médias da população (Bourdieu, Darbel, 1966). A segunda hipótese é a da *rivalidade entre irmãos*. De acordo com essa hipótese, os irmãos disputam entre si o tempo e os recursos dos pais. Os pais, por sua vez, tendem a investir mais na escolarização do(s) filho(s) cujo retorno e rentabilidade nos estudos lhes pareça ser maior ao longo do tempo.

Segundo Marteleto, a maioria dos estudos empíricos confirma essas hipóteses, ou seja, que filhos nascidos em famílias pequenas costumam ser escolarmente mais bem-sucedidos em relação àqueles nascidos em famílias mais numerosas.

---

<sup>27</sup> Marteleto usa o termo “tamanho da família” como sinônimo de “número de irmãos”, tal como ocorre em outros trabalhos no campo da Demografia.

Marteleteo constata, ainda, que, no Brasil, cresce o número de jovens que vivem em famílias menores. Essa tendência à redução do número de filhos nas famílias brasileiras é também indicada em outros estudos, como os de Goldani (1994) e Berquó (1998), para quem o rápido declínio das taxas brasileiras de fecundidade tem sido decisivo na alteração dos padrões sociodemográficos<sup>28</sup>.

Uma vez constatada a diminuição do tamanho da família brasileira, Marteleteo (2002) propõe-se a investigar a existência de uma relação inversa entre o número de irmãos e o nível de escolaridade formal, ou seja, quanto maior o número de irmãos, menor o tempo de escolarização de cada filho. Para isso, essa autora baseia-se na análise de coortes de 1963 e 1983, pré e pós-transição demográfica<sup>29</sup>, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referentes aos anos de 1977 e 1997. A análise foi realizada com o grupo de 14 anos de idade, devido à obrigatoriedade legal da educação escolar para essa faixa etária no Brasil e por ser essa a idade apropriada para se fazer a transição do ensino fundamental para o nível médio, o que permitiria verificar possíveis atrasos na escolarização dos jovens. Além do tamanho da família, parte central da análise, os pesos de outros fatores explicativos foram computados para a vantagem escolar dos jovens, após a transição demográfica. A situação do domicílio, a renda familiar, o nível de instrução da mãe e a região geográfica do país foram variáveis analisadas juntamente com o tamanho da família, de modo a se estabelecer “quanto do ganho em escolaridade da coorte mais jovem se deve a mudanças no tamanho da família” (p. 162) e não necessariamente a alguma outra variável.

Marteleteo verificou que “a escolaridade média do jovem diminui à medida que o tamanho da família aumenta” e “a desvantagem escolar de jovens de famílias grandes é menor quando outros fatores são controlados” (p. 170), mas que a desvantagem persiste também para os jovens da coorte mais recente. E os poucos jovens em famílias grandes, pós-transição demográfica, encontram-se em maior desvantagem educacional, mesmo quando se considera o peso dos demais fatores socioeconômicos e demográficos como a situação do domicílio, a

---

<sup>28</sup> Goldani (1994:19) observa, no entanto, “que a diminuição no tamanho das famílias estará determinada, cada vez mais, pela variação dos tipos de família e menos pela fecundidade”, ou seja, até os anos 1970, o impacto da queda da fecundidade provocou redução do tamanho da família, mas, a partir de então, são as mudanças nos arranjos familiares que têm apresentado maior peso na determinação do tamanho da família, especialmente com o aumento dos arranjos do tipo unipessoal (uma única pessoa residindo no domicílio) e monoparental, em função da diminuição da taxa de mortalidade e de disrupções matrimoniais por viuvez, separações e divórcios.

<sup>29</sup> No Brasil, a transição demográfica refere-se ao período compreendido entre 1960 e 1990, quando ocorreram mudanças significativas nos padrões demográficos, com redução das taxas de fecundidade e de mortalidade, e do aumento da expectativa de vida.

renda da família, o nível de instrução materna e a região em que se vive. Os dados permitiram à autora ainda afirmar que a redução no tamanho da família explica quase 30% do aumento da escolaridade da coorte mais nova em relação à coorte mais velha, e que “o aumento de 1.32 anos de escolaridade entre as coortes [...] deve-se principalmente e quase que na mesma proporção ao aumento da escolaridade da mãe e à diminuição do tamanho da família” (p. 170-171). A autora observa, também, que, se o papel do nível de instrução da mãe na escolarização dos filhos é um fator bastante pesquisado, o mesmo não ocorre com a variável “tamanho da família”, alertando-nos para a importância de se considerar outras características familiares no processo de escolarização de crianças e jovens. Em suma, o estudo evidencia o favorecimento da escolarização de jovens brasileiros em função de um menor número de irmãos após a transição demográfica.

Hasenbalg e Silva (1999:145) afirmam, igualmente, que “o tamanho da família parece desempenhar um papel bastante significativo” no que diz respeito ao acesso das crianças brasileiras à escola. Assim, independentemente de seu nível socioeconômico, as famílias cujo tamanho é maior demonstram maiores dificuldades para enviar seus filhos à escola.

Essa relação entre o tamanho da família e a escolarização dos filhos permite pensar que algumas famílias reduzem o número de filhos para poder investir mais fortemente, inclusive em termos escolares, em cada um deles. Nos escritos de Bourdieu (1998a), essa correlação mostra-se também verdadeira. Para ele, dentre as estratégias de reprodução<sup>30</sup>, situam-se as estratégias de fecundidade, ou seja, aquelas que visam à limitação do número de filhos e que parecem responder, em parte, às estratégias educativas. Segundo Bourdieu, os dados estatísticos colhidos na França pelo Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), referentes ao ano de 1970, indicavam que as chances de filhos de operários pertencentes a famílias pequenas (de dois ou três filhos) de ingressarem no ensino secundário praticamente equivaliam às dos estudantes pertencentes às famílias das camadas médias com quatro filhos ou mais e que as oportunidades escolares revelavam-se ainda mais ligadas ao tamanho da família, no caso de ingresso em um nível mais elevado do sistema de ensino. Bourdieu conclui, então, que “a limitação da fecundidade e a ambição escolar devem

---

<sup>30</sup> De acordo com Bourdieu (1998a:115), as estratégias de reprodução consistem em “seqüências objetivamente ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo deve produzir para reproduzir-se enquanto grupo”, ou seja, são práticas que visam à manutenção ou melhoria da posição do grupo na estrutura social, dentre as quais figuram as estratégias de fecundidade, de matrimônio, de sucessão, de investimento econômico e social, e as de educação.

ser vistas como duas manifestações da mesma disposição à ascense para a ascensão” social (p. 118). Para ele, sobretudo as camadas médias parecem reagir ao fato de que a instituição escolar é efetivamente capaz de lhes propiciar chances de ascensão social e tendem a se caracterizar pela propensão a reduzir o número de filhos, haja vista a direta relação que estabelecem entre o tamanho da família e a ordem de investimentos econômicos exigida na educação escolar de cada criança. Por não disporem de recursos financeiros importantes e por terem em alto grau o desejo de que os filhos tenham uma carreira escolar bem-sucedida, limitam sua prole (Nogueira, 1997).

Porém, é importante ressaltar que o planejamento reprodutivo, como qualquer outra prática, irá configurar-se de forma relativamente diversificada, de acordo com as diferentes famílias que compõem um dado estrato social, uma vez que elas não apresentam a mesma predisposição para entender e atuar no campo escolar.

### **1.3 O lugar da criança na fratria**

Outra variável demográfica pertinente à problemática educacional diz respeito à ordem de nascimento do filho, ou seja, ao lugar por ele ocupado na fratria. Segundo Kidwell (1981:317-318):

A ordem de nascimento de um indivíduo — se ele é o primeiro ou o último, ou algum lugar no meio — pode fazer uma diferença significativa não apenas nas percepções sobre as relações familiares, mas também no comportamento efetivo da família. Isso pode ser experienciado nas diferentes expectativas parentais, nos meios pelos quais os pais avaliam seus filhos como indivíduos e/ou na quantidade de tempo que eles têm para interagir com seus filhos.

Tudo permite supor que essas atitudes e práticas parentais diferenciadas em função do lugar de nascimento incidam também sobre a educação escolar dos filhos. De acordo com Freese, Powell e Steelman (1999), a literatura no campo das Ciências Sociais tem apresentado evidências de que o ambiente familiar tende a ser mais intelectualmente estimulante para o filho mais velho do que para seus irmãos ou irmãs. Esse tratamento diferencial dos primogênitos pelos pais influencia seu aproveitamento educacional (e sua

escolha ocupacional), de modo a se verificar uma vantagem acadêmica dos primogênitos em relação aos caçulas.

Na pesquisa realizada por ocasião do recenseamento francês de 1975, o demógrafo Guy Desplanques (1981) constatou que, independentemente do tamanho da família de origem e em todas as gerações observadas no período de 1910 a 1949, os primogênitos apresentavam maior sucesso escolar e profissional, tanto no que diz respeito ao grupo de 250 mil mulheres que participaram da enquete, como também no caso dos homens, seus maridos. Confessando-se incapaz de chegar a uma conclusão, o autor levanta algumas hipóteses: 1) os pais apresentam uma maior dedicação (sobretudo em tempo) a seu filho primogênito<sup>31</sup>; 2) nele depositam maiores esperanças e expectativas, e; 3) o primogênito tem, em geral, pais mais jovens e mais aptos à ajuda escolar, pois eles ainda não se distanciaram muito de sua própria escolarização. Porém, independentemente das possibilidades de explicação buscadas, o estudo estabelece uma relação clara entre a ordem de nascimento e o grau de escolaridade alcançado.

Para Laurens (1992), a ordem de nascimento também desempenha um papel nos processos mais prolongados de escolarização em meios populares com o favorecimento dos primogênitos, sobretudo se forem do sexo masculino. Ainda segundo esse autor, baseando-se em dados estatísticos do INSEE, verifica-se que as vantagens de se ser filho primogênito estendem-se a todas as categorias sociais. No entanto, a pesquisa de Laurens aponta famílias de operários em que o primogênito foi, de certa forma, sacrificado, tendo que trabalhar para complementar a renda familiar, casos nos quais as chances de obter vantagens quanto à escolarização são repassadas para o segundo filho ou para o caçula. Nessa perspectiva, ser o último filho implica, possivelmente, em beneficiar-se de uma melhor situação econômica da família, que pode investir mais recursos em sua escolarização.

De acordo com Kellerhals e Montandon (1991), na Suíça, as diferenças educativas familiares associadas ao lugar ocupado na fratria são consideráveis no que tange às expectativas parentais que freqüentemente se concentram mais no primogênito do que nos filhos mais novos. Conforme a pesquisa, os pais costumam visar a carreiras de formação mais longa para o primeiro filho do que para os demais. Essas maiores ambições socioeducacionais estariam relacionadas a um tipo de educação mais rígido, a um controle mais intenso no que diz respeito ao primeiro filho. Mas se, por um lado, o filho mais velho é mais exigido; por

---

<sup>31</sup> O autor lembra que o primogênito já foi filho único um dia, o que implicou, provavelmente, em mais atenção por parte dos pais.

outro, o estilo da autoridade normalmente evocado em seu caso, quando comparado ao caçula, é muito mais baseado em negociação. Isso se observa especialmente na relação do pai com o primogênito, muito mais marcada pela cooperação do que com os filhos seguintes, pois, “contrariamente à mãe, o pai limita sua atenção ao primeiro, e se desinteressa bastante dos seguintes (ao menos no plano das ações concretas)” (p. 226). As diferenças educativas entre primogênitos e caçulas não se mostram, porém, significativas em todos os aspectos do estilo educativo familiar, talvez porque os primeiros, embora cercados de solicitude, sofram também maiores interdições.

Em pesquisa realizada com famílias francesas de grupos sociais favorecidos, cultural e economicamente, Fourastié (1978:23) constatou que “em cada grupo, à exceção dos industriais, os primogênitos acedem em maior número aos níveis elevados” de escolaridade, embora alerte para o fato de ser essa uma tendência nem sempre confirmada. O autor ressalta, ainda, a importância de se considerarem as implicações do tamanho da família, visto que se pode ser o primeiro filho nascido em uma família numerosa ou não.

Um estudo recente que examinou a população da Noruega com idade entre 16 e 74 anos, no período de 1986 a 2000, apresenta evidências de que a ordem de nascimento tem um significativo e amplo efeito sobre a educação das crianças: maior, inclusive, que o tamanho da família (Black, Devereux, Salvanes, 2004)<sup>32</sup>. Embora essa pesquisa mostre que filhos nascidos em famílias maiores tenham um pior resultado educacional, ao se considerar na análise os indicadores para ordem de nascimento, os efeitos do tamanho da família apresentaram-se pouco significativos. Segundo os pesquisadores, as correlações do tamanho da família com desempenho educacional são, na verdade, dirigidas pelos efeitos da ordem de nascimento e o tamanho da família tem muito pouco impacto sobre os resultados educacionais<sup>33</sup>. Segundo a pesquisa, os primogênitos geralmente obtêm um grau maior de escolaridade que seus irmãos, o que poderia ser explicado basicamente por duas razões: primeiro, porque, por um tempo, eles não têm ainda irmãos com quem competir pelos recursos (econômicos ou de tempo) dos pais; e, segundo, porque o primogênito tende a ensinar a seus irmãos, o que acaba por contribuir para seu próprio aprendizado escolar.

---

<sup>32</sup> <http://papers.nber.org/papers/w10720.pdf>

<sup>33</sup> Essa constatação, mais do que contradizer toda uma literatura científica nos campos da Sociologia e da Demografia sobre o impacto negativo de um maior número de irmãos no desempenho escolar, aponta para a necessidade de maiores estudos na área.

No Brasil, Romanelli (2003) afirma que, às vezes, são os caçulas os mais beneficiados em sua escolarização já que têm a possibilidade de conviver com pais mais experientes, que tenham adquirido maior bagagem cultural. Considera, também, a vinculação das oportunidades educacionais às condições socioeconômicas das famílias. Especialmente nas famílias que vivenciam um processo de ascensão social, o caçula pode ser privilegiado, visto que desfruta de uma fase em que a família melhorou suas condições financeiras de investir no processo de escolarização. Nas camadas populares, os primogênitos costumam apresentar maior dificuldade para estudar, não sendo incomum que o filho mais velho ingresse precocemente no mercado de trabalho, para elevar a renda familiar ou que a filha primogênita assuma o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos menores. Nesses casos, são os caçulas os mais favorecidos em termos de sua escolarização.

Ainda segundo Romanelli, um outro fator que parece interferir na relação entre o lugar ocupado na fratria e a escolarização é a predileção parental por um dos filhos. Constatase uma desigualdade na forma com que os filhos são tratados afetivamente por seus pais, desigualdade que parece repercutir em seus destinos escolares. Assim, “as manifestações de preferência podem ocorrer de acordo com a ordem de nascimento e com o gênero dos filhos, e os pais podem estimular a escolarização de alguns deles em detrimento da de outros” (p. 254).

O lugar ocupado pela criança na fratria exerce, pois, influência sobre sua escolarização. Ser primogênito, caçula ou mesmo ocupar um lugar intermediário parece implicar em processos de socialização e de educação diferenciados, que se constituem no espaço da família e que, possivelmente, têm algum impacto no percurso e destino escolares dos filhos.

## **1.4 A relação entre gênero do filho e educação escolar**

O gênero talvez seja, dentre as variáveis sociodemográficas aqui tratadas, a mais abordada no campo das Ciências Sociais. Contudo, ao que parece, não são ainda muito numerosos os trabalhos que se debruçam sobre as diferenças de práticas educativas em função do gênero da criança.

No que tange ao termo gênero, esclareço que, no esteio das leituras realizadas, é aqui utilizado como uma construção histórica e sociocultural, a distinguir o que é próprio dos

campos masculino e feminino em um dado grupo social, cuja configuração se dá em torno de relações de dominação (Nicholson, 2000; Rosemberg, 2001).

Segundo Lahire (1997:346), é preciso “reconhecer as diferenças sexuais como diferenças plenamente sociais que entram em jogo na compreensão dos matizes de percurso escolar no seio de uma mesma fratria”. A constituição da identidade sexual, tal como socialmente concebida, parece evidenciar estilos educativos heterogêneos para meninos e meninas. Possivelmente, das diferenças sexuais construídas nos diversos meios socioculturais familiares decorrem concepções e práticas educativas diferentes, conforme os filhos sejam do sexo masculino ou feminino.

Mas considerando-se as transformações históricas nas relações sociais de gênero ocorridas na segunda metade do século XX, poderíamos ainda falar de estratégias educativas diferenciadas para meninos e meninas? Pelo que indicam as pesquisas, se as diferenças relativas à escolarização em função do gênero mudaram de sentido, elas ainda persistem em alguns aspectos. Assim, embora em sua pesquisa com famílias francesas de meios favorecidos, Fourastié (1978) constate que os resultados escolares das mulheres são muito inferiores aos dos homens, sendo as filhas três vezes menos numerosas que os filhos nos níveis superiores de ensino, ressalta que a realização da enquete ocorreu de 1964 a 1973, e que a influência do sexo do filho apresenta tendência à redução já a partir de 1970.

Ainda é preciso considerar que as diferenças associadas ao gênero são muito mais acentuadas nos meios menos instruídos e nas camadas mais desfavorecidas da população. Contrariamente ao que se observa nos meios mais providos em capital cultural e mais favorecidos socialmente, nas famílias caracterizadas por baixos níveis socioeconômicos e de escolarização, nota-se uma maior conformação dos valores educativos aos modelos tradicionais que se pautam pela clivagem masculino/feminino (Duru-Bellat, Jarousse, 1996).

Na pesquisa suíça mencionada, observa-se que as estratégias educativas dos pais não mostram uma diferença significativa no que diz respeito ao destino escolar de filhos e filhas (Kellerhals, Montandon, 1991). Essas famílias aspiram carreiras de formação longa para ambos os sexos, raramente encontrando-se projetos de limitar a formação das garotas, porque viriam a ser donas-de-casa. Entretanto, as moças se dirigem para cursos cujos diplomas são menos valorizados e profissões menos bem remuneradas do que os seguidos pelos rapazes, embora, segundo a pesquisa, isso não pareça ser fruto de estratégias deliberadas de educação familiar. No que diz respeito a diferenças de atitudes educativas face ao gênero, o elemento mais perceptível é o fato de que as filhas são menos punidas do que os filhos, sobretudo nos meios mais favorecidos. Nota-se, ainda, que embora o pai invista quase tanto

na filha quanto no filho, ele coopera mais com seu filho, ao passo que a mãe comunica-se um pouco menos com seu filho do que com sua filha.

Para Lahire (1997), no que concerne às camadas populares, o fato de as mães geralmente assumirem o cuidado diário dos filhos e acompanharem seus estudos mais de perto propicia uma diferenciação quanto ao rendimento escolar deles. Ocorre que os meninos costumam apresentar maiores dificuldades escolares, uma vez que a construção de sua identidade sexual referencia-se em um pai que, de modo freqüente, mostra-se menos envolvido com as questões escolares. Da mesma forma, o fato de as mulheres comumente se encarregarem das práticas domésticas e cotidianas de escrita (bilhetes, agenda de telefones, relação dos gastos domésticos, listas de compras etc.) contribuiria para favorecer o rendimento escolar das filhas, que nelas se espelham em seu processo de constituição da identidade.

Terrail (1992a) também verifica que o papel da mãe na educação escolar dos filhos é efetivamente mais importante do que o do pai e ressalta que a mãe, cuja formação escolar é mais longa, mostra-se particularmente atenta aos estudos da filha, ao passo que aquela que tem um nível de escolaridade menor interessa-se igualmente pela escolaridade do filho. E quanto mais a mãe é economicamente ativa e profissionalmente qualificada, mais as práticas culturais e esportivas das meninas tendem a ser freqüentes. Já quando a mãe não exerce trabalho remunerado, ocorre o inverso: os meninos são mais favorecidos quanto à prática dessas atividades. Os dados de Duru-Bellat e Jarousse (1996) confirmam essa idéia de que a variável *atividade da mãe* não exerce influência específica quando se trata de meninos, mas que, em relação às meninas, as mães ativas revelam-se mais ambiciosas quanto à escolarização delas do que as mães que não exercem atividade profissional.

Consoante Duru-Bellat e Van Zanten (1999), várias pesquisas francesas têm mostrado que o maior sucesso escolar das meninas em relação aos meninos nos meios populares e entre as famílias de imigrantes deve-se, sobretudo, ao fato de as mães que exercem uma atividade profissional desenvolverem um projeto educativo o qual traduz a vontade de favorecer a emancipação de suas filhas. E se, na atualidade, os pais valorizam igualmente a educação escolar dos filhos de ambos os sexos, continuam a estabelecer projetos educativos diferenciados para meninos e meninas. Assim, desde os anos 1980, alguns trabalhos indicam que os pais ambicionam um nível de estudos mais elevado para as meninas do que para os meninos, aparentemente porque esses pais entendem que os rapazes possam se sair melhor no mercado de trabalho com uma formação mais curta do que as moças, cujo bom nível de instrução escolar é mais exigido nos setores terciário e público — os que mais

empregam mulheres (Duru-Bellat, Jarousse, 1996). A ambição dos filhos em termos de expectativas escolares parece se coadunar com a dos pais: as moças, mais do que os rapazes, estimam que os estudos longos façam parte de suas escolhas futuras (Terrail, 1992a).

Se o nível geral de educação escolar desejado é mais elevado para as meninas, os pais esperam, entretanto, mais freqüentemente, o sucesso profissional, quando se trata de um filho homem. Tendem a visar mais estudos gerais para as moças e uma formação mais profissionalizante para os rapazes, demonstrando preocupação com a definição de uma carreira para esses últimos (Duru-Bellat, Jarousse, 1996).

De acordo com Marry (2000), se, hoje em dia, na França, as moças apresentam superioridade escolar em todos os meios sociais, se são menos suscetíveis aos obstáculos habituais ao sucesso escolar — maior número de irmãos, atividade profissional da mãe pouco qualificada, tempo do período pré-escolar reduzido etc. — e mais diplomadas do que os rapazes, as desigualdades escolares em função do gênero manifestam-se especialmente no acesso aos cursos mais valorizados e às profissões mais bem remuneradas, uma vez que os rapazes são maioria nos cursos mais prestigiados na França, especialmente no ensino profissional, como as Engenharias.

De fato, na França, desde o início da década de 1970, as meninas alcançaram e superaram os garotos em termos do sucesso escolar: elas são reconhecidas como melhores alunas do que eles, do ensino primário ao secundário, e apresentam estudos mais longos. Uma enquete internacional realizada em 2000, dirigida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revela que as meninas, aos 15 anos, são mais motivadas e profissionalmente ambiciosas que seus colegas do sexo masculino, mas que dirigem seus interesses para carreiras de menor prestígio, como os ofícios literários (Djider, 2003)<sup>34</sup>.

Também em estudo realizado entre 1920 e 1970, na antiga Alemanha Federativa, na antiga Alemanha Democrática e na Holanda, constatou-se que as mulheres não só alcançaram seus irmãos em termos escolares, como apresentaram desempenhos educacionais mais elevados em seu meio familiar de origem (Sieben, Huinink, Graaf, 2001).

No Brasil, as mulheres também têm evidenciado mais vantagens do que os homens no interior do sistema escolar, especialmente a partir dos anos 1990. Constata-se que

---

<sup>34</sup> [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP886.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP886.pdf)

a progressão escolar das mulheres no sistema de ensino é um pouco mais regular que a dos homens, à medida que é menos marcada por reprovações e evasões.

Em todos os níveis socioeconômicos e em todas as faixas etárias, “as meninas e moças apresentam menor distorção série-idade média que os meninos e rapazes” (Rosemberg, 2001:522), ou seja, mais garotas encontram-se no ano escolar esperado para sua idade, demonstrando que não tiveram seu itinerário atingido pelos fatores que ocasionam a defasagem série/idade<sup>35</sup>: ingresso tardio no sistema escolar, reprovação, evasão seguida de regresso. Assim sendo, conforme Rosemberg, embora os homens apresentem uma taxa de escolarização ligeiramente superior à das mulheres, isso parece dever-se ao fato de que eles permanecem mais tempo no sistema escolar para cumprir o mesmo trajeto que as mulheres.

Outro dado indica um maior êxito escolar feminino: o censo brasileiro de 1990 apresentou um número ligeiramente superior de mulheres em relação ao de homens com curso completo em quase todos os níveis de ensino, com destaque para o antigo 2º Grau, no qual as mulheres apresentaram uma diferença favorável em torno de 21%, ao se considerarem, conjuntamente, as áreas rural e urbana (Silva, 2002).

Entretanto, também se nota que, apesar dos melhores resultados escolares das mulheres, persiste uma diferenciação quanto à definição das carreiras universitárias para homens e mulheres. Assim, cursos das áreas de Exatas, como Engenharias, considerados “mais difíceis”, apresentam um perfil do alunado notadamente masculino e as mulheres continuam a se concentrar nas carreiras socialmente consideradas adequadas para elas — mas também menos valorizadas — como é o caso das áreas de Humanas (Rosemberg, 2001).

Por outro lado, observa-se, nos últimos anos, uma proporção maior de mulheres pesquisadoras e com tendência ao crescimento, nas várias áreas do conhecimento, inclusive nas carreiras relacionadas com as Ciências Exatas e Engenharias, as quais tendem a propiciar maior reconhecimento profissional e maiores rendimentos (Silva, 2002).

Numa pesquisa realizada com famílias de camadas médias brasileiras, Romanelli (1995) verificou que os pais buscavam encaminhar os filhos homens para carreiras universitárias capazes de propiciar maior sucesso profissional e financeiro, inclusive prestígio. O mesmo já não sucedia com as filhas, para quem o exercício de uma profissão parecia não ser considerado tão relevante.

---

<sup>35</sup> Optou-se, neste trabalho, pelo termo série, utilizado na nomenclatura anterior, ao invés de ano escolar, uma vez que a grande maioria dos entrevistados e dos textos citados ainda faz uso dessa terminologia, para se referir aos oito anos de escolarização relativos ao ensino fundamental (ou antigo 1º grau). Por outro lado, a mudança para nove anos de escolarização no ensino fundamental ainda se encontra em processo de implementação.

Percebe-se, pois, que a qualidade e a frequência das interações entre pais e filhos, as expectativas quanto ao futuro escolar e os projetos educativos traçados para os filhos, que ajudam a definir em maior ou menor grau seu percurso escolar, mostram-se relacionados ao gênero. Assim, mesmo “igualados na posição de irmãos” (Romanelli, 2003:257), os sujeitos podem apresentar diferenças em sua escolarização também em função do gênero.

## 1.5 Algumas considerações

Assim como outras instituições sociais, a família tem passado por mudanças significativas em sua estrutura e dinâmica, parte de um processo maior de transformações socioeconômicas. As implicações nos padrões de comportamento são visíveis, há “novos tipos de uniões entre os sexos, declínio da fecundidade, aumento das mães solteiras e de separações e divórcios, novos padrões de sociabilidade e relações de gênero [...]” (Goldani, 1993:69).

Trata-se de mudanças rápidas e profundas no quadro demográfico brasileiro que, conforme indicam os estudos apresentados, não poderiam deixar de trazer implicações também para a escolarização dos jovens. Assim, a diversificação dos arranjos familiares, a constatada redução do tamanho das famílias, as implicações do lugar ocupado na fratria, bem como o fato de se ser homem ou mulher são variáveis sociodemográficas que interferem na construção da escolarização.

Essa influência, todavia, pode ser mais ou menos significativa, ter um ou outro efeito, em função de aspectos tais como o grau do favorecimento socioeconômico da unidade familiar; o capital cultural possuído e transmitido pelos familiares; a disposição dos filhos em se apropriar da herança que lhes é transmitida; e a dinâmica interna de cada família, ou seja, a forma como são construídas e reconstruídas as relações em função da autoridade exercida, do lugar ocupado por cada um dos familiares. A questão é, então, a de se investigar como os fatores sociodemográficos considerados nesta tese interferem nos projetos de escolarização; nas estratégias escolares; no nível de intensidade e de frequência dos investimentos escolares empreendidos; no nível de escolaridade e de perspectivas profissionais esperadas; e na forma pela qual a herança cultural familiar é (ou não) transmitida. Mas, para isso, faz-se necessária uma apresentação da forma pela qual essa investigação foi conduzida e uma caracterização preliminar das famílias pesquisadas, o que será efetuado no próximo capítulo.

## 2 O PERCURSO INVESTIGATIVO

O estudo de práticas, processos e interações familiares face à escolarização dos filhos em função de dimensões sociodemográficas, como composição e tamanho da família, ordem de nascimento e gênero dos filhos, apresenta-se como um objeto que, face à atual etapa do desenvolvimento sociológico, dificilmente poderia prescindir de uma análise de ordem qualitativa, capaz de apreender os diferentes modos de funcionamento familiar segundo disposições, condutas e valores estabelecidos e em transformação.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi, pois, de cunho predominantemente qualitativo. No entanto, dados quantitativos, relativos aos fatores demográficos pesquisados, como fonte e suporte para a análise qualitativa, foram incorporados à análise. Seguindo o postulado de que a oposição entre qualitativo e quantitativo deve “ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (Alves, 1991:54), esta pesquisa configurou-se sob duas óticas: 1) uma incursão no campo da Demografia, de modo a se traçar um pano de fundo da sociedade brasileira, mediante um exame dos fatores sociodemográficos aqui investigados e; 2) a realização de entrevistas semi-estruturadas com um grupo de 30 famílias, afim de se analisar como esses fatores, que não têm uma ação isolada, dependem da forma pela qual se articulam, numa dada configuração social e familiar, e a maneira com que são apreendidos pela experiência pessoal de cada um dos sujeitos em relação à escolarização.

Concorda-se com Brandão (2001) que afirma que não faz sentido a divergência existente no campo da pesquisa em Sociologia da Educação sobre qual perspectiva é mais compatível com o estudo dos processos educacionais: a das análises microsociais ou a das análises macrosociais, pois o pesquisador deve optar pelo “instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca” (p. 164).

O historiador Revel (1998), ao discutir o método microanalítico, sustenta que ambas as formas de análise, macro e micro, são “verdadeiras” e nenhuma é realmente satisfatória. Para ele, a realidade social não é a mesma, considerando-se o nível de análise escolhido e o fato de se mudar a escala de observação significa modificar a forma e a trama

do objeto de estudo em questão. Em sua concepção, a escolha de um modelo expositivo é também a escolha de um modelo de conhecimento: integra a própria construção do objeto e sua interpretação.

No caso deste trabalho, se, por um lado, o levantamento demográfico realizado permitiu um esboço generalizado dos perfis das famílias brasileiras, passíveis de comparações ao longo do tempo e/ou do espaço geográfico; por outro, a abordagem qualitativa possibilitou uma análise aprofundada da dinâmica das relações familiares, feita a partir de um recorte específico mediante a seleção de um conjunto de 30 famílias. A conjugação de perspectivas qualitativas e quantitativas não teve, portanto, nenhuma pretensão de generalização, mas o intuito de melhor conhecer a realidade social na qual as famílias pesquisadas se inserem e, com isso, ampliar as possibilidades de compreensão dessa realidade, uma vez que “os processos e configurações (estruturas) sociais estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macrosociais” (Brandão, 2001:163).

No entanto, a análise propriamente dita dos dados obtidos pela pesquisa situa-se numa escala microestrutural. Essa opção subscreve-se na concepção de que “a experiência mais elementar, a do grupo restrito, e até mesmo do indivíduo, é a mais esclarecedora porque é a mais complexa e porque se inscreve no maior número de contextos diferentes” (Revel, 1998:32). Nesse sentido, o trabalho analítico desenhou-se de duas maneiras: 1) a análise do conjunto das entrevistas com as 30 famílias, para se estabelecer possíveis regularidades nas estratégias educativas do grupo social investigado, face à estrutura familiar, ao número de filhos, ao lugar ocupado na fratria e ao gênero; e 2) a análise das entrevistas com um pequeno número de famílias com o intuito de se aprofundar em seus percursos escolares e precisar aspectos mais singulares relativos à influência da estrutura da família e do lugar na fratria. Ao limitar ainda mais o foco de observação, pretendeu-se fazer surgirem dados mais finos que se apresentem, no movimento de cada família, em novas configurações capazes de revelar outras lógicas do social, possíveis sutilezas ainda não apreendidas no quadro mais amplo das famílias pesquisadas.

Assim, além do levantamento demográfico realizado, o percurso investigativo abrangeu duas perspectivas de análise qualitativa: uma, em que se empreenderam correlações face ao quadro geral das 30 famílias entrevistadas; e outra, na qual — ao contemplar um número bem menor, de três famílias, dentre as integrantes do grupo investigado — se buscou traçar um perfil mais apurado das dinâmicas internas face à escolarização dos filhos.

## 2.1 O levantamento de dados demográficos secundários

Uma parte deste estudo compreendeu um levantamento de dados referente às variáveis demográficas familiares no Brasil, como abordagem complementar à pesquisa qualitativa realizada junto às famílias. Embora os levantamentos estatísticos, no Brasil, não tenham longa tradição nem apresentem conformidade nos instrumentos de coleta, as estatísticas educacionais brasileiras vêm apresentando melhoras (Rosemberg, 2001). Nesse sentido, foram buscados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), via os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), bem como pesquisas acadêmicas realizadas e publicadas, em especial no campo da Demografia.

De cobertura nacional e abrangência temática, os Censos têm regularidade decenal — ainda que com o atraso do Censo de 1990, realizado em 1991 —, e “constituem-se na principal fonte de dados para construção de indicadores sociais para formulação de políticas públicas no Brasil [...]” (Jannuzzi, 2003:42). Já o programa nacional de pesquisas domiciliares foi implantado gradativamente a partir de 1967, com o intuito de prestar informações básicas sobre a população durante o período intercensitário, sendo que seu levantamento tornou-se anual a partir de 1971. Dessa forma, “entendia-se que ambos os levantamentos deveriam ser compatíveis metodologicamente, cabendo ao censo ter uma maior cobertura e desagregação espacial e à PNAD uma maior complexidade e abrangência de variáveis exploradas” (Dedecca, 1998:104). São, pois, basicamente os dados do IBGE que subsidiam a presente pesquisa, no que diz respeito aos dados demográficos apresentados para fins de um diálogo com os dados da pesquisa qualitativa.

No que se refere à metodologia usada pelo IBGE, convém que se destaquem algumas deficiências apontadas por Bruschini (1989:11):

[...] a centralização, até agora inevitável, na figura do chefe [da família]; a coleta indireta das informações através de um só informante, que responde por todos os membros do grupo. Mas talvez a deficiência mais séria seja o uso do indivíduo e não do grupo doméstico como unidade de cômputo, nas tabelas publicadas, o que limita a utilização desses dados por pesquisadores interessados e torna necessária a elaboração de tabulações especiais para a análise das configurações familiares.

Apesar das limitações das pesquisas do IBGE, elas “constituem farta fonte de dados e permitem traçar perfis familiares mais abrangentes” (p. 11).

Trabalhou-se, pois, sob a perspectiva de se apresentar uma visão de como se situam em termos demográficos as variáveis propostas para análise e que servisse de pano de fundo para a pesquisa com as famílias propriamente ditas. Entretanto, não foi possível contemplar a ordem de nascimento, uma vez que não foram encontrados dados estatísticos que verssem sobre essa variável no Brasil. Assim, foram abordados somente os fatores arranjo familiar, tamanho da família e gênero, sob a ótica dos estudos demográficos.

## **2.2 A pesquisa de campo**

Numa outra perspectiva, delimitou-se um grupo de 30 famílias residentes em Belo Horizonte, Minas Gerais, para a realização de uma análise qualitativa do objeto de estudo. Num primeiro momento, foram relacionados processos, práticas e interações educacionais constituídos de modo singular nessas famílias, com a modalidade do arranjo familiar, com o tamanho da família, com o lugar ocupado pela criança na fratria e com o gênero. Em seguida, limitou-se ainda mais o campo de observação e aprofundou-se a análise em termos de um número mínimo de famílias. Para tanto, considerou-se os processos de escolarização constituídos no seio dessas famílias em face de dois fatores importantes, mas ainda muito pouco estudados, a estrutura da família e o lugar ocupado pelo filho na fratria, uma vez que o tamanho da família e o gênero são mais tratados pela literatura científica.

### **2.2.1 O grupo social pesquisado**

No Brasil, como também no exterior, as pesquisas sobre as relações que as famílias mantêm com a escolarização dos filhos são muito mais numerosas em relação aos meios populares (Nogueira, Romanelli, Zago, 2000). O interesse pelos processos de escolarização dos jovens mais favorecidos é ainda muito recente. Assim, as camadas médias

ainda são muito pouco estudadas quanto às suas práticas educativas<sup>36</sup> (Nogueira, 1995; 2000). É nesse meio social, portanto, que optei por pesquisar.

Do ponto de vista sociológico, o conhecimento do funcionamento dos sistemas de ensino requer a compreensão das estratégias educativas de cada grupo social face à escola, já que se parte do princípio de que as posições escolares de cada estrato social resultam das relações de oposição que ele mantém com os outros estratos sociais. Por exemplo, busca por bens escolares mais raros como os estabelecimentos ditos de excelência ou curso no exterior como forma de se obter maior rentabilidade no mercado escolar.

Do ponto de vista epistemológico, as práticas e as condutas escolares de uma dada camada social mostram-se mais visíveis e inteligíveis, quando contrastados com os de outro grupo social (Nogueira, 1991, 1995; Sirota, 1994). Considerando-se que as famílias das camadas médias são pouco pesquisadas, parece clara a relevância de se compreender melhor o universo de seus valores, condutas e estratégias frente à escola. Além disso, são essas famílias que, de um modo geral, têm na escola o elemento central de seus projetos (Van Zanten, 2002). Acreditam que a instituição escolar é efetivamente capaz de lhes propiciar chances de ascensão social (Bourdieu, 1998a) e apresentam uma ambição escolar elevada. Dessa maneira, é possível pressupor certa vantagem no jogo escolar por parte desses estratos, tanto em relação às camadas populares, mas também em relação a certas frações das elites, como as econômicas (Cf. Nogueira, 2002); vantagem que ainda carece de maiores estudos no campo da relação família/escola.

Todavia, as camadas médias da população brasileira constituem uma abrangente categoria social, marcada por forte heterogeneidade interna (Quadros, 1990). Na impossibilidade de se estudar esse todo abrangente, delimitou-se um segmento social específico, segundo critérios objetivos que deveriam permitir operacionalizar a seleção das famílias, conforme características pré-definidas.

O primeiro critério consistiu na propriedade de um diploma de curso superior, de modo a se garantir uma relativa homogeneidade do grupo pesquisado. No entanto, deve-se convir que indivíduos com um mesmo grau de escolaridade podem pertencer a estratos sociais distintos, cujas condições e possibilidades em sua relação com a escola podem ser bastante variadas. Nessa perspectiva, seguiu-se a proposição de cientistas sociais que tendem a basear-

---

<sup>36</sup> Segundo Van Zanten (2002), dentre as razões que explicam o número reduzido de estudos sobre as classes médias, encontra-se a resistência dos sociólogos em operar formas de auto-análise, haja vista sua maior proximidade com essas camadas sociais, às quais eles costumam pertencer.

se na estratificação socioocupacional para melhor apreender a estrutura das classes sociais (Quadros, 2003).

Segundo Scalon (1998)<sup>37</sup>, a ocupação constitui um dos principais indicadores da posição social dos indivíduos, por ser capaz de expressar similaridades nos níveis de educação e renda dos estratos sociais e, conseqüentemente, em suas condições de vida. Assim, entre os sujeitos com escolaridade de nível superior, foram definidas duas categorias socioocupacionais: 1) a categoria de profissionais liberais, a qual abrange os indivíduos que prestam serviço como autônomos em sua área de trabalho (IBGE)<sup>38</sup> e; 2) a categoria de funcionários públicos, ou seja, pessoas legalmente empossadas em um cargo governamental (IBGE)<sup>39</sup>. Dessa forma, trata-se de profissionais cujas ocupações são de nível superior (advogados, arquitetos, dentistas, engenheiros, médicos, psicólogos etc.), que exercem uma atividade intelectual e especializada, e que apresentam uma situação socioeconômica estável, em decorrência de seu grau de escolaridade e, sobretudo, de sua inserção no mercado de trabalho. Em relação à estrutura social brasileira, ambas as categorias constituem parte do que é denominado por Quadros (2003:18) como “alta classe média, assalariada ou autônoma”, a qual engloba menos que 15% da população no Brasil e detém quase 45% da renda declarada.

Em suma, o primeiro critério na seleção do grupo pesquisado foi que o pai e/ou a mãe fossem detentores de um diploma de curso superior. Como segundo critério, que um deles atuasse como profissional liberal ou funcionário público no mercado de trabalho. Assim, ao grau de escolaridade superior no processo de seleção das famílias pesquisadas, estiveram conjugados os critérios de ocupação profissional e, indiretamente, o nível de renda. Essas famílias mostraram, pois, condições favoráveis e muito semelhantes de ser e estar no mundo: modos de vida, linguagem, formas de lazer, estilo de vestir etc. Em outras palavras, como grupos sociais, apresentaram um estilo de vida e um *habitus* próprios, distinguindo-se como categoria social.

---

<sup>37</sup> [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581998000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200003&lng=pt&nrm=iso)

<sup>38</sup> <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/profliberal/home.html>

<sup>39</sup> [http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/funcionario\\_publico/home.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/funcionario_publico/home.html)

### 2.2.2 A seleção das famílias e a realização das entrevistas

Definido o grupo social a ser pesquisado, inclusive as categorias ocupacionais no interior desse universo, outro aspecto observado para a composição do grupo foi sua constituição demográfica. Dessa forma, a diversificação dos arranjos familiares e dos tamanhos da família constituiu-se em critério a ser considerado, de modo que o grupo pesquisado deveria abranger famílias nucleares (constituídas por pai, mãe e filhos), monoparentais (compostas por pai ou mãe com filhos) e recompostas (em que ao menos um dos membros do casal tivesse filho nascido de união anterior), de tamanho reduzido ou numeroso. Foi ainda definido que, por se tratar de um estudo de fratria, o que implica na existência de pelo menos dois irmãos, e em função da variável gênero, houvesse pelo menos um filho do sexo masculino e outro do sexo feminino com idade acima de 12 anos, já contando, portanto, com uma trajetória escolar passível de ser examinada em termos de desempenho e investimento (individual e familiar). Nesse meio social, é esperado que, nessa idade, o jovem esteja cursando o final do ensino fundamental, com perspectivas mais ou menos definidas quanto a seu futuro escolar. Supõe-se, ainda, que, a partir dessa idade, o sujeito apresente maior facilidade para se expressar e refletir sobre sua experiência em relação à escola (*Cf.* APÊNDICE A, em que se apresenta maior especificidade quanto ao grupo pesquisado).

Previamente à seleção, estabeleceu-se que as famílias com dois filhos seriam classificadas como reduzidas e aquelas com três ou mais filhos como numerosas, por duas razões: primeiro, considerou-se que a média hoje no Brasil é de 2,1 filhos por família, de acordo com os dados da PNAD 2003 (IBGE, 2004b)<sup>40</sup>; segundo, pela constatação empírica de que as famílias de camadas médias tendem a adotar, entre suas práticas de fecundidade, o controle do número de filhos (Bourdieu, 1998a), e que, portanto, nos segmentos sociais pesquisados, famílias com três ou mais filhos constituem famílias numerosas<sup>41</sup>. De fato, encontrar famílias com um número de filhos maior do que três constituiu-se numa grande dificuldade para a pesquisadora, sobretudo porque outros critérios deveriam ser conjugados a esse.

---

<sup>40</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese\\_pnad2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese_pnad2003.pdf)

<sup>41</sup> Também na França, famílias com três filhos podem ser hoje consideradas numerosas. *Cf.* Breton e Prioux, 2005: [http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/1166/publi\\_pdf1\\_popf.4\\_breton\\_prioux.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1166/publi_pdf1_popf.4_breton_prioux.pdf)

Outra dificuldade foi encontrar famílias recompostas com o perfil desejado. Embora já tenha sido constatada uma elevação na proporção de famílias brasileiras com outros arranjos diferentes do nuclear, o número desse tipo de arranjo permanece bem inferior às demais estruturas familiares (Berquó, 1998).

Por razões de exeqüibilidade, definiu-se um número de 30 famílias, haja vista o tempo limite academicamente estipulado para a realização da pesquisa e o caráter de cunho qualitativo dessa seção do trabalho, que prescreve uma análise aprofundada das questões em pauta.

A identificação das famílias foi realizada inicialmente mediante a indicação de terceiros. Para tanto, foram contatadas várias pessoas conhecidas, incluindo-se familiares, amigos, vizinhos, professores; colegas de trabalho etc. Esses contatos foram feitos através de, pelo menos, 90 e-mails, 16 cartas destinadas a vizinhos, 10 telefonemas e uma dezena de contatos realizados pessoalmente. A indicação de famílias com o perfil desejado foi, assim, solicitada a cerca de 130 pessoas, dentre as quais 25 chegaram a indicar entre uma e sete famílias. Uma outra parte do grupo pesquisado foi identificada pelo procedimento que se costuma designar, em termos metodológicos, como técnica da “bola de neve”, em que, ao final das entrevistas, os sujeitos investigados indicavam outras famílias com as características demandadas pela pesquisa. Das 30 famílias que finalmente compuseram o grupo pesquisado, 22 foram identificadas por indicação de terceiros e oito através da técnica da “bola-de-neve”, ou seja, por indicação de algum membro de família entrevistada.

As famílias indicadas foram contatadas inicialmente através de ligações telefônicas para a residência (em sua maioria) ou local de trabalho de um dos cônjuges. Nesse telefonema, mencionava-se primeiramente a pessoa que havia feito a indicação, apresentava-se a pesquisa em termos de seu enquadramento institucional — ou seja, tratar-se de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação em curso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) — e do tema investigado.

Interessante observar que, desde o primeiro contato telefônico, na maior parte das vezes, já se evidenciava o papel mais ativo da mãe no grupo familiar, pelo menos no que diz respeito à marcação do compromisso de entrevista pelo casal. Muitas mães já respondiam afirmativamente ao pedido de entrevista e algumas chegavam a agendar a entrevista, sem consulta prévia ao esposo. Quando os maridos atendiam ao telefone, era comum repassarem para a esposa a atribuição de decidir pelo casal. Com o tempo, procurou-se realizar esse primeiro contato com as mães, como meio de agilizar-se o processo de marcação das entrevistas.

Pode-se afirmar que, de um modo geral, o acesso ao grupo pesquisado não foi difícil. Embora, algumas vezes, os sujeitos contatados demorassem a agendar a entrevista em função de sua disponibilidade, a dificuldade maior referiu-se à indisponibilidade de tempo dos sujeitos e não à indisponibilidade para a entrevista em si. Se, em geral, era preciso mais de um contato telefônico para se agendar a entrevista com os genitores, deve-se ressaltar que, em alguns casos, era surpreendente a pronta disponibilidade de algumas famílias que marcavam de imediato o dia e o horário da entrevista. De fato, os sujeitos pesquisados não chegaram a interpor entre eles e o pesquisador a falta de tempo como um grau de dificuldade peremptório, diferentemente do que costuma ocorrer com as camadas superiores cujo acesso é muito mais difícil:

Com efeito, não constitui novidade, para os pesquisadores que trabalham com as camadas superiores, o fato de que sem recomendação ou apresentação por terceiros (pessoas do próprio meio ou vistas por ele como confiáveis), há pouquíssima probabilidade de que a entrevista seja concedida (Nogueira, 2002:25).

No primeiro contato realizado com as famílias, se nucleares, lhes era solicitado que a entrevista fosse realizada com ambos os pais, em conjunto, isso para que se pudesse estabelecer mais claramente o papel de cada um dos membros do casal na dinâmica familiar, já que a palavra de um seria instantaneamente cotejada com a do outro. De fato, muitas vezes, a fala de um genitor corrigia e/ou complementava a do outro, o que possibilitou tanto uma aproximação maior da realidade vivida, como uma visão mais nítida da participação, da percepção e do conhecimento de cada um deles sobre os aspectos investigados. No caso das famílias monoparentais, foi entrevistado o pai ou a mãe, enfatizando-se, sempre, a pessoa com quem os filhos residiam<sup>42</sup>. Nessas famílias, embora não fosse pedida uma entrevista com o ex-cônjuge, algumas vezes o genitor contatado já esclarecia a indisponibilidade ou a dificuldade para tal ocorrência, sobretudo se fosse uma entrevista em conjunto. Quanto às famílias recompostas, foi solicitada, à primeira família entrevistada, a participação do cônjuge, mas como o entrevistado demonstrou um visível desconforto, por aparentemente ter pouco a dizer sobre os assuntos indagados — a saber, a escolarização dos enteados e o planejamento familiar anterior —, nas entrevistas subseqüentes com esse tipo de família, a participação (ou não) do cônjuge foi deixada a critério dos entrevistados. Dessa forma, entrevistas realizadas

---

<sup>42</sup> Dentre as seis famílias monoparentais entrevistadas, cinco eram oriundas de separação conjugal, cujos filhos ficaram sob responsabilidade materna, sendo que o único caso de família monoparental com chefia masculina revelou-se fruto de viuvez.

com um dos genitores ocorreram somente no caso das famílias monoparentais e de duas famílias recompostas, sempre com o intuito de se evitar algum possível constrangimento aos entrevistados.

Por outro lado, considerou-se que seria mais produtivo realizar as entrevistas individualmente com os filhos, de modo a lhes permitir maior liberdade para se expressar sobre sua escolarização. Assim, as entrevistas ocorreram separadamente com os genitores e os filhos e mesmo entre os irmãos, de modo a se melhor apreender o discurso de cada sujeito, sem que um se sobrepusesse ao outro. Realizar as entrevistas com um filho junto ao(s) genitor(es) ou a um ou mais irmãos poderia coibir depoimentos relativos, por exemplo, a dificuldades escolares ou a diferenças percebidas nas estratégias educativas parentais em função do lugar ocupado por ele na fratria ou do gênero. Realmente, nos momentos em que um genitor ou irmão encontrava-se próximo ao local em que a entrevista ocorria, era comum o entrevistado mostrar-se inibido e/ou reticente em suas respostas, até que se visse novamente sozinho<sup>43</sup>.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, por propiciarem a flexibilidade necessária para que os entrevistados tivessem a liberdade de discorrer, informando e se posicionando sobre as questões propostas (Cf. APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os pais; APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os filhos). Foram todas gravadas mediante autorização dos entrevistados, para que se registrassem, com maior fidelidade possível, os depoimentos obtidos.

Foram realizadas entrevistas com os genitores das 30 famílias e com 77 filhos, perfazendo um total de 107 entrevistas realizadas, no período de fevereiro a junho de 2005. Embora fossem 80 filhos a compor o grupo pesquisado, dois meninos e uma menina não foram entrevistados, por terem entre quatro e nove anos, idade muito inferior à estipulada para a pesquisa.

Antes de se realizar a entrevista com os pais, alguns dados lhes eram solicitados, objetivando configurar uma primeira visão sobre a família pesquisada (Cf. APÊNDICE D – Dados da Configuração Familiar). Nesse momento, fazia-se o registro por escrito de dados pessoais dos membros da família e de informações relativas ao grau de escolaridade e à ocupação dos avós, pais e filhos, bem como o tamanho da fratria de origem dos pais. Esse

---

<sup>43</sup> Em alguns casos, os genitores também se mostraram constrangidos em relatar alguma experiência ou percepção ante a presença ou proximidade do filho e, muitas vezes, deixavam para fazê-lo somente após o distanciamento desse filho.

momento de coleta de dados prévio à entrevista consistiu, em várias ocasiões, em uma situação propícia a se “quebrar o gelo”, de modo que os entrevistados se sentissem mais à vontade para falar do tema investigado (Bogdan, Biklen, 1994:135).

As entrevistas com os filhos eram, em geral, solicitadas aos pais, quando do término da entrevista realizada com eles. Dessa forma, os pais já tinham maior clareza do conteúdo da entrevista e o esperado era que se sentissem mais à vontade para autorizar a participação dos filhos, a maioria composta por jovens menores de idade.

A duração das entrevistas com os pais variou entre 45 minutos e duas horas. Com os filhos, o tempo das entrevistas ficou entre 20 e 90 minutos. Foram realizadas no local, dia e horário definidos pelos sujeitos da pesquisa. Em sua grande maioria, aconteceram na residência dos próprios entrevistados — geralmente na sala de estar ou de jantar — sendo poucos os casos em que ocorreram no local de trabalho: com os pais por quatro ocasiões e com algum filho, duas vezes. As entrevistas, especialmente as realizadas com os pais, ocorreram, sobretudo, à noite ou nos finais de semana ou feriados.

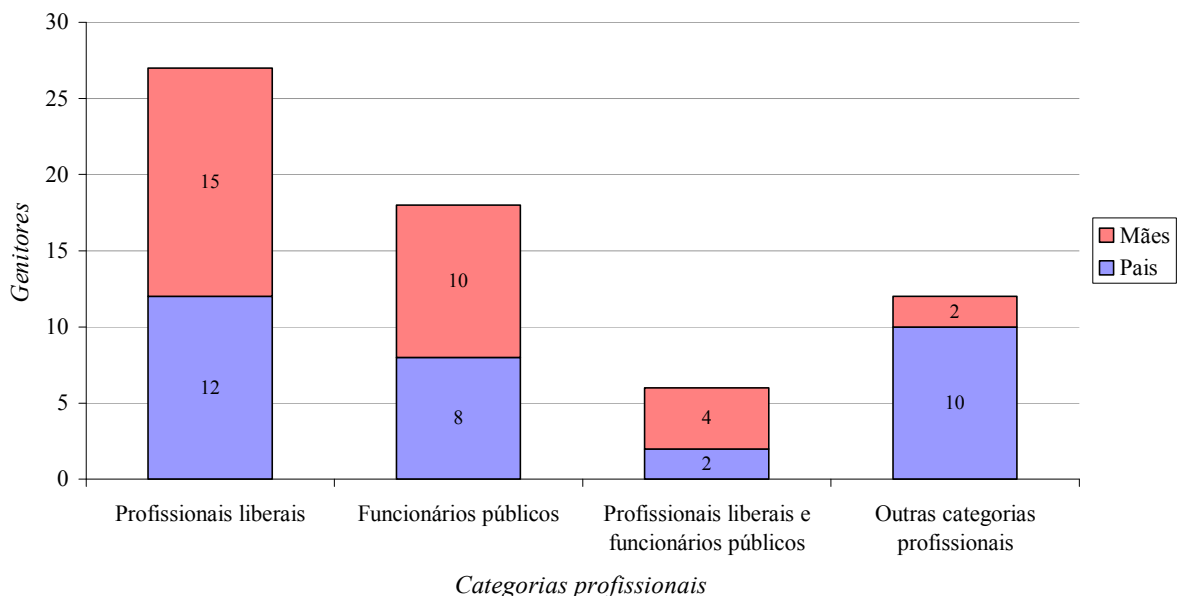
No início de cada entrevista, procurava-se relembrar, junto aos entrevistados, os propósitos da pesquisa. Nesse momento, buscava-se também assegurar o anonimato mediante a omissão ou o uso de nomes fictícios quando da divulgação dos resultados. No entanto, de um modo geral, as pessoas entrevistadas não demonstraram preocupação em manter o anonimato ou desconforto pelo fato de a entrevista ser gravada. Alguns entrevistados chegaram a declarar não haver problema na divulgação de seus nomes, uma vez que “não tinham o que esconder”.

Ao final das entrevistas, não era incomum que os entrevistados, tanto pais quanto filhos, procurassem obter maiores esclarecimentos sobre o tema investigado e mesmo discutissem algum aspecto relacionado à escolarização. Em mais de uma ocasião, já finda a entrevista, pediram que o gravador fosse religado para que acrescentassem alguma outra observação que lhes parecia importante. Alguns pais solicitaram, ainda, que fossem informados quando da divulgação dos resultados, pois, segundo eles, gostariam de melhor compreender as questões abordadas na pesquisa. E mais do que manifestar interesse pelo tema investigado, muitos entrevistados, pais e filhos, expressaram ter sido a situação de entrevista uma experiência positiva, por lhes permitir rever vários aspectos relacionados à escolarização e que expressaram como algo importante em suas vidas.

### 2.2.3 O perfil das famílias entrevistadas

Nas famílias pesquisadas, dentre os 63 genitores considerados, 27 eram profissionais liberais, 18 eram funcionários públicos, seis atuavam tanto como profissional liberal quanto como funcionário público, e 12 eram microempresários ou assalariados no setor privado (GRAF. 1). Não é incomum que os pais das famílias entrevistadas estejam incluídos em mais de uma categoria (profissional liberal e funcionário público) e/ou setor no mercado de trabalho (setor privado ou setor público). E mesmo aqueles que têm uma ocupação única, têm longas jornadas de trabalho. Em muitos casos, o tempo para a família e o lazer parece ser pequeno. Muitos chegam tarde em casa e têm horários muito apertados. Esse ritmo acelerado de trabalho que os pais entrevistados tendem a vivenciar é algumas vezes assinalado como motivo de orgulho, o que é ainda mais visível nas famílias monoparentais. Parece haver um senso de que não poderia ser de outra forma, uma vez que se pretende propiciar o melhor para os filhos.

**GRÁFICO 1 - Inserção dos genitores das famílias pesquisadas no mercado de trabalho, segundo a categoria profissional, à época das entrevistas**



Um resumo do perfil demográfico das famílias selecionadas de acordo com os critérios estipulados é apresentado no QUADRO 1:

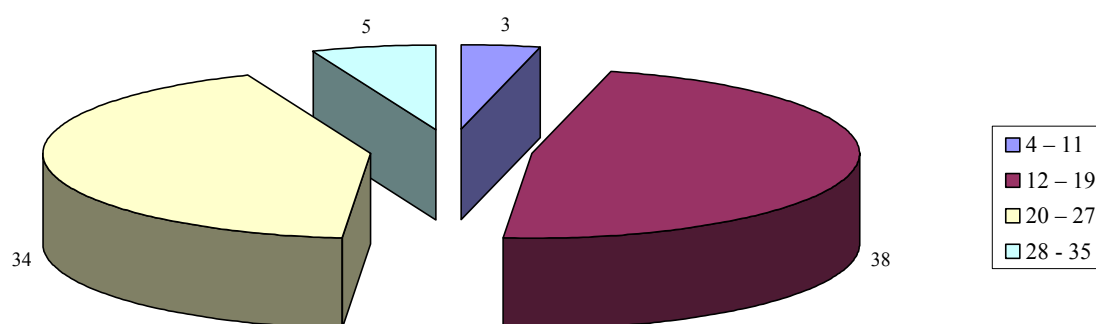
### QUADRO 1

#### Perfil demográfico das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

ARRANJOS FAMILIARES		TAMANHO DA FAMÍLIA				FILHOS	
		2 filhos	3 filhos	4 filhos	5 filhos	Homens	Mulheres
Nucleares	20	10	8	1	1	28	25
Monoparentais	6	4	1	1	-	7	8
Recompostos	4	2	-	2	-	6	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>41</b>	<b>39</b>

Das 30 famílias pesquisadas, 20 são nucleares, seis monoparentais e quatro recompostas. O grupo é constituído de 16 famílias com dois filhos — considerado um tamanho de família reduzido —; e de outras 14 famílias com três a cinco filhos — tamanho numeroso para os padrões demográficos atuais, especialmente nas camadas médias superiores em que se efetuou o estudo. Dentre os filhos, 41 são do sexo masculino e 39 do feminino. No que diz respeito à faixa etária dos filhos, eles se encontravam, à época das entrevistas, com idade entre quatro e 35 anos (GRAF. 2).

**GRÁFICO 2 - Número de filhos das famílias pesquisadas, segundo a faixa etária, à época das entrevistas**



Dos 80 filhos do grupo pesquisado, a faixa de 12 a 19 anos de idade apresentou maior número de filhos; logo seguida pela faixa de 20 a 27 anos de idade. Os extremos

constituíram minoria: foram cinco filhos na faixa etária de 28 a 35 anos e três filhos com idade de quatro, seis e nove anos, que, em função da baixa idade, não foram entrevistados a princípio<sup>44</sup>. Esses três filhos mais novos, bem como os que se situam na faixa etária mais elevada, pertencem a três das quatro famílias recompostas, cujo processo de formação de nova família certamente influenciou no maior distanciamento etário entre os filhos e, por conseguinte, em seu processo de escolarização<sup>45</sup>. Assim, dentre os 80 filhos a compor o grupo pesquisado, foram entrevistados 77, sendo 39 pertencentes ao gênero masculino e 38 ao feminino com idade entre 12 e 35 anos.

No que diz respeito aos genitores, o grupo pesquisado compreendeu 63 sujeitos — 32 pais e 31 mães — dos quais foram coletados também dados gerais (idade, escolaridade, ocupação etc.) relativos aos pais e mães de famílias monoparentais e recompostas, que, embora já não convivam diariamente com os filhos, têm possivelmente influência em sua escolarização, ainda que seja pela ausência, constatada em alguns casos. Especificamente no que diz respeito a uma das famílias monoparentais, os dados de uma mãe falecida há quase sete anos foram obtidos e considerados quando julgados procedentes, uma vez que ela chegou a acompanhar a escolarização dos filhos por algum tempo, especialmente a dos mais velhos. Assim, em geral, foram consideradas as informações referentes aos 63 genitores do grupo pesquisado, embora somente 52 genitores tenham sido efetivamente entrevistados.

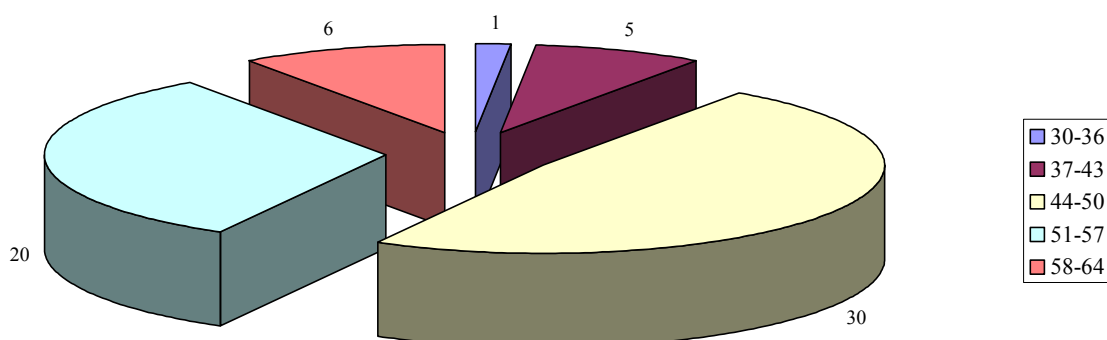
Quanto à faixa etária, 62 genitores apresentavam, à época das entrevistas, entre 32 e 64 anos de idade, sendo que 30 deles — quase metade do grupo pesquisado — encontravam-se na faixa etária de 44 a 50 anos e 20, na de 51 a 57 anos (GRAF. 3). Observa-se que 50 dos 62 genitores têm entre 44 e 57 anos de idade. No extremo inferior, encontra-se somente o mais novo do grupo, com 32 anos de idade, pai de uma das crianças nascida em família recomposta. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: cinco no grupo etário de 37 a 43 anos e seis, com 58 a 64 anos de idade.

---

<sup>44</sup> O filho com nove anos de idade foi entrevistado cerca de um ano depois, quando já se encontrava com 10 anos, para aprofundamento da análise empreendida junto à sua família de número 30, recomposta e com quatro filhos.

<sup>45</sup> Esse distanciamento etário nas fratrias de famílias recompostas e suas implicações quanto às ofertas e expectativas escolares serão discutidos no terceiro capítulo, ao se tratar da relação entre estrutura familiar e escolarização.

**GRÁFICO 3 - Número de pais das famílias pesquisadas, segundo a faixa etária, à época das entrevistas**



No que se refere ao local de moradia, as 30 famílias pesquisadas encontram-se distribuídas em 20 bairros de Belo Horizonte, situados em diferentes regiões. A maior concentração, contudo, ocorre no centro-sul da cidade, com 16 famílias, especialmente nos bairros Lourdes, Serra e Santo Agostinho, respectivamente com quatro, três e três famílias. Segundo o Anuário Estatístico de Belo Horizonte – 2003<sup>46</sup>, o centro-sul é uma região da cidade considerada privilegiada, por oferecer um alto padrão de vida, em função dos recursos urbanísticos disponíveis e por ter a maior oferta de espaços culturais da capital mineira.

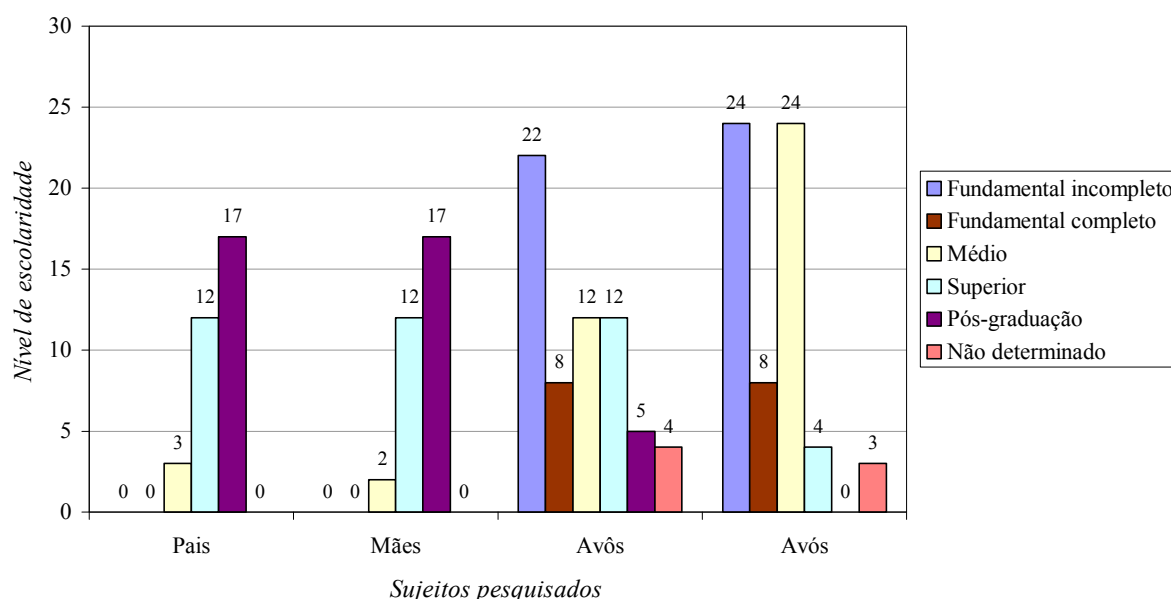
Dentre as famílias entrevistadas, oito residem em casa e as outras 22, em apartamentos. Em geral, são residências espaçosas, mobiliadas e decoradas com padrões estéticos que expressam um considerável poder aquisitivo. As moradias que poderíamos designar como mais modestas, em termos de espaço físico, mobiliário, decoração e/ou localização, quando comparadas com o padrão geral do grupo, são pertencentes a quatro famílias monoparentais, uma recomposta e duas nucleares numerosas. Isso possivelmente já constitui um primeiro indício da relação entre a composição familiar, nível de escolaridade e tamanho da família, uma vez que um maior ou menor favorecimento socioeconômico das famílias pode trazer implicações diversas para o processo de escolarização dos filhos,

<sup>46</sup> [http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id\\_conteudo=3808&id\\_nivel1=-1](http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=3808&id_nivel1=-1)

sobretudo num país onde a escolarização e as atividades extra-escolares desse grupo social se realizam no setor privado.

O nível de escolaridade das famílias pesquisadas, como era previsível em razão do critério adotado da posse de diploma de curso superior, mostra-se bastante elevado (Cf. GRAF. 4).

**GRÁFICO 4 - Nível de escolaridade de pais e avós das famílias pesquisadas, à época das entrevistas**



Nota 1: O nível fundamental incompleto indica que os estudos não foram efetuados até a 8ª série. Na maioria dos casos, estudou-se até a 4ª série do fundamental.

Nota 2: Como pós-graduação foram considerados os cursos de especialização, residência médica, mestrado e doutorado.

Mas o capital escolar dessas famílias mostra-se ainda mais alto se comparado à média brasileira. Com efeito, segundo dados da PNAD 2004, no Brasil, apenas 8% das pessoas com 25 anos de idade ou mais possuíam ensino superior completo (IBGE, 2006a)<sup>47</sup>, sendo que na Região Metropolitana de Belo Horizonte esse percentual é de 10% (Cf. TAB. 2.14<sup>48</sup>, ANEXO A<sup>49</sup>). Assim, mesmo ponderando que um dos critérios para a seleção das

<sup>47</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2005/indic_sociais2005.pdf)

<sup>48</sup> As tabelas apresentadas como anexo mantêm sua numeração original, não fazendo parte da seqüência numérica adotada para as demais ilustrações desta tese.

<sup>49</sup> As tabelas e gráficos que constam como anexos neste trabalho referem-se aos dados da PNAD 2004 e encontram-se disponíveis em:

famílias consistiu no fato de um dos genitores ter cursado o ensino superior, são significativas as constatações de que apenas cinco dos 63 genitores não haviam ainda atingido o grau superior de ensino e que mais da metade havia concluído uma pós-graduação<sup>50</sup> à época das entrevistas, inclusive em nível de mestrado e doutorado (Cf. QUADRO 2).

## QUADRO 2

### Nível de escolaridade de pais e avós das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

SUJEITOS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE							
	Fundamental		Médio	Superior	Pós-graduação			Não determinado
	Incompleto	Completo			<i>Lato sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>		
			Mestrado	Doutorado				
Pais	-	-	3	12	15	2	-	-
Mães	-	-	2	12	11	5	1	-
Avôs	22	8	12	12	5	-	-	4
Avós	24	8	24	4	-	-	-	3
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>16</b>	<b>41</b>	<b>40</b>	<b>31</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Nota 1: O termo “Fundamental Incompleto” indica que os estudos não foram efetuados até a 4ª série. Na maioria dos casos, estudou-se até a 4ª série do fundamental.

Nota 2: Os cursos *lato sensu* incluem os cursos de especialização e de residência médica.

Dentre os genitores pós-graduados, embora haja uma coincidência numérica, com 17 pais e 17 mães com algum curso de pós-graduação, as mães apresentam uma ligeira superioridade quanto ao nível de qualificação: são cinco mães e dois pais com mestrado e uma mãe com doutorado.

Outro dado interessante é o elevado investimento realizado pelos genitores que compõem o grupo pesquisado em sua qualificação profissional via escolarização regular. À época das entrevistas, um pai fazia curso superior; outros três genitores — dois pais e uma mãe — cursavam o mestrado. Além disso, cinco pais e cinco mães apresentavam mais de um curso *lato sensu*, sendo que um pai chegou a realizar quatro cursos de residência médica.

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2005/indic_sociais2005.pdf)

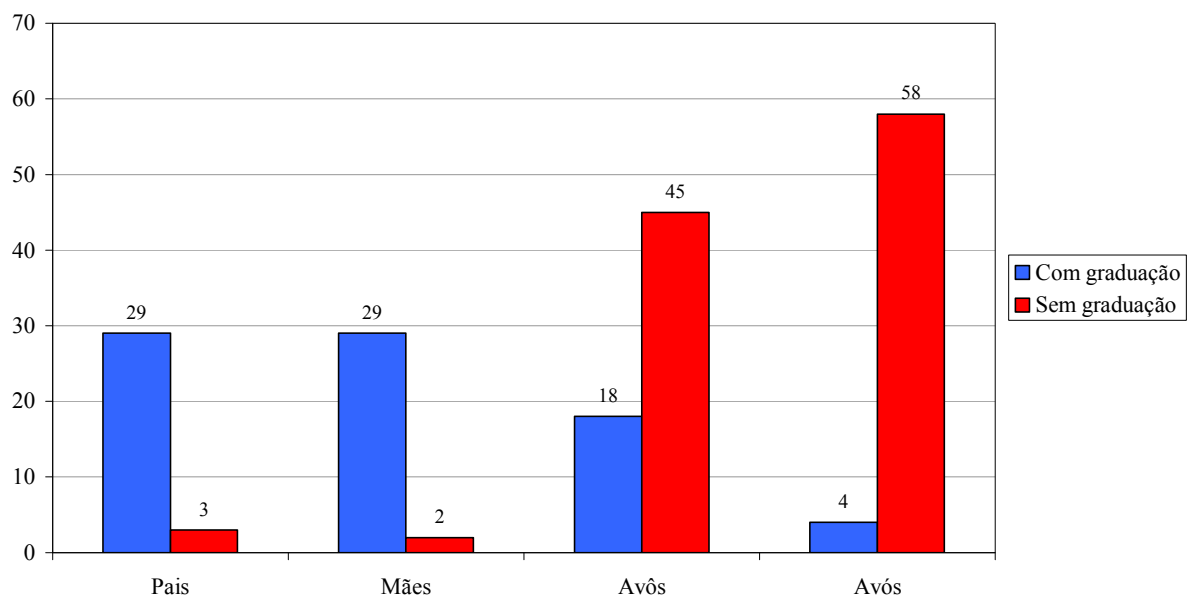
<sup>50</sup> Segundo o Ministério da Educação, a pós-graduação inclui os cursos de *lato sensu* (especialização e residência médica) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado):

<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=373&Itemid=292>

Quanto ao grupo dos avós, por se tratar de uma geração anterior, também reflete um alto índice de escolaridade, sobretudo por parte dos homens que apresentam quase metade do grupo (29 sujeitos) entre o nível médio e a pós-graduação. Embora bem abaixo que a dos avôs, as avôs também apresentam um nível de escolaridade significativo para a época: quatro tiveram acesso ao curso superior e 24 ao ensino médio, especialmente via antigo Curso Normal.

Se comparadas as gerações de pais e avós das famílias pesquisadas acerca da obtenção de um diploma de graduação, é possível constatar uma mobilidade cultural ascendente, especialmente para as mulheres (GRAF. 5). Se, no grupo pesquisado, 93% das avós e 71% dos avôs não têm curso superior, a geração seguinte apresenta números bem mais favoráveis, com apenas duas mães e três pais sem curso superior de graduação. Acrescente-se, ainda, o fato de que o nível mínimo de escolaridade dentre os pais é o ensino médio, ao passo que, na geração anterior, 46 avós (39% do grupo) têm, no máximo, quatro anos de escolarização.

**GRÁFICO 5 - Número de pais e avós com e sem graduação, nas famílias pesquisadas, à época das entrevistas**



É importante registrar a impressão que ficou na pesquisadora de que alguns dos genitores entrevistados pareciam “elevar” o grau de escolaridade de seus pais no que, às vezes, eram corrigidos pelos cônjuges. Assim, é provável que os dados referentes aos avós em termos de sua escolarização, e mesmo da ocupação exercida, possam estar em parte super

estimados. Quanto aos sete casos em que os dados referentes à escolaridade dos avós não foram passíveis de determinação pelo fato de os entrevistados alegarem desconhecimento — alguns por terem perdido um dos pais muito cedo —, a suposição é a de que não deviam ter curso superior, uma vez que, em razão dos contextos socioeconômico e político-educacional vivenciado por essa geração, a obtenção de um diploma de curso superior à época era fato incomum e motivo de orgulho para as famílias, gerando a tendência de se registrar tal feito na memória e divulgá-lo.

Em relação aos 77 filhos entrevistados, sua situação escolar à época da pesquisa variou entre a sexta série do ensino fundamental e a pós-graduação. Dos 77 entrevistados, 46 sujeitos já haviam tido acesso ao ensino superior, sendo 29 graduandos, 10 graduados, dois com o curso de *lato sensu* em andamento, quatro especialistas e uma doutoranda. Sete entrevistados cursavam o ensino fundamental; 19, o médio e quatro um cursinho pré-vestibular. Apenas um jovem entrevistado não estudava quando da realização da pesquisa: havia concluído o ensino médio e tinha planos de iniciar um curso pré-vestibular no semestre seguinte.

No que diz respeito ao exercício de uma ocupação, poucos são os filhos nas famílias pesquisadas que conciliam estudo e trabalho. Dentre os 77 filhos entrevistados, 16 trabalhavam à época das entrevistas, mas apenas quatro deles não haviam ainda concluído o ensino superior: um estava no ensino médio e três faziam a graduação. Dentre os 61 entrevistados que não trabalhavam apenas quatro não estudavam no sistema regular de ensino: duas jovens recém-graduadas faziam curso preparatório para concurso público e dois jovens não estudavam nem trabalhavam no momento das entrevistas.

Observa-se ainda, tanto no que diz respeito ao nível de escolaridade atual quanto à ocupação dos filhos entrevistados, certa homogeneidade relativa à situação de homens e mulheres. No entanto, esses dados, referentes à escolarização e trabalho dos filhos entrevistados, serão discutidos nos capítulos seguintes.

#### **2.2.4 Uma volta ao campo da pesquisa**

Realizadas as entrevistas, conhecido o perfil das 30 famílias pesquisadas, bem como já tendo sido empreendida uma análise qualitativa parcial dos dados obtidos, percebeu-

se a importância de se realizar um aprofundamento dos processos e dinâmicas familiares relativos à escolarização dos filhos. Buscou-se delimitar, ainda mais, o foco da observação, com o propósito de se explicitar particularidades concernentes à escolarização dos filhos de cada família e revelar sutilezas ainda não percebidas. Assim, definiu-se para essa análise mais apurada não só um número pequeno de famílias, como também a opção por fazê-lo privilegiando-se os dois fatores sociodemográficos menos investigados em sua relação com a escolarização: a estrutura da família e o lugar ocupado pelo filho na fratria.

Para tanto, foram selecionadas, a partir do grupo pesquisado, três famílias para a realização de novas entrevistas semi-estruturadas. Cada família deveria apresentar uma estrutura diferente (nuclear, monoparental e recomposta) e ter pelo menos três filhos (primogênito, filho do meio e caçula) para que se pudesse contemplar devidamente a influência de ambos os fatores focalizados nesse momento. Além disso, buscou-se escolher famílias cujos filhos eram graduados ou graduandos, ou seja, que apresentassem já um trajeto escolar prolongado, de modo a melhor se avaliar possíveis influências em sua escolarização.

Dentre as seis famílias monoparentais do grupo investigado, apenas as famílias de número 25 e 26 são numerosas. Embora a família número 26 houvesse apresentado maior riqueza de dados no que se refere às relações entre estrutura, lugar na fratria e escolarização, o filho primogênito encontrava-se em Portugal, por razões de estudo e trabalho, e sem retorno ao Brasil ainda definido. As entrevistas de aprofundamento foram realizadas, dessa forma, com a família número 25, de chefia masculina e com três filhos.

No caso das famílias recompostas, as únicas famílias numerosas, de número 29 e 30, têm filhos caçulas — frutos da atual união — muito pequenos, ainda na pré-escola, o que impossibilitava a realização de entrevistas nos moldes aqui propostos. Dentre ambas, a escolha foi pela de número 30, haja vista a maior complexidade nos percursos escolares relacionar-se ao fato de a fratria com quatro filhos ser oriunda de três casamentos da mãe.

Quanto às famílias nucleares, aparentemente pelo maior número de possibilidades, uma vez que havia 10 famílias numerosas, todos os critérios puderam ser contemplados e a escolha recaiu sobre a família de número 17, sobretudo em função da profusão de relações já estabelecidas pelos seus membros, nas primeiras entrevistas, entre o lugar na fratria e a escolarização.

As entrevistas foram, então, marcadas e ocorreram cerca de um ano após a realização das primeiras entrevistas. Todas as famílias contatadas mostraram-se novamente disponíveis para colaborar com a pesquisa.

Dessa vez, no entanto, os pais da família nuclear foram entrevistados separadamente, porque havia a compreensão de que, assim, eles se sentiriam mais à vontade para expressar alguma possível discordância em relação à percepção do cônjuge quanto aos aspectos investigados<sup>51</sup>. Quanto aos filhos, julgou-se prudente manter-se a sistemática anterior e entrevistá-los individualmente, uma vez que a entrevista em conjunto poderia inibi-los a falar de dificuldades na escolarização e especialmente em relacioná-las ao lugar ocupado na fratria — aspecto, aliás, a ser bem destacado nessa ocasião.

Para as novas entrevistas, foi elaborado um roteiro específico para cada família (Cf. APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: família nuclear n.17, APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: família monoparental n. 25 e APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: família recomposta n. 30) em que foram abordados aspectos mais marcantes de sua dinâmica (na família nuclear, por exemplo, ficou nítida a ajuda prestada pelo primogênito aos mais novos) e/ou pouco explorados nas entrevistas anteriores (como a relação escola/trabalho). Sobretudo, procurou-se ressaltar, inclusive com solicitação de exemplos concretos, a influência da estrutura e do lugar na fratria na escolarização como maior detalhamento do acompanhamento parental das atividades escolares em relação a cada um dos filhos (formas e intensidade do investimento) nos momentos diversos vividos pela família (quando filhos menores/maiores; condições financeiras; separação e/ou recasamento...). Esses roteiros de entrevista contemplaram uma parte mais flexível, direcionada a cada família, e outra parte, comum às três famílias, com aspectos voltados para a influência da estrutura familiar e do lugar ocupado na fratria.

No caso da família recomposta número 30, apenas os dois filhos maiores participaram do processo de entrevistas anteriormente realizado em função da baixa idade dos dois menores: um menino com nove anos e uma menina com quatro anos. Como agora se trata de um maior aprofundamento quanto à estrutura da família e ao lugar na fratria, julgou-se pertinente incluir também o depoimento do terceiro filho, nascido do segundo casamento da mãe, e que se encontrava já com dez anos de idade à época desse segundo contato<sup>52</sup>. Elaborou-se, pois, um roteiro de entrevista infantil (Cf. APÊNDICE H – Roteiro de entrevista infantil) com o intuito de se incluir a percepção e a compreensão desse garoto acerca do objeto de estudo aqui proposto.

---

<sup>51</sup> Não foi, todavia, o que ocorreu. Ambos os genitores da família 17 mantiveram seus relatos anteriores, sem que surgissem divergências.

Foram, assim, realizadas 13 entrevistas nos meses de maio a julho de 2006: quatro entrevistas com os genitores (ambos os genitores da família nuclear e os genitores de referência das famílias monoparental e recomposta, respectivamente pai e mãe); e nove entrevistas feitas com os filhos, sendo três filhos de cada família (apenas a filha caçula da família recomposta, com cinco anos de idade na ocasião, não foi entrevistada). Essas entrevistas, todas gravadas com a anuência dos entrevistados, ocorreram em suas residências — exceto pelo pai da família monoparental, cuja entrevista ocorreu, como da primeira vez, em seu escritório — nos dias e horários por eles definidos.

Em todas essas entrevistas, houve a preocupação de se atualizar e aprofundar os dados relativos à escolarização, mas também o cuidado para que os entrevistados pudessem sentir-se à vontade para expressar suas percepções acerca das questões colocadas, ou seja, que o processo transcorresse de modo descontraído, a fim de facilitar a emergência de novos dados relativos ao objeto de estudo em pauta.

### **2.2.5 Análise dos dados obtidos nas entrevistas**

Pode-se dizer que a transcrição das entrevistas gravadas já constitui um primeiro momento de construção analítica, à medida que se apresenta como “uma verdadeira tradução ou até uma interpretação” (Bourdieu, 1997:709). No caso deste trabalho, procurou-se conciliar a proposta de fidelidade ao que foi expresso na entrevista à legibilidade do texto. Concordando com Bourdieu, no que respeita à impossibilidade de se “restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito” (p. 709) — o que, caso fosse possível, tornaria o discurso ilegível para quem não o conheceu em sua originalidade —, exerceram-se pequenas infidelidades no intuito de se obter uma fidelidade verdadeira. Assim, procurou-se aliviar o texto de repetições de palavras, frases confusas, digressões, e redundâncias verbais, de modo a torná-lo compreensível e fiel à sua função comunicativa. Não se substituiu, porém, uma palavra ou expressão por outra e inserções explicativas e/ou cortes foram devidamente assinalados bem como palavras e frases foram sublinhadas, para indicar a ênfase maior dada

---

<sup>52</sup> Até porque se trata de um menino que se expressa bem e que demonstra maturidade para a idade, tendo, inclusive, ajudado a mãe a se lembrar de dados referentes à sua escolarização.

pelo entrevistado à sua pronúncia. Por outro lado, optou-se por manter no anonimato o nome dos estabelecimentos de ensino, quando a eles os entrevistados referiam-se de modo depreciativo. Em suma, o próprio trabalho de transcrição já se mostra orientado por esquemas interpretativos.

A análise do material discursivo obtido a partir das entrevistas foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, da forma como proposta por Bardin (2000). Assim, após a transcrição das entrevistas, os relatos foram submetidos a várias leituras, tendo em vista os objetivos propostos, no sentido de se identificar categorias e subcategorias de análise, emergentes dos discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados. Os dados foram, então, organizados e classificados progressivamente, vindo a se constituir em um sistema de categorias e subcategorias inter-relacionais.

Em seguida, foram feitas e descritas possíveis inferências e realizada a interpretação dos dados, no intento de apreender os elementos visíveis e recorrentes nos discursos sem, todavia, descartar possíveis singularidades de sentido produzidas, haja vista que “o acontecimento, o acidente e a raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado” (Bardin, 2000:116). Em todos os momentos, procurou-se perceber a necessidade de ajustamentos ao foco do estudo proposto e de desvelamento de questões recorrentes que se apresentavam como mais substantivas. De todo modo, à medida que se avançava na compreensão do objeto de estudo, constituía-se a certeza de que esse avanço sempre é parcial, pois não há como se contemplar inteiramente os dados coletados e, muito menos, esgotar sua análise, até porque o caminho de análise definido é um dentre os possíveis. Ou, como diz Bourdieu (1997:713) com muita propriedade: “O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista”.

### 3 A ESTRUTURA E O TAMANHO DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

É fato que o perfil da família brasileira tem mudado, ao longo dos tempos, em vários aspectos, inclusive o demográfico. Dessa perspectiva, é que aqui se busca discutir como mudanças significativas na estrutura e no tamanho da família têm influenciado a escolarização da prole. Neste capítulo, esses fatores são primeiramente pensados em termos do quadro demográfico brasileiro para em seguida serem analisados a partir dos relatos das 30 famílias pesquisadas. O objetivo é, pois, o de se articular o quadro estatístico que retrata a realidade brasileira atual com a experiência e a visão das próprias famílias no que tange à influência do arranjo familiar e do tamanho da prole no processo de escolarização dos filhos.

Antes, todavia, é preciso informar que a concepção de família apresentada neste trabalho<sup>53</sup> difere daquela utilizada pelo IBGE (2006a:28-29)<sup>54</sup> que define essa instituição social como unidade doméstica residencial:

Considerou-se como família o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residissem na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que morasse só em uma unidade domiciliar. Entendeu-se por **dependência doméstica** a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por **normas de convivência** as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que morassem juntas sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Definiram-se como famílias conviventes aquelas constituídas por, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residissem na mesma unidade domiciliar.

Assim, organismos como o IBGE — certamente por razões operacionais — identificam família e unidade doméstica, implicando em que se considere família sujeitos

---

<sup>53</sup> Como discutido na Introdução, “família” é aqui compreendida como grupo de pessoas que têm em comum entre si laços de sangue ou de parentesco, de afinidade e regras de convivência, cujos membros podem ou não compartilhar o mesmo domicílio.

<sup>54</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2005/indic_sociais2005.pdf)

“que residem sós e grupos de pessoas que coabitam e partilham um orçamento comum, como se constituíssem um grupo familiar, quando na verdade nada mais são do que domicílios unipessoais ou grupos domiciliares” (Bruschini, 1989:10). Repúblicas estudantis, que podem ser formadas exclusivamente por pessoas sem parentesco, são consideradas, assim, unidades domésticas e, portanto, famílias. Ressalta-se outro fato: embora a definição do IBGE considere o parentesco, esse é circunscrito ao âmbito da residência comum, de modo que os parentes que não moram no mesmo domicílio, mesmo os filhos, não aparecem como parte da família. Portanto, ao se remontar aos estudos demográficos, tais circunscrições devem ser consideradas.

### **3.1 O novo perfil demográfico da família brasileira**

Nas últimas décadas, alterações demográficas importantes foram constatadas na estrutura e no tamanho da família brasileira (Berquó, 1998; Goldani, 1994; Hasenbalg, 2003; Medeiros, Osório, 2000).

No que tange à estrutura da família brasileira, deve-se considerar sua relação inequívoca com as transformações econômicas, sociais e culturais que têm ocorrido e afetado o mercado matrimonial brasileiro. De acordo com Berquó (1998), são observados aspectos significativos no período entre 1974 e 1994, no que se refere ao comportamento matrimonial dos brasileiros: o aumento expressivo de separações e divórcios, sobretudo a partir da década de 1980, com a instituição do divórcio no país em 1977; e, o crescimento de uniões consensuais — casamentos não legalizados — que, em alguns casos, especialmente para os jovens das camadas médias urbanas, parece constituir-se numa forma de “casamento experimental”.

Numa perspectiva mais atual, ao se considerar esses aspectos observados por Berquó no mercado matrimonial no Brasil, constata-se uma manutenção das tendências. Assim, quanto às separações e divórcios, a taxa de dissoluções de casamentos, por separação judicial, apresentou uma ligeira queda em relação a 1993, passando de 1,0 para 0,9 por 1000

habitantes, enquanto a taxa geral de divórcio cresceu de 1,1, em 1993, para 1,3, em 2003. Na análise do IBGE (2005:181)<sup>55</sup>:

Esse aumento observado no divórcio sinaliza uma tendência clara de mudança de comportamento na sociedade brasileira, que até bem pouco tempo tratava o fim do casamento como um tabu. Uma explicação possível para essa mudança comportamental está associada ao firme ingresso da mulher no mercado de trabalho, que permitiu uma independência maior do cônjuge masculino, facilitando a dissolução da união.

Já em relação ao crescimento das uniões consensuais, elas passaram de 6,4% em 1960 para 28,6% em 2000, ano em que 49,5% da população de 15 anos de idade ou mais vivia legalmente unida (IBGE, 2004a<sup>56</sup>), o que expressa uma significativa mudança comportamental no mercado matrimonial brasileiro, cujos arranjos familiares têm apresentado um leque maior de possibilidades, hoje muito mais aceitas socialmente.

No quadro dos arranjos domiciliares, Medeiros e Osório (2000) verificaram que, no período de 1978 a 1998, houve uma redução no número do tipo de família “casal com filhos” que passou de 68% a 59%, embora essa forma de arranjo ainda seja predominante no Brasil. Na atualidade, com base nos dados da PNAD (IBGE, 2006a<sup>57</sup>), pode-se constatar que o arranjo “casal com filhos” — aqui considerado como família nuclear —, embora apresente redução em seu percentual, ainda é o padrão dominante de organização dos arranjos familiares brasileiros, correspondendo a 50,9% do total dos arranjos no ano de 2004 (Cf. TAB. 5.2, ANEXO B). Na região metropolitana de Belo Horizonte, onde a presente pesquisa foi realizada, esse percentual é de 48,3%, abaixo, portanto, da média nacional. Essa diferença parece relacionar-se ao fato de que os arranjos do tipo “mulher sem cônjuge com filhos” — monoparentais femininos — apresentam um percentual maior em Belo Horizonte (22,1%) do que a média no Brasil (18,2%).

Ainda no período de 1978 a 1998, pesquisado por Medeiros e Osório (2000), também é constatado o aumento do número de arranjos monoparentais: o arranjo monoparental, cuja pessoa de referência é uma mulher passou de 9% a 14%, crescimento que

---

<sup>55</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2005/indic_sociais2005.pdf)

<sup>56</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf)

<sup>57</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2005/indic_sociais2005.pdf)

se revela “uma das principais causas do aumento da heterogeneidade dos arranjos domiciliares no Brasil” (p. 72); ao passo que o arranjo monoparental chefiado por um homem, nesse mesmo período, dobrou seu percentual, passando de 1% para 2% no universo dos arranjos domiciliares.

Ao analisar o estado conjugal das mulheres que chefiam famílias monoparentais, Berquó (1998:429) constatou que, em 1995, a maioria delas (49%) era separada ou divorciada, “o que não ocorria em décadas passadas, sobretudo nos anos 70, quando as viúvas predominavam nesse tipo de família”. Isso se explicaria pelo aumento da expectativa de vida masculina no período, o que teria reduzido a probabilidade de viuvez feminina; pelo crescimento de separações e divórcios, o que deixaria um maior número de mulheres sem cônjuge; e pela maior quantidade de mães solteiras. Também para Hasenbalg (2003), o crescimento numérico de famílias chefiadas por mulheres na atualidade é ocasionado, em grande parte, pela elevação das taxas de separação e divórcio. De fato, de acordo com o último Censo (IBGE, 2004a:44)<sup>58</sup>, “o conjunto das pessoas desquitadas ou separadas judicialmente e as divorciadas que mantinham proporções pouco expressivas, atingiram, em 2000, 2,7% das pessoas de 15 anos ou mais de idade”.

Geralmente associadas a condições de vida mais precárias, as famílias monoparentais femininas tendem, de fato, a ser as mais pobres no seio das camadas populares. Por outro lado, esse tipo de arranjo tem também abarcado mulheres pertencentes às camadas médias urbanas, sendo bastante plausível que o padrão de vida das mulheres e de seus filhos venha a se alterar quando desfeita a união conjugal (Berquó, 1998). Há clara indicação de que famílias monoparentais apresentam maiores dificuldades de ordem material, o que viria possivelmente a afetar também a questão escolar. No entanto, o significado da chefia feminina pode variar muito segundo diferentes contextos socioeconômicos, sendo que, quando se trata de grupos mais favorecidos em capital econômico e cultural, a chefia do lar pode ser uma opção, sem vínculo com situações de privação (Hasenbalg, 2003).

Quanto às famílias recompostas, constata-se um aumento em seu número nas últimas décadas, embora possa ser considerado um percentual ínfimo no universo dos arranjos familiares (Goldani, 1994). O IBGE não coleta dados relativos a esse tipo de arranjo, mas em um artigo no qual discute as famílias brasileiras na década de 1990, sob a ótica das políticas públicas, Goldani (2002:41) afirma que “do total das crianças brasileiras que não vivem com

---

<sup>58</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf)

os pais biológicos, estima-se que cerca de 10% vivem em famílias reconstituídas, devido ao recasamento de um ou ambos os pais”. Segundo as estimativas apresentadas, no Brasil, em 1996, de cada 100 crianças, 28 não viviam com ambos os pais biológicos: 17 viviam apenas com a mãe, duas viviam com o pai e nove com outras pessoas. Embora se trate de uma cifra aproximada — em função dos dados disponíveis, a autora não incluiu o recasamento de pais sócios com filhos —, o fato de que, em cada grupo de 100 crianças que não conviviam com ambos os pais biológicos em 1996, cerca de três viviam em famílias recompostas, atesta uma maior complexidade da vida familiar. A expectativa é a de que o ingresso na família de um padrasto ou madrasta gere novos padrões de comportamento doméstico, uma vez que mudanças são muitas vezes efetuadas em função da alteração do arranjo familiar. Isso, sem dúvida, pode atingir também a relação dessa família com a escolarização dos filhos. De acordo com Hasenbalg (2003:58), nas famílias recompostas, os “resultados educacionais dos jovens são semelhantes aos das famílias monoparentais”, em função da ausência de um dos pais biológicos e, por conseguinte, pela menor atenção dispensada às crianças.

No que se refere à diminuição do tamanho da família nos arranjos, em um período de 30 anos estudado por Medeiros e Osório (2000) — de 1978 a 1998 —, a acentuada queda da taxa de fecundidade constitui, segundo esses autores, o fator mais importante.

De acordo com a análise apresentada na Síntese de Indicadores Sociais 2004, referentes aos dados da PNAD 2003 (IBGE, 2005:151)<sup>59</sup>, “a redução do tamanho da família, em função do rápido e intenso processo de redução da fecundidade nas últimas décadas” persiste como uma das tendências mais proeminentes no quadro demográfico familiar brasileiro.

De fato, o Censo constatou que, em meio século, no período de 1950 a 2000, a taxa de fecundidade total — ou o número médio de filhos que teria uma mulher ao final do seu período reprodutivo —, foi reduzida, no país, em mais da metade, passando de 6,2 a 2,4 filhos por mulher (IBGE, 2004a)<sup>60</sup>. Observa-se que a taxa de fecundidade estimada passou a 5,8% em 1970, caiu para 4,4% em 1980, 2,9% em 1991 e chegou a 2,4% em 2000 (TAB. 1). E a perspectiva futura é a de que o número médio de filhos por mulher, no Brasil, diminuirá de 2,4 para 1,85 entre 2000 e 2050.

---

<sup>59</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2004/indic\\_sociais2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2004/indic_sociais2004.pdf)

<sup>60</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf)

**TABELA 1**  
**Taxa de fecundidade total, segundo as Grandes Regiões – 1970/2000**

<i>Grandes Regiões</i>	<i>Taxa de fecundidade total</i>			
	1970	1980	1991	2000
Brasil	5,8	4,4	2,9	2,4
Norte	8,2	6,5	4,2	3,2
Nordeste	7,5	6,1	3,7	2,7
Sudeste	4,6	3,5	2,4	2,1
Sul	5,4	3,6	2,5	2,2
Centro-Oeste	6,4	4,5	2,7	2,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000, Tendências Demográficas, Tabela 7 – Taxa de fecundidade total, por situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 1970/2000.

Esse processo de redução da taxa de fecundidade iniciou-se na década de 1970, sobretudo pela introdução, no país, de métodos contraceptivos orais, em meados dos anos de 1960, época em que se iniciou o processo de diminuição das taxas de natalidade.

A pequena redução mostrada nos resultados do Censo Demográfico 1970, de 5,8 filhos em relação à taxa anterior de 6,2 filhos por mulher, reflete especialmente a diminuição mais acentuada da fecundidade na Região Sudeste:

Por se tratar da região mais urbanizada do País, proporcionando um maior acesso aos meios existentes para evitar uma gravidez não desejada, e dispor de um parque industrial e de uma rede de comércio e serviços, impulsionadores da economia nacional, que absorvia um número cada vez maior de mão-de-obra feminina, a Região Sudeste do Brasil foi a primeira a experimentar a maior redução no nível da fecundidade: quase 2 filhos de 1960 para 1970. Nas demais regiões, a transição da fecundidade, de altos para baixos níveis, iniciou-se na década de 1970 (IBGE, 2000b:57)<sup>61</sup>.

Ao longo do período mostrado na TAB. 1, a Região Sudeste é a que tem apresentado as menores taxas de fecundidade no País, logo seguida da região Sul, especialmente nas áreas urbanas. Em contrapartida, as regiões Nordeste e Norte, que apresentam taxas de fecundidade mais elevadas, são também as que obtiveram os maiores percentuais de queda da fecundidade de 1991 a 2000, registrando cifras de 28,36% e 24,72%, respectivamente, enquanto a média nacional de queda na taxa de fecundidade foi de 17,73%

<sup>61</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade\\_fecundidade/censo2000\\_fecundidade.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade_fecundidade/censo2000_fecundidade.pdf)

(IBGE, 2000b)<sup>62</sup>. De fato, a expectativa é a de que os percentuais de queda da fecundidade tornem-se menos significativos à proporção que alcancem níveis mais reduzidos.

Ainda, ao se observar a TAB. 1, nota-se que, em 2000, os níveis estimados da fecundidade para as cinco regiões brasileiras encontram-se bastante próximos ao da média nacional de 2,4 filhos por mulher. No estado de Minas Gerais, na Região Sudeste, esse índice foi ainda menor: 2,2 filhos por mulher (IBGE, 2000b).

Em 2003, de acordo com os dados da PNAD, a taxa de fecundidade chegou a 2,1 filhos por mulher no País (IBGE, 2004b)<sup>63</sup> e, em 2005, manteve-se nesse patamar (IBGE, 2006b)<sup>64</sup>. Segundo artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo* (Góis, Wolthers, 2004), isso coloca o Brasil em um padrão próximo ao de países desenvolvidos, uma vez que o número médio de filhos por mulher é de 1,4 na Europa e de 2,1 nos Estados Unidos. Na ótica demográfica, a taxa de 2,1 filhos por mulher é considerada mera reposição da população, porque supõe que, num casal com dois filhos, uma criança substituirá a mãe e outra substituirá o pai, sendo o excedente de 0,1 necessário, uma vez que leva em conta os efeitos da mortalidade.

Embora o declínio da taxa de fecundidade seja um fato constatado para o País como um todo, ainda existem grandes diferenças regionais e socioeconômicas na população. De acordo com o Censo 2000 (IBGE, 2000b)<sup>65</sup>, as mulheres situadas nos grupos familiares de maior renda (renda *per capita* acima de cinco salários mínimos) tinham 1,1 filho, ao passo que, nos grupos de menor renda (até ¼ do salário mínimo), a taxa de fecundidade era de 5,3 filhos por mulher.

Baseada nesses dados, a revista *Veja* publicou uma reportagem intitulada “O Brasil do filho único” (Zakabi, 2004), na qual discute o fato de que “o filho único tornou-se figura comum nas famílias brasileiras e chega a ser regra entre os mais de 4 milhões de casais com renda *per capita* acima de cinco salários mínimos” (p. 92) e indica o cálculo do IBGE, segundo o qual oito de cada dez dessas famílias têm somente um filho. Ainda segundo a

---

<sup>62</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade\\_fecundidade/censo2000\\_fecundidade.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade_fecundidade/censo2000_fecundidade.pdf)

<sup>63</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese\\_pnad2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese_pnad2003.pdf)

<sup>64</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese\\_pnad2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf)

<sup>65</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade\\_fecundidade/censo2000\\_fecundidade.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade_fecundidade/censo2000_fecundidade.pdf)

reportagem, uma das razões pelas quais os pais optam por ter apenas um filho é para que possam investir mais na educação escolar desse filho, cujo custo, do berçário até a faculdade, é estimado em 320 mil reais nas famílias de classe média e em 600 mil reais nas de classe média alta. A *Veja* também indica que o filho único é predominante entre as mães mais escolarizadas, pois essas ocupam melhor posição no mercado de trabalho e acabam por priorizar a carreira.

Realmente, segundo os dados do Censo (IBGE, 2000b)<sup>66</sup>, no Brasil, as mulheres, com 11 ou mais anos de estudo já possuíam, no ano de 2000, uma fecundidade estimada abaixo de 1,5 filho por mulher, ao passo que as situadas na categoria “sem instrução e menos de 1 ano” de estudo chegavam a ter uma fecundidade acima de 4 filhos por mulher. Na análise do IBGE, “o aumento da instrução feminina atua no sentido de construir um ambiente propício, quer seja na escala do indivíduo ou na dimensão da sociedade, para a redução do número de filhos” (p. 84).

Pelo exposto, observa-se que vêm se configurando, ao longo das décadas, novos estilos de vida que se relacionam intrinsecamente a novos padrões de comportamento: novos tipos de união entre os sexos, redução da prole, aumento do número de mães solteiras e de separações/divórcios, mudanças nas relações de gênero e entre gerações etc. Mas essas transformações parecem ter um efeito maior “nos setores socioeconômicos mais altos, com maior nível de instrução, de maior renda e, sobretudo, entre as pessoas mais jovens e as mulheres” (Goldani, 1994:21).

De todo modo, a família brasileira tem apresentado alterações significativas em termos demográficos — e também culturais — nos padrões familiares que não poderiam deixar de se relacionar com outras esferas da vida familiar. O objetivo aqui é tentar entender como mudanças relativas à estrutura e ao tamanho da família relacionam-se com a educação escolar dos filhos. Nesse sentido, no que tange a essas variáveis, apresentar-se-á, em seguida, uma análise dos dados empíricos coletados.

---

<sup>66</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade\\_fecundidade/censo2000\\_fecundidade.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade_fecundidade/censo2000_fecundidade.pdf)

### **3.2 A estrutura e o tamanho das famílias pesquisadas face à escolarização**

A passagem do exame de variáveis demográficas para uma análise microssociológica exige algumas considerações metodológicas preliminares. Para o sociólogo francês Bernard Lahire (1997), quando se pretende considerar as diferenças entre famílias que normalmente se mostram equivalentes nos levantamentos estatísticos, por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais, como renda e nível de escolaridade formal, deve-se lembrar que: “Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais” (p. 32-33). Assim, o autor afirma que:

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados — se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz — a desconstruir realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto (p. 33).

Portanto, se, numa abordagem estatística, considera-se como equivalentes os genitores que possuam curso de nível superior — um capital escolar elevado para os padrões brasileiros —, o que se associa ao favorecimento dos filhos em termos escolares; essa leitura é muito diferenciada quando o olhar é deslocado para uma análise microssociológica. Ainda que, na grande maioria das famílias entrevistadas, ambos os genitores possuam um diploma universitário, a forma de transmissão dessa herança cultural irá diferir bastante em função da atuação maior ou menor desses genitores junto aos filhos. De fato, essa atuação parental mostra-se, muitas vezes, circunscrita a situações diversas, como nos casos em que um dos genitores não resida no mesmo espaço doméstico ou até na mesma região, como ocorre comumente em famílias monoparentais e recompostas. Por outro lado, a maneira como essa herança é recebida deve ser igualmente considerada, uma vez que a convivência diária também não garante que haja uma efetiva ação dos genitores sobre as formas do filho ver, apreciar e avaliar a realidade que se apresenta. Não há um vínculo mecânico e direto entre as variáveis que se mostram geralmente associadas nos levantamentos estatísticos. Existe, sim, um indicativo capaz de trazer informações abrangentes, embora abstratas, sobre um aspecto da realidade social.

Mas não é objetivo deste trabalho traçar retratos ou configurações, e sim constatar que a estrutura e o tamanho da família devem ser discutidos como parte de uma realidade familiar complexa, mesmo buscando traços comuns na relação estabelecida entre a estrutura e o tamanho da família com a construção da escolarização dos filhos.

### **3.2.1 Estrutura familiar e escolarização: a importância da ação parental**

Ao se observar a trajetória escolar dos filhos dos entrevistados e as estratégias educativas das famílias, é possível identificar tanto aspectos comuns às diferentes estruturas familiares quanto aspectos que se diferenciam em função do tipo de arranjo familiar, se nuclear, monoparental ou recomposto. Assim, procurar-se-á discutir esses aspectos que se sobressaíram no decurso das entrevistas face à estrutura da família e à escolarização da prole, de modo a melhor compreender suas relações.

Antes, contudo, é importante caracterizar essas famílias em termos de sua estrutura. Se, como indicam estudos já realizados (Astone, McLanahan, 1991; Coleman, 1988; Fellmann *et al.*, 2002; Hasenbalg, 2003; Hasenbalg, Silva, 1999), as famílias nucleares têm seus filhos beneficiados pela presença de ambos os genitores, em relação às famílias monoparentais e recompostas, é preciso considerar o tempo de duração da união, o momento da vida familiar em que se desfez o núcleo conjugal nas famílias monoparentais e recompostas, e ainda, no caso das recompostas, o momento em que ocorreu o recasamento do genitor de referência, ou seja, aquele que assumiu a guarda dos filhos.

No que diz respeito às famílias nucleares pesquisadas, o tempo de casamento oscilava entre 19 e 30 anos à época da realização das entrevistas, sendo que três famílias tinham entre 19 e 22, 11 entre 27 e 30, e seis entre 23 e 26 anos de união conjugal.

As famílias monoparentais e recompostas entrevistadas apresentaram um tempo de duração de união conjugal também bastante variável — entre seis (família monoparental 23) e 23 anos (família monoparental 24) —, assim como o tempo de separação/viuvez. A família 24, por exemplo, encontrava-se como monoparental há apenas dois anos, quando da realização da pesquisa, e a família número 23, já há 13 anos (QUADRO 3).

## QUADRO 3

Tempo de duração da união conjugal, separação/viuvez e recomposição das famílias monoparentais e recompostas entrevistadas, à época da pesquisa

<i>Famílias</i>	<i>Tempo de duração relativo à:</i>					
	<i>União conjugal</i>	<i>Separação/viuvez</i>	<i>Recomposição familiar</i>	<i>2ª Separação</i>	<i>2ª Recomposição familiar</i>	
Monoparentais	N. 21	16 anos	5 anos	-	-	-
	N. 22	13 anos	8 anos	-	-	-
	N. 23	6 anos	13 anos	-	-	-
	N. 24	23 anos	2 anos	-	-	-
	N. 25*	18 anos	7 anos	-	-	-
	N. 26	12 anos	8 anos	-	-	-
Recompostas	N. 27	12 anos	2 anos	14 anos	-	-
	N. 28	12 anos	3 anos	22 anos	-	-
	N. 29	16 anos	9 anos	9 anos	-	-
	N. 30	7 anos	2 anos	6 anos	1 ano	7 anos

Nota\*: Única família monoparental resultado de viuvez.

Essa contextualização é importante, visto que algumas variáveis, além do grau de implicação do genitor não-residente, podem influir na dinâmica familiar e no processo de escolarização da prole. A família de número 25, por exemplo, é a única família resultante de viuvez do genitor masculino, sendo as demais advindas de dissolução conjugal.

Aspectos como a idade e o período escolar dos filhos à época da separação/viuvez, assim como no momento do recasamento do genitor de referência, são relevantes à compreensão da repercussão da nova estrutura familiar na escolarização da prole. Certamente, filhos cujos pais se separaram logo após seu nascimento e filhos cuja separação conjugal dos pais ocorreu após terem realizado um percurso escolar prolongado tendem a sofrer maior ou menor influência dos efeitos da reestruturação familiar em sua escolarização. Mas, segundo Astone e McLanahan (1991), não há nada conclusivo a respeito: algumas análises de *surveys* indicam que o rompimento dos cônjuges, em um período de vida inicial, tem efeitos mais negativos sobre o desempenho educacional de uma criança do que um rompimento mais tardio, ao passo que outras análises mostram que o rompimento ocorrido quando os filhos se encontram na adolescência apresenta efeitos mais negativos. De todo modo, optou-se por desconsiderar os dados relativos à família monoparental 24 na análise da

escolarização dos filhos face à estrutura familiar, uma vez que esses dados se referem à fase em que a família se apresentava ainda nuclear. Como os filhos já se encontravam no ensino superior, com as questões relativas à escolarização praticamente definidas, a influência da monoparentalidade mostra-se, nesse caso, pouco significativa.

Eu acho que se [a separação dos pais] tivesse sido quando a gente era mais novo, eu acho que com certeza isso iria afetar [a escolarização] porque eu vejo as minhas amigas mesmo... Eu acho que pra criança, assim, eu acho que faz muita diferença. Mas meu pai e minha mãe separaram tem dois anos... Então, eu já tava terminando a faculdade, André [irmão caçula] também já tava no meio da faculdade... Então, assim, eu tenho certeza que em questão de escolaridade, não afetou em nada porque cada um já sabia tocar a vida e tudo, mas se isso tivesse sido antes, com certeza afetaria. (Cláudia, 24 anos, graduada em Direito, primogênita da família n. 24, monoparental com dois filhos).

*André:* Antes [da separação dos pais], assim, a gente tinha muito mais contato com ele [pai], lógico! Eu o via todo dia.

*Entrevistadora:* E em relação à escolarização especificamente?

*André:* Não, porque é ele quem paga a faculdade, então... Mas... [...] Antes, eu recebia umas provas, ele via, mas agora ele não vê mais isso, né? Mas final de nota, assim, ele sempre sabe...

(André, 21 anos, 7º período de Engenharia de Produção, caçula da família n. 24, monoparental com dois filhos).

Ainda na perspectiva de contextualização, são apresentados o QUADRO 4, que contém a idade e o nível escolar dos filhos das famílias monoparentais, quando da realização da pesquisa e da dissolução do casal conjugal, e o QUADRO 5, que apresenta a idade e o nível de ensino em que se encontravam os filhos das famílias recompostas à época da pesquisa e da separação e recomposição conjugal do genitor responsável pela guarda dos filhos. Observa-se, nesses quadros, que o grande distanciamento etário entre os filhos, identificado na caracterização do grupo social pesquisado, ocorre, na verdade, nas famílias recompostas, cujo genitor teve filho em sua nova união conjugal, caso das famílias de número 29 e 30. Esse maior intervalo na fratria implica, entre outras coisas, que esses irmãos de diferentes gerações têm também processos escolares bastante diferenciados até pelos distintos contextos socioeconômicos e históricos vivenciados. Assim, ao longo dessa análise, singularidades devem ser consideradas, visto que as famílias pesquisadas, mesmo quando apresentam uma mesma estrutura, não se referem a um só modelo.

## QUADRO 4

Idade e nível escolar dos filhos das famílias monoparentais pesquisadas, à época das entrevistas, e da separação conjugal ou viuvez do genitor

<i>Famílias/ Genitor(a)**</i>	<i>Filhos</i>	<i>Idade e nível escolar à época da:</i>	
		<i>Pesquisa</i>	<i>Separação/viuvez</i>
N. 21	Primogênito	18 anos, superior	13 anos, fundamental
Mãe, 45 anos	Filha caçula	15 anos, médio	10 anos, fundamental
N. 22	Primogênito	19 anos, superior	11 anos, fundamental
Mãe, 45 anos	Filha caçula	17 anos, médio	9 anos, fundamental
N. 23	Primogênito	16 anos, médio	2 anos, creche
Mãe, 42 anos	Filha caçula	14 anos, fundamental	1 ano, creche
N. 24	Primogênita	24 anos, superior*	22 anos, superior
Mãe, 51 anos	Filho caçula	21 anos, superior	19 anos, superior
N. 25	Primogênita	23 anos, superior	15 anos, médio
Pai, 56 anos	Segundo filho	20 anos, pré-vestibular	13 anos, fundamental
	Filha caçula	16 anos, médio	9 anos, fundamental
N. 26	Primogênito	18 anos, superior	10 anos, fundamental
Mãe, 42 anos	Segunda filha	16 anos, médio	8 anos, fundamental
	Terceira filha	15 anos, médio	7 anos, fundamental
	Filho caçula	12 anos, fundamental	4 anos, pré-escola

Nota\*: Nível de ensino concluído.

QUADRO 5

Idade e nível escolar dos filhos das famílias recompostas pesquisadas, à época das entrevistas, e da separação/recomposição conjugal do genitor responsável pela guarda dos filhos

<i>Famílias/ Genitor(a)</i>	<i>Filhos</i>	<i>Idade e nível escolar à época da</i>				
		<i>Pesquisa</i>	<i>Separação</i>	<i>Recomposição</i>	<i>2ª Separação</i>	<i>2ª Recomposição</i>
N. 27	Primogênita	24 anos, superior	7 anos, fundamental	9 anos, fundamental	-	-
Mãe, 52 anos	Filho caçula	20 anos, superior	3 anos, creche	5 anos, pré-escola	-	-
N. 28	Primogênito	34 anos, <i>lato senso</i> *	9 anos, fundamental	12 anos, fundamental	-	-
Mãe, 59 anos	Filha caçula	31 anos, superior*	6 anos, pré-escola	9 anos, fundamental	-	-
N. 29	Primogênito	35 anos, superior*	15 anos, médio	24 anos, superior	-	-
Pai, 64 anos	Segunda filha	32 anos, doutorado	12 anos, fundamental	21 anos, superior	-	-
	Terceira filha	28 anos, superior*	8 anos, fundamental	17 anos, médio	-	-
	Filho caçula	6 anos, pré-escola	-	-	-	-
N. 30	Primogênita	21 anos, superior	6 anos, pré-escola	8 anos, fundamental	14 anos, fundamental	15 anos, médio
Mãe, 41 anos	Segundo filho	19 anos, médio*	4 anos, pré-escola	6 anos, pré-escola	12 anos, fundamental	13 anos, fundamental
	Terceiro filho	9 anos, fundamental	-	-	1 ano, creche	2 anos, creche
	Filha caçula	4 anos, pré-escola	-	-	-	-

Nota\*: Nível de ensino concluído.

No que concerne à análise propriamente dita da estrutura familiar em face dos dados relativos à escolarização dos filhos, constata-se que, no grupo social abordado, a escolarização ocorre precocemente com a experiência do ensino infantil que, no Brasil, se subdivide em creches (para crianças até três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos). Na ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigor desde dezembro de 1996, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, é desejável e recomendável (Cury, Horta, Brito, 1997). Na ótica das famílias entrevistadas, independentemente da estrutura familiar, a colocação dos filhos no ensino infantil, alguns ainda bem pequenos, aparece não apenas como uma estratégia de socialização e uma procura por cuidados especializados (Rosemberg, 1995), mas também como uma necessidade dos pais em função da atividade profissional. Nessa perspectiva, ao se empreender a escolha do estabelecimento de ensino mais adequado para os filhos, sobretudo quando eles são pequenos e dependem de um adulto que promova a locomoção até a instituição escolar, a proximidade dela é o fator de maior peso nos relatos, embora, como mencionado, não seja o único.

À medida que os filhos crescem e avançam no sistema escolar, do fundamental ao médio, a localização do estabelecimento escolar, dentre outras razões de ordem prática, persiste, mas como critério secundário de escolha. Passam-se a se buscar, sobretudo, a qualidade do ensino e a formação escolar para eles almejada. Dessa maneira, tanto a boa preparação em termos de aquisição de conhecimentos como a incorporação de valores próximos aos da família são devidamente considerados ao se escolher “o melhor” estabelecimento de ensino. As razões de natureza “avaliatória”, que revelam um julgamento positivo ou negativo dos estabelecimentos, passam a ser mais alegadas para a escolha do estabelecimento que razões de natureza “funcional” (Ballion, 1986). Assim, observa-se que — embora as estratégias de escolha do estabelecimento de ensino no nível básico englobem ainda aspectos funcionais como proximidade geográfica, facilidade de locomoção, custo financeiro, presença de outros irmãos ou conhecidos na instituição escolar (Nogueira, 1998b) — essas famílias, favorecidas cultural e economicamente, caracterizam-se pela capacidade de discriminar, avaliar e escolher o estabelecimento considerado o mais indicado para cada um dos filhos em seu sistema de valores<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Convém, todavia, ressaltar que a escolha do estabelecimento escolar não compreende apenas decisões racionais, resultante de um cálculo estratégico de custos e benefícios, mas implica também em considerações afetivas (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999).

Porque pra mim era Loyola, Santo Antônio ou Dom Silvério. Era um dos três [colégios]. [...] Eu, como sou uma pessoa toda vida muito estudiosa, eu, pra mim, pra vir pra cá [Belo Horizonte], tinha que pegar uma escola de ponta. Não via, não tinha sentido. Pra pegar escola ruim, é melhor ficar em casa. Desde Liliane [filha pimogênita], eu queria sempre o que era melhor. Pra mim, sempre tem que procurar o melhor. Pra mim, a filosofia é só essa. (Pai, 56 anos, engenheiro, família n. 04, nuclear com dois filhos).

Certamente, em grande parte, a escolha do estabelecimento considerado o mais indicado para a prole explica a escolha maciça da rede privada no nível básico de ensino para esse grupo social (Cf. QUADRO 6), o que não depende da estrutura da família.

#### QUADRO 6

Frequência dos filhos\* aos estabelecimentos escolares, por rede de ensino, segundo a estrutura e o nível escolar, à época das entrevistas

<i>Estrutura familiar</i>	<i>Nível de ensino</i>	<i>Frequência dos filhos aos estabelecimentos escolares</i>			
		Total de filhos	Rede privada	Rede pública	Redes privada e pública
Famílias nucleares	Educação infantil	53	51	-	2
	Ensino fundamental	53	49	-	4
	Ensino médio	48	47	1	-
	Ensino superior	32	16	15	1
Famílias monoparentais	Educação infantil	15	15	-	-
	Ensino fundamental	15	14	-	1
	Ensino médio	13	12	1	-
	Ensino superior	6	5	1	-
Famílias recompostas	Educação infantil	12	10	-	2
	Ensino fundamental	10	8	1	1
	Ensino médio	9	7	-	2
	Ensino superior	8	4	4	-

Nota\*: Refere-se ao número de filhos que já concluíram ou que frequentam o nível de ensino em questão, quando da realização das entrevistas.

Se a escolha do estabelecimento de ensino em função de uma proposta pedagógica condizente com as pretensões familiares para a escolarização dos filhos mostra-se inviável na rede pública, na rede privada é possível encontrar uma diversidade de estilos pedagógicos, dos mais tradicionais aos mais progressistas.

No entanto, esse consenso sobre as vantagens da rede privada em relação à pública no Brasil parece dever-se, sobretudo, à constatação de que o sistema público de ensino tem sofrido gradualmente um processo de precarização e massificação.

Os raros casos em que se opta pela rede pública no nível básico de ensino aparecem, geralmente, vinculados à convicção de se tratarem de estabelecimentos públicos de exceção, capazes de propiciar uma formação condizente com os propósitos educativos da família e uma educação “de qualidade”.

Eu quis dar pra eles [filhos] uma educação que é fundamental e média, né, que realmente lhes desse uma base, uma base de conhecimento, né? Eu sempre falei pra eles: “O ‘mais ou menos’, não serve! Vocês têm que estudar com responsabilidade pra não ficarem no meio do ‘mais ou menos’ porque é a partir daí, é a partir desse período [ensino médio] que a competitividade é muito maior. Então, vocês têm que se preparar!” A gente foi tentando dar o Inglês e outras coisas mais pra ajudar. Com uma escola de qualidade pra fazer o ensino fundamental e médio, né? Descartamos a escola pública, a Escola Plural, que não era a opção pra gente, entendeu? A gente investiu nesse aspecto. [...] À exceção da Rúbia [filha primogênita] que depois foi pro Coltec [Colégio Técnico da UFMG] que é escola pública, mas uma escola pública de referência. (Pai, 49 anos, engenheiro, família n. 10, nuclear com dois filhos).

Única coisa que eu venho notando é que antes, antigamente, com a Tatiana [filha primogênita, primeiro casamento] e com o Lucas [segundo filho, primeiro casamento], eu podia pensar, cogitar em colocar em escola pública, e agora, com a Larissa [filha caçula, terceiro casamento] e o Gustavo [terceiro filho, segundo casamento], a gente nem cogita mais — nem passando o aperto que a gente tá passando —, com medo de greve, que tá muito pior, e do ensino mesmo, de os meninos não terem oportunidade depois de entrarem no mercado de trabalho por causa de escolaridade mal feita, né, ensino ruim. (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

No que tange à escolha do estabelecimento de ensino superior, tanto as famílias nucleares como as monoparentais e recompostas revelam dois critérios básicos em seus relatos: a gratuidade e a reputação positiva do estabelecimento de ensino (senão da instituição como um todo, pelo menos no que diz respeito ao curso definido). Esses dois critérios aparecem geralmente conjugados. Assim, a primeira opção dessas famílias, independente de sua estrutura, é pela UFMG, cuja boa reputação é praticamente uma unanimidade.

O sonho aqui era só entrar na Federal. Então, a gente não dava muita opção assim não. [...] A gente estimulava que fosse a UFMG. Primeiro porque eu acho que eles vêm de escolas que seria possível entrar na UFMG através do suporte também que eles tinham. A gente dá muita força pra isso sim. Mas, assim, não tinha que ser uma coisa definida... Mas a gente abre um precedente assim, hoje, que a Giovana [filha primogênita] passou direto pra UFMG, a Milena [terceira filha] pra PUC, mas eu tô muito satisfeita com a PUC. Eu acho que ela [terceira filha] tá até estudando bem, tá se saindo bem... (Mãe, 53 anos, dentista e professora universitária, família n. 19, nuclear com quatro filhos).

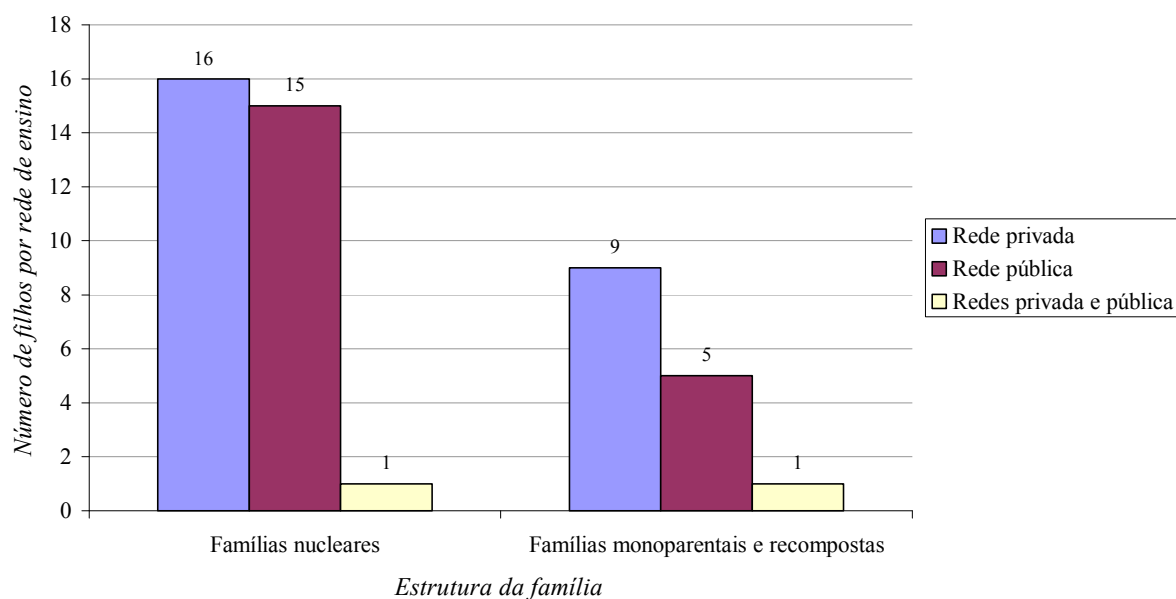
Olha, o Bruno [filho primogênito] hoje já tá fazendo uma faculdade, né? A minha expectativa é que fosse a Universidade Federal, que eu acho que, pela formação que ele teve e tudo, eu acho que se ele tivesse, né, se fosse, se tivesse predisposto a tanto, a fazer um ano de um bom cursinho, acho que ele teria muita possibilidade. [...] É, em relação à Sílvia [filha caçula], ela tá no Colégio Santo Antônio, tá com uma predisposição muito boa, já tá fazendo o curso, o ensino médio de uma forma já mais séria e tudo, e a minha expectativa é que possa fazer uma universidade federal também, né, de preferência a UFMG, que eu acho que é ideal. (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

Seria muito difícil mantê-los [os três filhos mais velhos do primeiro casamento] em escolas particulares, universidades particulares. E outra, que eu achava que a qualidade na área de Veterinária era inquestionável. A Universidade [Federal] de Minas Gerais é uma das melhores do Brasil. Em pesquisa e tudo. E Arquitetura também, é uma das mais tradicionais. Em Medicina, idem. Não via outro caminho. (Pai, 64 anos, médico, família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Evidencia-se, também, a idéia de que a freqüência a escolas particulares de bom nível no ensino básico deve ser compensada com o ingresso em curso superior de estabelecimento público de qualidade. Essa idéia perpassa especialmente o discurso dos genitores, mas se encontra também presente nas entrevistas dos filhos. Ainda assim, o número de filhos, graduandos ou já graduados, na rede de ensino superior pública, é menor do que na rede privada, o que ocorre tanto nas estruturas familiares nucleares como nas monoparentais e recompostas (*Cf.* GRAF 6).

Observa-se, no entanto, uma diferença: o número de filhos que conseguem ingressar em instituições públicas de alto prestígio — UFMG, na grande maioria dos casos — é proporcionalmente maior nas famílias nucleares. Assim, dentre os 44 filhos que obtiveram acesso a um curso de graduação, os que estudam ou estudaram na rede pública estão assim divididos segundo sua estrutura familiar: 15 dos 32 filhos de famílias nucleares e cinco dos 12 filhos de famílias monoparentais e recompostas. Essa diferença, favorável às famílias nucleares, mesmo que pouco expressiva, sugere o melhor aproveitamento — considerado em termos do menor número de reprovações — e o acompanhamento escolar mais intenso dos filhos que crescem em famílias nucleares, como veremos adiante.

**GRÁFICO 6 - Número de filhos das famílias pesquisadas por rede de ensino superior, segundo a estrutura da família, à época das entrevistas**



Nota\*: Desconsiderado o casal de filhos da família monoparental 24 cujo ingresso no ensino superior ocorreu quando a estrutura familiar ainda era nuclear.

Ainda no que concerne à escolha do estabelecimento de ensino, não se pode simplesmente conjecturar uma ação parental menos efetiva nas famílias monoparentais e recompostas, ao se constatar que, segundo os relatos, essa escolha — exceto pelas duas famílias de chefia masculina — é realizada basicamente pela mãe no decorrer do itinerário escolar dos filhos; ao passo que, na narrativa das famílias nucleares, ela tende a se exercer com a participação conjunta dos pais. Se a questão central referente à influência da estrutura familiar na escolarização dos filhos remete à sua assunção por ambos os genitores ou não, é preciso considerar que a mãe aparece como a grande mentora no que diz respeito à estratégia de escolha do estabelecimento de ensino, especialmente quando do ingresso dos filhos na educação infantil e no ensino fundamental.

Mesmo que em muitas famílias nucleares exista o relato de escolha do estabelecimento de ensino feita em conjunto, é a mãe quem geralmente se encarrega de pesquisar sobre os estabelecimentos e repassar informações ao pai, para que ambos, então, decidam sobre isso.

*Pai:* Ah, a escolha [do estabelecimento de ensino], ela ficou muito por conta da Helena [mulher] mesmo, né? A opção, ela fez a opção da escola, né? Passava pra mim qual era o método de ensino, o princípio da escola, e a gente ia concordando. Mas eu... Na maioria das vezes, a opinião era dela mesmo, até porque eu delegava

isso. Eu sempre achei que essa parte, minha mulher tava mais próxima que eu próprio. Aí, os meninos entraram numa escola que chamava na época Pês no Chão, né? E tinha uma linha de ensino em Piaget. Daí a gente gostou, foi ficando por aí, numa linha que aproveitava a vida, o entendimento dos meninos, né? [...]

*Mãe:* [...] Eu acho que essa busca [de escola para os filhos] era mais minha mesmo, né?

*Pai:* Era, com certeza.

*Mãe:* Eu queria uma escola que tivesse algumas características de respeitar o aluno, respeitar o lugar que ele tava, sabe? Respeitar o ritmo dele, uma escola que desse conta, sabe, de perceber o que ele tinha de igual e o que ele tinha de diferente, uma escola que tivesse idéias mais arejadas em relação a, por exemplo, o diálogo, a relação com o professor...

(Família n. 14, nuclear com três filhos)

De fato, na maioria das famílias pesquisadas, independentemente de sua estrutura, o pai só passa a assumir um papel mais importante na escolha do estabelecimento a partir do nível médio de ensino, quando não do ensino superior<sup>68</sup>.

Eu senti que a escola tava muito fraca. Tive lá, conversei com os professores e eles reconheceram que realmente precisava haver uma revolução, e que, no próximo ano, eles diziam que ia melhorar, mas eu preferi não esperar. Aí eu tirei, e passei pro X [nome do colégio]. E foi uma grande decepção porque o X era pior ainda. Um dia, eu fui no X pra poder reclamar de uma avaliação e tudo, e cheguei lá, eles falaram: “Ah, por que você veio aqui? Nós estamos até espantados, porque nenhum pai vem aqui”. Então, eu falei: “Então, aqui não é lugar pra minha filha”. E tirei. Tirei ela de lá e passei pro Colegium. Muito boa escola, acompanhava muito bem, e o Thiago [filho caçula] já estudava lá. Mas deixava a desejar no segundo pro terceiro colegial em termos de uma escola mais direcionada pro vestibular. E eu vi que alguns professores deixavam a desejar, outros muito bons, mas alguns deixavam a desejar. Tirei ela de novo e passei pro Bernoulli, que é o Elite, onde realmente ela encontrou o lugar dela. Bons professores, boa escola, com uma capacitação técnica muito alta, onde que veio o sucesso que ela atingiu. (Pai, 46 anos, farmacista e microempresário, família n. 06, nuclear com dois filhos).

[*Entrevistadora:* E por que o [Colégio] Pitágoras, Wagner?] Que era perto e eu achava que o Pitágoras, ele tinha uma formação, assim, muito pragmática pra passar em vestibular. Eu achava, assim, que a cultura geral a gente podia dar a ele [filho primogênito] em casa, né? O que faltasse no Pitágoras em termos humanísticos, ele poderia ter em casa, que eu não podia, assim, né, colocar numa escola mais humanística, por exemplo, escola católica, né, ou no colégio estadual, na escola pública, e depois ele ficar aí, né? Eu tava sem tempo pra eles, eu tinha separado, né, (a vida conjugal já não estava boa) então a gente pôs no Pitágoras. (Pai, 64 anos, médico, família n. 29, recomposta com quatro filhos).

No [Colégio] Loyola, quer dizer, quando ela [segunda filha] estava na época já de fazer vestibular, essas coisas, ela ficava falando que “Ah!”, que não ia fazer na Federal não, que lá é muito difícil etc. e a gente teve que dar uns empurrõezinhos [riso] pra ela. Falar “Oh! Você tem que passar lá, [...] não sei mais o quê”, né? Ela fala que às vezes a gente pressionava um pouco. Mas não, incentivava. Ela ficava

---

<sup>68</sup> Aliás, é também a partir do ensino médio que a opinião dos próprios filhos começa a se fazer sentir com maior intensidade no processo de escolha do estabelecimento de ensino, sendo quase sempre avalizada pelos pais — isso, claro, se corresponder aos critérios parentais já estipulados para essa escolha.

meio receosa, mas eu achava assim, que ela tinha muita condição de passar [no vestibular da UFMG] e tudo mais, né? “Ah! Você tá preocupando à toa, você vai passar de primeira, não sei o quê e tal.” Fez e aí passou realmente, né, no curso. (Pai, 51 anos, analista financeiro, família n. 12, nuclear com três filhos).

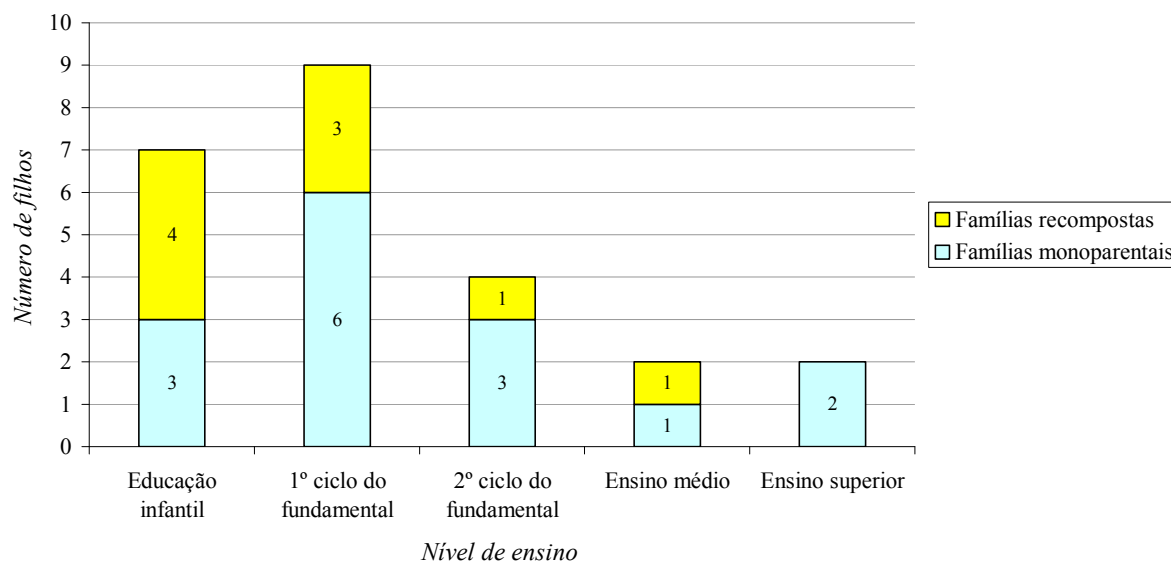
Mas, algumas vezes, essa participação paterna na escolha do estabelecimento se traduz em uma influência menos direta, inclusive porque os genitores masculinos parecem não conversar tanto quanto as mães sobre as questões escolares com os filhos. De fato, já foi constatado que os filhos têm um contato mais intenso e mais freqüente com as mães do que com os pais, dialogando menos com esses sobre sua escolarização (Kellerkals, Montandon, 1991). E, embora essa influência paterna indireta se mostre presente também em algumas famílias nucleares, é de fato mais marcante nas famílias monoparentais e recompostas, cujos filhos ficaram sob responsabilidade materna. Há casos em que essa interferência expressa-se pelo fato de o pai ter estudado no estabelecimento de ensino escolhido ou mesmo por ter assumido os encargos financeiros da opção.

[Entrevistadora: Por que o Coltec [Colégio Técnico - UFMG]?] Ah, tá. [Gagueja:] O meu pai estudou lá, os meus tios estudaram lá, no caso. Sempre me falaram que é um colégio bom, que ia fazer um curso técnico também... [...] Era público também, de graça... [...] (Felipe, 19 anos, 3º período de Engenharia de Controle e Automação, primogênito da família n. 22, monoparental com dois filhos).

Eu acho que hoje a universidade privada na área de Medicina é impraticável. Ele [filho primogênito] tá fazendo [o curso de Medicina em estabelecimento privado] porque o pai falou que ia assumir, né, e tá assumindo. (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

No que se refere às famílias monoparentais e recompostas, é também importante considerar dois aspectos que se relacionam ao processo de escolha do estabelecimento pelo casal de genitores: 1) o fato de oito dentre as dez famílias pesquisadas terem a mãe como figura de referência sendo que, como vimos, é ela quem comumente assume com maior empenho essa tarefa; e 2) o momento em que transcorreu a separação conjugal ou viuvez face ao período de escolarização dos filhos. Dessa perspectiva, cabe ressaltar que esse momento de “quebra” da união conjugal ocorreu para 1/3 dos filhos até o primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, em seu período inicial de escolarização (GRAF. 7), fase cuja influência do pai não é de todo modo expressiva quanto à escolha do estabelecimento de ensino.

**GRÁFICO 7 - Número de filhos das famílias monoparentais e recompostas pesquisadas, segundo o nível de ensino em que se encontravam, à época da separação conjugal ou viuvez do genitor**



Deve-se ainda ponderar que, no caso das famílias monoparentais e recompostas, foi colhido o depoimento apenas do genitor que assumiu a responsabilidade pelos filhos, o que pode implicar em um viés na narrativa desses pais.

Assim, pelas razões aqui assinaladas, seria precipitado inferir dos depoimentos obtidos que houve uma ação parental mais efetiva nas famílias nucleares do que nas monoparentais e recompostas, no que diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino, até porque essa ação é, em grande parte, conduzida, na maioria das famílias pesquisadas, pela mãe, independentemente de sua estrutura. O que cabe ressaltar é o fato de que, nas famílias monoparentais e recompostas cujos filhos ficaram sob responsabilidade materna, à época dos ensinos médio e superior — momentos do trajeto escolar em que os genitores masculinos costumam contribuir mais para a escolha do estabelecimento de ensino —, o apoio ao filho não se apresentou na mesma intensidade como nas famílias nucleares. Nessas famílias monoparentais e recompostas, constata-se que houve um enfraquecimento do vínculo entre pai e filho, inclusive pelos contatos que passaram a ser menos frequentes ou mesmo raros após a separação conjugal, daí a dificuldade maior do pai de acompanhar devidamente o processo de escolha do estabelecimento de ensino.

Outra estratégia educativa importante utilizada pelas famílias entrevistadas refere-se à realização de estudos no exterior. Diante da necessidade crescente de competitividade escolar e profissional, a internacionalização dos estudos dos filhos tem-se tornado uma

estratégia distintiva, cada vez mais buscada pelas famílias favorecidas sociocultural e economicamente. No esteio das elites que têm feito uso freqüente da internacionalização dos estudos (Nogueira, 1998c; Wagner, Anne-Catherine, 2002), as famílias de camadas médias superiores têm enviado seus filhos para estudar no exterior, sobretudo através de programas ditos de “intercâmbio”, prioritariamente para países de língua inglesa (Prado, 2000). Segundo Prado, essa estratégia educativa das famílias visa “elevar o rendimento intelectual e escolar de seus filhos, mas também contribuir para o seu processo de desenvolvimento e autonomia pessoal” (p. 158). As famílias de intercambistas estudadas pela autora “têm, em geral, pai e mãe com curso superior, exercendo ocupações qualificadas e socialmente valorizadas” (p. 159), portanto, com um perfil socioeconômico muito próximo ao grupo aqui examinado.

No caso das 29 famílias consideradas para a análise, referente à estrutura familiar<sup>69</sup>, 11 famílias enviaram um ou dois filhos ao exterior com o propósito mesmo de estudo, em momentos diferentes da escolarização, somando ao todo 15 filhos. Dentre essas famílias, nove são nucleares, uma monoparental e uma recomposta (*Cf.* QUADRO 7).

Cabe ressaltar o número preponderante de famílias nucleares sobre o número de monoparentais e recompostas a utilizar-se dessa estratégia educativa, mesmo se avaliado em termos proporcionais segundo a estrutura familiar: nove em vinte famílias nucleares (quase metade) e duas em nove monoparentais e recompostas (menos que 1/3) enviaram um ou dois filhos para estudar fora do País. Nas 11 famílias aqui consideradas em função de sua estrutura e que se utilizaram de tal estratégia, foram 15 filhos ao todo que viajaram, mas cuja experiência concretizou-se de forma muito diferenciada: oito filhos viajaram quando se encontravam no ensino médio (seis para freqüentar um ou dois semestres letivos), quatro quando já haviam concluído o nível secundário e se preparavam para o vestibular e outros três à época da graduação (uma única jovem fez curso universitário por um semestre). Os países de destino foram quase todos de Língua Inglesa: Estados Unidos (cinco filhos), Canadá (quatro filhos), Inglaterra (três filhos), Austrália (um filho), Nova Zelândia (uma filha), Espanha (uma filha).

---

<sup>69</sup> A filha primogênita da família monoparental 24 concretizou sua experiência de estudo no exterior quando seus pais ainda não haviam se separado, de modo que seu caso não será considerado sob a ótica da influência da estrutura familiar.

## QUADRO 7

Realização de estudos no exterior pelos filhos das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

<i>Famílias/Filhos</i>	<i>País de destino</i>	<i>Permanência</i>	<i>Período em que viajou</i>	
Nuclear n. 04, dois filhos	Filha primogênita	Inglaterra	Um mês (férias escolares)	Ensino médio
	Filho caçula	Canadá	Um mês (férias escolares)	Ensino médio
Nuclear n. 06, dois filhos	Filha primogênita	Inglaterra	Um mês (férias escolares)	Ensino médio
Nuclear n. 07, dois filhos	Filho primogênito	Estados Unidos	Um ano (letivo)	Ensino médio
Nuclear n. 08, dois filhos	Filha primogênita	Estados Unidos	Um ano (letivo)	Ensino médio
Nuclear n. 12, três filhos	Segunda filha	Espanha	Um semestre (letivo)	Ensino superior
Nuclear n. 13, três filhos	Filho primogênito	Estados Unidos	Um ano (letivo)	Ensino médio
	Segundo filho	Austrália	Um semestre (letivo)	Ensino médio
Nuclear n. 16, três filhos	Filho primogênito	Canadá	Um semestre	Ensino superior
Nuclear n. 17, três filhos	Filho primogênito	Inglaterra	Um mês (férias escolares)	Ensino superior
Nuclear n. 19, três filhos	Filha primogênita	Nova Zelândia	Cinco meses	Ensino médio concluído
	Segunda filha	Canadá	Cinco meses	Ensino médio concluído
Monoparental n. 24, dois filhos	Filha primogênita	Estados Unidos	Um semestre (letivo)	Ensino médio
Monoparental n. 25, três filhos	Filha primogênita	Estados Unidos	Um ano e meio (letivo)	Ensino médio
	Segundo filho	Estados Unidos	Um ano	Ensino médio concluído
Recomposta n. 27, dois filhos	Filha primogênita	Canadá	Três meses	Ensino médio concluído

Essa diversidade quanto à época da realização da viagem, ao tempo de permanência e ao tipo de curso (se curso específico de língua, às vezes no período de férias escolares, ou para realizar estudos em nível secundário ou de graduação) não se verifica em relação aos motivos alegados para que os filhos estudem no exterior. Praticamente todas as famílias — exceto a família nuclear 12, cuja filha viajou para a Espanha — justificam o uso dessa estratégia para que os filhos adquirissem domínio da língua estrangeira, no caso, o Inglês. Mas não se trata de uma estratégia meramente utilitarista, tendo em vista a valorização do currículo e, por conseguinte, o sucesso escolar, uma vez que a grande maioria das famílias ressalta também a importância da experiência de se viver fora. Nesse sentido, os entrevistados referem-se, freqüentemente, ao desenvolvimento pessoal do filho, em termos de maior autonomia e amadurecimento, e seu enriquecimento cultural, a partir do contato estabelecido com uma outra visão de mundo.

Mas a realização de estudos no exterior pelos filhos mostra-se especialmente associada à ação parental: é quando os genitores assumem a importância dessa experiência para os filhos que procuram de fato concretizá-la.

Eu mandei mesmo pra ela [filha primogênita] ir estudar, e ficar lá, tudo por conta própria. Lá na Inglaterra. [...] Eu mandei por vários motivos, não só pra ela desenvolver o Inglês dela, mas que era importante ela ter uma experiência internacional, ela sair pra abrir a cabeça dela, pra ela ver como que é o mundo lá fora e pra ela vir com essa cabeça... Porque é uma noção. Porque quando eu fui, eu achei que era importante dela ver o quê que tinha lá fora. [...] Quinze anos, ela foi pra Inglaterra. Ela ficou em Londres... Eu acho que ela ficou uns quarenta dias, não foi? No colégio lá. (Pai, 46 anos, farmacista e microempresário, família n. 06, nuclear com dois filhos).

[Entrevistadora: Por que essa idéia de que os meninos fizessem o curso nos Estados Unidos?] O Inglês, estudar Inglês, ter uma outra visão, entendeu? Porque é um lugar diferente, entendeu? Com costumes diferentes dos nossos... [...] Mas mesmo se a gente não tivesse ninguém lá [refere-se à sobrinha que hospedou os filhos], a nossa idéia era mandar os meninos pra passar uma temporada fora, entendeu? Pra aprender uma segunda língua, pra ter uma experiência de vida fora de casa, né? Com uma cultura diferente... Eu acho que isso aí é importante. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Ela [a filha primogênita] sempre teve vontade de fazer intercâmbio, pois é, ela que me pediu. Eu falei com ela: “Dentro do que eu puder fazer, a gente faz”. Então, depois que ela tinha feito um vestibular, aí ela não passou e pediu pra ir. Aí, a gente... Ela queria o Canadá, ela que escolheu o Canadá. E ela fez numa escola, era uma instituição de nome lá, na época. Eu me preocupei muito com isso. Eu fui lá na instituição pra fazer e falei: “Olha, eu não quero que ela faça numa escola qualquer porque fica caro, então, vamos fazer direito, né?” Então, isso aí, foi a única coisa que eu pedi. E pra ela foi uma experiência muito boa. Ela voltou falando o inglês muito fluente, foi muito interessante pra ela. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

Mesmo quando são os filhos que, a princípio, explicitam o desejo de estudar no exterior, é preciso que os genitores considerem esse investimento como interessante e dêem-lhes o apoio necessário, inclusive em termos monetários.

*Entrevistadora:* Eles tiveram, algum deles, experiência de intercâmbio?

*Pai:* O Breno [segundo filho] pensou, mas aí a gente não pôde. O Gustavo [filho caçula] também andou pensando nisso...

*Mãe:* A gente não insistiu muito também não.

*Pai:* Não valorizamos muito essa coisa do intercâmbio não.

*Mãe:* Apesar de ser interessante pra desenvolver a língua, né? Nós deixamos por conta deles, não demos um empurrão não, sabe? Chegaram perto, chegaram a procurar... A Ana Maria [filha primogênita], por exemplo, com 15 anos, ela falou: “Eu vou querer uma viagem para os Estados Unidos que eu vou aproveitar pra fazer intercâmbio.” “Tudo bem!” Nós apoiamos. “Então você olha as coisas.” Porque nós não queríamos tomar a frente porque é uma coisa assim muito... Ela foi e desistiu. Encolheu [fala rindo]. “Não, eu não quero.” Então não chegaram a fazer.

(Família n. 15, nuclear com três filhos)

*Entrevistadora:* Ele [filho primogênito] já teve experiência de intercâmbio?

*Mãe:* Não porque tem gente [referindo-se ao marido] que não deixa o filho ficar longe. Ele [filho primogênito] já quis, mas...

*Pai:* Não, não é isso não, não é ficar longe não... Entendeu? Aí acho que é posição profissional. Eu acho que isso pode ser muito bom pra ele depois que ele tiver encaminhado e tiver uma coisa. Mas o nosso país não permite isso agora, esse é um curso muito caro e se o menino, por exemplo, se ele quiser formar pra ser juiz de Direito... Esse menino pode ser juiz de Direito com vinte e três anos, se quiser, com um salário de quinze, dezoito mil reais... A minha obrigação como pai é encaminhar ele agora e pôr ele na reta: “A reta é aqui, agora, daqui pra frente, você pede licença no Tribunal de Justiça, se for o caso de querer viajar, e faz o que você quiser da sua vida. Então, aí, o problema é seu”. Eu acho que não é hora não. E não deixo mesmo, não vai mesmo, só se eu morrer.

*Mãe:* É, o Júlio [marido] não deixa não. E, assim, mas ele [filho primogênito] já foi pros Estados Unidos e já foi pra Espanha.

*Entrevistadora:* Foi a passeio?

*Mãe:* A passeio e tal, mas eu tava com ele, fala super bem [o Inglês]... Foi um mês inteiro. Ele e a Clarice [segunda filha]...

*Pai:* Ofereci pra esses meninos agora, em janeiro, não quiseram ir, podiam ter ido... A passeio, pode ficar um mês...

(Família n. 18, nuclear com três filhos).

A Tatiana [filha primogênita, primeiro casamento] foi aos Estados Unidos com 15 anos, mas foi passear. Manifestou interesse [em fazer intercâmbio], mas não levou pra frente não, e a gente também não incentivou. [...] Surgiu esse assunto e tudo, mas não passou de um assunto. (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Para além das circunstâncias econômicas, parece ser a ação parental o ponto crucial a determinar a viagem dos filhos ao exterior para fins de estudo. Como essa ação dos genitores mostra-se menos incisiva nas famílias monoparentais e recompostas, é provavelmente essa uma razão pela qual se pode explicar o número relativamente superior de filhos pertencentes a famílias nucleares que realizam estudos fora do País.

No que se refere ao desempenho escolar, é muito comum que, no grupo estudado, um ou mais filhos apresentem alguma dificuldade em seu percurso. Geralmente materializada em recuperações paralelas<sup>70</sup> ou finais, essa dificuldade raramente resulta em reprovação escolar. Embora 55 dentre os 77 filhos que alcançaram o nível fundamental de ensino —, primeira etapa do ensino básico incluída na avaliação do rendimento escolar —, tenham experimentado alguma recuperação, 19, ou seja, cerca de 1/3 deles sofreu alguma reprovação escolar. Se definido o nível de conclusão do ensino médio como critério para o estabelecimento de uma comparação mais eqüitativa, observa-se que 10 dentre os 45 filhos que já concluíram o ensino médio — isto é, praticamente 1/5 deles — experienciaram pelo menos uma reprovação em seu itinerário no ensino básico.

Ao se realizar essa análise por estrutura familiar<sup>71</sup>, identifica-se que os filhos das famílias monoparentais e recompostas são mais reprovados na escola do que os demais: incluídos apenas os que já concluíram o nível médio de ensino, foram cinco reprovados em 35 filhos de famílias nucleares para quatro reprovados em 14 filhos de famílias monoparentais e recompostas. Por outro lado, se analisarmos pelo número de famílias cujos filhos vivenciaram uma ou mais reprovações, os dados também são sugestivos: 14 das famílias pesquisadas já passaram por essa situação de ter pelo menos um filho reprovado no ensino básico, sendo nove em 20 nucleares e cinco em nove monoparentais e recompostas.

Olha, na quinta série, ele [filho primogênito], por problema mesmo familiar, né, por problemas de trabalho, deixei... Como ele estava entrando para o ginásio [refere-se ao período de quinta à oitava série], eu achei que ele poderia caminhar mais sozinho, então deixei muito por conta dele, sem estar cobrando muito. Então, ele fez um jogo, comigo e com o pai, e na realidade ele vinha deficiente desde o início do ano, não estava estudando, não estava fazendo os deveres e isso foi passando. Quer dizer, claro que nem tudo, mas a maioria das coisas foi passando meio batido. E a bomba, né, a perda do ano foi um susto danado. Quando ele veio com o último boletim, eu falei: “Uai, como você está com esse tanto de média perdida?” Então, teve todo um processo aí durante o ano inteiro. Eu, até hoje ainda, ainda estou andando, estou correndo atrás [rindo]. (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

[A primeira reprovação] Foi na época que a minha mãe faleceu, né? Eu tava acostumado a sempre estudar com a minha mãe e tudo... Então, tive que começar a estudar sozinho. Ela sempre tava me acompanhando. Não sabia, eu pegava o livro

---

<sup>70</sup> As recuperações paralelas referem-se àqueles momentos avaliativos ocorridos no decorrer do ano letivo, geralmente ao final de um bimestre ou trimestre. Pelo que foi possível constatar mediante os relatos dos entrevistados, alguns estabelecimentos de ensino têm optado por esse mecanismo avaliativo em detrimento das recuperações finais, ou seja, aquelas efetuadas no final do ano letivo escolar.

<sup>71</sup> Mais uma vez não se levará em conta a família 24, uma vez que o filho caçula sofreu uma reprovação no ensino médio, ou seja, quando sua família não era ainda monoparental.

assim, e não sabia. Eu lia, lia, mas não prestava muita atenção. Porque quando ela tava aí, ela tomava de mim a matéria, tomava, a gente estudava. E eu estudava sozinho, eu lia, lia, depois pegava a prova e não sabia. (Paulo Augusto, 20 anos, estudante de curso pré-vestibular para Engenharia de Controle e Automação, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Esse pior rendimento escolar dos filhos de famílias monoparentais e recompostas, avaliado em termos de suas reprovações, indica que a falta de um dos genitores tende a repercutir de modo negativo na escolarização. Isso pode ocorrer, às vezes, no momento mesmo em que se concretiza a “perda” desse genitor, por separação ou viuvez, ou quando o genitor de referência, sobrecarregado por muitas atribuições e preocupações, e sem ter muitas vezes com quem compartilhá-las, não consegue acompanhar devidamente o processo de escolarização dos filhos.

Há, todavia, que se considerar a ocorrência de situações nas quais, após a separação conjugal dos pais, o aproveitamento escolar do filho apresenta melhoras por não viver mais em ambiente de conflito.

Ele [o filho primogênito] perdeu um ano, quando a gente tava separando... A sétima série ele perdeu por causa dos tumultos em casa. Depois [da separação conjugal] foi tranqüilo... Depois, nunca mais [o filho primogênito apresentou problemas na escola], depois que separou, virou um lago tranqüilo. (Pai, 64 anos, médico, família n. 29, recomposta com quatro filhos).

O único problema, mas que depois não era muito problema, foi a separação dos meus pais. [Entrevistadora: Você acha que essa separação não chegou a influenciar sua escolarização?] Nem um pouco. [Pausa] Depois da separação... Separou, eu já tinha embalado, né? Já tinha saído da sétima série, que eu tomei bomba na sétima. Quando eu repeti a sétima, a oitava, primeiro ano, eu já não tive mais problema com escola mais não. Foi antes de separar, depois de separar eu não tive problema nenhum. (Walter, 35 anos, médico, primogênito da família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Já no que diz respeito às dificuldades escolares dos filhos, verificou-se que elas ocorrem em número significativo em todas as estruturas familiares. No sentido de atenuar o problema, essas famílias se utilizam de estratégias de “reparação”, ou seja, recorrem a expedientes compensatórios no sentido de “suprir as insuficiências dos resultados escolares dos filhos ou de oferecer a eles trunfos suplementares para enfrentar a competição escolar” (Nogueira, 2002:155).

As estratégias reparadoras utilizadas por essas famílias referem-se basicamente a aulas particulares, estudos suplementares realizados no próprio estabelecimento de ensino, atendimento por profissionais especializados, mudança de estabelecimento de ensino e curso

supletivo, e apresentam tanto aspectos comuns quanto diferenciados em relação ao tipo de arranjo.

Assim, independentemente da estrutura familiar, destaca-se a contratação de aulas particulares para os filhos, de modo a lhes permitir recuperar-se em termos do desempenho em algum momento do trajeto escolar. De fato, dentre os 78 filhos que alcançaram o ensino fundamental, 49 chegaram a experienciar aulas particulares como estratégia de reparação, sendo 33 dos 53 filhos de famílias nucleares e 14 dos 23 filhos das monoparentais e recompostas — já retirada a família monoparental 24.

Segundo Héran (1994), o recurso às aulas particulares ocorre, sobretudo, nos meios favorecidos, cuja iniciativa em buscar esse tipo de ajuda é da mãe em três quartos dos casos. Também no grupo de famílias entrevistadas, na maioria das vezes, a iniciativa tende a ser materna. São as mães quem primeiro costumam constatar a dificuldade do filho em relação a um ou mais conteúdos escolares e — na impossibilidade de uma ajuda familiar mais efetiva, seja pela falta de tempo em função do trabalho, seja pelo desconhecimento daquela matéria escolar —, recorrem ao expediente das aulas particulares.

Essa estratégia tende a se efetivar pela contratação direta de professor particular ou mediante instituição especializada nesse tipo de trabalho que oferece aulas em várias disciplinas escolares concentradas num só espaço físico. Ao que tudo indica, essas famílias tendem a buscar a ajuda pedagógica necessária para os filhos, quando esses já se encontram com dificuldades escolares mais sérias, em vias de participar do processo de recuperação escolar ou nele já tendo sido incluído.

*Mãe:* No final de ano, já por dois anos seguidos, a gente teve que arranjar acompanhamento em Matemática pra ele [filho caçula]. No último período, faltando pouco, mês de recuperação, o colégio avisa: “Olha, toma cuidado”. Aí a gente coloca alguém. Já até falamos com ele que esse ano nós não queremos saber disso. Queremos duas horas de estudo por dia para evitar isso.

*Pai:* Duas horas por dia.

(Família n. 11, nuclear com três filhos).

Quando [os filhos] tinham alguma dificuldade, a gente procurava uma coisa... Normalmente era uma aula particular. (Mãe, 53 anos, dentista e professora universitária, família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Eu tive aulas particulares de Português; de Matemática, eu tive poucas, mas não resolveu; Português até resolveu, mas Matemática não. [*Entrevistadora:* E essas aulas particulares, quando você fez?] Ah, aula particular foi assim: na quinta série eu tive, por exemplo, no final do ano... Todas [as aulas particulares] foram no final do ano. (Marcela, 14 anos, 7ª série do ensino fundamental, caçula da família n. 23, monoparental com dois filhos).

Ah, ele [segundo filho, primeiro casamento] já teve reforço sim, lembrei da Sara [cita o nome da professora particular]. Ele já teve aula, sempre no final do ano, ele tinha um reforquinho. Teve alguns anos que a Sara falou: “Esse menino é fogo, lá vem ele de novo”. E chegava ao final [do ano letivo], ela estudava com ele um pouquinho... [...] Era tudo porque ele ia malandrando o ano inteiro. (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Algumas famílias, especialmente ao vivenciar o risco de reprovação de um ou mais filhos, passam a utilizar-se de aulas particulares como estratégia preventiva, ou seja, a fim de evitar problemas futuros no resultado escolar, ou nas palavras de um pai: “não mais pra apagar incêndio”.

Eu já coloquei numa professora, não mais pra apagar incêndio, mas pra acompanhar ele [filho caçula] nesses dois últimos anos até o vestibular, pra ele ter uma professora particular nesses próximos dois anos. Uma boa professora, pra ver se ele deslancha. (Pai, 46 anos, farmacista e microempresário, família n. 06, nuclear com dois filhos).

Mas, como estratégia preventiva, as aulas particulares aparecem de modo bem menos freqüente e em número proporcional pouco superior nas famílias nucleares em relação às monoparentais e recompostas: dentre os que alcançaram o nível fundamental de ensino, e excetuando a família monoparental 24, nove filhos em 53 das famílias nucleares fizeram uso desse recurso e somente três dos 23 filhos das famílias monoparentais e recompostas.

Nas famílias monoparentais e recompostas, pode ocorrer que as aulas particulares, como estratégia de reparação, sejam às vezes relacionadas à ausência do genitor que, efetivamente, acompanhava os filhos nas atividades escolares — como na família monoparental 25 — ou à dificuldade do genitor de referência em arcar integralmente com esse papel em função muitas vezes do excesso de encargos domésticos e profissionais — caso da família monoparental 21. Dessa forma, a responsabilidade em acompanhar as tarefas escolares é repassada para um professor particular.

A gente [refere-se a ela e ao irmão]... Acabou que a gente teve que levar tudo sozinho, né? Eu tive alguns professores pra poder acompanhar, pra poder dar um reforço... Pra poder acompanhar, fazer dever, esses “trem”, numa época que tá tudo muito acumulado, mas foi só. (Sílvia, 15 anos, 1º ano do ensino médio, caçula da família n. 21, monoparental com dois filhos).

Eu já tive professor particular. [Fala acelerada:] Foi mais depois que a minha mãe faleceu mesmo. O meu pai não ficava aqui o dia inteiro pra me ajudar, né? Aí eu pegava aula particular. Aula particular de Português... Eu acho que foi mais de Português e Física no primeiro ano. [Pensa um pouco] Acho que eu já tive de Matemática, mas foi só pra melhorar a nota mesmo, porque eu tava com dificuldade... (Paulo Augusto, 20 anos, estudante de curso pré-vestibular para

Engenharia de Controle e Automação, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Uma modalidade de estratégia reparadora que aparece muitas vezes associada às aulas particulares são os estudos suplementares realizados no próprio estabelecimento de ensino em que o filho estuda e que recebem nomes diferentes de acordo com a instituição. Trata-se de aulas geralmente dadas pelos próprios professores em horário extraturno e que, dependendo do estabelecimento, podem ser cobradas à parte.

*Pâmela:* Tinha umas aulas suplementares assim... Aí, eu fiz de Matemática, não sei quando que foi.

*Entrevistadora:* Aulas suplementares?

*Pâmela:* É, era uma aula a mais pra quem tava tendo dificuldade.

*Entrevistadora:* Na própria escola?

*Pâmela:* É. Na própria escola. [...] E de Matemática eles ofereciam pros alunos que, por exemplo, tinham tirado uma nota abaixo da média em Matemática, aí tinha essa aula, chamava TAP, era terapia sei lá o quê. Aí, todo mundo falava “aula pra tapado”, né? É lógico, se chama TAP. T, A, P era a sigla, num sei o quê que era de aprendizado, não sei o quê... Mas era isso. Mais um reforço. Mas aí, aula pra tapado. Aí, eu fiz durante um semestre, aula pra tapado em Matemática [risos]...

(Pâmela, 23 anos, jornalista, segunda filha da família n. 12, nuclear com três filhos).

Essa estratégia de realização de estudos suplementares foi mais utilizada, no grupo pesquisado, pelos filhos de famílias nucleares (21 em 53 filhos) do que pelos filhos pertencentes às famílias monoparentais e recompostas (dois em 25 filhos), mas quase sempre sem prescindir de aulas particulares, o que denota uma ação parental mais consistente face à escolarização da prole por parte das famílias nucleares.

Outra estratégia reparadora, mais presente nas famílias monoparentais e recompostas, constitui-se na procura por ajuda especializada. A procura por profissionais especializados em áreas como Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia tem a intenção de reverter situações em que o sujeito tende a ser prejudicado escolarmente em função de alguma dificuldade que não se configura necessariamente como um obstáculo específico do campo escolar. Por se tratar de um trabalho complexo, que abarca muitas vezes mudança comportamental e processos de auto-reflexão por parte do sujeito atendido, esse recurso tende, em determinadas situações, a perdurar por anos. Como já mencionado, a busca por profissionais especializados foi acionada como estratégia, sobretudo, pelas famílias monoparentais e recompostas: desconsiderada a família número 24, seis em nove monoparentais e recompostas utilizaram-se desse recurso, ao passo que dentre as famílias nucleares foram nove em 20. Em alguns casos, essa estratégia parece associar-se ao momento

da separação dos pais, até porque o divórcio traz repercussões para a vida dos filhos em função da idade em que se encontram á época de sua ocorrência<sup>72</sup>.

Deve ser uns nove ou uns dez [anos de idade quando da separação dos pais], por aí. Eu acho que na época em que eles separaram, eu fiquei meio assim... Ainda mais que eu era muito pequena, né, custa pra você poder entender, né, cair a ficha, assim. Aí, eu acho que nessa época eu, eu fiquei meio assim, afastada do colégio, né, mas, mesmo assim, não foi nada que, assim, daquela repercussão, tipo uma bomba, alguma coisa assim, igual aconteceu com amigas minhas. Isso não aconteceu não. Foi só, mais assim, normal, mesmo. [Entrevistadora: Coincidu mais ou menos com a época em que você teve dificuldade, que você pegou recuperação?] Foi, foi. Nessa época. Mais ou menos nessa época. [...] Foi na quarta-série, não sei, eu entrei numa psicóloga. Em algumas [psicólogas] indicadas pelo colégio, às vezes, que eles falam muito em reunião e tal. (Sílvia, 15 anos, 1º ano do ensino médio, caçula da família n. 21, monoparental com dois filhos).

Quando ele [filho primogênito] entrou no [Colégio] Loyola, ele... Uma das professoras, no primário ainda, né, me chamou e achou que o Guilherme [filho primogênito] ficava muito quieto... Quer dizer, desde, de tenra idade, né, que ele era muito arredio, não tinha muitos amigos, e no colégio, né, qualquer coisinha, ele estava estourando, então, ela me chamou e achou que deveria... Perguntou o que estava acontecendo e o que deveria fazer. E sugeriu levá-lo ao psicólogo. [...] Eles tentaram fazer com os filhos e os pais, o pai se recusou a ir, com uma das psicólogas. Depois, eles [os filhos] criaram uma resistência muito grande, né, não queriam ir de jeito nenhum, então, eu parei a terapia e retomei no início da quinta série. Foi no meio da quinta série, que eu vi que o Guilherme não tava muito bem, mas aí o trabalho me tirava um pouco o foco e aí o desenrolar foi esse [a reprovação do filho na quinta série]. [...] A minha separação, os meninos eram muito pequenos, o Guilherme tinha dois pra três anos e a Marcela [filha caçula] um ano. A Marcela, ela não lembra nem de quando a gente estava junto, mas o Guilherme, ele sofreu muito, né, e isso... E até hoje, a relação dele com o pai é muito complicada, sabe? [...] Isso tem refletido na vida dele, assim, de uma forma muito grande. (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

A Raquel [filha primogênita] sofreu muito com a separação, a minha separação. Ela era muito ligada ao pai dela, e, assim, ela sofreu mesmo. É a ausência também do pai dela, né? [...] Então, eu procurei, ela mais nova, tentar uma ajuda [terapêutica] pra ela superar essas dificuldades. Porque normalmente o menino dá problema no colégio nesse período de separação. Principalmente a Raquel era muito ligada ao pai dela; até hoje ela é muito ligada ao pai dela. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

[O atendimento psicológico] foi na época... [Silêncio] Foi no Instituto de Educação, a gente morava no Centro. Ele [segundo filho, primeiro casamento] brigava demais, foi isso. A escola foi lá e me chamou. Brigava com os colegas e com a professora, sem respeito... [...] [Entrevistadora: E quando que melhorou?] Nunca melhorou, tô esperando... [Risos] (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

---

<sup>72</sup> Cf. BOURGUIGNON, Odile; RALLU, Jean-Louis; THÉRY, Irène. *Du divorce et des enfants*. Paris: PUF-INED, 1985.

Dos relatos desses sujeitos, é possível depreender que a separação conjugal dos pais pode, eventualmente, produzir efeitos psicológicos que, associados a outros fatores, tendem a repercutir na escolarização dos filhos. Essa consequência pode se traduzir por uma menor mobilização em relação às questões escolares naquele momento — como ocorreu com Raquel —, mas pode vir também a implicar em um progressivo mau desempenho escolar e desencadear posteriores processos de recuperações e/ou reprovações — como se observou nos casos de Sílvia, Guilherme e Lucas. Obviamente, não se trata de uma relação de causa-efeito ou tampouco de se superestimar um aspecto isolado da realidade, achando-o capaz de determinar o modo de ser e de agir dos sujeitos aqui considerados. No entanto, nem por isso deve-se desconsiderar que

qualquer modificação da constelação de pessoas (e portanto de traços familiares, das propriedades objetivas ou das disposições incorporadas), da estrutura de coexistência, pode levar a uma transformação do comportamento da criança. (Lahire, 1997:72).

Assim, ao se examinar as relações indicadas nessa pesquisa entre a monoparentalidade e uma eventual recomposição familiar face ao processo de escolarização dos filhos, é sempre pertinente lembrar que, por mais plausíveis que sejam tais relações, elas não são nunca deterministas.

Ainda no que diz respeito às estratégias de reparação identificadas, a mudança de estabelecimento de ensino, embora não seja freqüente, não é um fato isolado no grupo social pesquisado. Essa estratégia equivale a transferir o filho que apresenta sérias dificuldades escolares de um estabelecimento prestigioso, com alto grau de exigência acadêmica, para outro menos cotado e menos exigente quanto ao nível de ensino (Nogueira, 2002). A família toma essa atitude ao constatar a possibilidade de o filho ser reprovado ao final do ano letivo. Nessa perspectiva, a mudança de estabelecimento de ensino ocorre de modo emergencial e temporário: em geral, uma vez a situação resolvida, o filho retoma os estudos no estabelecimento em que se encontrava anteriormente ou, na maioria dos casos, em outro de boa reputação.

Em se tratando dessa estratégia de reparação, observa-se que sua ocorrência mostra-se homogênea segundo a estrutura familiar: foram três famílias em 20 nucleares e uma em nove monoparentais e recompostas a fazer uso desse expediente. No entanto, no caso das famílias nucleares, há um relato emblemático por parte da família nuclear quatro, que se

recusa a mudar o filho para um estabelecimento pouco conceituado, segundo sugestão do próprio garoto, com o propósito de evitar a reprovação escolar.

*Mãe:* Quando o Luís Carlos [filho caçula] terminou o primeiro ano no Loyola, ele não achou que ele ia tomar bomba. Ele tinha uma esperança de na recuperação dar conta. E ele não ficou nem de recuperação, porque lá ele podia pegar recuperação, e nem recuperação ele pegou. Então, assim, ele ficou arrasado.

*Pai:* E ele queria que gente deixasse que ele arrumasse até umas escolas que... Não sei onde aí, que tem umas escolas que dão um jeito de... Ah, sei lá, de fazer um jeito pra que a pessoa passe.

*Mãe:* É. No primeiro semestre, faz o primeiro ano, e começaria o segundo ano no segundo semestre, né? Aí, Sampaio [o marido] falou: “Mas nem... Ele volta lá pra Itabira, mas pagar... Ficar aqui e pagar pra fazer tipo um supletivo, de maneira alguma.” Mas ele [filho] ficou muito arrasado...

(Família n. 04, nuclear com dois filhos).

Em contrapartida, no caso da família monoparental 23, a mãe relata que, após o filho ter sido reprovado pela segunda vez em estabelecimento da rede privada, aconselhados por um profissional especializado, o filho se submeteu a uma prova no sistema público de ensino, obtendo aprovação no ano escolar em questão e revertendo, pois, o veredicto anterior.

Eu tive um problema... O Guilherme [filho primogênito] chegou a perder o ano no Loyola, e eu acabei fazendo... Experimentei ele na prova especial que existe no sistema público, né, e aí ele passou, e aí eu transferei ele pro [Colégio] Dom Silvério. Ele tinha uma turma até de colegas muito amigos e tudo, mas ele tava com uma dificuldade de acompanhar... [...] E aí, quando ele tomou essa segunda bomba, né, perdeu pela segunda vez o ano... Eu faço acompanhamento, eles já fizeram, com a psicóloga e tudo... Ele estava numa fase realmente difícil, então ela achou que não era conveniente ele repetir o ano, e aí nós, por acaso e por sorte, conseguimos esse gancho aí no estado e ele não perdeu o ano, mas aí foi pro [Colégio] Marista. (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

Esses dois casos ilustram um mesmo objetivo — favorecer o filho em seu processo de escolarização —, embora as famílias, uma nuclear e outra monoparental, utilizem estratégias bastante diferenciadas e, de certa forma, revelem uma implicação parental mais ou menos efetiva em face desse processo. A família nuclear quatro mudou-se do interior de Minas Gerais para a capital à época dos filhos cursarem o nível médio de ensino, com o firme propósito de oferecer “o melhor” para eles em termos de sua escolarização. Ambos os pais investem fortemente no acompanhamento escolar do casal de filhos e têm idéias muito claras do que fazem, porque o fazem e do que almejam para a prole. Por sua vez, a família 23 tornou-se monoparental pouco depois do nascimento dos filhos e a mãe deixa evidente a não-participação do pai na escolarização dos filhos. Como única responsável por essa tarefa e assoberbada pela profissão de médica, essa mãe mostra-se insatisfeita ao realizar o

acompanhamento escolar dos filhos que, acredita, poderia ser melhor não fossem as circunstâncias. Dessa perspectiva, torna-se compreensível o receio dessa mãe em assumir mais um “fracasso” escolar do filho que, na verdade, parece dizer de sua própria incapacidade em gerir esse processo. Assim, uma vez que o problema não foi detectado a tempo e suas conseqüências seriam dificilmente aceitas, optou-se pela solução que se avaliou como a menos adversa no momento.

No que se refere à utilização do ensino supletivo, houve três casos identificados no nível médio, cuja ocorrência se deu em duas famílias: a monoparental 25 e a recomposta 30. Mas, apenas no caso de dois desses jovens, a opção por um curso supletivo se deu em função das reprovações sofridas no percurso, definindo-se como estratégia reparadora<sup>73</sup>.

*Paulo Augusto:* Eu saí de lá [Colégio Santo Agostinho] no primeiro ano [do ensino médio] e fui pro Modelo, supletivo. Com quatorze anos, eu saí.

*Entrevistadora:* E por que você saiu de lá e foi pro Modelo?

*Paulo Augusto:* Porque eu reprovei duas vezes lá: eu reprovei uma vez na sétima série, e no primeiro ano também. Aí, como eu tava planejando viajar pra fora pra fazer intercâmbio, esses negócios, então, eu tinha que formar logo. E já tava dois anos atrasado, então, eu fui fazer supletivo. [...]

*Entrevistadora:* Essa decisão de fazer o supletivo foi sua, foi sugestão de alguém...?

*Paulo Augusto:* Eu e meu pai conversamos que eu tava meio atrasado, por causa desses dois anos, e aí, a gente resolveu pelo supletivo. E eu já tinha uma base boa que eu já tinha tido o primeiro ano. Bom, a [reprovação na] sétima série foi mais problema psicológico [pela morte da mãe]. Então, o que eu vi lá [no curso supletivo] não era difícil não. E eu nunca fui muito de estudar, né? Nunca gostei muito. E aí, a gente resolveu pelo supletivo que... É porque acelera mais. É porque você recupera o tempo, com certeza.

(Paulo Augusto, 20 anos, estudante de curso pré-vestibular para Engenharia de Controle e Automação, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Fui para o Instituto Coração de Jesus, aí, do Instituto Coração de Jesus eu tive que ir para o Carrier, que é um supletivo, porque eu tinha tomado bomba no colégio, e aí, pra recuperar, né? Aí, do Carrier, Supletivo Visão, aí, do Visão acabou, aí eu já tenho segundo grau completo. (Lucas, 19 anos, ensino médio concluído, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Se o ingresso em curso supletivo tende a caracterizar-se, nas camadas populares, como recurso comum pela falta de oportunidades no sistema regular de ensino — muitas vezes decorrente de processos de auto-eliminação, à medida que o próprio aluno limita suas

---

<sup>73</sup> O terceiro registro de recurso ao ensino supletivo refere-se à filha primogênita de uma família recomposta numerosa, cujas razões se devem à opção por uma formação técnica em nível médio, cujo horário diurno das aulas acabou por impor a procura por um estabelecimento no horário noturno para a conclusão do ensino médio. Segundo o relato da jovem, como não identificou escolas particulares com ensino médio regular com aulas à noite e não pretendia estudar novamente em escola pública, sua opção foi ingressar em curso supletivo.

aspirações por julgar improváveis suas reais chances de sucesso escolar (Bourdieu, 1998b) —, nos casos aqui identificados, a utilização do ensino supletivo institui-se mais como opção para compensar a defasagem escolar, visando retomar a trajetória no sistema de ensino regular.

O fato de que a passagem por um curso supletivo — estratégia reparadora utilizada em situações mais graves, em que o itinerário escolar já se apresenta comprometido, inclusive em termos da distorção série/idade — tenha ocorrido somente com filhos de famílias monoparentais e recompostas parece expressar, não apenas que os filhos dessas famílias sejam realmente mais suscetíveis às dificuldades escolares, mas, principalmente, uma ação menos incisiva por parte do genitor de referência quanto à escolarização dos filhos, ao sugerir ou permitir que se faça uso de tal estratégia. De fato, segundo Astone e McLanahan (1991), a estrutura da autoridade parental é mais fraca em famílias monoparentais e recompostas e essa seria uma das razões para o rendimento educacional mais baixo de seus filhos. Em outros termos, as famílias monoparentais e recompostas são freqüentemente mais liberais que as nucleares, de modo que preferem deixar os próprios filhos assumirem suas responsabilidades, até porque, nesses casos, o genitor é, em geral, mais sozinho para educar seus filhos (Bounoure, 1995).

Quanto ao acompanhamento escolar dos filhos por parte do casal, verifica-se que as famílias pesquisadas têm em comum o fato de as mães atuarem mais intensamente, o que não depende da estrutura da família. De fato, qualquer que seja a situação familiar, quase sempre é sobre a mãe que repousa a responsabilidade da escolarização dos filhos, razão pela qual se tem falado no meio acadêmico de uma “matricentralidade”<sup>74</sup> nas famílias atuais.

Segundo uma enquete sobre educação realizada na França pelo INSEE, em 1992, as mães dedicam em média duas vezes mais tempo que os pais a ajudar os filhos no trabalho escolar (Héran, 1994). Essa diferença quanto à ajuda parental relativa ao trabalho escolar verifica-se em todos os meios sociais<sup>75</sup>, qualquer que seja o nível de rendimento ou o *status* do estabelecimento de ensino, público ou privado. Ainda de acordo com essa pesquisa, a ausência total de ajuda ao trabalho escolar é freqüente entre os pais, sendo significativo o

---

<sup>74</sup> Cf. CADOLLE, Sylvie. *Être parent, être beau-parent: la recomposition de la famille*. Paris: Odile Jacob, 2000.

<sup>75</sup> Também para Duru-Bellat e Van Zanten (1999), as mães participam mais regularmente na ajuda prestada ao trabalho escolar dos filhos, embora essas modalidades de ajuda variem fortemente em função do pertencimento social da família. Assim, diferentemente dos meios populares, os meios favorecidos não se limitam a vigiar para que um tempo seja reservado aos deveres nem costumam priorizar a apresentação em relação à aquisição de conhecimentos, mas assumem um papel propriamente pedagógico no qual explicam os conteúdos escolares e se utilizam de livros, enciclopédias e jogos para reforçar a aprendizagem.

número médio de pais que declaram nunca ajudar seu filho, isso da pré-escola ao nível médio de ensino.

No caso das famílias nucleares pesquisadas, essa diferença no acompanhamento das atividades escolares aparece claramente e tende a ser algumas vezes justificada pelo fato dos pais apresentarem menos condições de envolvimento, em função do trabalho, do que as mães. No entanto, como as mães atuam profissionalmente e, em muitos casos, em posições similares às dos maridos no mercado de trabalho, o que parece ocorrer de fato é uma maior disponibilidade em reduzir seus tempos de trabalho, de descanso ou de lazer com o objetivo de prestar ajuda aos filhos nas tarefas escolares. Nessas famílias, o acompanhamento mais intensivo por parte das mães costuma acontecer até o primeiro ciclo do ensino fundamental de forma bem concreta: olhar os cadernos, ajudar nos deveres (ou conferi-los depois de prontos), estudar a matéria junto com o filho etc. Após esse período inicial de escolarização, o acompanhamento materno efetua-se especialmente através de conversas e admoestações, mas não é incomum que se estenda até o ensino superior. Quanto aos genitores masculinos, o acompanhamento costuma se efetivar quando do ingresso do filho no segundo ciclo do ensino fundamental, ou mesmo a partir do ensino médio, e ocorre, sobretudo, mediante conversas e cobranças, ou, nas palavras de alguns entrevistados, “de longe”.

Não, minha mãe que acompanhou tudo. Ele [o pai] pegava, ele gostava mais do boletim, de ver, o final, né? E mais no ensino médio que ele olhou mais, mas sempre mais é uma cobrança de estudo mesmo, das três matérias que ele sabia que eu era mais fraca. (Camila, 21 anos, 7º período de Psicologia, primogênita da família n. 02, nuclear com dois filhos)

Meu pai acompanhava, mas acompanhava de longe, como se diz. E ele perguntava na hora do almoço: “E como é que tá a aula? Como é que tá isso, aquilo e tal?” A minha mãe era mais de perto, bem mais de perto. Como se diz, ela é quem era a fiscal: “Cadê o boletim? Cadê? Você não teve dever de para casa<sup>76</sup>?” Sempre, desde o maternal. Então, eu acho que é mais pela relação de filho e mãe, né, e tudo assim. A mãe sempre tem mais essa relação mesmo, não sei. Pelo menos lá em casa, meu pai sempre cobrava, sempre perguntava, mas não era: “Aqui, essa questão”... Minha mãe sempre ajudava, era dificuldade, era isso, era aquilo, cobrava se tava certo, se tava errado, tudo isso. Olhava caderno, sentava junto, discutia... (João Paulo, 22 anos, 5º período de Comunicação Social, primogênito da família n. 09, nuclear com dois filhos).

Ah, quando eu era mais novo, assim, que a minha mãe até ficava mais tempo em casa, ela me ajudava bem, assim, via se tava tudo direitinho, se tinha feito tudo e tal, pegava no pé pra fazer e tudo... Aí depois, acho que foi na quinta série, não sei, que

---

<sup>76</sup> Em Minas Gerais, especialmente na região metropolitana de Belo Horizonte, toda atividade pedagógica proposta por professores, e destinada ao trabalho dos alunos fora do período regular de aulas, é denominada “para casa”. Equivale, tal como designado em outros lugares, ao dever ou lição de casa.

a minha mãe começou a trabalhar [em período] integral, aí sempre perguntava se eu tava fazendo... Só que aí, você vai crescendo também e você vai começando a criar juízo e a fazer, né? Aí, eu sempre fiz tudo, mas ela sempre perguntava, sempre via as provas, o boletim, esses negócios... [Entrevistadora: O seu pai também acompanhava de alguma forma?] O meu pai, ele acompanhava, assim, ele não ajudava tanto igual a minha mãe, mas ele sempre acompanhava. Na medida do possível, assim, quando precisava, até pra estudar alguma coisa, ele me ajudava... Assim, quando fazia Estudos Sociais, eu lembro até hoje assim, foi ele quem me ajudou a decorar as capitais do Brasil. Eu aprendi por causa dele. Então, ele sempre me ajudou, assim, minha mãe me ajudava mais, ficava mais em cima e tudo. (Flávio, 21 anos, 7º período de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações, caçula da família n. 08, nuclear com dois filhos).

O meu pai, ele sempre passava o dia todo trabalhando, mas ele sempre questionava, sempre estava de cima também, entendeu? [...] Mas então meu pai acompanhava sim, entendeu? Não tão de perto quanto minha mãe, mas acompanhava. Sempre questionando mesmo, que assunto que eu estava estudando, entendeu? Boletim também, sempre questionando, sempre tava preocupado. (Adair, 26 anos economista, primogênito da família n. 16, nuclear com três filhos).

Mas se o papel da mãe é preponderante quanto à ajuda escolar prestada aos filhos, não se pode negligenciar o dos pais (Bounoure, 1995). Sobretudo nessas famílias pesquisadas, em que ambos os pais são diplomados, a grande maioria dos genitores masculinos também participa do apoio pedagógico, embora de forma menos incisiva.

Há casos, inclusive, de famílias nucleares nas quais, em dado momento de sua história, os genitores masculinos encontram-se menos assoberbados (ou as mães mais), de modo que acabam por assumir a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades escolares dos filhos, tarefa até então mais realizada pelas mães.

Esse ano, a Sofia [mulher] parou de mexer com as escolas, então, quem tá mexendo com eles [filhos], sou eu. Eu acho que a Sofia, em relação a isso também, ela tá muito sem paciência, alguma coisa, sei lá o quê que é, esse negócio do doutorado dela também, essas coisas, ela não tá tomando conhecimento disso [refere-se ao acompanhamento das atividades escolares] não. E quem tá olhando os meninos na escola, sou eu. Mas tem hora que eu aperto demais, tem hora que eu afrouxo demais, entendeu? (Pai, 47 anos, advogado, família n. 18, nuclear com três filhos).

Assim, se nas famílias nucleares, a mãe é quem intervém mais no acompanhamento escolar, o pai não deixa de exercer também seu papel e contribuir para o “sucesso” escolar do filho. Na família nuclear 19, por exemplo, a ajuda de ambos os genitores é algo marcante, de tal maneira que a filha primogênita chega a dizer que considera seu pai como “pãe”, uma vez que ele exerce bem um papel socialmente convencionado como materno. Aliás, nos períodos que a mãe se mostra menos disponível, é esse pai quem assume de fato o acompanhamento escolar dos filhos.

Assim, eu lembro desde pequenininha, a minha mãe sentava pra fazer dever de casa comigo, me ajudando assim a fazer dever e tal. Aí, à medida que eu fui crescendo, que eu não fui precisando fazer só junto, eu mesma fui deixando, né, me soltando um pouco. Mas, assim, até hoje, quando — ainda mais na Odontologia, né, que eu estudei Odonto — quando sentia dificuldade, os dois [pais] sempre me ajudavam. [Entrevistadora: Essa ajuda quando você era pequena em relação ao para casa, era mais a sua mãe que assentava? Ou o seu pai também...] Os dois, os dois. [...] O meu pai era muito de tirar dúvida. Meu pai era “pãe”, né? (Giovana, 24 anos, dentista, primogênita da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Bom, quando eu era pequena, o meu pai ia, fazia o dever com a gente, ajudava a fazer dever, tinha trabalho... Tinha aquelas coisas super trabalhosas. Aí, sempre ajudava e tal. Mas aí, depois que foi passando o tempo... [Entrevistadora: E sua mãe? Ela também acompanhava de alguma forma?] Ah, a minha mãe sempre ficou muito estudando, era mestrado, doutorado, então nunca tinha tempo. O meu pai é que ficava mais com a gente, acompanhava mais de perto. (Leticia, 21 anos, 1º período de Odontologia, segunda filha da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Em contrapartida, o menor acompanhamento paterno das atividades escolares dos filhos, ou mesmo sua quase nulidade, se faz muito mais marcante nas famílias monoparentais e recompostas, visto que a distância física dificulta bastante tal investimento, mesmo quando ele se restringe às admoestações morais.

Meu pai, como não mora comigo, ele nunca... Ele só pergunta: “Como que vai na escola?” Eu só falava “Eu vou bem.” “Ah, então tá.” [...] Meu pai, nem quando ele morava com a gente, ele não tinha muito esse acompanhamento não porque ele trabalhava o dia inteiro... Eu acho que ele ficava um pouco fora dessa questão. (Clara, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 22, monoparental com dois filhos).

Não, a presença do papai é mais assim: quando a gente tem uma coisa pra falar pra ele, que a gente acha que ele vai gostar (pelo menos, a minha parte é), que eu estou estudando alguma coisa que eu sei que ele vai gostar d’eu falar, aí eu comento com ele, a gente discute sobre o assunto, mas não de ajuda [escolar]. (Suzana, 15 anos, 1º ano do ensino médio, terceira filha da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Ah, minha mãe foi sempre total, fazia tudo. Meu pai, eu lembro raras vezes dele fazer alguma coisa. Nunca fazia nada não. [...] E meu pai não sabia nem em que série que eu tava. Acho que se perguntar que curso [de graduação] que eu faço, ele não sabe não. Acho que ele vai falar: “Ah, é alguma coisa da Comunicação...”. (Raquel, 24 anos, 8º período de Comunicação Social, primogênita da família n. 27, recomposta com dois filhos).

Não, aí [após a separação] que ele [ex-marido, pai dos dois primeiros filhos], aí que ele abandonou os meninos com relação à escola mesmo, nunca mais. [...] O pai da Tatiana [filha primogênita, primeiro casamento] e do Lucas [segundo filho, primeiro casamento] é muito ausente! Muito! (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Entretanto, essa menor efetividade da ação parental nas famílias monoparentais e recompostas quanto ao acompanhamento das atividades escolares, deve-se não apenas ao menor envolvimento dos genitores masculinos, mas também ao das mães. O acompanhamento escolar materno nas famílias monoparentais e recompostas costuma ocorrer por menos tempo e de forma não tão intensa como é usual às mães desse grupo social uma vez que, em geral, “se constata que quanto mais o diploma da mãe é elevado, mais freqüente é sua intervenção” (Bounoure, 1995). No entanto, essas mães relatam o fato de que o exercício profissional contrapõe-se, muitas vezes, à ajuda em termos escolares que, acreditam, deveriam prestar aos filhos.

Olha, eu, fico muito pouco com eles [filhos], pouquíssimo! [...] Agora, realmente, essa coisa de ficar olhando para casa... Eu praticamente nunca fiz isso porque não tinha tempo. [Pausa] Gostaria que fosse diferente, mas não pude, né? Muito pouca [ajuda quanto às tarefas escolares]. Rarissimamente, às vezes, à noite, eles me pediam [para esclarecer] alguma dúvida, já mais avançada a hora, às vezes eles pediam pra ajudar em alguma coisa, pediam pra ajudar a corrigir uma redação... Muito pouco. (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

Ah, na verdade, eu acompanhei, um pouco mais de perto, muito pouco, viu? Quando eles [filhos] foram para a primeira série [do ensino fundamental], eles já se viravam literalmente sozinhos, eles tinham que se virar, era minha condição de sobrevivência, eu tinha que trabalhar, eu tinha que me virar, eu não tinha como ficar juntinho deles não, então, eles se viraram sozinhos. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

À noite, sempre eu dava uma olhada [nas tarefas escolares]. Eu mandava fazer os deveres no horário normal, mas, à noite, eles [os filhos] sempre me mostravam o que tinham feito. [...] Até o fim do primário, né? Depois eles andaram por conta própria. Eles andaram muito por conta própria porque eu trabalhava doze, treze horas por dia. Então, eles foram meninos que se viraram muito por conta própria. Eu botava o material na mão deles, né? Assim, revista, jornal... Mas eles se viravam. (Mãe, 59 anos, psicanalista e professora universitária, família n. 28, recomposta com dois filhos).

O genitor que assume a obrigação legal pelos filhos vivencia algumas mudanças com a dissolução do vínculo matrimonial e, em alguns casos, mostra-se preocupado com a maior responsabilidade que lhe é atribuída pela educação escolar dos filhos. De fato, nas famílias monoparentais, os limites relativos ao tempo e à energia que têm um adulto que cria os filhos sozinhos tendem a se refletir em suas práticas educativas (Astone, McLanahan, 1991). As responsabilidades que até a separação poderiam ser partilhadas, mesmo que somente através de troca de idéias, com o ex-cônjuge, deixam quase sempre de sê-lo.

Eu acho mais difícil a gente tá educando filho sozinho, sabe? Eu brincava com os meninos, até eu falava assim: “Uma coisa é criar, criar é fácil”, sabe? Criar, a gente

dá comida, dá roupa, dá escola; agora, educar eu acho difícil, eu acho muito difícil! Houve até períodos da minha vida em que eu sofri muito com isso, sabe? Eu achava que eu não estava dando conta, que eu não cumpria mesmo com o papel e tal, e achei difícil, mas... E acho que o fato de estar sozinha dificulta sim. Porque eu penso assim: eu acho que filho, se fosse pra gente educar sozinha, a gente tinha sozinha, não precisava deles [dos homens] pra fazer! [Risos] (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

As decisões [relativas à escolarização dos filhos] são todas minhas, sozinha... Eu sou a chata, né? Eu cobro, eles [filhos] acham ruim, então, quando eu tenho alguma dúvida em relação a fazer isso ou aquilo, eu não tenho muito a quem recorrer não. Eu tenho que definir sozinha, então, eu acho complicado. (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

Porque ele foi o último filho, que agora a gente já separou, né? Então, a escola fazia uns boletins de avaliação, comportamento, intelecto, afetivo... E esses boletins vinham muito (é, como é que fala?), muito discriminados, né, era um bloquinho de observações sobre o aluno. E, eu guardei todos, todos dele [filho caçula] porque eu pensei, eu não sabia o que ia dar a separação, né, pra dizer que ele tivesse ficado assim, vamos dizer, a criança mais mal cuidada, sei lá, né, a gente nunca sabe, nessa vida, de nada, então, eu guardei. (Mãe, 42 anos, psicóloga e microempresária, família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Embora filhos em famílias monoparentais e recompostas mostrem experiências comuns pelo fato de experienciar a separação conjugal de seus pais, e possíveis conflitos dela advindos, nas famílias recompostas, há implicações adicionais em função do ingresso na família de um padrasto ou de uma madrasta. Essas alterações na estrutura — de família nuclear à monoparental e, depois, à recomposta — tendem a interferir na dinâmica do grupo familiar e a se refletir também na escolarização dos filhos.

Lógico que, no início, a gente, né, quando veio só a Mirian [madrasta], realmente uma situação que a gente... Uma outra pessoa, um modo de vida, ela tinha outros costumes, outro modo de vida, então, até você acostumar com aquilo é difícil. Então, já houve muitos embates, né, entre eu, a Gabriela [irmã do meio] e ela. Isso teve mesmo, mas com o tempo a gente vai aprendendo, tanto de um lado quanto do outro. [...] Mas não sei, eu acho que não [houve influência da recomposição familiar na escolarização]... Às vezes, interferia um pouco se estava passando por uma situação que não estava legal dentro de casa. Interferiu um pouco, mas nada assim que provocou eu ir mal em alguma coisa na escola, nos estudos... É uma questão de fase mesmo, né? Tinha semana que aquela relação não estava boa, aí, isso acaba influenciando... (Patrícia, 28 anos, arquiteta, terceira filha da família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Além da idade escolar em que se encontra o filho à época do recasamento, também é importante atentar à forma pela qual se constroem as relações sociais e afetivas entre o novo membro e cada um dos filhos desse meio familiar, relações essas muitas vezes intermediadas pelo genitor que se casou novamente.

O fato é que ter um padrasto (ou uma madrasta) que se mostre propenso a investir seu tempo (e recursos financeiros) em crianças não aparentadas pode trazer benefícios próximos aos de uma família com ambos os pais naturais (Astone, McLanahan, 1991). Por um lado, o enteado pode contar com outro adulto capaz de ajudá-lo nas atividades escolares; por outro, o genitor pode encontrar em seu novo cônjuge alguém com quem dividir preocupações e tarefas relativas à escolarização da prole.

*Mãe:* Quem fez alguma coisa assim de estudar, não é de estudar, mas é de pesquisa, foi o Murilo [marido e padrasto dos dois filhos].

*Padrasto:* De sentar junto pra estudar, pesquisar, fuçar computador com eles...

*Entrevistadora:* Isso aí eles já estavam em que ano escolar?

*Padrasto:* Ah, o Carlos [filho caçula] já estava na sétima.

*Mãe:* A referência dele [do filho caçula] de pai foi muito mais do Murilo [padrasto] do que... Aliás, só foi do Murilo. A Raquel [filha primogênita] teve mais referência do pai. O Carlos, a referência de pai dele é o Murilo [padrasto].

(Família n. 27, recomposta com dois filhos).

Olha, meu marido [padrasto dos filhos] me ajudou demais no acompanhamento dos meninos. Sobretudo, na área que eu não acompanhava tão bem assim e que ele tinha muita facilidade e que era Matemática. Mais nas Ciências Exatas: Matemática, Física, Química, né? Que eu tenho mais facilidade nas Humanas. (Mãe, 59 anos, psicanalista e professora universitária, família n. 28, recomposta com dois filhos).

No entanto, é preciso que haja disposição de ambas as partes nesse investimento: não só o novo membro deve oferecer ajuda aos enteados em sua escolarização, como esses devem aceitá-la. Em famílias nas quais as crianças crescem com um genitor que os criava sozinho por algum tempo, o padrasto ou a madrasta pode ser visto como um intruso ou alguém que irá disputar o tempo e a atenção do pai ou da mãe que com elas convive no dia-a-dia (Astone, McLanahan, 1991). O que se observa é que a recepção, pelos enteados, da ajuda ofertada da parte desse novo membro tende a ocorrer de forma diferenciada, inclusive numa mesma família. No caso da família recomposta 27, por exemplo, a ajuda mostrou-se mais efetiva quanto ao caçula, o que é constatado inclusive pelos próprios jovens:

Não [houve influência na escolarização], acho que não, porque eu nunca deixei muito ele [padrasto] entrar nas minhas coisas não. Apesar de... Acho que, até sem querer, que ele tentava. Ele me dava muito palpite e eu falava: “Não quero saber não, você não é meu pai”. [...] Ele tentou me criar meio como filha dele, eu não deixei. Até porque eu achava que ele queria ocupar o lugar do meu pai, eu não deixava. Já meu irmão, deixou. Deixou também, coitado, porque o menino tinha seis anos de idade, o que é que ele ia fazer!? [...] Meu irmão vê ele como pai mais que eu. Eu não vejo de jeito nenhum, acho que ele é marido da minha mãe, meu padrasto, só. (Raquel, 24 anos, filha primogênita, família recomposta reduzida).

Eu sei que, assim, quando eu era mais novinho, o relacionamento com meu padrasto era melhor. [Entrevistadora: Melhor?] Era, a gente conversava mais, ele participava mais [das atividades escolares]... Aí, hoje em dia, a gente conversa pouco, sabe, mas eu gosto dele também, é legal. (Carlos, 20 anos, 5º período de Psicologia, caçula da família n. 27, recomposta com dois filhos).

Outro aspecto relativo à influência da estrutura familiar na escolarização dos filhos diz respeito à parte financeira. Trabalhos relativos às condições e aos níveis de vida das famílias monoparentais têm mostrado uma situação mais desfavorável nesses lares do que nas famílias nucleares em função da fraca participação do genitor não-guardião no sustento dos filhos (Lefaucheur, 1991). No caso do grupo social pesquisado, embora a maioria das famílias monoparentais seja fruto de separação conjugal e exista o pagamento de uma pensão judicialmente determinada, na prática, a preocupação financeira é uma constante. Após a separação do casal, a família parece sofrer, na grande maioria dos casos, uma redução na renda orçamentária familiar, o que acaba por implicar, como mencionado, em um padrão de vida mais baixo que o anterior, o que se reflete tanto na mudança para uma residência mais modesta como na contenção de despesas destinadas à educação escolar dos filhos. Também nas famílias recompostas, a responsabilidade financeira do genitor não-guardião é menor que nas famílias nucleares (Wagner, Adriana, 2002). Nas famílias monoparentais e recompostas estudadas, no caso em que as mães assumiram a responsabilidade legal pelos filhos, não é incomum se deplorar-se o valor defasado da pensão ou mesmo a inexistência total de contribuição do pai para as despesas escolares (ou extra-escolares).

Ah, sim, a [questão] financeira nem, né, a gente nem comenta porque eu acho que uma família hoje, quando você tem os dois [pais] contribuindo de alguma forma e tudo, já tá um pouco pesado hoje [risos]! Então, quando é uma pessoa sozinha, tanto um quanto o outro, é mais difícil sim. Isso aí, realmente... (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

Com certeza, com certeza [a separação influenciou na escolarização dos filhos]. A pensão é determinada, né, é um valor fixo. Então, por exemplo, agora, no final de 2004, né, nós fizemos várias matrículas pra vestibular, teve o valor da formatura, e aí, você vai somando... (Mãe, 42 anos, psicóloga e microempresária, família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Ah, isso é uma das coisas [realização de curso superior pelos filhos] que a gente [ela e o ex-marido] falava muito. Quando eu separei, a insegurança muito grande que eu senti foi isso, porque a gente tinha um combinado, né, do estudo dos meninos. Eu sempre preoquei muito com a qualidade. Eu queria que eles fizessem um bom curso, estudassem em uma escola boa. Isso aí era projeto nosso, assim, antes deles, até antes deles nascerem, né? Quando eu estava grávida, já imaginava eles numa escola boa. A gente conversava muito sobre isso, só que depois ele [o ex-marido] caiu fora... [...] Medicina foi complicado; eu até falei pra minha filha, ela fez [vestibular na Faculdade de] Ciências Médicas uma vez, por conta dela. Eu falei

com ela: “Se passar, eu não tenho como pagar”. Sabe, pra mim, seria muito complicado pra pagar porque, na verdade, o pai delas não ajuda em nada, nunca ajudou [...]. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

Essa percepção advém não apenas da maioria das mães entrevistadas como também dos próprios filhos:

Dificuldade, dificuldade mesmo, isso aí tem, né, mas é... E responsabilidades... Agora, [dificuldade] financeira, a gente, por ser separado... Quando, quando era junto, né, as coisas eram muito mais simples e tal, muito mais fáceis de resolver. Assim, pensão, esse tipo de coisa, você tem que, né? (Henrique, 18 anos, 1º período de Economia, primogênito da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Ó, o que eu mais queria, eu tô precisando [voltar a estudar inglês]... Dão um tanto de artigo em inglês [no curso de Medicina], é a maior complicação. Só que minha mãe disse que não dá, o dinheiro, fica caro, não sei o quê, que tá maior apertado... (Bruno, 18 anos, primogênito, família n. 21, monoparental com dois filhos).

Constata-se, pois, em algumas famílias monoparentais e recompostas, uma dificuldade econômica maior em arcar com os custos da educação almejada para os filhos, como nos casos em que um ou mais filhos precisa sair de um curso de inglês ou deixar de fazer o curso superior desejado, por não conseguir ingressar em uma instituição pública.

Por fim, no que diz respeito às aspirações parentais relativas à escolaridade e futuro profissional dos filhos, não foram constatadas discrepâncias em função da estrutura familiar. Embora a literatura na área tenha identificado que as aspirações educacionais por parte dos genitores se revelassem mais baixas nas famílias recompostas que nas nucleares, tal análise foi realizada sem que se considerasse o nível socioeconômico (Astone, McLanahan, 1991). No caso das famílias entrevistadas nesta pesquisa, por pertencerem às camadas médias mais favorecidas em termos socioeducacionais e econômicos, era previsível o fato de todas elas almejem para os filhos, no mínimo, o diploma de nível superior.

*Mãe:* Eles [filhos] sempre falaram com a gente o quê que eles [filhos] pensavam [sobre a graduação] e o porquê que tava escolhendo e a gente ouvia. Tinha coerência, tinha razão, tinha uma justificativa, então...

*Pai:* Porque é o seguinte: se a pessoa faz alguma coisa que tá querendo fazer e tal, acaba que...

*Mãe:* Que acerta uma hora, né? [...] Mas eu sempre imaginei que eles iam fazer a universidade porque é...

*Pai:* Isso aí é o caminho normal, né? E hoje em dia, até... A gente vê que...

*Mãe:* Pós-graduados. De eles continuarem [a estudar].

*Pai:* Porque, hoje em dia, quase ninguém tá ficando só com a graduação. Eu acho que eles vão continuar. O Gabriel [filho primogênito], pelo menos, eu acho que vai ser professor. Mas pensa o seguinte, eu quero falar o seguinte: é lógico que nós que

temos um nível cultural maior e tal, você acha que se nós fomos mais do que os nossos pais, os filhos vão ter muito mais condição...

*Mãe:* Geralmente vão.

*Pai:* ... Do que a gente teve. Eles vão, porque vão continuar estudando.

(Família n. 07, nuclear com dois filhos)

*Mãe:* Eles [filhos] tinham que estudar. Tinham que estudar. Nós queríamos um curso superior.

*Pai:* Ah, é! Eu queria que eles formassem e tal, e fizessem universidade, exatamente pra poder ter alguma coisa assim... Até um trabalho mais razoável, né? [...] Agora, eu penso, eu tenho pra mim que hoje, por exemplo, eles [filhos] formaram na graduação. Aí eu gostaria que eles continuassem a estudar. Eu gostaria. Eu já falei com a menina [filha caçula] que ela deveria tentar fazer um curso... Só que agora tem que ir devagar porque não é mais aquela coisa, entendeu? Tem que ir Tateando e tal... Hoje, você tem que estudar mesmo e pronto! Na minha época era diferente, né?

[Riso]

(Família n. 16, nuclear com três filhos)

Nível superior [como expectativa de escolaridade para os filhos], né, com certeza. A expectativa ainda existe, né, eu acho que hoje em dia não há como a gente negar, e até mesmo além da graduação, né, as especializações, as pós-graduações que são importantíssimas, né? Quanto mais eles estiverem preparados melhor. Não só, sabe, na própria estrutura mesmo da formação acadêmica, mas até saber utilizar esse aprendizado... Porque muita gente tem essa dificuldade de conseguir se colocar mesmo no mercado do trabalho. Porque eu acho que não é só o saber, né? Não é só o conhecimento, você tem que saber colocar isso, saber se posicionar, né? (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

Assim, tinha uma expectativa de que os dois [filhos] fizessem o curso superior. A gente [ela e o ex-marido] falou muito nisso, depois ele me deixou sozinha na história e sumiu, mas a gente falava sim. [...] Eu tenho uma expectativa muito boa com relação ao futuro profissional dos meus filhos. Eu sempre pensei isso: eu ensino e dou o exemplo. [...] Todos dois têm um orgulho enorme da minha vida profissional. Eles escrevem pra mim cartõezinhos, então, eu acho que isso é um espelho pra mim; e eu vejo isso em todos dois: eles querem sair bem porque eu me saí bem. Então, eu tenho uma expectativa muito boa. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

Sem dúvida, os genitores mostram-se convictos da importância de se cursar uma graduação. Para alguns, o curso superior é definido como um “caminho natural”, ao passo que, para outros, é percebido como uma necessidade ou mesmo uma obrigação, mas são unânimes em situar o ensino superior como o patamar mínimo esperado (e/ou exigido) de seus filhos. Em muitas dessas famílias, existe ainda a expectativa de que os filhos realizem estudos de pós-graduação visando se “diferenciarem” e alcancarem sucesso também no mercado de trabalho. As aspirações parentais quanto à escolaridade dos filhos não apresentam, todavia, uma perspectiva meramente utilitarista. Esses pais desejam, sim, que seus filhos obtenham sucesso profissional e financeiro via a escolaridade atingida, mas que, sobretudo, isso se concretize em consonância com o prazer alcançado pela profissão

escolhida. Eles aspiram que, mediante os estudos efetuados, seus filhos consigam a realização pessoal e profissional, em suma, que sejam felizes.

Pelo exposto nessa análise, evidencia-se a importância da ação parental para que o processo de escolarização dos filhos ocorra com o êxito almejado pelas famílias. Embora a mera presença de ambos os genitores não garanta a efetividade de sua ação, o fato é que os filhos que vivem em famílias nucleares têm a possibilidade de contar com o envolvimento de ambos os genitores, o que, a princípio, já constitui uma vantagem em relação aos filhos das famílias monoparentais e recompostas. Suposta vantagem, aliás, que comumente se concretiza: as ações do genitor masculino, mesmo que não tão efetivas quanto às da mãe, vêm a elas se somar. Dessa forma, constatou-se que, no grupo aqui estudado, os filhos que vivem em famílias nucleares são, geralmente, mais beneficiados em termos escolares do que os filhos crescidos em lares monoparentais e recompostos.

### **3.2.2 Tamanho da família e escolarização: quando o “mais” pode ser “menos”**

A variável “tamanho da família” (ou número de filhos) constitui uma dimensão sociodemográfica da família cuja influência na escolarização já foi devidamente estabelecida por toda uma literatura sociológica e demográfica com a constatação de que quanto maior o número de filhos, menores são os benefícios à escolarização de cada um deles (Bourdieu, Darbel, 1966; Bourdieu, 1998a; Coleman, 1988; Downey, 1995; Girard, Bastide, 1970; Hasenbalg, 2003; Marteleto, 2002; Phillips, 1999). Nesta tese, o intento é o de captar as mediações segundo as quais essa influência ocorre no caso das famílias entrevistadas e, inclusive, examinar o nexos entre o planejamento familiar — isto é, a redução do número de filhos — e o desejo de favorecê-los, sobretudo em termos escolares.

Como já exposto, do ensino infantil ao médio, as famílias entrevistadas, em geral, optam pela rede privada, visando maximizar as chances de ingresso em instituições e/ou cursos superiores de prestígio. Mas arcar com despesas de escolarização importantes é algo que pesa no orçamento dessas famílias, sobretudo para aquelas com maior número de filhos. Vale lembrar a já citada reportagem da revista *Veja*, segundo a qual criar um único filho numa família de classe média alta, da educação infantil ao ensino superior, passa de 600 mil reais (Zakabi, 2004). No grupo estudado, em alguns casos, os genitores chegam a fazer o cálculo

em termos do número de carros zero quilômetro que poderia ser adquirido com o valor das mensalidades escolares pagas. Ainda assim, a compreensão é a de que vale o “sacrifício” e que é preciso investir no capital escolar dos filhos.

*Mãe:* Foi espetacular [referindo-se ao Colégio Loyola]. Eu não tenho queixa. Eu comentei sobre a rigidez [do Colégio], mas eu não sei se teria sido melhor não ser assim porque meus meninos estão tão bem... [...] Eles [filhos] percebiam que o colégio deu uma base boa. Então, com, isso, eu lavei minhas mãos, né? Nós lavamos as mãos porque é um preço caro que a gente pagou lá, é muito caro o Loyola. A gente não é rico, né, então a gente pagava com sacrifício.

*Pai:* Eu fiz as contas, era um automóvel zero km por ano.

(Família n. 15, nuclear com três filhos).

*Mãe:* [...] Eu sempre quis pagar escola particular porque o ensino nessa nossa geração, o ensino público não tá bom. O Rodrigo [marido] sempre lutou pela escola pública, ele sempre quis que os meninos estudassem em escola pública, e eu não concordo. É uma questão que a gente sempre discute, mas eu não concordo, eu acho que tem que ser escola particular, não me arrependo. E nem no acompanhamento da escola também...

*Pai:* Pra mim é um raciocínio só, óbvio, muito claro: é um carro zero quilômetro por ano. Então, assim, será que realmente o melhor tá sendo dar essa educação de escola particular e tal, com mil e uma recuperações, com mil e uma reprovações, com todas as dificuldades de todos [os filhos], que não sei o quê de todas as coisas? [...] Porque depois de dezesseis anos de escolaridade, seriam dezesseis carros zero quilometro, né? Então, é interessante essa coisa. Mas o que eu vou fazer com dezesseis carros zero quilômetro também? Eu sei que eu tô com cinco filhos, com uma escolaridade que se você for perguntar: “É o que você acha que deveria ser?” Em hipótese alguma! Em hipótese alguma! [...] Não apresentam uma boa performance e tal. [...]

*Mãe:* Agora, eu quero acreditar que essa escolarização particular, esse investimento todo vai valer a pena um dia. [...]

(Família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Assim, quando da conclusão do ensino médio, a preocupação dos genitores, independente do número de filhos, é propiciar o acesso a instituições públicas de ensino superior — tanto por serem gratuitas quanto pela qualidade superior da formação. No caso, a escolha recai majoritariamente sobre a UFMG, em razão de três aspectos: 1) a gratuidade, 2) a sua excelente reputação e, 3) o fato de estar localizada em Belo Horizonte, onde residem. Nessa perspectiva, o objetivo de se realizar a graduação na UFMG, especialmente quando se trata de cursos mais caros, é uma constante nos relatos das famílias investigadas:

*Mãe:* Ela [filha primogênita] fala de Engenharia Elétrica ou de Automação; ou Mecatrônica, que é na Católica [PUC - Minas], né? Ela fala... A gente fala muito da Federal [UFMG], então, eles [filhos] têm essa coisa da Federal.

*Pai:* Eu falo pra eles: “Passou na Federal, você tem um carro”.

*Mãe:* O que é isso, bem? De onde é que você tirou isso? Não tem esse negócio não! Todo mundo tem esse negócio que passou no vestibular tem um carro!

*Pai:* Na Federal, Federal.

*Mãe:* Não! Não tem isso não, nós não conversamos sobre isso, eu não concordo com isso.

*Pai:* É uai, falei mesmo, se passar na Federal...

*Mãe:* Passou no vestibular tá mais do que bem pago, tá mais do que bem passado. Vai de ônibus do mesmo jeito, não precisa ir de carro não.

*Pai:* Se passar na Federal, pode dar um carro, não pode? Fica barato, o carro é barato.

*Mãe:* Tá bom, tá bom.

*Pai:* Melhor que pagar cinco anos de [Engenharia de] Automação na PUC!

*Mãe:* Ela vai nos dar é uma respirada, não tem nada de pagar carro. Mas, bom, depois a gente vê isso.

(Família n. 03, nuclear com dois filhos)

*Mãe:* [A filha caçula] Prestou vestibular na Federal. Sem ter feito cursinho. Ela fez só na UFMG.

*Entrevistadora:* Ela fez só Federal?

*Mãe:* É, só UFMG. Só Federal, mais especificamente só aqui [Belo Horizonte]. E também foi uma discussão nossa em termos de que o curso de Medicina é um curso muito caro, muito difícil. E nós não temos condições financeiras, infelizmente, dela tá pensando em fazer outros vestibulares. Assim, vestibulares em outras escolas, que sejam particulares, ou até mesmo em escolas Federais em outros locais, como tem em Juiz de Fora, Montes Claros... [...] Mas só que isso, isso também iria gerar um custo, né, de distância, de acomodação e tudo. [...]

*Entrevistadora:* Nesse ano, então, ela tá fazendo cursinho pra tentar Medicina novamente no final do ano...?

*Mãe:* Novamente no final do ano. Na UFMG.

(Mãe, 44 anos, arquiteta, família n. 09, nuclear com dois filhos).

Se eu passasse nas Ciências Médicas, eu não entraria, sabe? Eu fazia pra treinar e eu estudei, me preparei pra passar na Federal. Porque a prova é muito diferente uma da outra, né? Então, você direciona um pouco ou pra um [vestibular] ou pra outro. [*Entrevistadora:* E por que você tinha como objetivo a UFMG?] Uai! Motivos óbvios assim... Porque lá é melhor, e é público, né? Não paga. Nas Ciências Médicas, são dois mil reais por mês, é caríssimo. (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

O vestibular da UFMG é quase sempre o alvo dos jovens entrevistados, tanto os de família numerosa quanto os de família reduzida, exceto nos casos de inexistência do curso superior escolhido ou de aprovação em vestibular de outra instituição, com desistência da disputa pela UFMG. Assim, quase todos os filhos entrevistados, que passaram pela experiência do vestibular, tentaram uma vaga em instituição pública, mas menos da metade (21 em 46) obteve sucesso. Dessa forma, quando o jovem não consegue ingressar na rede pública no nível de ensino superior, registra-se, muitas vezes, a preocupação com as despesas destinadas à sua escolarização superior, o que se mostra ainda mais agudo quanto mais caro é o curso pretendido e/ou a instituição que o oferece.

Mas a preocupação em ter que arcar com os custos de uma boa educação escolar também no nível superior de ensino manifesta-se mais fortemente nas narrativas das famílias numerosas, inclusive por parte da prole, que parece compreender o elevado investimento econômico em seu processo de escolarização. Os relatos seguintes, todos de entrevistados de famílias numerosas, ilustram a situação:

Fiz um ano de cursinho e fiz Ciências Médicas e UFMG e passei nas duas. [Entrevistadora: E optou pela Federal?] É, tem que ser! [Risos] Além de ser a universidade melhor... [...] Acaba que é aquela coisa, você não paga, quer dizer, você paga 180 reais a cada seis meses, 30 reais por mês, não é nada se for comparar com dois mil e duzentos reais... A faculdade é muito boa, mas é “foda” de entrar. Foi um investimento que meu pai fez no ano passado, eu sempre falava: “Eu gastei muito o ano passado, demais com cursinho!” Eram mil e duzentos reais todo mês, só com aula, entendeu? Doze mil. Mais uns mil reais, uns mil e duzentos reais, de segunda etapa... (Ângelo, 20 anos, 1º período de Medicina, primogênito da família n. 13, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* Em quais universidades que ele [filho primogênito] já tentou [vestibular]?

*Mãe:* Só na Federal.

*Pai:* Aqui em casa, só a Universidade Federal, eu não pago universidade particular. Eu pago só o primeiro e o segundo graus.

*Mãe:* Porque são muitos meninos, né? A gente fica mesmo...

(Família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Já paguei uma fortuna na Católica [PUC - Minas], estamos em abril, né, então, já gastei, assim, mais de dois mil e poucos reais com o Henrique [filho primogênito]... (Mãe, 42 anos, psicóloga e microempresária, família n. 26, monoparental com quatro filhos).

*Pai:* [A terceira filha] fez um semestre na PUC, aí eu pedi pra ela fazer vestibular novamente na Federal e depois ela passou na Federal. Ela fez um semestre na PUC de Arquitetura.

*Mãe do caçula:* Sem contar que Wagner [marido] sempre foi muito incisivo, assim, em relação à Federal... [Riso]

*Pai:* [Interrompe] Não, é por questão financeira mesmo...

*Mãe do caçula:* Eu lembro, né, de Patrícia [enteada, terceira filha do marido] se sentir muito pressionada em relação....

*Pai:* [Interrompe] É mais por questões financeiras mesmo.

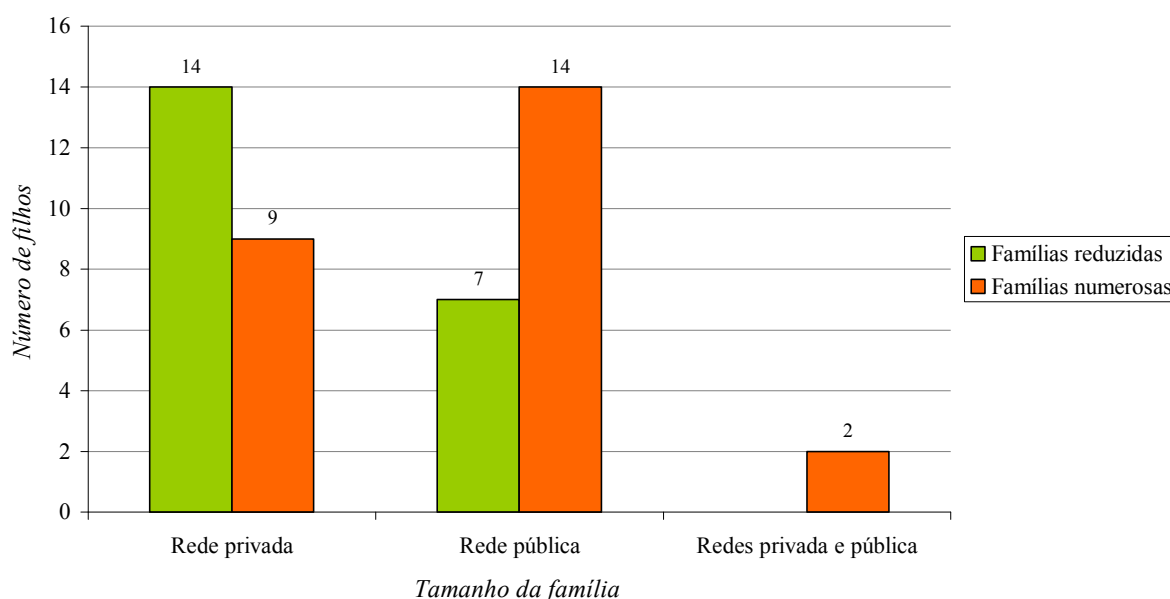
(Família n. 29, recomposta com quatro filhos)

Entretanto, o empenho das famílias em direcionar a prole para o ensino público superior apresenta um resultado diferenciado em função do número de filhos, como se pode perceber pelo GRAF. 8: dos 25 filhos de famílias numerosas que já tiveram acesso ao ensino superior, 14 estudam ou estudaram somente em instituição pública; ao passo que dos 21 filhos de famílias reduzidas, apenas sete realizaram esse intento. Pelo que se pôde verificar, as famílias numerosas não só se preocupam mais com os custos econômicos do curso superior para os filhos, como parecem se empenhar mais para garantir seu ingresso em instituição pública de ensino superior, em especial na UFMG.

No entanto, quando da dificuldade (ou mesmo da impossibilidade) da família de assumir os encargos financeiros dos estudos do filho em instituição de ensino privada, pode acontecer que algum outro membro da parentela preste a ajuda monetária necessária à sua viabilização.

Sem dúvida, as relações de parentesco precisam ser consideradas nos estudos sobre família (Segalen, 1999). Embora as famílias entrevistadas configurem grupos domésticos simples, compostos por pais e filhos (Saraceno, 1997), os vínculos estabelecidos, afetivos e financeiros, extrapolam o espaço residencial da unidade doméstica e claramente expressam uma rede relacional de ajuda mútua entre os parentes.

**GRÁFICO 8 - Número de filhos\* das famílias pesquisadas por rede de ensino superior, segundo o tamanho da família, à época das entrevistas**



Nota\*: Inclui filhos graduandos e graduados.

O colégio, a Fundação Torino, a mensalidade dele é muito cara. Então, não tinha condição da minha mãe colocar todos [os filhos] naquele colégio. Só que surgiu uma oportunidade do meu vô tá pagando a minha escolaridade lá naquele colégio. E, sendo assim, a minha mãe preferiu [a mudança para a Fundação Torino] porque era um bom colégio, ele oferecia várias coisas, e se você formasse no terceiro ano, você já ia pra Itália com tudo pago, eles arrumavam emprego pra você, faculdade... Então era uma oportunidade muito boa. (Renato, 17 anos, 1º ano do ensino médio, segundo filho da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Minha família também, meus avós, por parte de mãe, são formados [em Direito], então eles dão o maior apoio assim... Minha avó, por exemplo, que banca meu curso superior, então, você vê, assim, né, que se ela não valorizasse isso, ela nem ia importar e tudo. (Tatiana, 21 anos, primogênita de família recomposta com quatro filhos).

No grupo pesquisado, constata-se que as famílias numerosas tendem a ser mais ajudadas pela parentela que as reduzidas, especialmente em termos financeiros, mas também sob a forma de algum outro tipo de apoio, como quando tios, primos ou avós auxiliam com as

atividades escolares ou mesmo quando, no caso da família 25, uma parenta que mora nos Estados Unidos se dispôs a hospedar os jovens primos em sua casa, enquanto estudam. Assim, quando a família pode contar com o apoio da parentela, o impacto do número maior de filhos sobre a escolarização pode ser atenuado<sup>77</sup>. Segundo Petite (2005), estudos têm mostrado que a visão que prevaleceu durante os anos 1980, que insistia sobre o recuo ou fragilização da vida conjugal haja vista a dissolução dos laços familiares, mostrou-se equivocada. Na verdade, trabalhos recentes têm mostrado o vigor e a constância de apoios familiares, inclusive no que se refere à escolarização. Nessa perspectiva, a parentela exerce um papel fundamental, visto que pode se constituir em uma verdadeira “rede discreta de solidariedade” (p. 9).

Outro dado associado ao tamanho da família diz respeito à relação entre estudo e trabalho. No grupo pesquisado, os jovens entrevistados tendem a exercer uma atividade profissional somente após a conclusão de curso superior, sendo, até então, sustentados pela família em suas diversas necessidades. Estudar configura-se como prioridade nesse grupo, embora com resultados muito diversos daqueles revelados por Nogueira (2000) em relação a filhos de famílias de camadas médias altamente intelectualizadas, cujo percurso escolar caracteriza-se pelo caráter de excelência. Em sua maioria, os jovens entrevistados incluem-se na categoria denominada por Romanelli (1995) de “estudante em tempo integral”, ou seja, dedicam-se somente aos estudos, uma vez que o grupo familiar lhes garante uma “escolarização prolongada, livre de outras injunções” (p. 454). De fato, no decorrer do ensino superior, a aproximação constatada de uma prática laboral ocorre sob a forma de estágio, ou seja, de uma preparação para o futuro exercício da profissão, o que somente em alguns casos parece extrapolar os requisitos instituídos para sua formação.

Dentre os entrevistados, contudo, há oito casos de jovens que exerceram e/ou exercem algum trabalho remunerado sem terem ainda ingressado e/ou concluído o ensino superior. É interessante o fato de que sete desses casos se concentram em famílias numerosas: 12, 20, 25, 26 e 30.

Ele [filho primogênito] trabalhou um ano com o Eduardo [cunhado] e pagou a escola um ano. O terceiro ano do [ensino médio no] Chromos, ele quem pagou com o dinheiro dele. Aí, no outro ano, ele pagou o cursinho com o dinheiro do trabalho dele. Ficou dois anos trabalhando e estudando. E deu conta, e era ótimo profissional,

---

<sup>77</sup> A mesma constatação foi feita por Shavit e Pierce (1991), em um estudo realizado em Israel, com grupos sociais bastante distintos do aqui investigado.

mas ficou péssimo aluno. (Mãe, 43 anos, terapeuta ocupacional, família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Ele [segundo filho] foi pra lá [Estados Unidos] pra estudar. Só que chega lá, quer comprar um bocado de coisas, resolveu trabalhar. E eu achei ótimo. Ele tomou a iniciativa, arrumou um emprego, foi trabalhar e gostou de ganhar o dinheirinho dele. [...] (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Ele [segundo filho] quis, ele queria começar a trabalhar. Não é que ele não queria [fazer o ensino médio], ele falava que queria, mas ficava fazendo corpo mole. E faltando aula, essas coisas de adolescente, né, adolescente chato, “aborrecente”. [...] Ele começou a trabalhar numa fábrica e ficou, e depois fez o supletivo e tirou o segundo grau também. (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Embora, na maioria dos casos, não haja grande envolvimento com o trabalho (realizado de modo temporário), e esse não chegue a propiciar autonomia financeira, foi (ou é) possível a esses jovens suprir parcialmente algumas de suas necessidades — o que raramente chega a incluir a mensalidade escolar, paga à rede privada, ou mesmo outros gastos relativos à escolarização. Mas isso, sem dúvida, contribui para aliviar o orçamento dessas famílias, mesmo que provisoriamente, especialmente no caso das mais numerosas.

No único caso de família reduzida, a nove, na qual se identificou o trabalho remunerado por parte do filho primogênito — por um ano e meio quando do curso pré-vestibular —, houve a experiência de se ter passado por dificuldades financeiras em função do desemprego paterno. Essa circunstância provavelmente influenciou a decisão desse jovem de exercer uma atividade remunerada, bem como a anuência familiar para tanto.

O fato é que as preocupações relativas aos investimentos necessários a uma boa escolarização mostram-se intrinsecamente associadas ao tamanho da família para muitas dessas famílias. Existe a clara percepção de que ter um número reduzido de filhos propicia melhores condições para se investir em uma educação de qualidade, tanto no que se refere ao tempo disponível para acompanhar as atividades escolares quanto aos recursos monetários a serem despendidos:

*Pai:* Um [filho], sem dúvida que é mais fácil [para educar]; dois, você começa a dividir aquilo que era de um; três, “fodeu” tudo [risos]!

*Mãe:* Então, eu acho que hoje em dia a gente trabalha fora muito, quer dizer, eu aumentei minha carga de trabalho com eles [os filhos] maiorzinhos, né, mas pra você dar atenção, até financeiramente, hoje em dia é muito caro. Escola particular, Inglês, a gente quer sempre dar um pouco melhor, e tudo, né, então eu acho que... Igual meu pai e minha mãe, nove [filhos]! Cê tá brincando comigo, é ninhada! (Família n. 2, nuclear com dois filhos)

*Mãe:* Eu havia pensado em ter dois [filhos]. Com dois, eu tava feliz. [...] Achava que já tava uma cota boa pra gente dar conta de escola e tal.

*Pai:* É uma cota 2C. [Risos]

*Mãe:* É a definição do padrão. Mas foi sentimento. Eu não sabia que eu ia ter o segundo. Mas a gente decidiu que queria mesmo. [...] Eu acho que o meu tempo disponível, eu achava que tava bom pra dois [filhos]. Eu achava que um irmão sozinho é ruim, dois é bom. Eu comecei a achar que dois tava uma boa medida. Não ia ficar um sozinho...

(Família n. 07, nuclear com dois filhos)

Os dois filhos [foram planejados] sim, sabe? Achava que seria difícil ter outros filhos, por essa questão mesmo de estar podendo dar uma educação, né, um bom colégio... Então, realmente, eu já pensava em ter dois... (Mãe, 45 anos, dentista, família n. 21, monoparental com dois filhos).

Eu sempre preoquei, assim, que a minha irmã mais velha tem cinco filhos, e eu ficava olhando ela com cinco filhos (e ela cinco anos mais velha do que eu), então, quando eu casei, ela já era casada e já tinha cinco filhos. Eu olhava e falava: “Nossa, mas eu não vou dar conta de criar cinco filhos, como é que eu vou pagar uma escola boa?” Eu sempre imaginei isso: eu quero dar uma escola boa para os meus filhos. Como é que eu vou pagar uma escola boa pra cinco filhos? Eu quero ter dois porque é o que eu dou conta, eu sempre tive isso na minha cabeça. (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

Como se pode perceber, a experiência pessoal de genitores oriundos de famílias numerosas — ou que conhecem exemplos próximos — tem em alguns casos o efeito de dissuadi-los a ter muitos filhos. Seu cálculo parece muito nítido: quanto mais filhos, menos benefícios para cada um deles, inclusive em termos escolares. De fato, ao longo do tempo, em parte em razão da proibição do trabalho infantil e da escolarização obrigatória, o filho deixa de constituir uma perspectiva de aumento da renda familiar para se apresentar como “custo econômico” (Godard, 1992:14).

*Pai:* Dois filhos.

*Mãe:* Dois filhos. No máximo! [...] Pra acompanhar melhor... De você ter condição de acompanhar... Por exemplo, como mãe, eu trabalhava, sempre trabalhei fora. [...] Existia uma época em que o filho era para doar aos pais, época da minha mãe, da mãe dele [marido]... Não é assim? Com certeza. As pessoas tinham muitos filhos porque era para doar. Foi a época da mão-de-obra no Brasil. [...] Não precisava formar... O filho era para doar para os pais. Ele era mão-de-obra. Essa é a minha visão.

*Entrevistadora:* Como assim, “doar pros pais”?

*Mãe:* Porque os filhos ajudavam os pais economicamente. Hoje é o contrário: nós é que, economicamente, a gente tem que “suportar” os filhos, não é verdade? Hoje os pais, eles pagam o mestrado, quando é particular, o transporte, a alimentação, eles preparam até a universidade pro filho ter ainda a condição econômica dos pais. Eles [pais] sustentam os filhos economicamente.

(Família n. 10, nuclear com dois filhos)

Esse entendimento do lugar filial sob uma ótica econômica não significa, todavia, que o valor social e afetivo que é conferido ao filho seja desconsiderado pelos pais (Bourdieu, Darbel, 1966). Nessa perspectiva, reduzir o tamanho da família torna-se uma maneira

eficiente de investir o máximo possível em cada filho, de modo a oferecer a eles as melhores chances de estudo e de ascensão social.

Esses depoimentos corroboram ainda a chamada “hipótese de diluição dos recursos” — discutida no capítulo um —, e que constitui hoje a explicação mais aceita para “a existência de uma relação inversa entre o número de irmãos presentes nas famílias e o desempenho educacional de crianças e jovens” (Hasenbalg, 2003:57). Assim, segundo esse modelo explicativo, em famílias numerosas, especialmente naquelas com filhos pequenos em idade escolar, haveria uma diluição da quantidade de recursos familiares disponíveis — financeiros e pessoais (tempo, energia e atenção) — entre os filhos, o que enfraqueceria, por sua vez, os resultados educacionais. Trata-se, evidentemente, de uma teoria a ser analisada em cada contexto de pesquisa. Na França, por exemplo, já se constatou que as despesas relativas à educação por filho mostram-se muito semelhantes para as famílias de um ou dois filhos escolarizados, mas diminuem a partir do terceiro filho, o que se deve à repartição dos recursos familiares (Gissot, Héron, Manon, 1994). No caso deste trabalho, essa hipótese confirma-se e também se verifica que as famílias investigadas procuram reduzir o número de filhos, de modo a poder lhes oferecer melhores oportunidades educacionais.

Mas é lícito indagar por que algumas das famílias desse mesmo grupo social têm três ou mais filhos? Não se preocupariam elas em investir na escolarização da prole? Por que não optaram pelo filho único, de modo a nele concentrar a totalidade dos recursos familiares — econômicos, de tempo e afetivos — em busca do sucesso em sua escolarização?

A princípio, deve-se esclarecer que, mesmo as famílias numerosas, pertencentes ao grupo estudado, apresentam consciência do fato de que, quanto maior o tamanho da família, tanto maior a dificuldade em atingir o elevado padrão de vida e de educação escolar que se propõem a oferecer aos filhos.

*Mãe:* Eu não queria ter só um [filho], isso aí estava claro. Depois dois! Tá bom!

*Pai:* Tá bom!

*Mãe:* Tá bom, mas compara muito, não sei o quê...

*Pai:* “Vamos ter mais um?”

*Mãe:* Engravidei porque eu era muito fértil, era uma distraída só, aí engravidei do Gustavo [filho caçula]... [...]

*Entrevistadora:* E aí, quando vocês tiveram o Gustavo, vocês resolveram parar?

*Pai:* É, já estava bom três [filhos].

*Mãe:* É, aí a gente já não quis mais. Ia pesar, financeiramente ia ficar... Porque a gente não abre mão de dar uma educação muito boa pra eles: de Arte, de língua, de bom colégio... Porque nós não somos, nem a minha família é rica, nem a do Celso [marido]. A gente é o que faz, então, não tem jeito, ia apertar demais do jeito que a gente queria.

(Família n. 15, nuclear com três filhos)

*Entrevistadora:* Vocês tiveram três filhos, né? Por que três filhos?

*Pai:* Ah, porque na época não podia ter mais.

*Entrevistadora:* Vocês tinham o desejo de ter mais?

*Mãe:* Ah, sim, muito mais.

*Entrevistadora:* Os dois tinham?

*Pai:* Eu queria adotar umas criancinhas...

*Mãe:* Mas eu queria parar no dois. A Isadora [filha caçula] veio meio assim sem querer querendo... [...] Mas eu queria ter tido muitos filhos. Eu venho de família grande, nós somos oito. Eu queria ter uns oito [filhos] também! Eu achei a experiência fantástica!...

*Entrevistadora:* Mas aí você falou que você teria parado no segundo...

*Mãe:* Sim. Tanto é que quando eu tava grávida da Isadora [filha caçula], ele [marido] fez vasectomia.

*Entrevistadora:* Por quê?

*Mãe:* A gente não tinha onde cair morto, assim, uma dificuldade financeira muito grande, e hoje não dá pra você ficar vivendo assim... Eu trabalhando...

*Pai:* Ah, hoje é diferente!

*Mãe:* Não, hoje, mas na época não era assim. Eu trabalhava o dia inteiro igual uma louca, ele trabalhava pra caramba, a gente não tinha dinheiro, assim, pra ter mais filhos. Quando eu fiquei grávida da Isadora [filha caçula], eu chorava dia e noite até eu ter certeza que eu tava grávida dela porque eu falava: “Nós vamos viver como com mais um [filho]? Mais uma escola, mais um pra vestir, mais um [pra levar ao] médico?” Eu fiquei em pânico, eu achei que a gente não ia dar conta. Foi difícil. (Família n. 18, nuclear com três filhos).

*Pai:* Eu queria ter seis [filhos], mas ela [mulher] mandou ligar antes... [Riso] Então ela mandou ligar antes, lá pelo quarto. Por isso que nós não tivemos seis.

*Mãe:* É... A opção verdadeira mesmo, né? [Riso] Teve quatro [filhos], a gente pensava em ter três, nós falamos em ter três, aí vieram as gêmeas... Depois que a gente casou e viu as dificuldades assim, escola e tudo, começou a apertar, aquela coisa que pesava muito, nós trabalhávamos o dia inteiro, né? Eu fiz mestrado na Pampulha, tinha que sair, ficava o dia inteiro lá... [...] Era muito complicado.

*Entrevistadora:* Quando você diz que pensavam em três filhos, Cecília, por que três?

*Mãe:* Porque a gente pensava assim... Filho único, a gente não queria, ficar com filho único. Se a gente pensava em ter dois, nós pensávamos que seriam dois filhos únicos. Dos casados, todo mundo que tinha dois falava isso pra mim. Também, assim, porque ele vem de família grande...

*Pai:* Lá em casa tinham sete, mais um de criação, éramos oito. Na casa da Cecília [mulher], quatro. Então eu sempre gostei de casa cheia, muita gente...

*Mãe:* E a gente gosta de casa cheia, muita gente, visita toda hora...

*Pai:* Eu nunca me concebi como pai de um ou dois [filhos] só não.

*Mãe:* E aí vieram as duas [filhas gêmeas], né? Então... Aí a gente tinha decidido encerrar, eu fiz *hCG* [exame laboratorial para diagnóstico de gravidez pela detecção do hormônio hCG ou Gonadotrofina Coriônica Humana] pra ligar as trompas, tava grávida de novo [Riso]. Hoje em dia, ter quatro [filhos]...

(Família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Na realidade, eu me programei pra ter dois filhos, né? Então, eu antes, eu pensava em ter doze filhos, se fosse possível ter [risos]. Aí, depois, eu fui vendo que não é bem assim, né? Pra você ter filho, você tem que ter um tempo, uma disponibilidade pra educar, pra participar da vida do menino... E isso também tem um custo, né? [...] Eu acho que no mínimo dois. Até porque uma família muito pequena, filho único, sempre ouvia falar que é muito problemático, que dava muito trabalho porque essa pessoa tem as coisas todas só pra ela, principalmente quando é de família grande, muitos tios e tal. Aí, eu falei: “Não, tem que ter pelo menos dois pra dividir essas atenções aí, os cuidados.” E me preparei pra ter dois, mas Deus quis que eu tivesse três [risos]. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Nunca, menina! Nunca pensei nisso [número de filhos], eu sempre deixei em aberto, não planejei mesmo não, quantos [filhos] não... [...] Tudo na doideira. Eu tive a Tatiana [filha primogênita, primeiro casamento] com 18 anos, né, então já foi uma gravidez, assim, inesperada. Eu casei grávida, era namorada do pai dela. O Lucas [segundo filho, primeiro casamento], eu pus até DIU [dispositivo intra-uterino: método contraceptivo]... Eu pus o DIU na Cruz Vermelha, aqueles troços, e não deu certo, então, ele foi um [filho] que eu estava evitando mesmo. O Gustavo [terceiro filho, segundo casamento] também foi doideira e, agora, planejado, foi só a Larissa [filha caçula, terceiro casamento], que o Antônio [terceiro e atual marido, pai da caçula] queria. É bem difícil, né, bem pesado conciliar a educação dos filhos com o trabalho. Você não dá a atenção que você queria dar para os filhos, né? Mas vai também no “embololô”... (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Assim, dois aspectos fundamentais devem ser considerados nessa aritmética familiar: o primeiro refere-se ao desejo propriamente dito de se ter um dado número de filhos e o segundo reporta-se à ausência ou à falibilidade mesmo do planejamento familiar.

Por outro lado, constata-se, em alguns desses relatos, que, ao mesmo tempo em que desejam ter muitos filhos, esses pais acabam por se render a determinantes socioeconômicos e culturais (nem sempre conscientes) que definem sua condição de existência e orientam suas condutas “por uma série complexa de mediações” (Bourdieu, Darbel, 1966:146). Dessa forma, “os preceitos do *éthos*, expressão da necessidade interiorizada, se exprimem no imperativo-indicativo (“isso não é para nós’)” (p. 146).

Mas a contradição se faz visível também sob outra perspectiva: mesmo conscientes de que o ideal é ter poucos filhos, de preferência um único filho, de modo a investir de forma maciça em sua educação, as famílias entrevistadas, em geral, afirmam que o filho único poderia implicar em um custo afetivo elevado, visto que poderia se tornar uma criança problemática.

Assim, sobre o desejo dos sujeitos em ter determinado número de filhos incidem fatores diversos a serem considerados, dentre os quais os seguintes mostram-se mais relevantes no grupo pesquisado:

1) O imaginário de que educar um único filho é mais difícil: pais tendem a acreditar que, por não ter irmãos com quem compartilhar tudo, esse filho se sentiria muito só e/ou seria muito mimado e dependente, por ter a atenção parental nele centrada. No entanto, essa idéia não se mostra predominante nas camadas médias em geral: de acordo com a revista *Veja* (Zakabi, 2004), oito em cada dez famílias brasileiras com renda acima de cinco salários mínimos têm apenas um filho, sendo que o filho único predomina ainda entre as mães com mais de 11 anos de escolaridade, sempre com a perspectiva de se investir fortemente em sua educação. Mas, segundo Poittevin (2005), conviver entre irmãos é uma experiência benéfica

do ponto de vista da socialização, visto que ensina a viver em uma sociedade na qual se deve conquistar o próprio espaço em uma relação de respeito mútuo. Trata-se de aprender a gerir seu espaço pessoal em relação a um território em comum. Já o estudo de Black, Devereux e Salvanes (2004), embora realizado na Noruega, evidencia que o filho único atinge uma escolaridade mais baixa que a média das crianças em famílias com dois filhos e o mesmo nível escolar de crianças de famílias com quatro filhos. O fato é que as ponderações parentais em torno de se ter um único filho contradizem, em alguns casos, o plano da realidade que se impõe para se submeterem ao desejo — de modo consciente ou não —, e que, por vezes, é designado como “a vontade de Deus”.

2) O tamanho da família de origem: se, como vimos, para alguns genitores, a experiência própria de ter muitos irmãos é um desestímulo, para outros, representa uma referência positiva e desejável. Na França, segundo Breton e Prioux (2005)<sup>78</sup>, a passagem ao terceiro filho tende a ser mais comum quando a mãe ou o pai é oriundo de uma família numerosa. Se no grupo pesquisado, essa influência também se apresenta claramente, muitas vezes, diante da realidade que se apresenta desfavorável em face de tal propósito, os genitores se abstêm de seu desejo de uma família maior para propiciar uma educação e uma vida melhor aos filhos.

3) As circunstâncias de vida familiar e profissional pela qual passa o casal: a satisfação com a relação conjugal e a necessidade de se investir mais (ou não) na carreira, em dado momento, são amostras de situações experienciadas que influenciam o desejo de se ter mais ou menos filhos. Há, por exemplo, relatos de genitores que gostariam de ter filhos quando mais jovens, mas a situação econômica mais frágil e a sobrecarga de trabalho não lhes permitiu; e, quando já estabilizados profissional e economicamente, não tiveram mais a disposição necessária para criar outros filhos.

4) O gênero é outro aspecto que se encontra relacionado ao tamanho da família: alguns genitores expressam o desejo de ter, pelo menos, um filho do sexo masculino e outro do sexo feminino.

*Pai:* O trato inicial seria o seguinte: a gente queria pelo menos um de cada sexo. A combinação era a seguinte, se viesse casal...

*Mãe:* Se viessem dois homens, o primeiro foi homem, se viessem dois homens, tentaria o terceiro. Aí formamos o casal, aí ficamos só com os dois mesmo.

*Pai:* Mas se o terceiro viesse homem, aí parava também.

---

<sup>78</sup> [http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/1166/publi\\_pdf1\\_popf.4\\_breton\\_prioux.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1166/publi_pdf1_popf.4_breton_prioux.pdf)

*Mãe:* Ai era só três. Estourando, três [risos]. [...] É porque é complicado, dá muito trabalho, você dar mais atenção, assim, escola e tudo mais, então eu acho que dois... “Vamos ficar com dois só, tá bom”.  
(Família n. 01, nuclear com dois filhos)

Esse fator aparece também nas pesquisas de Breton e Prioux (2005) assim como na de Black, Devereux e Salvanes (2004), cuja constatação é a mesma: quando os dois primeiros filhos nascidos são do mesmo sexo, a probabilidade de se ter um terceiro filho é um pouco maior do que quando eles são de sexo diferente.

5) A recomposição da família tende a elevar o número de filhos, quando o novo casal conjugal deseja ter pelo menos um filho em comum, como ocorreu nas famílias 29 e 30.

Esse conjunto de fatores comumente associados ao número de filhos desejado produz situações complexas no seio dos diferentes contextos familiares estudados. Assim, mesmo que todas essas famílias tivessem demonstrado ter consciência do impacto negativo de um maior número de filhos na qualidade de vida e de escolarização, outros fatores vêm se sobrepor à razão:

*Pai:* Porque você só podia ter três [filhos], né, Helena [mulher]? [Risos] Ela queria ter vários [filhos]! [...] Eu acho assim: como eu sempre achei muito pouco dois [filhos], que ia faltar alguma coisa, três tava bom, mas podia ter mais. Só que a sociedade não permite, né? A gente já sabe como que é difícil ter três filhos, não só pelos gastos, mas pela dificuldade mesmo, igual a gente tava falando aí, de ir pra escola... Mas dificulta muito. A quantidade de filhos sendo menor... Mas a quantidade foi em função disso: que você não podia ter mais, né, Amor?

*Mãe:* É. Acho que a princípio a gente tinha um desejo de ter uma família numerosa, né? A gente brincava, né? “Seis, cinco, sete...”

*Pai:* É, um time de futebol.

*Mãe:* É, um time de futebol! [Risos]

*Entrevistadora:* Por que isso?

*Mãe:* Acho que a experiência de vir de família numerosa, né? Com todos os conflitos e dificuldades que tem, traz também um conforto muito grande, né? [...] A gente não racionalizava isso assim: “Vamos ter tantos filhos”, né? Porque hoje em dia que é uma equação, de hoje você ter um, dois filhos, é uma equação mesmo, né? O que cabe na vida do casal e tal. Eu acho que a gente pensava em tudo isso que um casal pensa quando vai ter um filho. Mas, assim, eu acho que a perspectiva era outra. Não era uma perspectiva assim de “Quantos filhos a vida nos permite?”, sabe? Eu acho que é uma coisa assim: “Quantos filhos a gente se permite ter? Quantos filhos a gente quer ter?” E depois, a gente vai pensar na vida. Eu sinto, assim, que era meio que o inverso. Era, primeiro, uma coisa do desejo, talvez da tendência, sabe, e depois, essa coisa da razão, né? [...]

*Pai:* Ah, a gente falava muito sobre isso, mas eu acho que era da idade, né? A gente tinha vinte e cinco, vinte e seis anos... A gente sempre batalhou muito na vida. Mas, a vida nos falou “É seu.” Então, a gente não tinha esse...

*Mãe:* A gente não tinha medo de ser feliz! [Risos]

*Pai:* E não tinha mesmo!

(Família n. 14, nuclear com três filhos)

De fato, a possibilidade da escolha parental em ter filhos mostra-se, algumas vezes, “baseada sobre avaliações subjetivas, mais do que sobre obrigações (normas) externas” (Kellerhals, Troutot, Lazega, 1984:91). Mesmo que o grupo social de pertencimento incline-se a se impor uma fecundidade racional (Bourdieu, Darbel, 1966) e as obrigações econômicas reiterem isso, seu peso é, em alguns casos, secundário no “campo das possibilidades”, uma vez que os recursos econômicos e culturais das famílias de camadas médias instruídas “lhes permitem se beneficiar de uma certa margem de manobra e optar entre diferentes alternativas” (Fagnani, Meunier, 1992:124).

No que diz respeito ao planejamento do número de filhos, pelo que se pode apreender dos relatos, para muitas famílias, ter três ou mais filhos constituiu-se em um incidente. Algumas delas se utilizavam de procedimentos contraceptivos e outras haviam mesmo tomado providências cirúrgicas para evitar filhos, mas, ainda assim, foram surpreendidas com outra gravidez (às vezes, mais de uma vez). Por ser um evento não planejado, também o nascimento de gêmeos — caso da família 19 — influi no número de filhos desejado pelos pais.

Ainda assim, por pertencerem às frações mais favorecidas das camadas médias, essas famílias não arcam com prejuízos de extrema repercussão na escolarização da prole, especialmente porque podem recorrer a estratégias para amenizar e/ou reverter eventuais dificuldades escolares, sendo que, em alguns casos, essas famílias contam ainda com a ajuda da parentela. Sem dúvida, é nos estratos mais pobres da população que se têm um maior número de filhos e em que o processo de escolarização pode ser mais afetado em função dos poucos recursos familiares (Hasenbalg, 2003). A perspectiva otimista em relação ao grupo pesquisado, todavia, não desfaz a realidade de que, em seu interior, as famílias numerosas apresentam condições menos propícias à escolarização dos filhos do que as famílias de tamanho reduzido:

*Entrevistadora:* Você tem três irmãos. Você já teve o desejo de ter mais...?

*Giovana:* [Interrompe] Não!

*Entrevistadora:* ...Ou menos irmãos?

*Giovana:* Menos!... [Risos] Assim, não menos, mas eu acho que o desejo... Agora, principalmente, eu sinto falta de um espaço só pra mim, sabe? Pelo fato da gente dormir nós três juntas em um quarto grande, entendeu? E eu não tenho um lugar pra eu estudar, por exemplo, só meu, pra eu entrar e fechar a porta e ficar ali sozinha. [...] Agora, então, que eu estou precisando muito de estudar, aqui em casa não tem condição.

(Giovana, 24 anos, dentista, primogênita da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

[*Entrevistadora*: Bom, você tem quatro irmãos. Você já teve o desejo de ter mais irmãos? Menos irmãos?] Menos irmãos. Com certeza menos irmãos. Tem hora que você pensa que é muito bom ter esse tanto de irmão e tal porque você nunca tá sozinho, né? [...] Menos irmãos porque com certeza cinco tem esse tanto de coisa que tem, três ia ter bem mais e poderia ser educado de outra forma, né? De outra maneira. (Fabrício, 15 anos, 8ª série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Não, [o desejo é] de ter menos [irmãos], mais não! [Risos] De jeito nenhum! Mas de ter menos sim. [*Entrevistadora*: Por quê?] Vai por esse fato mesmo, assim, porque às vezes dá uma coisa, assim, de egoísmo, né? Você: “Pôxa, tudo aqui eu tenho que dividir com todo mundo! Nossa, se fosse só eu, se fosse eu e mais um, seriam as coisas muito melhores, muito menos difíceis pra nós”. Mais assim, pensamentos bobos, né? Não adianta nada... [...] Mas eu acho que aperta porque, às vezes, você não tem condições de dar uma educação boa pra todos, né? Mas eu acho que altera, assim, o tamanho da família e tal. A gente vê aí, né, o pessoal que tem bastante filho, assim, gente mais pobre e tal, não tem condição de manter todo mundo, de dar uma base boa, então, acaba, né, é um ciclo. Eu vejo assim. (Henrique, 18 anos, 1º período de Economia, primogênito da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

[...] Aqui é muita gente pra estudar, muita coisa pra pagar. Se a gente fosse uma família mais pobre, a gente não ia ter dinheiro. Às vezes ia mandar pra escola, uma escola pública, um pouco pior, uma escola que é pior mesmo. Então, a gente não ia ter aquele grau de escolaridade... Vamos dizer que ia ser difícil passar numa faculdade difícil, por exemplo, por não ter muita preparação. Aqui é difícil pra nós, só que a família sempre dá um jeito, entendeu? (Lucas, 19 anos, ensino médio concluído, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Assim, esses jovens percebem que quanto mais irmãos — embora não concebam sua família diferente do que ela é hoje —, mais é preciso dividir, de modo que, se não fosse sua família numerosa, eles teriam certamente melhores condições educacionais. Não se trata apenas do pagamento de estabelecimentos escolares de prestígio, mas do espaço doméstico adequado à realização dos estudos e da disponibilidade de um maior e melhor capital cultural objetivado — ou seja, definido em sua materialidade (Bourdieu, 1998c) —, como dicionários, enciclopédias, obras documentárias etc. Sem dúvida, quanto mais educativo e cultural for o ambiente doméstico familiar, maiores as chances de favorecimento da escolarização dos filhos (Bounoure, 1995).

O impacto do tamanho da família sobre a escolarização mostra-se diferenciado mesmo quando consideradas somente as famílias numerosas. Algumas dessas famílias numerosas mostram-se mais suscetíveis ao número de filhos do que outras, o que ocorre, certamente, em função de fatores diversos — das estratégias parentais de escolarização ao número de filhos em questão. Mas, sem dúvida, a família 20, com cinco filhos, a mais numerosa do grupo estudado, é a que melhor exemplifica a repercussão dessa variável no processo de escolarização da prole.

Tive que parar de trabalhar porque era esse tanto de menino, né? Aí, quando o Leonardo [filho caçula] nasceu, já era menino demais, eu não agüentava, aí eu puf! Pus todo mundo na escola, inclusive ele. (Mãe, 43 anos, terapeuta ocupacional, família n. 20, nuclear com cinco filhos).

*Mãe:* [O segundo filho] estudou na Fundação Torino até a quinta série, quando ele veio pro [Colégio] Neusa Rocha.

*Pai:* Não, primeiro ele passou pelo Adventista.

*Mãe:* Ah, primeiro ele passou pelo Adventista, né? Em que ele ficou como ouvinte seis meses, e depois ele foi pro Neusa Rocha. Ah, não! Minto! Gente, que horror, que tanto de escola! [...] Eu tinha que escrever pra lembrar os anos [escolares]... [...] Eu vou escrever pra você [o percurso escolar dos filhos], que aí eu escrevo quando a gente der uma pausa, eu escrevo direitinho. Porque, olha pra você vê, é muita confusão, é muito menino, e parece fácil, mas não é não.

(Família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Cinco meninos pra fazer o para casa dentro de casa é uma loucura, vou te contar. Então, eu não sei como que essas mães de vinte e quatro [filhos] faziam com os meninos não. Doze, dezesseis, dez filhos, eu não sei como que eles faziam não. [...] Eu já tentei todas as estratégias possíveis pra ver, por exemplo: tá alfabetizando um, eu vou pôr os outros de tarde pra poder acompanhar o para casa do um. E eu não consigo te dizer o que deu certo, o que deu errado porque, por enquanto, a situação é caótica. Mas eu acho que eu ainda não passei por tudo o que eu tenho que passar ainda não. Eu ainda tô em pleno meio, sabe? [...] Já tive várias experiências, por exemplo, de pôr um [filho] em cada quarto pra estudar sozinho. Aí um em cada horário porque aí eu sentava do lado. Mas aí, um tá fazendo dever, o outro dá um grito, o outro põe uma música, aí o que tá estudando fica assim: “Mãe, deixa eu ver o quê que tá acontecendo!?” Um minuto que você vai ver um, o outro já fugiu... [...] Nossa! Era uma tragédia! (Mãe, 43 anos, terapeuta ocupacional, família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Essa família constitui o único caso em que a mãe parou temporariamente de trabalhar em função do número de filhos. Por várias vezes, ao longo da entrevista, a mãe se confundiu quanto ao trajeto escolar da prole por serem muitos filhos e muitas escolas. Já o momento de se fazer o para casa compõe um quadro bastante ilustrativo das dificuldades advindas da prole numerosa para o acompanhamento escolar: “uma loucura”, “a situação é caótica”, “uma tragédia”. Embora, nos grupos sociais cujas mães tenham capital escolar elevado, o fato de se ter vários filhos desempenhe pouca diferença quanto ao acompanhamento pedagógico dispensado por essas mães (Bounoure, 1995), a qualidade desse acompanhamento mostra-se em parte comprometida. Assim, no que concerne à mencionada diluição dos recursos — econômicos e psíquicos — em função do número de filhos a repercutir na escolarização da prole, a família 20 expressa, no grupo estudado, o expoente máximo.

Por fim, é importante ressaltar que, independente do número de filhos, o estudo se constitui em prioridade para essas famílias dos estratos mais altos da classe média: existe realmente a preocupação em se ter um número reduzido de filhos, de modo a favorecê-los,

inclusive no que diz respeito à sua escolarização. Ocorre apenas que, nas famílias numerosas, que dão mostras de uma maior preocupação com os custos monetários da educação escolar, os esforços empreendidos a fim de concretizar a aspiração a uma escolaridade longa e bem-sucedida para os filhos, mostram-se mais evidentes. Esforços, aliás, que se traduzem, em certos casos, na forma de uma rede de solidariedade parental. Também o fato de que essas famílias numerosas permitam que o filho trabalhe antes da conclusão dos estudos para contribuir para aliviar o orçamento doméstico, parece ser um indicador de sua maior fragilidade econômica em razão do número maior de filhos, até para arcar com as despesas relativas à escolarização. Na verdade, observa-se, pelos depoimentos dos entrevistados, que, ao se tratar do processo de escolarização, a diluição dos recursos parentais em função do maior número de filhos mostre-se mais patente em termos materiais do que psíquicos (tempo e energia). Essa constatação talvez possa ser atribuída ao fato de que a repartição do tempo e da atenção parentais não seja tão perceptível quanto à divisão dos bens materiais, de tal maneira que só se fez sentir mais fortemente nas famílias entrevistadas com quatro ou mais filhos. De outra parte, os investimentos monetários na educação escolar e extracurricular dos filhos têm-se mostrado cada vez mais elevados, até mesmo em função da maior competitividade nos mercados escolar e profissional, o que faz com que o impacto econômico do maior número de filhos na escolarização também se revele com mais expressividade.

## **4 A ORDEM DE NASCIMENTO E O GÊNERO COMO FATORES A INTERFERIR NA ESCOLARIZAÇÃO DA FRATRIA**

Na atualidade, a Sociologia da Educação mostra-se voltada para a família, em seu papel ativo no processo de escolarização, com o olhar microanalítico direcionado às estratégias e práticas educativas, inclusive intrafamiliares (Nogueira, 2005). No entanto, diferenças relativas ao envolvimento e desempenho escolar entre irmãos não têm ainda recebido a devida atenção nas pesquisas. Afinal, para além dos fatores individuais, o que faz com que, numa mesma fratria, um irmão obtenha sucesso em seu processo de escolarização e outro apresente dificuldades significativas? Pelo que indica a literatura, tanto no campo sociológico como no demográfico, dentre os fatores que tendem a interferir na diferenciação da fratria face à sua escolarização, dois se destacam: o lugar de nascimento e o gênero. Pode-se, pois, indagar: As estratégias dos genitores se alteram ao se educar um primogênito ou um caçula; um filho ou uma filha? E a reação dos irmãos aos investimentos parentais, também tendem a se diferenciar em função de sua ordem de nascimento ou do gênero?

Dessa forma, neste capítulo, analisam-se distinções e semelhanças que se inscrevem no processo de escolarização das fratrias pesquisadas, a partir da ordem de nascimento e do gênero. No entanto, como mencionado, em decorrência da ausência de dados no Brasil, relativos à ordem de nascimento, considerações demográficas são apresentadas somente quanto ao gênero face à educação escolar.

## 4.1 A escolarização da fratria face à ordem de nascimento: o primogênito larga na frente

As implicações do lugar ocupado na fratria constituem, sem dúvida, um objeto de estudo pouco cuidado pelas Ciências Sociais, uma vez que há pequeno número de trabalhos encontrados no campo, sobretudo quando se trata da influência desse fator na escolarização. Exceto pelos artigos de Desplanques (1981) e de Black, Devereux e Salvanes (2004), as referências encontradas comumente se restringem a alguns apontamentos em textos que abordam questões afins. De todo modo, os escassos trabalhos descobertos tendem a indicar as vantagens do primogênito em relação a seus irmãos, no que concerne ao processo de escolarização (Black, Devereux, Salvanes, 2004; Desplanques, 1981; Fourastié, 1978; Freese, Powell, Steelman, 1999; Kellerhals, Montandon, 1991). Em geral, o favorecimento escolar dos primogênitos tende também a se confirmar no que diz respeito ao grupo de famílias aqui estudadas. Essa não é, todavia, uma regra que sempre se impõe: em relação a alguns aspectos, os filhos do meio e os caçulas costumam ser mais beneficiados em sua escolarização.

Em relação à escolha do estabelecimento de ensino, ainda no início do percurso escolar, constata-se que os poucos casos de frequência à escola pública referem-se quase sempre aos primogênitos (famílias 16, 17 e 26) ou aos dois filhos mais velhos (família 30)<sup>79</sup>. Em todos os casos, trata-se da escolha de estabelecimentos escolares públicos de prestígio, por sua renomada formação educacional do alunado pelos genitores do grupo pesquisado. Como alguns desses genitores estudaram em estabelecimentos públicos conceituados, acreditavam ser essa também a melhor opção para os filhos: um ensino gratuito e de qualidade destacada. No entanto, após um relativo período no estabelecimento selecionado, as famílias não tiveram suas expectativas atendidas e acabaram por se desiludir com a rede pública de ensino. Em geral, esse sentimento foi deflagrado em função de alguma greve dos professores,

---

<sup>79</sup> Outros dois casos de realização de parte do percurso escolar, ainda no ensino fundamental, em estabelecimento público se deram nas famílias nucleares nove e 18, mas por se referirem a situações distintas, merecem ser consideradas à parte. No caso da família nove, quando de sua mudança para o interior de Minas Gerais, não havia na cidade a opção de escolarização para os dois filhos, senão em escola pública. Quanto à família 18, o estudo na rede pública não ocorreu com o primogênito, mas sim com a segunda filha, pelo fato do ingresso na instituição se efetuar mediante sorteio. Não se trata, pois, de escolhas propriamente ditas para os filhos em questão.

o que invariavelmente tinha como desenlace a mudança para um estabelecimento reputado da rede privada.

*Mãe:* Ele [filho primogênito] começou a estudar em escola pública, mas, depois, vieram as greves, e o Adair, que é o primeiro [filho], ficou muito atrasado. Aí, eu fiquei correndo com ele em professora particular pra ele aprender a ler e escrever pra não perder o ano, porque, se não, ele ia perder o ano porque não sabia ler e escrever. Aí, diante desse sacrifício todo, nós mudamos pra escola particular. [...]

*Entrevistadora:* A princípio, vocês optaram pela escola pública por quê?

*Pai:* Nós viemos de escola pública.

*Mãe:* Nós viemos de escola pública e nosso estudo foi muito bom, então, por isso, nós optamos por escola pública. Mas na época dele [filho primogênito] já não era tão bom assim.

(Família n. 16, nuclear com três filhos)

O primeiro ano [pré-escolar] dele [filho primogênito] foi aqui, no [...] Pandiá Calógeras [estabelecimento da rede estadual], aqui na Praça da Assembléia. [...] Então, inicialmente, a pretensão nossa é que ele pudesse estudar numa escola pública. Mas avaliando o desempenho da escola, nós percebemos que o ensino não era muito bom, e resolvemos passar ele pra uma outra escola, uma escola particular de uma melhor qualificação, né? Então, nós colocamos no Colégio Santo Antônio [estabelecimento da rede privada]. (Pai, 51 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

A primeira série do ensino fundamental, eu fiz, um mês, praticamente, no grupo aqui, Maria Modesta Cravo, que é escola pública, né, mas entrou em greve, então eu fui para o Colégio São Miguel Arcanjo [estabelecimento da rede privada] e aí eu fiquei lá até a oitava série. [...] A escola, o Modesta Cravo, foi também por proximidade e por se tratar de uma escola pública que na época era muito boa, tá? Aí, o São Miguel foi pelo fato de o Modesta Cravo ter entrado em greve e essa era a indicação, a melhor indicação que a gente tinha de escola perto. (Henrique, 18 anos, 1º período de Economia, primogênito da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

A Tatiana [filha primogênita, primeiro casamento] estudou, pequenininha, em escolinha de bairro, aqui no [bairro] Betânia. Mas, do primeiro período até a quarta série, ela estudou na Escola Estadual Professor Leon Renault, aqui na Gameleira. Estudou lá porque eu achava que lá era uma escola boa, eu estudei lá também quando criança, perto de casa e era uma escola bem conceituada. Depois, nós mudamos para o centro da cidade e aí ficou difícil pra ela estudar aqui e eu consegui vaga pra ela no Instituto de Educação, e ela estudou lá pelos mesmos motivos: por ser uma escola pública e a gente não ter condição de pagar, e também por ser uma escola bem conceituada em nível de escola pública, né? Quer dizer, assim, dos males, o menor... [Riso] [...] *Entrevistadora:* E no caso do Lucas [segundo filho, primeiro casamento], como foi esse percurso? Também foi quase igual [ao da filha primogênita] até chegar ao Instituto Coração de Jesus [estabelecimento da rede privada]. [...] Agora nem cogito isso [colocar os filhos em escola pública] mais, então, a escola pública tá ficando ruim, quer dizer, ficando pior... [...] Eles [os dois filhos mais velhos] que estudaram mais em escola pública, eles têm problema de Português, de falta de hábito de leitura, de escrever mesmo, de redação... (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Assim, quando frustrada a experiência de estudo em estabelecimento de ensino público com o primogênito — ou com os dois filhos mais velhos —, essas famílias

encaminham a prole para a rede privada. Nas poucas famílias do grupo investigado que fizeram a opção inicial pela rede pública de ensino, os filhos do meio e, sobretudo, os caçulas foram em geral poupados dessa mal fadada experiência de escolarização<sup>80</sup>.

De fato, os primogênitos são os primeiros a “experimental” a escolha de estabelecimento de ensino por parte de seus pais, quer a rede seja pública, ou privada. Quando essa escolha mostra-se infrutífera por alguma razão, busca-se uma alternativa de trajeto escolar. Nesse aspecto, os filhos mais novos são favorecidos, uma vez que se procura evitar os problemas detectados em relação ao primogênito, ocasionados pela opção inicial, mesmo quando essa se efetua na rede particular de ensino. Ao contrário, se a escolha do estabelecimento é bem-sucedida, a tendência é que ela se repita para o restante da prole.

Nós o tiramos [refere-se à saída do filho primogênito da Escola Balão Vermelho, estabelecimento da rede privada], assim, foi mais no ímpeto, entendeu, depois arrependi. Podia ter deixado ele até a quarta série. Eu, na época, de bobeira, eu fiquei querendo evitar o *stress* do vestibular da quinta série porque o Balão só ia até a quarta [...]. Mas, depois, arrependi, eu achei, eu vi que não precisava ter feito isso por esse motivo, entendeu? [...] A Lúcia [filha caçula] já foi diferente [o percurso escolar]. Acho que baseado na experiência com o irmão, eu deixei ela até a quarta série no Balão. [...] E a Lúcia, por ser mais nova, já não quis o X [nome de escola particular], né? [*Pai*: Porque já tinha alguma experiência...] Eu aprovei porque eu também não queria que ela fosse para o X, né, então eu aprovei. Então, quer dizer, eu acho que a mais nova acaba que ganha mais experiência. [...] Ela, por ser mais nova, vai pegando as experiências do mais velho, assim, né? (Mãe, 44 anos, médica, família n. 05, nuclear com dois filhos).

*Pai*: O caminho foi o mesmo [da filha primogênita]: ele [segundo filho] entrou na Escola Menino Jesus, fez o prezinho... Ele fez uns dois anos lá?  
*Mãe*: É, e ele entrou até primeiro que a Rafaela [filha primogênita] no Colégio Loyola. Ela já estava lá, nós gostamos muito e ele fez a seleção. [...] Ele entrou no Colégio Loyola e nós ficamos muito satisfeitos.  
 (Família n. 11, nuclear com três filhos).

Obviamente, se algum filho mais novo não apresenta o mesmo bom resultado escolar do irmão mais velho, a mudança de estabelecimento é prontamente levada a efeito. De qualquer forma, a estratégia é a de se buscar o melhor estabelecimento de ensino para cada um dos filhos, de tal modo que as características do estabelecimento escolhido (tamanho, clientela, filosofia de ensino etc.) harmonizem-se com o perfil do filho (Nogueira, 1998b).

Bom, todos [os filhos], Giovana [filha primogênita], Letícia [segunda filha] e Milena [terceira filha] entraram primeiro pro [Colégio] Loyola. O Roney [filho caçula]

---

<sup>80</sup> Trata-se, no caso, especificamente dessas gerações, cujos pais ainda creditavam às escolas públicas a capacidade de formar alunos com o grau de excelência por eles esperado. Na atualidade, essa opção parental não se efetivaria, certamente, no grupo aqui pesquisado.

também. [...] A Giovana era muito pequenininha, quando ela fez a prova ela tinha quatro anos, e isso foi uma coisa que pesou. Aí os outros [filhos], a gente ficou satisfeito com o colégio, e os outros entraram também. O Colégio Loyola é um colégio que tem um alto grau de exigência, cobrança de matéria e tudo. O Roney [caçula] teve algumas dificuldades, ele saiu do Loyola, mas, assim, a gente também sempre foi buscando essa... Ele gostava muito do colégio [Loyola] e achou que no outro colégio que ele tava, não tava bom. Na sétima série, ele fez uma nova prova de seleção e retornou ao colégio [Loyola]. No ano passado, também tava sentindo fraco e a gente perguntou uma pedagoga e tal, e eles indicaram um colégio menor, onde ele tivesse uma atenção especial [...]. Foi bem acolhido e tá gostando do colégio. (Mãe, 53 anos, dentista e professora universitária, família n. 19, nuclear com quatro filhos).

No entanto, nos casos em que o primogênito não se adapta ao estabelecimento de ensino escolhido, ao mudá-lo de escola, não é incomum que os pais efetuem também a mudança do(s) filho(s) mais novo(s), mesmo que este(s) esteja(m) se saindo bem no estabelecimento em questão. Na verdade, há uma tendência parental em manter os filhos estudando no mesmo estabelecimento de ensino, de modo a facilitar a locomoção, especialmente quando esses filhos são pequenos e não se mostram ainda suficientemente independentes para tanto.

Estudava eu e o Rafael [irmão primogênito] no [Colégio] Santo Agostinho [estabelecimento da rede privada]. Acho que, na verdade, pelo menos quando eu era pequena assim, minhas escolas foram mais guiadas pelo Rafael [riso]. Porque eu me adaptava fácil assim... [...] Mas ele, acho que teve algum problema com o Santo Agostinho, aí minha mãe decidiu mudar pro Instituto [Instituto da Criança, estabelecimento da rede privada], aí eu ia junto, mudava, mudava quando ele mudava também, que ficava mais fácil. (Pâmela, 23 anos, jornalista, segunda filha da família n. 12, nuclear com três filhos).

De todo modo, é nítida a influência que o primogênito exerce na escolarização de seu(s) irmão(s) mais novo(s), em se tratando da escolha do estabelecimento de ensino. Mesmo quando já crescidos e quando já lhes é facultado o direito à escolha da escola, os próprios jovens tendem a avaliar e a se basear na experiência do irmão mais velho, seja ela positiva ou negativa, para melhor definir (ou redefinir) seu itinerário escolar.

Eu acho que nós dois termos saído do X [estabelecimento da rede privada]... Porque a minha irmã [primogênita] odiava lá. Aí ela saiu e eu saí depois... Mais ou menos na mesma época dela. Ela saiu, tava na oitava série. Aí, eu saí depois. Ela falou pra eu sair, influenciou nessa mudança de escola. (Marcelo, 18 anos, 1º período de Engenharia Metalúrgica, caçula da família n. 10, nuclear com dois filhos).

[Entrevistadora: E o fato de você ser o filho do meio, o terceiro filho? Você acha que isso pode ter influenciado o seu percurso na escola?] Foi mais a questão da sexta série que eu fui junto com o Renato [irmão do meio], junto com o Igor [irmão primogênito], fui seguindo o caminho deles [refere-se à mudança de colégio].

(Fabrício, 15 anos, 8ª série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Na verdade, eu segui muito meu irmão [primogênito], né, mas ele fez coisas diferentes de mim. Toda a trajetória [escolar] dele foi a mesma que eu percorri, eu percorri a mesma trajetória. Ele só passou por uma escola pública que eu não cheguei a entrar, o resto é tudo igual. Mais porque ele foi abrindo o caminho dele e eu fui vendo que aquilo era interessante e eu fui atrás dele. (Andréa, 16 anos, 3º ano do ensino médio, segunda filha da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Mas além de serem muitas vezes beneficiados pela “experiência” dos irmãos mais velhos no que tange à escolha inicial e também às mudanças de estabelecimentos, os mais novos podem ainda se favorecer de sua ajuda no acompanhamento das atividades escolares. São muitos os relatos de ajuda prestada pelos irmãos mais velhos aos mais novos, especialmente quando há um intervalo maior entre os nascimentos.

Eu ajudo a minha irmã [nas atividades escolares] hoje mais ou menos no mesmo estilo [da mãe]: lendo junto. Só quando eu tô fazendo minhas coisas, ela quer uma ajuda mesmo, eu vou lá, não tá entendendo não, eu tento explicar, não entendeu, eu falo: “Ó, é isso.” (Fábio, 19 anos, 2º período de Ciências Econômicas, primogênito da família n. 05, nuclear com dois filhos).

*Pai:* Eu acho que a Rúbia [filha primogênita], ela contribuiu muito pra ele [filho caçula]. Porque ela tava, pela idade, alguns anos à frente, e ele ia na cola dela, né?

*Mãe:* Ele entrou pra escola sabendo ler. Quem ensinou foi a Rúbia. Ele chegou lá lendo.

*Pai:* Entre três e quatro anos, ele já lia jornal.

*Mãe:* Já lia jornal. E foi a Rúbia quem ensinou...

(Família n. 10, nuclear com dois filhos)

Eu tenho mais gente pra ajudar [nas atividades escolares] porque [quando] minha mãe e meu pai não sabem, meu irmão e minha irmã tá lá pra ajudar... (Leandro, 16 anos, 2º ano do ensino médio, caçula da família n. 11, nuclear com três filhos).

Eu acho que é bom [ser a caçula]. [...] É bom porque, assim, a maioria das vezes, supondo que eu tenho uma dúvida (eu tô falando assim, de ser mais nova), o meu irmão já estudou isso, eu posso tirar essa dúvida com ele. Aí, eu fico pensando: “Nossa, e ele? Com quem que ele tirava a dúvida?”, entendeu? (Sílvia, 15 anos, 1º ano do ensino médio, caçula da família n. 21, monoparental com dois filhos).

*Francisco:* Quando eu tenho dúvida [nas atividades escolares], às vezes, eu pergunto é pras minhas irmãs mesmo, mas também pra ela [mãe].

*Entrevistadora:* Suas irmãs também ajudam?

*Francisco:* Hum, hum.

*Entrevistadora:* Todas duas? A Andréa [segunda filha] e a Suzana [terceira filha]?

*Francisco:* É, acho que a Suzana ajuda mais.

(Francisco, 12 anos, 6ª série do ensino fundamental, caçula da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Também na França, a ajuda dos irmãos é relevante, uma vez que a metade dos alunos (considerados na enquete realizada) que têm um irmão mais velho é ajudada por eles nos trabalhos escolares (Bounoure, 1995). Mas esse benefício pode ser também pensado como uma via de mão dupla, visto que, no processo de ensino e de aprendizagem, o sujeito que ministra dado conhecimento acaba, muitas vezes, por atualizar ou ampliar seu próprio saber e/ou simplesmente exercitar sua capacidade intelectual. Dessa forma, a ajuda escolar prestada pelo primogênito ou outro irmão mais velho tende a se reverter a seu favor, situação, aliás, já verificada em outros estudos (Black, Devereux, Salvanes, 2004; Silveira, 2002).

Embora não se apresente como uma contribuição tão efetiva, além da ajuda escolar prestada ao irmão mais novo, o mais velho pode também lhe fornecer uma gama de informações escolares importantes, que o auxiliem em suas escolhas, inclusive no que concerne à orientação profissional.

Eu estou entre Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecatrônica ou Engenharia Elétrica. Esses três. [...] Talvez influência mais do meu irmão quando, há uns três anos atrás, eu fui ver um campeonato que ele participou de robótica. E quando eu fui ver esse campeonato, eu falei: “Nossa, que negócio legal!” Entrei na robótica, fiz, acho que uns quatro meses de aula e depois comecei a participar das competições do colégio também. (Luana, 17 anos, 3º ano do ensino médio, primogênita da família n. 03, nuclear com dois filhos).

Ah, desde o ano passado [defini o curso superior]! Minha irmã tava com aqueles cadernos da Federal com todos os cursos e tal... Aí, eu queria fazer Administração, de primeira, aí minha mãe falou que não tá bom Administração. Aí minha irmã falou que tem Engenharia de Produção que é parecido. Aí, desde o ano passado, eu decidi: vou fazer Engenharia de Produção. (Roney, 18 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Quanto ao aproveitamento escolar da fratria, observa-se que, quando indagados sobre dificuldades apresentadas em disciplinas escolares, tanto na narrativa dos genitores quanto na dos filhos, verifica-se que 1/5 dos primogênitos dizem não apresentar dificuldade em nenhuma matéria, tendo muito bom resultado em todo o currículo escolar. Entretanto, somente cerca de 1/10 dos irmãos do meio bem como dos caçulas relatam não apresentar nenhuma dificuldade nas disciplinas estudadas.

Além disso, ao se considerar os depoimentos referentes ao perfil dos jovens em termos de seu comportamento escolar e de sua relação com o estudo, os primogênitos são, na maioria das famílias pesquisadas, tidos como melhores alunos em ambos os quesitos.

[...] Ser o [filho] mais velho, [...] acaba que tem reflexo na escola, né, você vai melhor, você tira nota boa... É, meu irmão [do meio], ele teve uns probleminhas

mesmo com nota, agora que eu tô lembrando. Então, não sei se o fato de você ser mais independente, assim, né, de ter sido mais solto, me fez ser mais responsável na escola, de nunca ter tido nenhum problema com nota. O Ronan [irmão do meio] já teve, a Sabrina [irmã caçula] também já teve mais de uma média perdida no trimestre, entendeu, não foi só uma. (Ángelo, 20 anos, 1º período de Medicina, primogênito da família n. 13, nuclear com três filhos).

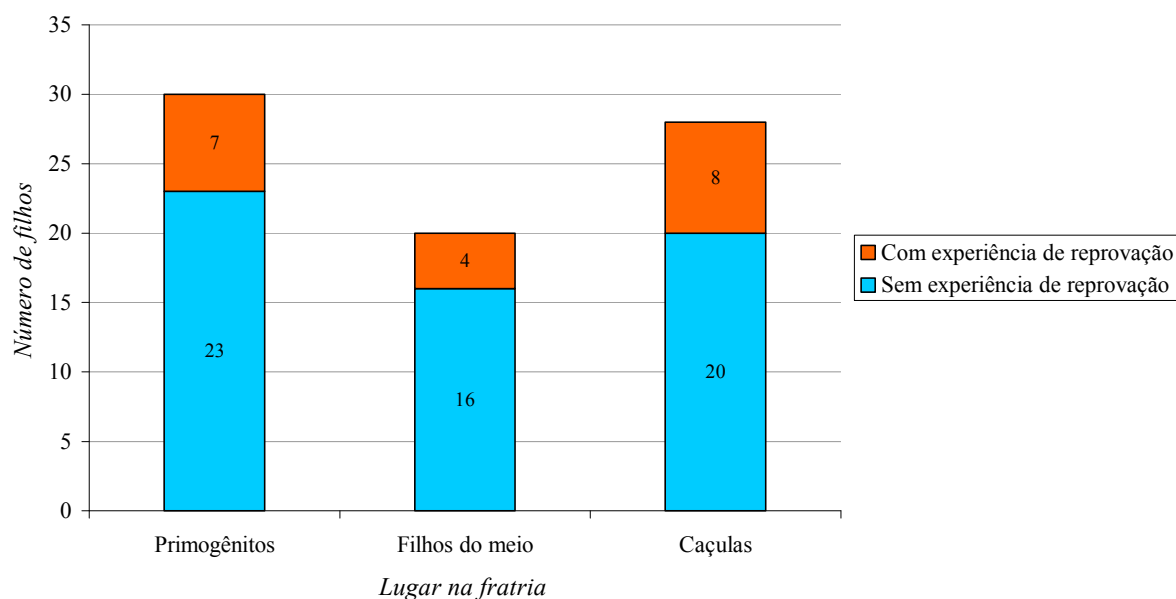
Como eu sou [a irmã] mais velha e eu sempre tive muita facilidade no colégio, acabava que quando chegou a vez dos meus irmãos, e às vezes eles tinham aula com os mesmos professores, os professores ficavam assim... Porque eles eram bem mais agitados, brincalhões, faziam bagunça na sala, então: “Como pode esse menino ser irmão da Ana Maria?!” Então, tinha uma certa cobrança do lado deles. Até chegar a um ponto, quando eles eram mais adolescentes, de falarem assim: “Por que você é minha irmã e é inteligente? Agora os professores ficam me enchendo o saco no colégio!” (Ana Maria, 25 anos, advogada, primogênita da família n. 15, nuclear com três filhos).

Eu acho que a gente é totalmente diferente [em relação à escolarização]. Eu acho que influi ele [irmão] ser mais novo, e influi a personalidade dele [...]. Eu sou muito ansiosa, muito perfeccionista, muito responsável... Ele não é nem um pouco ansioso: ansiedade é uma coisa que não existe pra ele. Tudo tá tranqüilo, numa boa... E pressa não existe, tudo é no tempo dele; o tempo dele é menos dois, o meu é vinte, então... [...] Ele nunca foi mau aluno não, ele é bom aluno também, só que ele é aquela coisa média, assim, porque não faz por onde, se fizesse, seria o melhor aluno da sala, mas não faz por onde. Já eu, tento me esforçar o máximo. (Raquel, 24 anos, 8º período de Comunicação Social, primogênita da família n. 27, recomposta com dois filhos).

A constatação do melhor desempenho escolar dos primogênitos não se limita à percepção dos entrevistados. Embora os filhos do meio sejam os que apresentam um menor número de reprovações, os primogênitos também revelam um bom resultado escolar, especialmente em relação aos caçulas (Cf. GRAF. 9). Dentre os 78 filhos considerados — exceto os filhos caçulas das famílias 29 e 30 que ainda se encontram na pré-escola —, apresentaram pelo menos uma reprovação no ensino básico: sete dos 30 primogênitos; quatro dos 20 filhos do meio; e oito dos 28 caçulas.

Embora pareça pouco expressiva a diferença no número de filhos reprovados segundo o lugar ocupado na fratria, mesmo em termos proporcionais, deve-se ressaltar o fato de que, face aos primogênitos, em muitas famílias, os irmãos do meio e, sobretudo, os caçulas apresentavam, à época das entrevistas, um menor trajeto escolar, o que amplia suas chances de virem ainda a ser reprovados em seu processo de escolarização.

**GRÁFICO 9 - Número de filhos\* por experiência de reprovação escolar, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas**



Nota\*: Exceto os dois filhos caçulas das famílias 29 e 30 ainda na pré-escola.

Também na experiência do vestibular, os primogênitos das fratrias estudadas se saíram melhor do que os irmãos mais novos. No total de 46 filhos graduandos ou graduados, foram aprovados em sua primeira tentativa de vestibular: 16 em 25 primogênitos, cinco em onze filhos do meio, e cinco em dez caçulas, ou seja, uma proporção de bem mais da metade dos primogênitos para cerca da metade (ou menos) de filhos mais novos.

*Mãe:* [O filho primogênito] Passou lá [UFMG], tranqüilo, sem problemas. E só prestou lá também.

*Entrevistadora:* Ela [filha caçula] tentou [vestibular] onde?

*Mãe:* Ela tentou na UFMG, na Milton Campos e na PUC.

*Entrevistadora:* E aí, ela fez um ano de cursinho, tentou nessas mesmas faculdades?

*Mãe:* Não, aí ela tentou só na Federal e na Milton Campos. Na PUC, ela não tentou não. Não quis mais, ela queria uma das duas, ela elegeu uma das duas.

*Entrevistadora:* E aí, ela passou na Milton Campos?

*Mãe:* Milton Campos.

(Mãe, 51 anos, dentista, família n. 07, nuclear com dois filhos).

*Mãe:* Ela [filha primogênita] fez o vestibular em cinco faculdades. Um exagero, né? [...] E ela passou em todos! [...] Nas [instituições] federais, ela passou nas três, e passou em Itaúna e na PUC. Aí ela optou pela Federal [UFMG].

*Pai:* Optou pela Federal aqui [Belo Horizonte], né, ficar mais perto da família.

*Mãe:* [O segundo filho] Formou [no ensino médio], aí, sem cursinho, sem nada, eu achei...

*Pai:* Que ele não ia passar no vestibular...

*Mãe:* Que ele não ia passar no vestibular porque realmente ele não estudava, não estudava mesmo, ele chegava em casa e dormia, ia pra televisão, computador... E

então, a gente achou que ele não ia passar... Ele não passou na Federal, mas passou na UNI.

*Pai:* Ele passou na UNI; ele faz Fisioterapia na UNI.

*Mãe:* Tentou [vestibular] na Federal e na UNI, e na Federal eu tinha certeza que ele não ia passar. Eu: “Ah, deixa ele fazer, né? Pra ele saber, né? No ano que vem ele vai fazer cursinho...”, eu pensava comigo. Aí ele passou na UNI. Bom, já que ele passou na UNI, deixa.

(Família n. 11, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* Onde ela [filha primogênita] prestou vestibular?

*Mãe:* Só na Federal [UFMG]. Passou de primeira. [...] [A segunda filha] Fez Economia na PUC; até passou. Mas não era realmente o que ela queria. [...] Tentou Economia na PUC e acho que ela tentou na Federal também. Na Federal ela não passou... Mas foi uma escolha muito, assim, sem saber o que queria. Aí depois, no outro ano, ela levou a sério, fez cursinho e tudo direitinho, já pensando em Odontologia. Aí não passou.

*Entrevistadora:* Ela tentou onde?

*Mãe:* Tentou PUC e Federal. E ela não passou. Aí ela ficou numa tristeza total e tal, aí ela foi morar no Canadá. Ficou lá até julho, voltou, fez cursinho e passou.

*Entrevistadora:* E a Milena [terceira filha]?

*Mãe:* [...] O primeiro vestibular ela fez pra Direito. [...] Aí, fez Direito na PUC - Minas, né, no primeiro ano, e não passou. E no outro ano foi que ela passou. Na PUC.

*Entrevistadora:* Direito, quando ela tentou a primeira vez, ela tentou onde? Na Federal e na PUC?

*Pai:* Só na Federal.

*Mãe:* Mas no outro ano, ela fez pra treinar, que foi o nosso desvio [riso], aí ela passou bem na PUC. [...] E ficou, né? Falou que ia preparar para o final do ano, mas aí adorou a PUC.

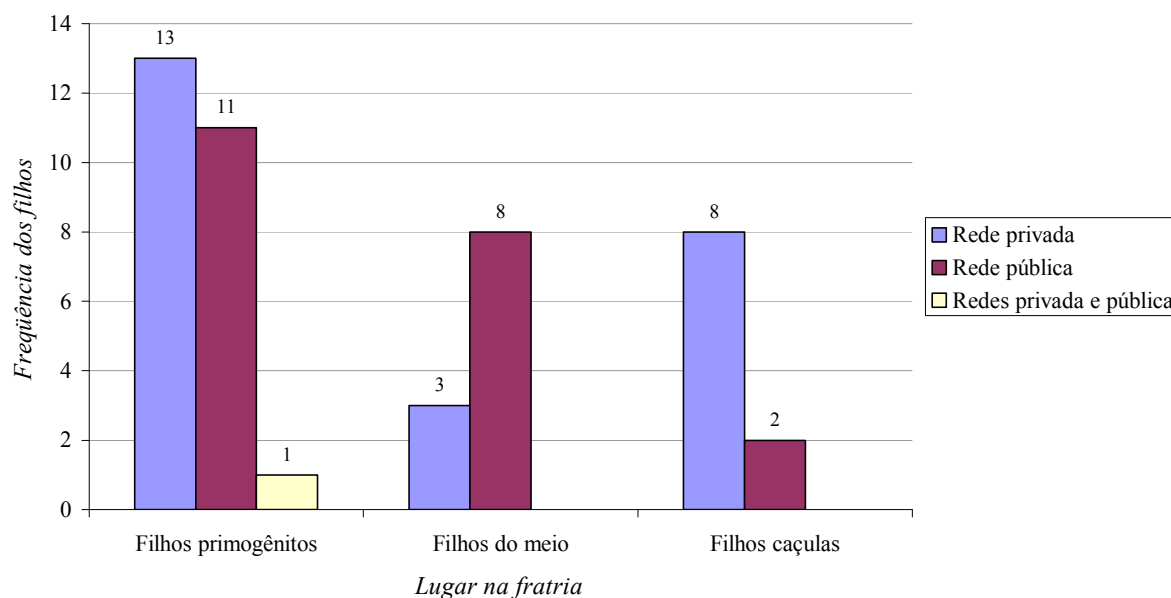
(Família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Ele [filho primogênito] tentou [vestibular pra Medicina] imediatamente [após o terceiro ano] e passou na primeira etapa, pra primeira turma... Primeira vez. Primeira tentativa na Federal. Ela [filha caçula] tentou o vestibular e ficou na Federal por um ponto. Aí, no meio do ano, fez na Católica [PUC - Minas] e não quis sair de lá. Por lá ficou. (Mãe, 59 anos, psicanalista e professora universitária, família n. 28, recomposta com dois filhos).

Ainda por esses relatos, tem-se a impressão de que, em relação ao acesso a instituições públicas de ensino superior — e em especial à UFMG, a instituição de ensino superior mais disputada em Minas Gerais e uma das mais renomadas no País —, os filhos do meio e, em seguida, os primogênitos levam vantagem. Mesmo considerando que a grande maioria dos jovens pesquisados tenha ingressado no nível superior em instituições privadas, observa-se que, de fato, no grupo investigado, os caçulas são os que obtêm menos êxito no propósito de cursar um estabelecimento de ensino superior público e reputado como a UFMG (Cf. GRAF. 10). Assim, embora o número de filhos primogênitos na graduação quase se equipare quanto à frequência no ensino público e privado; e o número de filhos do meio, graduandos ou graduados, nas instituições públicas supere em muito sua presença nas

particulares; no que tange aos caçulas, sua freqüência na graduação em rede pública é bem inferior à rede privada.

**GRÁFICO 10 - Freqüência dos filhos\* por rede de ensino superior, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas**

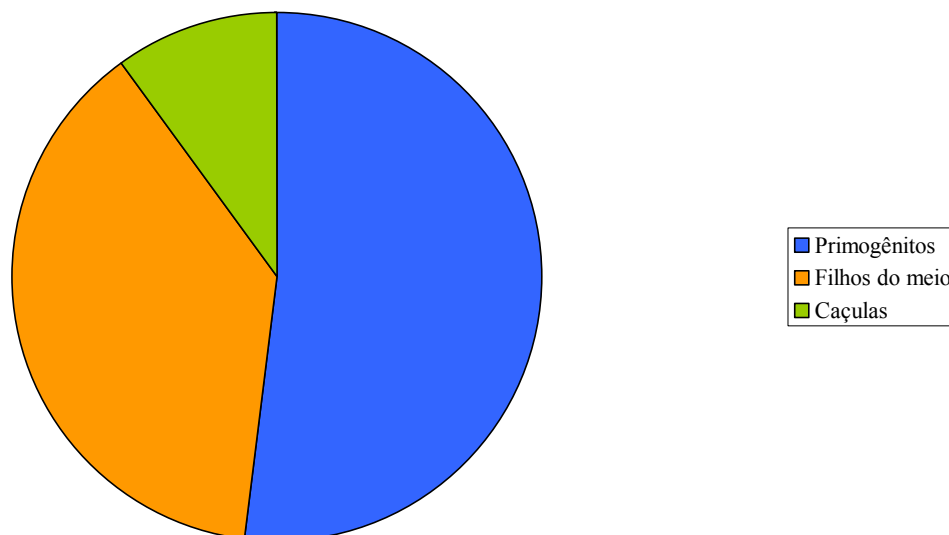


Nota\*: Total de 46 filhos, graduandos ou graduados: 25 primogênitos, 11 filhos do meio e 10 caçulas.

Essa última constatação parece se apresentar como desfecho ao quadro aqui delineado do rendimento escolar inferior, no que se refere ao grupo pesquisado, por parte dos irmãos mais novos, especialmente dos caçulas, em relação aos primogênitos ao longo do percurso escolar. Obviamente, trata-se de uma superioridade relativa, uma vez que não atinge uma parcela expressiva das fratrias em todos os aspectos analisados, mas, ainda sim, é inegável a vantagem escolar por parte dos primogênitos de um modo geral.

Outro aspecto em que os filhos mais velhos tendem a ser privilegiados refere-se à realização de estudos no exterior (*Cf.* GRAF. 11). Como visto, a atual tendência à internacionalização dos estudos pode ser considerada uma estratégia educativa das famílias mais favorecidas em termos cultural e socioeconômico, cujo objetivo é tornar o filho mais competitivo no mercado escolar mediante o domínio pleno de uma língua estrangeira (sobretudo o Inglês), mas também oferecer-lhe uma experiência enriquecedora, por propiciar novas perspectivas, inclusive no campo pessoal (Nogueira, 1998c; Prado, 2000).

**GRÁFICO 11 - Proporção de filhos\* com ensino médio concluído, que estudaram no exterior, segundo o lugar ocupado na fratria, à época das entrevistas**



Nota\*: Total de 16 filhos, sendo 11 primogênitos, quatro filhos do meio e um caçula.

Se considerados os 51 filhos que concluíram o ensino médio — período no decorrer do qual os estudos no exterior freqüentemente ocorrem —, à época da realização das entrevistas, e que tiveram a experiência de estudar no exterior, tem-se o seguinte quadro: onze, em 26 primogênitos; quatro, em 13 filhos do meio; e apenas um, em 12 caçulas. Assim, os primeiros filhos são os que mais usufruem dessa importante oportunidade educativa. Essa discrepância parece dever-se, sobretudo, a dois fatores. A princípio, não se pode negligenciar o próprio desejo dos jovens; e, ao que tudo indica, em algumas famílias, os filhos caçulas não se mostram tão motivados e/ou empenhados em estudar no exterior como seus irmãos mais velhos. Talvez isso se deva simplesmente à maior proteção parental de que os caçulas se fazem objeto, o que pode implicar em um maior receio em seu afastamento do meio familiar — mundo conhecido e aparentemente seguro.

*Entrevistadora:* E ele [caçula] chegou a ter experiência de intercâmbio?

*Mãe:* Não, não...

*Pai:* Não se interessou não. A gente achava que quando ela [filha primogênita] voltasse, ele ia falar “Agora é a minha vez!”, né? Mas ele não falou não, não quis e não foi pra frente a idéia dele não.

(Família n. 08, nuclear com dois filhos)

Não, eu não fiz [intercâmbio]. Ah, a minha irmã [primogênita] fez assim, aí eu meio que não animava muito de fazer não. Mas, hoje em dia, eu tô meio a fim assim de viajar... [*Entrevistadora:* Aí você vai formar primeiro?] A dúvida é essa. Meu pai quer que eu forme, eu não sei se eu quero... Porque se eu for ano que vem, vai ser

meu último ano de faculdade. Aí, eu tenho medo de formar, viajar e depois... Não sei, não volto, entendeu? Mas aí eu não sei... (André, 21 anos, 7º período de Engenharia de Produção, caçula da família n. 24, monoparental com dois filhos).

Ah, eu queria muito sair [para estudar no exterior], mas só que o meu pai não tá deixando... [Entrevistadora: Por quê?] Ah, não sei, ele acha que eu não sou muito independente assim não, entendeu? Eu queria muito, assim, meu sonho, mas... Sempre quando eu toco no assunto, ele [pai] fala pra eu desistir, aí eu falo: “Quer saber, eu também não vou desistir!”. (Sabrina, 16 anos, 2º ano do ensino médio, caçula da família n. 13, nuclear com três filhos).

Mas a razão que, de fato, se mostra mais significativa refere-se às circunstâncias temporais e econômicas: após ter enviado o primeiro filho ao exterior para fins de estudo, nem todas as famílias têm a possibilidade de repetir a experiência com o(s) filho(s) mais novo(s), em função do elevado custo econômico que tal investimento requer. Se, para algumas dessas famílias, a dificuldade já se apresenta em uma primeira empreitada, repetir tal feito, e em circunstâncias financeiras ainda menos favoráveis, é algo muito improvável<sup>81</sup>.

O mais velho e o mais novo aqui em casa? Não [há diferença na escolarização]. Talvez pela época, eu pude fazer intercâmbio por causa do dólar baixo na época em que eu tava com quinze anos. E a minha irmã não pôde porque tava na época do *boom* do dólar e ela não pôde ir pro intercâmbio. (Gabriel, 25 anos, 7º período de Ciência da Computação, primogênito da família n. 07, nuclear com dois filhos).

Era nosso plano que os três [filhos] fizessem intercâmbio em escolas do exterior, só pra língua [estrangeira], mas nós não conseguimos. Então foi só o Adair [filho primogênito] e só ele fez intercâmbio. Os outros dois, o dólar já subiu muito, ficou impraticável nós pagarmos pra eles porque antes o dólar estava equiparado. O Adair [filho primogênito] foi com o dólar a dois, mas depois o dólar chegou a três e pouco, aí já não deu pros outros irem. (Mãe, 52 anos, dentista, família n. 16, nuclear com três filhos).

Assim, nesse contexto, em que as camadas médias apresentam uma crescente dificuldade em manter seu padrão de vida (Quadros, 2003), os primogênitos tendem a ser beneficiados em relação aos seus irmãos mais novos. Mas se, por um lado, a “experimentação” realizada na educação, inclusive escolar, do primogênito por parte de seus pais é compreendida como parte mesmo da dinâmica relacional vivenciada nos diferentes momentos familiares em curso, por outro, os primeiros filhos são muitas vezes tidos como “cobaias”: os erros cometidos em sua escolarização pelos pais tendem a ser evitados com os filhos mais novos. Segundo Bounoure (1995:36), “dotados de uma certa experiência com os

---

<sup>81</sup> Segundo Quadros (2003), nas duas últimas décadas, 1980 e 1990, o Brasil apresentou um cenário de crise econômica em que o grupo socioocupacional aqui estudado mostrou-se sensível às variações conjunturais e foi penalizado no que se refere aos seus rendimentos.

filhos precedentes, os pais são melhor informados, notadamente dos procedimentos de orientação e das perspectivas profissionais possíveis” de modo que, sobretudo os pais diplomados, demonstram uma maior capacidade para “capitalizar as informações que lhes permitam conhecer o sistema escolar e saber tirar melhor proveito da experiência adquirida com os filhos mais velhos”. No que diz respeito ao grupo investigado, essa dita “experimentação” pode abranger desde a escolha do primeiro estabelecimento de ensino, como já mencionado, passar pelas estratégias educativas, preventivas e/ou reparadoras, e chegar até mesmo à intervenção parental quanto à escolha do curso superior.

Eu acho que de certa forma eu fui o teste aqui da casa, entendeu? [...] É tanto que meus irmãos já foram de cara pra escola particular, entendeu? O meu irmão [do meio], ao invés de ele terminar o pré nessa escola que eu achei muito ruim, ele foi pra uma outra melhor, entendeu? Então, ele fez o pré-primário melhor, ele já entrou pra primeira série numa escola melhor. [...] Então, assim, de certa forma, eu sempre fui abrindo as portas para os meninos, eu vejo dessa maneira. (Adair, 26 anos economista, primogênito da família n. 16, nuclear com três filhos).

A diferença, que ela [filha primogênita], eu cobrava mais, ela sendo a primeira filha, eu cobrava mais e, assim, ficava muito voltada pra ela. Assim, de que tinha que fazer tudo, né? O ritmo tinha que ser igual ao meu, né? Assim, tinha que fazer e tal. E ele [filho caçula], eu já fui mais *light*, assim, entendi melhor que tinha que cobrar, tinha que fazer as coisas, estudar pra prova, ter horário e tal, mas sem tanta cobrança. (Mãe, 46 anos, dentista, família n. 08, nuclear com dois filhos).

Ela [segunda filha] foi mais tranqüila [em sua escolarização]... Porque a gente teve o Rafael, era o primeiro filho, né, a gente fica sempre incomodado com um monte de coisa, quer o melhor... E da Pâmela [segunda filha], isso já foi mais assim fluindo... [Entrevistadora: “Incomodado com um monte de coisa”? Como assim?] É. Que você quer dar uma escola melhor, você quer investir, né, desse lado do histórico escolar, né? Se vai bem, se saiu bem, né, e tudo. (Mãe, 49 anos, psicóloga, família n. 12, nuclear com três filhos).

Dessa forma, tal “experimentação” relativa à primogenitura tende, muitas vezes, a beneficiar os filhos mais novos. Além disso, o filho caçula costuma apresentar uma relação mais à vontade com os pais e, freqüentemente, não vivencia as pressões e expectativas parentais mais características da relação com o primogênito (Kidwell, 1981). O filho caçula é, em geral, menos cobrado que seu irmão primogênito, em particular quanto ao trabalho escolar (Bounoure, 1995).

De todo modo, o fato de que os pais tendem a aprender com os filhos primogênitos (Perez, 2002), faz com que nele sejam depositadas maiores expectativas (Silveira, 2002). De acordo com Kidwell (1981), a literatura disponível sugere que o primogênito ocupa uma posição privilegiada na fratria, sendo, em geral, o que recebe mais atenção e o que mais interage com os pais, embora seja também o filho educado com maior

severidade e de quem se espera mais responsabilidade. A partir de sua pesquisa com famílias de Genebra, Kellerhals e Montandon (1991:224) também concluíram que as diferenças educativas associadas ao lugar de nascimento são bastante nítidas: “o primogênito, sobretudo quando se trata de um menino, é portador de ambições parentais que se reconhecem menos freqüentes entre os caçulas, e sua primogenitura lhe vale uma situação ao mesmo tempo privilegiada e severa”. Essa dita severidade resulta no fato de que, ainda de acordo com Kellerhals e Montandon, o primogênito é mais punido que o segundo ou o terceiro filho.

No grupo pesquisado, a percepção de muitos genitores, mas também dos próprios filhos, também é a de que os primogênitos acabam por ser mais exigidos, inclusive no que se refere aos resultados escolares. E por serem mais exigidos desde pequenos, os primogênitos tendem a se cobrar mais e a apresentar, inclusive, um melhor resultado escolar. Aliás, é muito comum a compreensão de que os irmãos primogênitos servem de exemplo na fratria, constituindo-se em uma referência escolar para o(s) irmão(s) mais novo(s), embora nem sempre um modelo de fato seguido.

A expectativa com a minha chegada é sempre maior porque é a primeira [filha], entendeu? Então, assim, todos os desejos dos dois [pais] estão comigo. A vontade de dar certo, entendeu, chegou primeiro em mim. Os erros, os acertos, todos, primeiro foi comigo, entendeu? Então, a minha responsabilidade de acertar, mesmo na escola, eu acho que é maior do que a do Hugo [irmão caçula], entendeu, por ser a primeira, e por ser mulher também, porque eu tenho que dar conta, né? (Camila, 21 anos, 7º período de Psicologia, primogênita da família n. 02, nuclear com dois filhos)

Não sei, eu acho que deve criar uma [diferença no percurso escolar o fato de ser o filho mais velho], não sei como dizer... [...] Mas se eu tracei, vamos dizer, uma carreira escolar boa, talvez o [filho] mais novo deve pensar em tentar fazer pelo menos, no mínimo igual, com objetivo de superar, não sei... Mas, é aquela coisa, se eu fiz, se eu faço uma coisa errada, eu meio que dou o direito de a pessoa mais nova fazer, mas não sei. No caso escolar, eu sempre passei de ano... Sempre passei de ano. Então, a pessoa mais nova sempre vai passar, vai querer fazer isso também. Se eu sempre tivesse (aí seria diferente), se eu sempre tivesse passado de ano direto, aí é uma exigência a mais, mas também, como eu já tomei recuperação duas vezes, já é uma desculpa caso aconteça com o mais novo. (Fábio, 19 anos, 2º período de Ciências Econômicas, primogênito da família n. 05, nuclear com dois filhos).

Filha mais velha? Ah, eu gosto bastante, assim, de tomar conta do meu irmãozinho [risos], apesar dele tá maior do que eu já. Eu me sinto tipo do papel de ser uma referência pro meu irmão. Quando ele tá estudando, eu tô sempre junto com ele, mesmo agora que ele tá fazendo Engenharia, e eu não entendo nada do que ele estuda, eu faço trabalho junto com ele, eu tento aprender alguma coisinha que ele tá aprendendo, sabe? Ajudar ele mesmo. Eu acho que, como irmã mais velha, eu tenho o papel de sempre ajudar o meu irmão, sempre ensinar pra ele. (Rúbia, 22 anos, 6º período de Medicina, primogênita da família n. 10, nuclear com dois filhos).

A cobrança [por ser a primogênita], eu acho que é muito maior, sabe? [...] Eu acho que isso é uma coisa que, assim, eu acho que eles [pais] me passaram também que

eu tinha que sair bem [na escola], que eu tinha que ser responsável, mas eu sempre cobrei isso de mim também. Então, eu acho que partiu dos dois lados, então não teve problema, não teve desavença. [...] Eu acho que também, por ser mais velha, eu tô abrindo espaço, tô abrindo os caminhos pros meus irmãos, né? Então, assim, tudo que eu faço é mais difícil pra mim do que pros meninos porque eu tô fazendo primeiro, entendeu? (Rafaela, 23 anos, dentista, primogênita da família n. 11, nuclear com três filhos).

Eu acho que tem vantagens sim [em ser a primogênita]. Por eu ter tido essa trajetória escolar boa, eu acho que tem [vantagem] sim, com certeza. [...] E eu, hoje em dia, eu me sinto super bem de ter sido mais velha, de eu ter dado meu exemplo pra eles [irmãos] (Ana Maria, 25 anos, advogada, primogênita da família n. 15, nuclear com três filhos).

[Ser a filha] Mais velha é difícil porque você sempre tem que dar o exemplo, sabe? Mas eu acho que às vezes eu posso até ter prejudicado um pouco meus irmãos por eu sempre querer ser certinha, fazer tudo certinho, estudar... Sou meio assim um exemplo. Eu mesma queria, sabe, ser o orgulho do meu pai... [...] E as minhas irmãs não eram tão [estudiosas] assim: elas já tomaram recuperação, já levaram ocorrência, eu nunca levei... Eu acho que o meu pai ficou baseando um pouco em mim e isso prejudicou um pouco eles [irmãos]... (Giovana, 24 anos, dentista, primogênita da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Como você é o [filho] mais velho, você serve de exemplo [na escolarização], [os irmãos] estão sempre te seguindo, estão te admirando, aí você tem que tá segurando toda hora essa carência e dar uma ajuda [...]. Ser filho mais velho tem essa coisa de que esperam mais de você. Então, eu sou o pioneiro, eu tenho que ir quebrando os primeiros muros, né? Os outros [irmãos] que vêm atrás, o caminho já tá de certa forma calcado aí. [...] (Igor, 21 anos, cursinho pré-vestibular, primogênito da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

[...] O meu irmão [caçula], hoje, ele é totalmente diferente do jeito que eu era. Ele, até hoje, ele faz as coisas [de escola] só com ajuda da minha mãe, se não, ele não faz. Fica fazendo corpo mole, então, às vezes, minha mãe lembra isso pra ele: “Ó, seu irmão não era assim”. Então, tem mais responsabilidade por ser mais velho. (Henrique, 18 anos, 1º período de Economia, primogênito da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Importante ainda considerar o fato de que, a princípio, o investimento inicial por parte dos pais voltado ao primogênito costuma ser maior em tempo e intensidade, uma vez que não há nenhum outro irmão a disputar os recursos parentais (Desplanques, 1981). Em outros termos, “o primogênito é o único filho que possui acesso exclusivo ao casal parental por um período indeterminado de tempo”, de modo que seus pais acabam por se envolver mais em sua educação (Perez, 2002:115). Além disso, constatou-se que, no grupo pesquisado, os primogênitos, na maioria das vezes, tendem a ser mais acompanhados em sua escolarização por seus pais do que seus irmãos mais novos.

Eu acompanhei [a escolarização] mais da Júnia [filha primogênita]. Depois com o Flávio [filho caçula], coincidiu até de eu passar a trabalhar mais [...]. E também

porque é o segundo [filho], né? O primeiro, realmente, a gente fica... Serviu de experiência pra eu não ficar muito, né, de ficar uma dependência... A gente vai amadurecendo também em relação a isso. Então, o Flávio eu deixei mais solto, tentava acompanhar, ajudar quando precisava, mas não ficava... Com a Júnia [filha primogênita], eu ficava muito em cima dela... Exigia mais... (Mãe, 46 anos, dentista, família n. 08, nuclear com dois filhos).

Eu tive uma atenção maior [dos pais]. O primeiro filho é aquela coisa assim: “Putz! O que a gente faz?” Então o meu pai e a minha mãe era debaixo da asa, “meu filhinho”, aquela coisa toda. Com o Leonardo [irmão caçula] já é completamente diferente! Mas era tão novo pra mim quanto pra eles. Eu era o primeiro filho, eles eram os primeiros pais. Então, teve uma atenção maior. [...] E com o resto já foi diferente. Como primeiro [filho], além de ter recebido mais atenção, eles tinham mais tempo pra mim, mais disponibilidade tanto de tempo, quanto financeira, quanto o lugar favoreceu mais. Com os meus irmãos já foi diferente. Quer dizer, [os pais] tinham que trabalhar mais... [...] Minha mãe me levou mais no colégio, participou mais do colégio, entendeu? E meus irmãos já é um pouquinho mais de longe [o acompanhamento escolar]. (Igor, 21 anos, cursinho pré-vestibular, primogênito da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Minha mãe sempre olhava tudo [da escola], pelo menos meu, acho que do meu irmão, do segundo filho, já fica com mais preguiça, mas meu ela olhava tudo. (Raquel, 24 anos, 8º período de Comunicação Social, primogênita da família n. 27, recomposta com dois filhos).

Assim, esse maior acompanhamento parental dos primogênitos decorre, em alguns casos, do fato de que, na fase escolar inicial, a preocupação dos pais é toda depositada no primeiro filho que é, temporariamente, o único. Como já mencionado, os pais beneficiam o filho primogênito na medida em que depositam nele suas esperanças ou lhes concedem mais tempo pelo fato de que o primeiro filho é, durante algum tempo, um filho único (Desplanques, 1981). Outra possível razão relaciona-se à maior disponibilidade materna, cujo trabalho profissional, ainda em início de carreira, não se mostra numa etapa tão absorvente. Mas tais explicações não são, em absoluto, generalizáveis, uma vez que as circunstâncias podem variar bastante e, em algumas ocasiões, vir a beneficiar algum outro filho que não o primeiro.

No que concerne ao filho do meio, por exemplo, ele não compartilha o *status* nem do primogênito nem do caçula, ao invés disso, está compreendido em “algum lugar no meio” (Kidwell, 1981:318). Merece relevo a constatação de que se o primogênito e o caçula têm, em geral, seus lugares na fratria bem demarcados e quase sempre percebem a relação mais ou menos benéfica de sua ordem de nascimento com a escolarização, o lugar do filho do meio se mostra, em muitos casos, inscrito sob o signo do não-dito, ou melhor, do não saber o que se dizer. Não raramente os filhos do meio não percebem vantagens ou desvantagens no lugar que ocupam na fratria e muito menos relacionam seu processo de escolarização a essa posição. Os pais, por sua vez, em suas narrativas, costumam concentrar no primogênito e no caçula as

diferenças percebidas na escolarização dos filhos. Ainda assim, em alguns casos, percebe-se que os filhos do meio podem ser beneficiados tanto quanto os primogênitos ou mesmo como os caçulas: aprendem com a experiência anterior do irmão mais velho, podem também servir de exemplo para o mais novo e ajudá-lo em suas tarefas escolares — o que, como visto, reverte tal ação a seu favor, visto que exercita sua própria competência escolar.

Ah, sei que todo mundo fala que o filho do meio é mais problemático pra tudo, até na escola. Eu não acho que seja não! [Riso] [Entrevistadora: Todo mundo fala?] É, falam assim que o filho do meio é o mais problemático, mais que o primeiro e mais que o caçula... Que o primeiro não é o problemático... [...] O caçula é o protegido, o mais velho é o que tá sempre errado, e o do meio não é nada, não é protegido nem nada, fica meio solto... (Fernando, 20 anos, 4º período de Fisioterapia, segundo filho da família n. 11, nuclear com três filhos).

É, mas eu acho que é difícil de falar a diferença [por ser filho do meio] que tem, mas tem diferença sim. A responsabilidade incide muito mais no Adair [irmão primogênito], né, do que pra mim e pra Carolina [irmã caçula], né? A Carolina tem um protecionismo maior... Não sei, mulher também... Acho que é mais nesse sentido, né? Eu? Eu não sei... Não reclamo de falta de carinho, não reclamo de falta de nada não, mas tem uma relação diferente sim. Comigo, mais aquela pessoa que vai estudar mais e tal... Então, não tem tanta cobrança não (Apesar de ter, lógico, né?)... [...] Eu vejo essa diferença mesmo da atuação durante a escola entre eu, o Adair e a Carolina. [...] Eu é que sempre estudei mais. Até um certo ponto também, né? O [filho] do meio acaba que eu acho ele tem que se destacar por si só, né? [...] [Os filhos do meio] são sempre os largados, então eles têm que se destacar por si só, né? O mais velho é o xodó da mamãe e o mais novo, o xodó do papai, né? Então, o do meio tem que se destacar por si só. (Robson, 25 anos, biólogo, segundo filho da família n. 16, nuclear com três filhos).

Por eu ter irmão mais velho e eu ser muito próximo dele, ser muito grudado nele, eu acho que eu fui muito atrás dele, entende? [...] Mas com relação à escola, eu acho que não influenciou nada. E essa posição de segundo filho, até porque tem três mais novos e um mais velho, eu acho muito bom. Muito bom! Eu acho que eu nasci no lugar certo. [...] Não sei, eu gosto de ser exemplo pros outros [irmãos], entende? Apesar da minha história [escolar] não ser muito bonita, [riso] mas tem as partes boas. [...] (Renato, 17 anos, 1º ano do ensino médio, segundo filho da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

[...] Se o seu primeiro irmão vai bem [na escola], você se espelha nele, você tem uma carga, assim, maior... Assim, um peso, né, você fala: “Não, eu tenho que conseguir também”. Ou ele pode te ajudar. As vezes, tem muito disso: “Olha, isso aqui eu já aprendi, então, eu vou te ensinar”. Isso te ajuda sempre a crescer assim. Não só na escola, mas em outros aspectos da vida, acho que é muito importante essa convivência. [...] Eu tive um pouco mais de escolha, assim, porque eu olhei o que eles [irmãos mais velhos] fizeram e falei: “Não, eu não quero isso”. [...] Acho que nada de injustiça, assim, “sou terceira filha, fiquei abaixo”, não. (Suzana, 15 anos, 1º ano do ensino médio, terceira filha da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Assim, embora certas recorrências sejam inegáveis no que se refere às fratrias pesquisadas, cabe sempre atentar para uma conjunção de fatores associados ao lugar ocupado

na fratria e suscetíveis de interferir na escolarização, de modo, às vezes, bastante peculiar. Pode-se, por exemplo, pensar em fatores intervenientes como a fase da vida familiar em que se tem o filho — idade dos genitores, situação profissional e socioeconômica, separação conjugal, recasamento etc. — e a própria efetividade do planejamento familiar. Sob esse prisma, a idade dos genitores, quando do nascimento do filho, parece consistir em uma explicação plausível para o maior sucesso escolar dos primogênitos. De acordo com Desplanques (1981), o primogênito tem pais mais jovens e essa juventude contribui para que esses pais tenham um maior interesse pelos estudos dos filhos e maiores condições de ajudá-los nas tarefas escolares, já que sua própria experiência de escolarização é mais recente: eles têm menos chances de se sentirem desatualizados quanto a métodos e conteúdos escolares. No caso da pesquisa aqui apresentada, alguns entrevistados ilustram esse fenômeno: o fato de que ter filhos ainda na juventude, quando há maior disposição e energia para investir na educação escolar, é um fator que tende a beneficiar a escolarização. Assim, também dessa perspectiva, os filhos mais velhos são favorecidos:

Então, a gente quis ter filhos logo, né? Pra ter ainda a possibilidade de tá com eles, seguir até a faculdade, e a gente ainda ter alguma coisa de juventude ainda... (Pai, 49 anos, engenheiro, família n. 10, nuclear com dois filhos).

Quando a gente se casou, eu acho que a gente tinha isso meio que acordado. Talvez não explicitado, mas, né, a gente já tinha claro que a gente ia ter filho logo. [...] Um ano depois que a gente se casou, né, a gente já tava definindo que já tava um bom período, que a gente já tava ajustado, assim, que tava na hora. E éramos bem novos, né, na época. Mas, assim, pra gente já tava um bom momento; e depois pra acompanhar na escola e em tudo também. (Mãe, 47 anos, dentista, família n. 14, nuclear com três filhos)

Tem muita diferença [na escolarização por ser o caçula] porque o que acontece... Eu com 16 anos, outro menino com 16 anos. A mãe dele estaria agora com 40 no máximo. Eu, como sendo mais novo, minha mãe já está lá na faixa dos 50. A cabeça da mãe é diferente, e já que a cabeça da mãe é diferente, o filho vai seguir diferente na escola. No caso, a mãe desse menino seria mais liberal. A conversa de mãe e filho é diferente porque ela formou tem pouco tempo; aí, como eu já tenho mãe com 50 anos, já é outra cabeça de mãe, já tem outros pensamentos, já pensa em outras coisas... [...] (Leandro, 16 anos, 2º ano do ensino médio, caçula da família n. 11, nuclear com três filhos).

Essa maior diretividade na educação parental por parte de genitores mais jovens, indicada no relato de Leandro (caçula da família 11), é outro aspecto que não deve ser negligenciado face à relação entre lugar na fratria, idade dos pais e escolarização. Em seu estudo, Kidwell (1981) sugere que, à medida que a idade dos pais aumenta, a punição aos filhos também pode aumentar. Desse modo, pais mais jovens tenderiam a ser mais liberais em

suas relações com os filhos e, portanto, a exercitar mais o diálogo, favorecendo assim a autonomia filial. Esse desenvolvimento da capacidade de diálogo e da autonomia, por sua vez, seriam características valorizadas no meio escolar, o que acaba por contribuir para um maior sucesso nesse âmbito. Segundo Lahire (1997:28), há diferentes formas de exercício da autoridade familiar, mas, ao se privilegiar a interiorização das normas de comportamento, o “espírito de autodisciplina” dos filhos, maiores são as chances de sucesso, uma vez que não existiria conflito com o regime disciplinar imposto pela escola. É importante, pois, o grau de consonância entre os modelos de autoridade familiar e escolar a fim de que melhores resultados escolares sejam alcançados.

Todavia, podem ocorrer casos em que se ter o primeiro filho em mais baixa idade, mas sem planejamento e em situação socioeconômica instável, pese negativamente para o jovem casal.

Não [houve planejamento familiar], eu acho que foi acontecendo. Nós casamos muito novos. Eu acho, assim, que eu tava começando a vida com muita dificuldade, com muita luta, e foi acontecendo, né? Veio a Ana Paula [filha primogênita]... (Pai, 46 anos, farmacista e microempresário, família n. 06, nuclear com dois filhos).

De fato, se os primeiros filhos têm pais mais jovens e, supostamente, com mais energia e disposição para acompanhá-los em seus estudos, esses são também mais inexperientes; ao passo que, se os últimos filhos têm pais mais velhos e menos propensos a ajudá-los nas questões escolares, eles se beneficiam de genitores mais experientes quanto ao processo educacional (Black, Devereux, Salvanes, 2004; Desplanques, 1981).

Há, pois, que se considerar sempre uma diversidade de situações possíveis. Na família 12, a maior disponibilidade materna ocorreu em relação ao filho caçula, que nasceu após um grande intervalo em relação à outra filha, e, ainda assim, apresenta um pior aproveitamento escolar em relação a seus irmãos, embora se deva levar em conta o fato de que sua escolarização parece ter sido posteriormente menos acompanhada pelos genitores, sobretudo pelo masculino. Na família 14, o filho caçula é beneficiado com a mudança para uma escola que exigiu um investimento econômico elevado, somente possível por ter ocorrido numa época em que a família já se encontrava em melhor situação financeira. Na família 19, o nascimento de filhas gêmeas, na segunda gravidez da mãe, não só aumenta inesperadamente o tamanho da família como, sob certa ótica, “confunde” os lugares de nascimento e particulariza sua incidência sobre a escolarização da prole. Nas famílias 27 e 29, a separação conjugal dos genitores incidiu negativamente, sobretudo, sobre a escolarização dos filhos caçulas.

*Mãe:* O Victor [filho caçula] começou numa escola no primeiro período. Ele não foi antes, igual os outros [filhos] todos... Aí ele tinha uma babá que olhava ele e foi então com quatro anos pra escola. [...]

*Entrevistadora:* Por que a opção de colocá-lo, assim, um tempo depois do que os irmãos tinham entrado?

*Mãe:* Eu preferi ficar mais com ele em casa porque nos outros eu não tive essa oportunidade porque eu estudava, depois você começa a trabalhar... Não tinha horário, não era horário fixo... Então, assim, eles [dois primeiros filhos] foram muito cedo pra escola. Não porque eu quisesse, foi por questão mesmo da profissão...

*Pai:* É, o Rafael [filho primogênito] mesmo ia pro maternal lá, enquanto você ia pra aula...

(Família n. 12, nuclear com três filhos).

Os outros meninos [filhos mais velhos] até que a gente acompanhava mais mesmo [a escolarização]. O Victor [filho caçula], a gente já aprendeu a deixar mais largado. O Victor, eu fui umas duas vezes no [Colégio] Loyola. (Pai, 51 anos, analista financeiro, família n. 12, nuclear com três filhos).

Mas eu acho que até pelo desenvolvimento, né, do casal, pelo fato da gente ir se estruturando mais, eu fico pensando, por exemplo, se a opção que o Cristiano [filho caçula] teve agora, de sair daquela escola e ir pra outra, se isso tivesse sido proposto pela Joana [filha primogênita], eu não sei se a gente teria condição de bancar, sabe, até financeiramente isso. E aí, pelo momento mesmo, né? O que ia vir daqui a um ano, um ano depois, né, disso... Falando de uma maneira bem geral, de uma tendência mesmo, né, de que com o passar do tempo, a família consegue se estruturar um pouco mais e tal. Então, assim, as mudanças que se processaram, né, esse ano em função do Cristiano [caçula], fazer essa investida nessa outra escola, eu não sei se tivesse, por exemplo, sido a Joana, ou o Adam [segundo filho], se a gente teria a mesma condição, sabe? (Mãe, 47 anos, dentista, família n. 14, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* E como é que você se sente sendo a terceira filha? Filha do meio?

*Milena:* Não, aqui em casa nunca fui a terceira! Têm a mais velha, as gêmeas e o mais novo. É sempre eu e a Letícia [irmã gêmea] junto. [...]

*Entrevistadora:* Mas como você se sente, assim, estando entre a Giovana [primogênita] e o Roney [caçula]? Você vê vantagens, desvantagens nesse lugar?

*Milena:* Vantagens até. Porque muita coisa que eles [pais] erraram, erraram na Giovana [irmã primogênita] e já foi certo pra mim. E o Roney [irmão caçula], a família inteira, né, que mimava ele. E de vez em quando a gente pega muito no pé dele. Somos nós cinco [refere-se a si mesma, às duas irmãs e aos pais] pra falar de estudos com ele, então, assim, ele até eu acho que sofre mais.

(Milena, 21 anos, 5º período de Direito, terceira filha da família n. 19, nuclear com quatro filhos).

Eu acho que me coube mais responsabilidade do que meu irmão. Ah, por tudo. Por ser meio que cobaia, né, porque era a primeira que tava criando, então, acho que eles [pais], na tentativa de fazer o melhor, exageraram. [...] Então, eu fui mimada ao mesmo tempo em que eles cobravam demais. Agora, meu irmão não. Tudo dele é mais largado, tudo ele podia. Eu tinha que comer isso todo dia no almoço, tinha que estudar... Meu irmão, não, faz se quiser... Apesar da diferença ser pouca, de idade, já foi mais largado; foi na época que meus pais estavam separando... [...] Eu acho que ajuda o fato dele ser mais novo, porque, na verdade, meu pai saiu de casa, por exemplo, ele tinha quatro anos, eu tinha sete pra oito, acho que era isso mesmo. Aí minha mãe trabalhava o dia inteiro, não tinha com quem deixar a gente, empregada ia embora cedo, então eu ficava sozinha, então, eu era meio que mãe dele também. Então, o fato dele ter duas mães fez com que ele pudesse relaxar mais, sabe? Tipo, eu pensava assim: “Minha mãe não tá aqui, eu tenho que fazer todo o meu para casa,

preparar o lanche e cuidar do meu irmão”. Aí ele pensava: “Minha mãe não tá aqui, mas minha irmã tá, não preciso fazer nada não que ela faz pra mim”. Então, deixou ele cômodo desde criança, que até hoje ele é assim. (Raquel, 24 anos, 8º período de Comunicação Social, primogênita da família n. 27, recomposta com dois filhos).

[...] A Patrícia [terceira filha, primeiro casamento], ela era um pouco mais difícil [quanto à questão escolar]... Porque ela veio muito nova, né, morar comigo quando eu me separei. [...] Mas quando veio morar comigo, Patrícia estava com 10 pra 11 anos, entendeu, era muito novinha, então eu tive muita dificuldade pra fazê-la estudar... Tinha pouco tempo pra controlá-la, né? Tive algumas dificuldades com a [filha] mais nova [...], mas depois ela se concentrou mais [nos estudos]. (Pai, 64 anos, médico, família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Constata-se, pois, que embora os primogênitos tendam a ser privilegiados em sua educação escolar, não se pode — e não se deve — negligenciar a gama de circunscrições referentes a cada grupo familiar que tornam inegavelmente singular a história de escolarização de cada um dos filhos. São muitas as constelações de fatores a serem consideradas na análise, uma vez que a influência sobre a escolarização do lugar ocupado na fratria mostra-se intrinsecamente relacionada a variáveis diversas. Além dos aspectos expostos, relativos ao ciclo de vida familiar, merecem ainda destaque o intervalo de nascimento, o tamanho da família e o gênero.

No que concerne ao intervalo de nascimento entre um e outro filho, constata-se, muitas vezes, uma estratégia parental consciente e racional, visando tirar o melhor proveito do nascimento, em função dos projetos de vida do casal, mas, em especial, da fase de vida educacional e profissional em que se encontra a mulher (Godard, 1992). É nesse sentido que geralmente se procura estabelecer um maior ou menor espaçamento entre os filhos.

Nos casos de menores distâncias etárias na fratria, verificam-se maiores semelhanças nas experiências dos irmãos, inclusive em sua vivência de escolarização:

Eu, particularmente, não vejo essas diferenças [quanto ao lugar de nascimento] dentro da nossa casa, assim, com tanto significado. Pode até ser, que é diferente na sua casa [dirigindo-se ao marido], na minha casa... A gente já conversou sobre isso, né? Somos os [filhos] mais novos e a gente teve oportunidades que a gente sabe que os nossos irmãos mais velhos não tiveram, né? É aquela história mesmo. Mas aqui, eu não sei. Acho que o fato deles [filhos] serem muito próximos [em idade] um do outro, não sei se isso gerou essa diferença [na escolarização] não. (Mãe, 47 anos, dentista, família n. 14, nuclear com três filhos).

*Pai:* Não, até que não teve muito isso não [diferença na escolarização em função da ordem de nascimento].

*Mãe:* A proteção foi igual, não é porque é o caçula ou o mais velho.

*Pai:* Agora, a diferença de idade é tão pequena que eu não sei também se... (Família n. 16, nuclear com três filhos)

*Pai:* Não teve intervalo [de nascimento] não, né, Helena [mulher]? Pra acabar de uma vez! [Riso] Começar e acabar: trurururu... Fazer tudo junto.

*Mãe:* [...] Quando a Joana [filha primogênita] nasceu, eu acho que já tinha meio que organizado, sabe, pelo menos na minha cabeça, que os filhos próximos seriam um elemento a mais pras coisas darem certo, sabe? Porque a gente ia canalizar os nossos esforços, né, naquele período, naquela dificuldade. [...]

(Família n. 14, nuclear com três filhos)

Eu acho que o Henrique [filho primogênito], queira ou não, ele teve que se virar mais sozinho assim, sabe, como se naturalmente ele fosse tendo que crescer mais rápido, né? Eu tive a Andréa [segunda filha] muito perto dele e a Suzana [terceira filha] acabou ficando muito perto da Andréa; a distância aí é de dois anos do Chico [filho caçula] pra Suzana, então, eu acho que o filho mais velho acaba sofrendo um pouco mais. Às vezes, eu o acho sobrecarregado. [...] É como se ele virasse homem à força, sabe, ele é muito maduro pra idade dele. Chega a preocupar um pouquinho, assim, o tanto que ele tem autonomia e acaba de certa forma se sobrecarregando. Na escola, ele nunca, nunca me pediu nada, nunca, nunca teve nenhuma demanda da minha pessoa. Muito, muito, muito raro você lembrar e com muito esforço. (Mãe, 42 anos, psicóloga e microempresária, família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Ainda quanto ao menor espaçamento entre os nascimentos, o estudo de Powell e Steelman (1993) revela que os recursos familiares, em termos econômicos e interacionais, são mais escassos quando os irmãos têm idades próximas, o que acaba por prejudicar seu desempenho escolar.

Por outro lado, em relação a intervalos maiores entre os nascimentos, segundo Saraceno (1997):

Dado que as transformações sociais e culturais atingem as famílias e os indivíduos em várias fases da vida, pode acontecer que os filhos de uma mesma família nascidos com vários anos de diferença se encontrem a crescer em diferentes culturas e modelos de relações entre gerações, não só com problemas de descontinuidade cultural entre pais mas também entre irmãos e irmãs de idades diferentes (p. 130).

Assim, ser o primogênito ou o caçula por muitos anos introduz o sujeito em relações familiares e escolares que tendem a se diferenciar bastante das experiências do(s) irmão(s) que a ele se segue.

Eu quis dar um espaço maior [entre os filhos]. Isso foi planejado, ter um espaço maior. Até, de repente, poderia ter sido até maior; foram três anos e oito meses de diferença porque eu quis. Isso foi pensado porque eu realmente queria criar o menino direito, entendeu? [...] Eu queria criar o menino primeiro, entendeu, queria vê-lo crescendo, indo pra escolinha, acompanhando, né? Aí, achei que com três anos já estava bom, né, pra poder engravidar de novo [...]. Depois eu vi que o intervalo poderia ter sido até maior um pouquinho. [Risos] (Mãe, 44 anos, médica, família n. 05, nuclear com dois filhos).

*Mãe:* Ah, [a ordem de nascimento] influenciou sim [na escolarização] porque eu aprendi muito com a Rúbia [filha primogênita]. Porque são três a quatro anos de

diferença [de idade entre os filhos], deu pra ter uma experiência. Aí, ele [filho caçula] já não passou por aquela experiência que ela teve. Ele já não passou pelo maternal.

*Pai:* O que ela [primogênita] sofreu lá [na escola], ela passou pra ele [caçula] o aprendizado...

(Família n. 10, nuclear com dois filhos)

[*Entrevistadora:* Inclusive o intervalo entre um filho e outro foi planejado?] Foi. Mas esse intervalo, você pode observar, foi mais ou menos de três anos e meio a quatro anos, exatamente porque como eu trabalhava fora, ficava difícil dois meninos com fralda, dando muito trabalho. Então, um [filho] já tava maiorzinho, já começava a entender, já podia ir pra escola; aí já tinha outro menorzinho... (Mãe, 50 anos, dentista, família n. 11, nuclear com três filhos).

*Mãe:* Ah, porque aqui são duas fases porque o Victor [filho caçula] tem diferença de sete anos da Pâmela [segunda filha], e do Rafael [filho primogênito], dez! Então, ele ficou separado, né? Porque os outros já estavam lá acabando [a escolarização], e ele começando... [...] Eles [os dois filhos mais velhos] foram mais junto, né? Dois anos.

*Entrevistadora:* No caso do Victor [filho caçula], assim... Aconteceu?

*Pai:* Não foi consciente não.

*Mãe:* É, aí eu fiquei grávida. Mas aí, começa outra história de novo, né? Ter um filho, assim, já longe um do outro, ele fica mais só, né? [...] O Victor, teve uma época que ele queria ser filho único. Eu falei: “Quase que você já é mesmo filho único, é uma distância tão grande!” Pra sobrar mais tempo, espaço pra ele. [Risos]

(Família n. 12, nuclear com três filhos).

Também para Kidwell (1981), o espaçamento entre irmãos é um fator relevante uma vez que a experiência de irmãos com maior intervalo entre os nascimentos (quatro anos ou mais) pode ser inteiramente diferente daqueles de um ambiente familiar com intervalo curto. Segundo essa autora, as famílias com um maior intervalo entre os nascimentos tendem a apresentar um estilo disciplinar mais relaxado e uma relação afetiva mais consistente, o que acaba por afetar tanto as expectativas dos pais em relação aos filhos, como a quantidade de tempo que esses pais têm para interagir com a prole. Desse modo, ter mais tempo entre os nascimentos de cada filho forneceria aos pais mais energia psíquica e física para se dedicar a cada um deles. Nessa mesma perspectiva, Black, Devereux e Salvanes (2004) afirmam que as crianças de família com maior intervalo entre os nascimentos sofrem menos as restrições de recursos, econômico ou de tempo, que outras famílias do mesmo tamanho. Assim, o intervalo maior entre os filhos tenderia a favorecer seu rendimento escolar, uma vez que a atenção parental e o investimento financeiro em cada um dos filhos podem ser mais concentrados. Ainda segundo esses autores, se as crianças nascidas primeiro são privilegiadas porque têm poucos irmãos com quem competir pela atenção parental, as crianças nascidas mais tarde podem ser beneficiadas pela maior atenção dos pais quando os irmãos mais velhos saem de casa ou, pode-se acrescentar, já necessitam menos de cuidados parentais.

No grupo pesquisado, 2/5 dos intervalos de nascimento nas fratrias apresentam-se com até dois anos, podendo ser considerados como pequenos. Nos outros 3/5, os intervalos ficam acima de dois anos, sendo três os casos que excedem a diferença de quatro anos entre intervalos de nascimento seguidos: famílias 12<sup>82</sup>, 29 e 30. Como mencionado no capítulo dois, acerca do perfil das famílias selecionadas, os maiores extremos nos intervalos de nascimento entre os filhos primogênitos e os caçulas ocorrem nas famílias recompostas, cujo genitor de referência teve filho em seu novo casamento. Assim, observa-se que, na família 29, o caçula, único filho do recasamento do pai, nasceu 29 anos após o nascimento do primogênito; e, na família 30, a diferença da caçula, filha do terceiro casamento da mãe, para a primeira filha é de 17 anos. Sem dúvida, as fratrias recompostas merecem uma atenção à parte, não só pela diferença etária que, muitas vezes, decompõe a fratria em grupos distintos, como também pelos aspectos envolvidos de modo muito peculiar em sua estrutura e dinâmica familiares e que tendem a repercutir não apenas nas relações entre os diferentes sujeitos, mas também na escolarização da fratria.

Eles [filhos] têm um irmão por parte do pai. Até foi uma época difícilima na escola, a época da gravidez da mulher do pai, porque eles não queriam de jeito nenhum. A Marcela [filha caçula] não ligava muito não, mas o Guilherme [filho primogênito]... [Entrevistadora: Ele tinha quantos anos?] O Guilherme tinha mais ou menos dez ou onze anos. O pai contou pra ele pelo telefone (!) que ele ia ter um irmãozinho e foi uma loucura! O Guilherme fez uma greve de silêncio [Riso]. O pai levava na aula todos os dias e ele ia mudo todos os dias durante uma semana. Foi uma loucura! Aos pouquinhos, com o tempo... E hoje é o que mais gosta do irmão [Risos]. É o que mais brinca, é o que chega contando novidade... Eles [filhos] falam que eles não querem “meio-irmão”; são as palavras deles: “Nós não queremos meio-irmão! Você pode até dar um irmão pra gente, mas tem que ser irmão-inteiro.” Então eu falei: “Então, sem chance!” [Risos] (Mãe, 42 anos, médica, família n. 23, monoparental com dois filhos).

Com o segundo casamento da minha mãe, angariamos mais meio-irmãs que eram filhas do casamento anterior dele... Que nunca viveram com a gente, mas que sempre foram companheiras pra gente. [Entrevistadora: Vocês tinham essa relação...?] Sim, quando a gente era pré-adolescente e adolescente, a gente acabou andando muito junto. [...] [O recasamento da mãe] Pode ter influenciado, talvez, a abertura pra ver a escola de um outro lugar. A gente [ele e a irmã] era muito fechado no Colégio Loyola. Elas [filhas do padrasto] estudavam no Dom Silvério, que é um colégio maior que o Loyola, mas que tem basicamente a mesma estrutura. Ajudou muito a sair dos muros do Loyola, principalmente na adolescência. (Sérgio, 34 anos, médico, primogênito da família n. 28, recomposta com dois filhos).

Não tem muita diferença de idade não [para as duas irmãs mais novas]. Agora, para o João [irmão caçula por parte de pai] sim, né? [...] O João é quase que um filho, né? O João é quase que um filho. [...] Quando veio o João, eu já estava casado. Já estava

---

<sup>82</sup> Na família nuclear 12, o filho caçula, não-planejado, nasceu sete anos após a segunda filha do casal.

casado, já tinha minha vida, e eu vi — só vejo o futuro, né?—, pra mim, quem vai acabar de educar ele [irmão caçula], sou eu. (Walter, 35 anos, médico, primogênito da família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Existe um pouco aquilo que as pessoas falam que: “Ah, a caçulinha...” Existe! Com certeza. É um pouco de todo mundo sempre querer tomar conta. Mesmo depois da chegada do João [irmão caçula por parte de pai]. [Entrevistadora: Você foi caçula durante muito tempo, né?] É, então a relação não mudou com a chegada do João, principalmente porque é uma outra fase da vida da gente, né? [...] Não sei, sinto um pouco, às vezes, um pouco de responsabilidade, como se o fechamento do que foi, talvez contar os três [filhos] assim, o que foi, como é que finalizou essa criação desses filhos. Eu sinto um pouco isso sim. Não como pressão, mas botando força de que “Não, você vai dar certo! Você vai...” Entendeu? Meio que como é que vai ser essa finalização da criação, da educação dos filhos todos, né? Então, como se eu fosse isso, né? [...] Agora, é engraçada, a diferença da relação que tem minha irmã com ele [irmão caçula por parte de pai] e eu com ele, né? Ele considera Gabriela [irmã do meio] mais como segunda mãe dele, né, e eu não, eu sou irmã pra ele. Ele briga comigo, sabe, se eu chego perto do papai, tem ciúmes... (Patrícia, 28 anos, arquiteta, terceira filha da família n. 29, recomposta com quatro filhos).

Em relação à Tatiana [irmã primogênita], eu não vejo nem diferença, sabe por quê? [...] A Tatiana tem 21, vai fazer 22 agora, é como se fosse da minha turma, assim, né? Eu vou fazer 20 agora, então... Em relação ao Gustavo [irmão, segundo casamento da mãe] parece que a gente é tio, né? [Riso] Porque eu sou 11 anos mais velho que o Gustavo; sou 15 anos mais velho que a Larissa [irmã caçula, filha do terceiro casamento da mãe], 15 anos e meio... É uma diferença muito grande, então... É como se fosse cuidar de sobrinho mesmo, né, porque é muito novo, né? Ajudar na escola e tudo... [...] Pelo fato de eu ser caçula [durante muito tempo], eu acho que eu nunca tive nenhuma prioridade igual eles falam que o caçula sempre tem não. Eu e minha irmã, muito próximo [o intervalo de nascimento], então, nenhum não foi mais mimado que o outro, não teve esse tipo de coisa não. Hoje em dia, sendo o segundo filho, eu me sinto da mesma forma também. Não tem, vamos dizer, assim, aquele ciúme pelo fato dos meus irmãos [mais novos] ganharem uma atenção maior da minha mãe e não me sinto deixado de lado também não. A gente aprende, vai vivendo. Não sinto nenhuma diferença. (Lucas, 19 anos, ensino médio concluído, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Segundo Poitvein (2006), há três configurações de fratrias recompostas: 1) a fratria de *quasis*, que reagrupa pelo menos dois irmãos sem relação biológica entre si; 2) a fratria de *demis*, na qual uma entidade de irmãos é oriunda do novo casal e outra entidade de irmãos é nascida de um dos adultos, quer dizer, pelos menos um filho nessa fratria tem um genitor em comum e, por conseguinte, um meio-irmão ou uma meio-irmã; e, 3) a fratria *mixte* (ou mista), que reagrupa uma entidade de irmãos oriunda do novo casal — alguns filhos têm um genitor em comum — bem como uma entidade de irmãos vinda de cada um dos cônjuges da família recomposta — outros filhos não têm relação biológica entre si —, ou seja, há duas fratrias de *demis* e uma fratria de *quasis*, de modo que um filho, pelo menos, convive ao menos com um meio-irmão e um “quase-irmão”. Essa terminologia, utilizada pela autora, implica no enfraquecimento do grau de consangüinidade ao mesmo tempo em que reforça a dimensão da co-residência. Dessa perspectiva, embora não se mostre diretamente aplicável ao

grupo aqui pesquisado, segundo o critério de co-residência, na medida em que os “quase-irmãos” — e até alguns meio-irmãos — têm pouco contato e nem residem/residiram juntos, permite melhor compreender a complexidade das relações fraternais nas famílias recompostas. Por outro lado, embora o estudo de Poittevin não tenha como foco a educação escolar, sua contribuição é significativa, visto que destaca a especificidade das fratrias recompostas — objeto novo e ainda muito pouco estudado pelas Ciências Sociais — e permite reafirmar o fato de que não ter dois pais em comum implica em uma história familiar e em uma educação diferentes para esses irmãos.

Assim, no que diz respeito a este trabalho, alguns aspectos, considerados sob a ótica das fratrias recompostas, chamam a atenção:

- A família 23, embora de estrutura monoparental, apresenta uma fratria recomposta, visto que o pai se casou novamente e teve um filho nesse segundo casamento. Os filhos da família 23, nascidos do mesmo pai e da mesma mãe, são meio-irmãos do filho nascido do segundo casamento do pai, ou seja, constituem uma fratria de *demis*. Como essa fratria não vive cotidianamente no mesmo espaço residencial, isso implica em diferenças ainda mais significativas nas estratégias educativas acionadas para sua escolarização, a partir do maior convívio com o genitor em comum;

- As famílias 27 e 28, pelo fato de que as mães não tenham tido filho em seu recasamento, acabaram por constituir uma fratria de *quasis*: um grupo de irmãos que não tem nenhuma relação biológica entre si. Em ambas as famílias, trata-se dos dois filhos da mãe advindos do casamento anterior e dos filhos do cônjuge atual com quem ela veio a recompor a família. Essa convivência entre os “quase-irmãos” ocorreu mais intensamente até sua juventude, quando então era comum se reunirem nos finais de semana e nas férias, período no qual trocas relativas às diferentes experiências escolares podiam, então, se efetuar;

- A família 29 ilustra, a princípio, uma fratria de *demis*, uma vez que o caçula é meio-irmão por parte de pai dos três irmãos mais velhos, todos oriundos do primeiro casamento. Nessa família, mesmo que haja a co-residência com as duas irmãs, a distância etária em relação aos meio-irmãos é tão grande, que a relação estabelecida pode deixar de ser fraternal para se caracterizar muito mais como paternal/maternal. As vivências e as expectativas relativas à escolarização são muito diferentes no que tange ao caçula, sobretudo por tratar-se de uma outra fase na vida dessa família pela nova composição conjugal, a qual tende a definir novos parâmetros de acompanhamento educacional e escolar, assim como

pelas mudanças socioculturais e econômicas a serem consideradas de uma geração a outra ou, em outros termos, de uma configuração de fratria a outra;

- Por sua vez, a configuração da fratria recomposta na família 30 mostra-se ainda mais atípica em função dos três casamentos da mãe. Embora o segundo e o atual (e terceiro) marido da mãe tenham filho de uma outra relação conjugal, de acordo com o critério usado por Poittevin, essa não seria uma fratria *mixte*, haja vista que apenas os irmãos e meio-irmãos compartilham a mesma moradia, não havendo, pois, convívio residencial, mesmo que em tempo parcial, com a fratria de *quasis* — pelo menos à época da realização das entrevistas. Essa fratria recomposta apresenta-se, pois, como uma fratria de *demis* e, em função do grande intervalo de nascimento entre os dois filhos mais velhos do primeiro casamento e os dois filhos mais novos, tanto a perspectiva relacional na fratria como as diferenças na escolarização são claras, uma vez que esses filhos são educados de modo diverso, e tanto são percebidos como também se vêem como dois grupos na fratria: os irmãos de pai e mãe, com um pequeno intervalo entre os nascimentos, e que têm experienciado processos de escolarização semelhantes; e os meio-irmãos, os quais têm a mãe como a figura de elo, nascidos com um intervalo grande após os primeiros filhos, e cuja escolarização se diferenciou bastante daquela de seus irmãos.

O intervalo de nascimento apresenta-se, assim, como uma variável importante que se articula à influência do lugar ocupado na fratria, particularmente no que se refere às fratrias recompostas.

Outro ponto de articulação com o lugar ocupado na fratria é representado pelo tamanho da família (Desplanques, 1981). Nessa perspectiva, Durning (1995) chama a atenção para a importância de se considerar, nas pesquisas, a diminuição no tamanho das fratrias, o mais frequentemente reduzidas a dois irmãos. Assim, ser o caçula ou o primogênito em fratrias reduzidas ou em fratrias de quatro ou cinco irmãos, por exemplo, repercute distintamente na escolarização do sujeito.

Eu acho que quando a gente tem pouco filho, uma coisa que eu senti, é que a gente fica muito centrada no filho, né? [...] É, eu acho que um [irmão] vai ajudando o outro. Eu acho, não sei, é impressão minha, parece que quando a gente tem pouco filho, a gente fica centrada neles, eu acho que até tem hora que a gente estraga eles um pouco: ou dedica demais ou, às vezes, até impede, não sei, de crescer mais, de buscar mais as coisas, até no estudo mesmo (Mãe, 52 anos, professora de 1ª a 4ª séries, família n. 04, nuclear com dois filhos).

Eu acho que com a primeira [filha], a gente acompanhava [as atividades escolares] diretamente assim, querendo saber de tudo, né? Ai depois nasceram as gêmeas [segunda e terceira filhas], e esse acompanhamento ficou impossível ser desse jeito.

[...] E o Roney [filho caçula], a gente atribuía essa questão [da dificuldade escolar] do Roney, de ser caçula, [...] inicialmente, a uma imaturidade. [...] Eu acho que a gente também, assim, começou a liberar um pouquinho mais... Eu acho que ele sempre teve essa falta de atenção, sabe? A gente sempre batalhou com isso (Mãe, 53 anos, dentista e professora universitária, família n. 19, nuclear com quatro filhos).

*Mãe:* Ah, sim. Tem interferência enorme [o lugar de nascimento na escolarização dos filhos]. Como eu falei, por exemplo, o Leonardo [filho] ser o caçula... Eu lembro daquele jogo que você põe a bola e elas caem todas pra fora, uma empurra a outra? [Faz uma onomatopéia do som de bolas caindo] O Leonardo é um menino empurrado, ele é um menino empurrado assim: ele vive experiências além da idade dele, ele é muito empurrado...

*Pai:* Obrigado a amadurecer a força, né? Pra poder enfrentar os outros quatro [irmãos] que estão aí com o espaço deles bem definido já.  
(Família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Pelo que indicam os relatos dos sujeitos entrevistados, os irmãos que vivem em fratrias maiores, em especial os mais novos, tanto podem aprender desde cedo a batalhar por seu espaço na família e se firmar como sujeitos autônomos, inclusive no ambiente escolar, como podem também ser escolarmente prejudicados pelo menor acompanhamento parental ou mesmo por uma vivência ainda precoce de certas experiências. O fato é que o peso do tamanho da família em relação à influência do lugar na fratria na escolarização é uma constatação empírica, embora possa se mostrar bastante distinto em função das particularidades intrínsecas de cada família.

Também em se tratando do gênero como fator a interferir na ordem de nascimento em sua relação com a educação escolar, os resultados das pesquisas mostram-se diversificados conforme o grupo sociocultural focalizado. Assim, a pesquisa de Laurens (1992) em certos meios populares franceses revela que — como no segmento estudado os filhos homens são mais frequentemente beneficiados escolarmente do que as filhas mulheres — para que as primogênitãs obtenham sucesso escolar é mais vantajoso que elas tenham em seguida uma irmã, ao invés de um irmão. Em Genebra, por outro lado, em todos os meios sociais, a primogenitura tendeu a elevar o grau de escolaridade no caso de filhos de sexo masculino, mas não apresentou o mesmo impacto quando esses eram do sexo feminino (Kellerhals, Montandon, 1991). Já no que concerne a mulheres francesas de origem argelina, as irmãs mais jovens se beneficiaram do trajeto escolar exitoso traçado pelas irmãs mais velhas (Belhadj, 2000).

No que diz respeito ao grupo das 30 famílias aqui estudadas, têm-se alguns relatos bastante ilustrativos dessa relação:

A Luana [filha primogênita], uma vez ela falou pra gente, ela pequenininha, com uns dez anos, sei lá, que ela estava em desvantagem por dois motivos: ela era mais velha e era mulher. [...] A Luana sofre com isso [ter nascido primeiro]. Tudo em cima dela, muito mais pesado, cobrado... A ela, a gente não permite quase muito erro, sabe? Assim, eu acho que ela sofreu com isso e sofre até hoje. [...] Eu acho que veio muita exigência em cima dela, na escola e tudo, sabe, é difícil pra ela às vezes, muito difícil. Não só por ela ser a primeira [filha], né (você vê que ela percebeu isso aos dez anos, pequenininha), não só por ela ser a primeira, como por ela ser mulher. Então, tem certas coisas que a ela a gente não perdoa e não permite; que a gente vê que isso com o Daniel [filho caçula]... (Mãe, 46 anos, psicóloga, família n. 03, nuclear com dois filhos).

Eu vejo que, por exemplo, assim, pelo fato da Ana Paula [filha] ser mais velha, eu acho que eu cuidei mais dela também, sabe? Quando veio o Thiago [filho caçula], parecia que eu já tava mais relaxada, entendeu? Eu me gastei mais com ela, me desdobrei mais com ela. E com ele, por ser homem também, eu já não fiquei tão perto. Parece que com menina, a gente fica mais assim... Hoje, se eu fosse fazer isso, eu ficaria mais no pé dele. Se eu tivesse um filho [homem] agora, eu acho que eu largaria mais a Ana Paula e ficaria mais por conta dele. (Mãe, 41 anos, farmacêutica, família n. 06, nuclear com dois filhos).

Eu acho que, às vezes, algumas coisas novas, por exemplo, até em relação à escola, e por eu ser a primeira [filha], eu tenho que lutar por isso. E pros meninos fica mais fácil, porque como eu já consegui, então, eles só vêm atrás do bonde. Só que... Nossa! Sei lá, eu nunca... Nada assim gritante, sabe? Eu nunca tive problema nem nada assim não. Até mesmo porque o fato de eu ser mulher é como se eu fosse a mais frágil. Eu sou a mais velha? Sou. Mas eu tenho dois homens pra me encobrir ali em qualquer hora. Então, às vezes, o peso não cai em mim porque eu sou a mais velha. “Ela é a mais velha?” “É, mas é a mulher. Então vocês têm que...” Entendeu? (Joana, 19 anos, 2º período de Comunicação Social, primogênita da família n. 14, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* E como é que você percebe o seu lugar na família, de ser a filha caçula da Andréa e do Rafael?

*Marcela:* E sou a única mulher.

*Entrevistadora:* É, isso, e é a única filha mulher. Como é que você se sente?

*Marcela:* Ah, tem hora que é bom, tem hora que é ruim.

*Entrevistadora:* Em que é bom, em que é ruim?

*Marcela:* Ah, tem hora que é bom porque, tipo assim, você tem privilégios em algumas coisas. E ruim porque seus pais ficam mais preocupados com você, eles ficam mais em cima de você, até no estudo mesmo.

*Entrevistadora:* Quando você fala que tem certos privilégios, que tipo de privilégios?

*Marcela:* Ah, tipo, sei lá, eles são o maior... Ah, não sei explicar. Ah, me protegem, dependendo da hora, por eu ser mais nova e a mulher.

(Marcela, 14 anos, 7ª série do ensino fundamental, caçula da família n. 23, monoparental com dois filhos).

Uma coisa que eu acho engraçado na minha casa é que, como era um homem mais velho que eu dois anos, e eu mulher, acho que as experiências que a gente teve foram as primeiras, entendeu? Assim, ele [irmão primogênito] passou por algumas coisas que eu não passei e eu passei por algumas coisas que ele não passou, entendeu? Então, eu acho que é mais como se fossem dois filhos únicos, sabe, do que necessariamente essa coisa de um ser mais novo que o outro. [...] Eu acho que nós dois desbravamos caminhos na vida, na escola, em tudo assim, mais ou menos junto. (Vanessa, 31 anos, arquiteta, caçula da família n. 28, recomposta com dois filhos).

Se o nível de expectativa dos pais em relação ao filho primogênito é maior, isso se mostra ainda mais verdadeiro para as filhas mulheres (Perez, 2002) e, como constatado nesta tese, também em relação ao processo de escolarização.

Mais uma vez aqui se mostram as especificidades da cada configuração familiar: ter um primeiro filho do sexo feminino pode abrandar em parte as exigências parentais comuns ao filho primogênito ou, pelo contrário, ampliá-las; ser a única mulher e a caçula na fratria parece poder implicar tanto em uma maior preocupação por parte dos pais face à sua escolarização como numa experiência muito próxima à da primogenitura, a de “desbravar caminhos”.

Trata-se, aparentemente, de contradições que, antes de mais nada, indicam que o lugar ocupado na fratria — assim como os demais fatores sociodemográficos tratados nesta tese — tem seus efeitos geralmente associados a outras variáveis, configurando situações as mais distintas. Isso significa que não se deve considerar a ordem de nascimento — ou qualquer um dos fatores aqui estudados — de forma isolada, ou seja, de modo reducionista.

De todo modo, no grupo pesquisado, pôde-se constatar que, se por um lado, os filhos mais novos podem ser favorecidos em seu processo de escolarização, especialmente porque os pais procuram não repetir com eles os erros cometidos com os primogênitos, mas também por se beneficiarem da experiência escolar dos irmãos mais velhos, por outro, os filhos primogênitos são, em geral, privilegiados em vários outros aspectos. De fato, além de apresentar um melhor resultado escolar do ensino fundamental ao médio — expresso por menores dificuldades de aprendizagem e pequena frequência de reprovações —, os primogênitos apresentam também maior êxito na primeira tentativa de vestibular. São também os que mais tendem a realizar estudos no exterior e, assim, valorizar sua formação acadêmica. Em suma, para além da conjugação de fatores que tendem a incidir sobre a vida familiar e, eventualmente, concorrer para beneficiar a escolarização do filho do meio ou do caçula, os dados aqui apresentados não deixam dúvida de que os primogênitos são mais munidos de trunfos que permitem largar na frente na “corrida” pelo sucesso escolar.

## 4.2 Diferenças na escolarização: ainda uma questão de gênero?

Embora estudos relativos à influência do gênero sobre a escolarização, tanto no Brasil como no exterior, tendam a indicar uma reviravolta nos padrões tradicionais percebendo-se um maior igualitarismo, e até mesmo certa superioridade feminina — especialmente quanto ao nível de escolaridade atingido —, diferenças nesse processo são ainda constatadas pelo fato de se pertencer ao sexo masculino ou feminino (Djider, 2003; Duru-Bellat, Jarousse, 1996; Duru-Bellat, Van Zanten, 1999; Kellerhals, Montandon, 1991; Marry, 2000; Rosemberg, 2001; Silva, 2002; Terrail, 1992a, 1992b).

Segundo Beltrão e Alves (2004:2)<sup>83</sup>, em função das condições históricas e estruturais da complexa rede de relações sociais, “em quase todos os países do mundo as mulheres sempre tiveram maiores dificuldades de acesso à escola”. Ainda de acordo com esses autores, no Brasil, após mais de 400 anos de “déficit educacional” feminino, já se constata, ao final do século XX, não apenas a eliminação, mas também a reversão da lacuna até então existente no campo escolar, com as mulheres tendo ultrapassado os homens em todos os níveis educacionais. Os autores também alertam para o fato de que, embora as condições gerais nas quais as mulheres brasileiras encontram-se na atualidade sejam bem melhores do que em qualquer outro momento histórico, ainda falta muito para que exista equidade de gênero no Brasil, sobretudo se considerarmos outras esferas de atividade, como o mercado de trabalho.

Mas a recente e decantada “revolução” feminina no campo da educação escolar tem gerado não apenas interpretações apressadas e equivocadas por parte da mídia, como também do próprio meio acadêmico, cujo olhar carece ainda de maior aprofundamento sobre as relações de gênero, num contexto em que se considerem não apenas dados gerais, mas construções sócio-históricas perpassadas, por exemplo, por desigualdades de classe e raça (Carvalho, 2003, 2004)<sup>84</sup>. Nessa perspectiva, dados estatísticos produzidos no País, relativos à superioridade feminina na educação escolar, têm sido objeto constante da imprensa nos últimos tempos. Várias são as manchetes nesse sentido: “Mulheres já são maioria em áreas

---

<sup>83</sup> [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_111.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf)

<sup>84</sup> <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>

que eram dominadas por homens” (*Folha Online*, 18/09/2002)<sup>85</sup>, “Atraso escolar afeta mais os meninos” (*Folha de S. Paulo*, 27/06/2003)<sup>86</sup>, “Mulheres se formam mais que homens em todos os níveis de ensino” (*Folha Online*, 08/03/2004)<sup>87</sup>, “Existe outra diferença: as meninas dão um banho nos meninos no desempenho escolar e em número de matrículas nos colégios” (*Veja*, 09/06/2004), “Mulheres já superam homens na escola” (*Folha de S. Paulo*, 08/01/2006)<sup>88</sup> etc. Embora tais matérias cumpram o importante papel de divulgar diferenças relativas à escolarização de meninos e meninas em nosso sistema de ensino, o destaque, algumas vezes enviesado à recente preponderância feminina no campo da educação escolar, pode conduzir a leituras precipitadas e/ou reducionistas dos fatos.

Mesmo em outras esferas que não a da grande imprensa, Rosemberg (2001) alerta-nos para traços de uma produção discursiva ideológica que acompanham a “virada” das mulheres na educação, ao ponto de se assinalar que o sucesso das meninas poderia decorrer do insucesso dos meninos, cujo trabalho precoce os transformaria nas maiores vítimas do sistema social. Carvalho (2003), por sua vez, explicita, além do trabalho infantil, duas outras explicações freqüentes para dar conta desse quadro: 1) que as meninas seriam mais adaptadas à escola porque, em sua socialização primária familiar, aprenderiam a serem passivas, obedientes, calmas, ordeiras etc., ou 2) que, numa visão oposta à idéia de docilidade e obediência feminina, as meninas teriam uma percepção mais positiva, em relação aos meninos, da escola como espaço de socialização, uma vez que dele receberiam um tratamento mais igualitário do que o que recebem no âmbito da família. Ou ainda, que as mulheres empreenderiam uma busca por uma escolaridade elevada, para obterem maiores chances no mercado de trabalho. De todo modo, Carvalho ressalta o fato de que todas essas explicações são insuficientes para dar conta de uma realidade tão complexa, sendo mesmo, algumas vezes, produzidas a partir de idéias e posicionamentos *a priori* mais do que a partir de pesquisas científicas.

Portanto, ao se proceder aqui à análise de dados relativos à influência do gênero na educação escolar, deve-se ter em mente a preocupação de evitar tanto explicações de cunho “essencialista” — ou seja, que se apóiam numa suposta tendência *natural* a agir ou pensar de

---

<sup>85</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u55699.shtml>

<sup>86</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13144.shtml>

<sup>87</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15170.shtml>

<sup>88</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18226.shtml>

determinada forma por se ser homem ou mulher — quanto “generalizações abusivas”, em se tratando de construções sócio-históricas (Rosemberg, 2001). Importa, pois, pensar o masculino e o feminino como categorias culturais cuja noção se altera segundo as épocas e os espaços sociais.

Enfim, como já assinalado, procurar-se-á desenvolver este tópico a partir de duas óticas: 1) a do panorama demográfico da situação educacional brasileira como pano de fundo para uma melhor compreensão das diferenças relativas à questão do gênero no Brasil; e, 2) a da focalização do grupo de famílias entrevistadas, no sentido de se detectar possíveis diferenças e/ou semelhanças relativas à educação escolar dos filhos de ambos os sexos.

#### **4.2.1 Sob a ótica demográfica: a superioridade feminina na educação escolar brasileira**

Ao se esboçar um perfil demográfico da escolarização de homens e mulheres no Brasil, uma primeira constatação se impõe: a de que houve, sobretudo a partir dos últimos anos, uma rápida e grande transformação em termos do acesso à escola e do grau de escolaridade atingido em função do gênero. Todavia, se, em termos históricos, a “reversão do hiato de gênero na educação brasileira” — tal como denominada por Beltrão e Alves (2004) — pode ser considerada recente, convém lembrar que as conquistas hoje auferidas a favor das mulheres constituem fruto não apenas de um conjunto de mudanças lentas e graduais no cenário sociocultural brasileiro, mas também do esforço de movimentos feministas em prol da igualdade de direitos entre os sexos<sup>89</sup>.

No que concerne a essas mudanças, a taxa de alfabetização/analfabetismo constitui um dos indicadores demográficos que permite avaliar o nível educacional de uma população. Segundo o IBGE (2004a), desde 1950, a redução do analfabetismo brasileiro foi contínua, passando de 50,6% em 1950 a 13,6% em 2000. Nos censos de 1970, 1980, 1991 e 2000, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, decresceu, respectivamente, da seguinte forma: 29,8%, 23,6%, 19,8% e 13,8% para os homens; e 36,0%,

---

<sup>89</sup> Para maiores informações acerca de mudanças no quadro histórico e político-econômico brasileiro e que surtiram efeito sobre o acesso das mulheres aos estudos, conferir Beltrão e Alves (2004) e Silva (2002).

27,1%, 20,3% e 13,5% para as mulheres. Portanto, até a década de 1990, as mulheres apresentavam uma taxa de analfabetismo superior à dos homens. No entanto, nos últimos anos, o perfil educacional por sexo sofreu mudanças significativas, tanto que, em 2003, o IBGE (2006a:77) constata que o Brasil é “um dos poucos países onde a taxa de analfabetismo entre as mulheres é inferior à dos homens”: 11,4% para as mulheres e 11,7% para os homens.

Além disso, as mulheres exibem, atualmente, uma média de anos de estudo superior à dos homens. Segundo Rosemberg (2001), a média dos anos de estudo das mulheres ultrapassou a dos homens em 1996, na população de cinco anos e mais: se em 1960, o número médio de anos de estudo dos homens brasileiros era de 2,4 anos e o das mulheres de 1,9; em 1996, esses números passaram a, respectivamente, 5,7 e 6,0 anos. Quanto à população de 25 anos de idade ou mais (ou seja, aquela que seguindo o curso regular de escolarização já teria idade suficiente para ter concluído o nível superior de ensino), dados referentes à PNAD 2005 revelaram que, de 1995 a 2005, o número médio de anos de estudo passou de 5,3 anos a 6,5 para os homens; e, para as mulheres, de 5,2 a 6,7 anos (IBGE, 2006b). No entanto, se o nível de instrução das mulheres, medido em número médio de anos de estudo, tem-se mostrado mais elevado do que o dos homens, a comparação por faixa etária permite constatar que, mesmo em 2005, “nas idades mais elevadas, o nível de instrução dos homens era maior que o das mulheres, refletindo ainda efeitos de uma época que a educação feminina era menos valorizada” (p. 58).

De acordo com o último Censo realizado no Brasil (IBGE, 2000c)<sup>90</sup>, quanto ao nível ou série de escolaridade concluída, a maior concentração, relativa a ambos os sexos, está localizada em dois segmentos do ensino fundamental: os que concluíram da quarta à sétima série e os que concluíram da primeira até a terceira série<sup>91</sup>. Esse Censo mostra que “[...] em termos absolutos, os homens só possuem maiores índices de conclusão de série ou níveis de ensino em dois pontos quase extremos da escala apresentada: na alfabetização de adultos e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (p. 56).

De fato, no que diz respeito ao ensino superior, por exemplo, a população feminina aparece, no Censo 2000, como 54,3% de todos os que possuem um diploma de curso superior. Para Beltrão e Alves (2004:21), aliás, “a reversão do hiato de gênero no curso superior foi a conquista mais significativa das mulheres”. Já a menor inserção das mulheres na

---

<sup>90</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000\\_educ.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000_educ.pdf)

<sup>91</sup> A escala apresentada pelo IBGE quanto à série ou nível de idade concluído inclui oito itens: nenhum, alfabetização de adultos, 1ª a 3ª série, 4ª a 7ª série, fundamental, médio, graduação, mestrado ou doutorado.

pós-graduação é explicada pelo fato de que, “nesta faixa etária, as mulheres encontram-se justamente no pico da sua fecundidade e, portanto, dividindo seu tempo entre trabalho, estudo e cuidado com a família” (IBGE, 2000c:58)<sup>92</sup>.

Ainda segundo dados mais atualizados, referentes à PNAD 2005, “os níveis de escolarização dos dois gêneros já estavam próximos, mas os das mulheres ainda mantiveram-se um pouco mais elevado que os dos homens” (IBGE, 2006b:56). Assim, no grupo etário de sete a 14 anos de idade — que equivale ao ensino fundamental obrigatório —, o percentual de pessoas que não freqüentavam a escola foi de 2,9% para os homens e 2,4% para as mulheres, ao passo que para as pessoas de 15 a 17 anos de idade — equivalente à faixa etária que supostamente deveria freqüentar o ensino médio —, os resultados de não-freqüência à escola estavam em 18,8% para o contingente masculino e em 17,8% para o feminino.

Portanto, mesmo que constatada “a evidente falta de eficiência e efetividade do sistema educacional no sentido de garantir o acesso e permanência do estudante na escola” brasileira (IBGE, 2000c:63), em quase todos os indicadores demográficos aqui analisados, foi possível verificar a vantagem do contingente feminino em relação ao masculino, em nossa população. Em outras palavras, se a questão educacional no País ainda se mostra preocupante, muito longe do ideal — sendo muitas as desigualdades a serem superadas como as de classe, raça e região —, há algum tempo ela não constitui mais o âmago das desigualdades entre homens e mulheres (IBGE, 2006a). Porém, é preciso reconhecer que, se os níveis educacionais femininos continuarem a se elevar e a se distanciar do grau de escolaridade masculino, o descompasso entre a situação de homens e mulheres no campo educacional volta a se fazer marcante, mas na direção inversa. Para Carvalho (2003:186), nos últimos 40 anos “ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas” e que, se na atualidade o fracasso da escola atinge um grande número de jovens, “este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino”. E mesmo que a renda mais elevada seja capaz de diminuir o mau resultado dos meninos, mostra-se insuficiente para contrabalançar o fator gênero (Carvalho, 2004). Nessa perspectiva, “é preciso elevar os graus de escolaridade dos homens e não interromper a ascensão das mulheres” (Beltrão; Alves,

---

<sup>92</sup> Além disso, de acordo com a PNAD 2005, os afazeres domésticos ainda constituem uma atribuição basicamente feminina (IBGE, 2006a). Mesmo na população ocupada, cuja participação masculina aumentou quanto às tarefas domésticas, 46,3% dos homens cuidavam dos afazeres domésticos enquanto essa proporção era de 91,3% para as mulheres. As mulheres ocupadas dedicavam em média 22,1 horas semanais aos afazeres domésticos e os homens ocupados apenas 9,9 horas.

2004:23), sempre no sentido de se buscar uma melhor qualidade de ensino para ambos os sexos.

Por fim, ainda que desvie dos objetivos deste trabalho, no contexto mais amplo das relações sociais de gênero, é preciso ao menos assinalar que a maior escolaridade feminina não tem sido suficiente para diminuir as disparidades no mercado de trabalho. De fato, “os rendimentos médios mensais de trabalho dos dois gêneros apresentaram sensível distanciamento. Esse rendimento das mulheres representava 71,2% do auferido pelos homens, em 2005, e estava em 69,5%, em 2004” (IBGE, 2006a:76). Essa discrepância, favorável aos homens, se mostra ainda maior na população ocupada com nível superior de instrução. Mas embora se alegue que uma das principais razões para a disparidade de rendimento entre homens e mulheres é o tipo de inserção no mercado de trabalho, com uma forte concentração de mulheres com nível superior no grupamento de educação, saúde e serviços sociais (46,1%), deve-se considerar que a diferença salarial ainda ocorre favoravelmente ao sexo masculino, quando se trata da mesma ocupação. Portanto, as conquistas femininas no campo da educação escolar ainda não se fizeram sentir em outras esferas sociais.

#### **4.2.2 Os jovens pesquisados face ao sucesso escolar: as filhas são melhores alunas**

Alguns estudos têm indicado a importante relação entre o desempenho escolar e o gênero, a classe social e a raça no Brasil, uma vez que o fracasso escolar tem atingido majoritariamente crianças negras, do sexo masculino, e pertencentes às camadas sociais mais desfavorecidas (Brito, 2006<sup>93</sup>; Carvalho, 2004; Rosemberg, 2001; Silva *et al.*, 1999). Mesmo em segmentos cultural e economicamente mais favorecidos da população, como no caso do grupo de famílias pesquisado nesta tese — em que os negros, aliás, não se fazem presentes —, os filhos homens demonstram, em vários aspectos considerados, maior desvantagem escolar em relação às filhas mulheres. Dessa forma, procurar-se-á especificar algumas diferenças e semelhanças no processo de escolarização dos filhos de ambos os sexos, tentando

---

<sup>93</sup> <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0636127.pdf>

compreendê-las no contexto de inter-relações possíveis que se configuram no quadro teórico proposto.

De saída, deve-se ter em mente a probabilidade de que os relatos obtidos junto aos genitores e aos jovens entrevistados tenham sido afetados pelo viés da norma de igualdade entre os sexos que prevalece, hoje, nos países ocidentais (e, em especial, nas camadas socioculturalmente mais favorecidas): tratar-se-ia, nesse caso, de fazer aparecer o que é socialmente desejável, ou seja, a não-diferenciação de tratamento em função do gênero (Duru-Bellat, 1997).

No que se refere à escolha dos estabelecimentos escolares freqüentados, por rede de ensino, pública ou privada, constata-se não haver diferenciação significativa em função do gênero do filho. Da educação infantil ao ensino médio, tanto os jovens do sexo masculino quanto feminino tendem a freqüentar o mesmo tipo de estabelecimento escolar, ou seja, majoritariamente escolas da rede privada consideradas de boa reputação. Porém, no decorrer do ensino básico, os filhos homens apresentam um itinerário escolar mais acidentado, com um número maior de reprovações, fazendo, por isso, um maior uso de “estratégias de reparação”.

Dentre os jovens entrevistados com ensino médio concluído, 10 em 27 homens já sofreram uma ou mais reprovações, ao passo que nenhuma mulher dentre as que atingiram esse nível escolar (24) passou por tal experiência. Mesmo se consideramos os 78 filhos que alcançaram o ensino fundamental — exceto os dois que ainda se encontram na educação infantil e cujo processo de avaliação não contempla a reprovação —, tem-se o seguinte quadro: entre os 41 jovens do sexo masculino, 11 já foram reprovados uma vez e cinco por duas vezes; enquanto das 37 jovens do sexo feminino, apenas três foram reprovadas e uma única vez. Visto por outro ângulo, do total de 24 reprovações verificadas no grupo pesquisado, 21 foram vivenciadas por filhos homens e três por filhas mulheres, sendo que essa experiência ocorreu, na maioria dos casos, no segundo ciclo do fundamental, ou seja, da quinta à oitava séries (GRAF. 12).

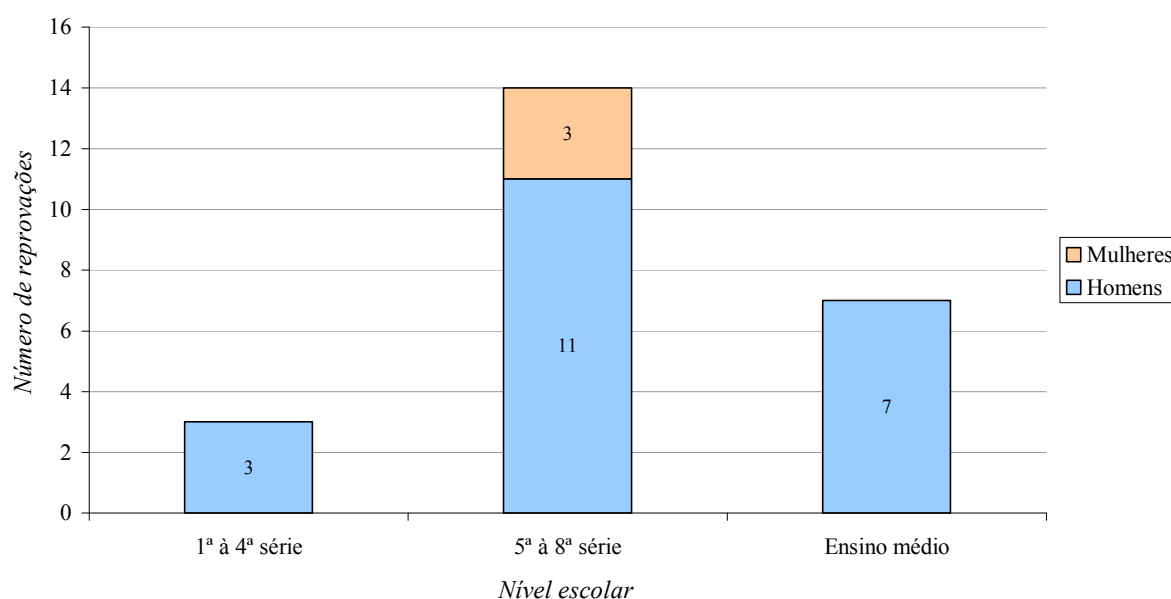
Dos 19 jovens que tiveram uma ou mais experiência de reprovação, 16 são do sexo masculino e somente três do feminino. Seria o caso de se indagar se as filhas são mais conscienciosas de seu “ofício como alunas”?<sup>94</sup> Afinal, mesmo se levamos em conta as experiências de escolarização muito diversificadas — em função dos diferentes graus de

---

<sup>94</sup> O “ofício de aluno” refere-se ao exercício do trabalho escolar por crianças e jovens, trabalho segundo o qual, em geral, eles são socialmente reconhecidos no mundo contemporâneo. Exercer de modo consciente esse ofício implica em perceber seu sentido e aprender com regularidade e afinco o que a instituição escolar se propõe a ensinar (Perrenoud, 1995).

exigência das instituições escolares frequentadas e da diversidade de gerações, cuja faixa etária entre os que atingiram o nível fundamental abarca filhos de nove a 35 anos de idade —, o melhor aproveitamento feminino (em termos do reduzido número de reprovações) mostra-se de fato expressivo face ao grupo masculino.

**GRÁFICO 12 - Número de reprovações por nível escolar, segundo o sexo, à época das entrevistas**



No que concerne ao acompanhamento familiar da escolarização dos filhos, segundo Duru-Bellat e Van Zanten (1999), os genitores dedicam mais tempo a acompanhar o trabalho escolar dos meninos do que o das meninas. De acordo com as autoras, isso pode dever-se tanto à importância maior consagrada à escolarização dos filhos homens como à constatação de que eles se mostram mais reticentes à disciplina e às aprendizagens escolares. Ao que tudo indica, pelo menos no que se refere ao grupo aqui pesquisado, a segunda alternativa parece a mais plausível.

Eu só estudo pra passar de ano. Aí o meu pai brigava comigo até: “Ah, você tá na escola é pra aprender, você tem que num sei o quê...” “Não, eu vou fazer o que eu gosto, o resto, eu preciso de sessenta [pontos].” Então, eu sempre tive isso na cabeça, que era o de fazer o mínimo pra cumprir um padrão, o padrão de família burguesa de classe média: o menino vai pra escola de quatrocentos reais por mês e entra na faculdade. (Igor, 21 anos, cursinho pré-vestibular, primogênito da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

O monitoramento do trabalho escolar, em relação aos filhos homens, se dá de forma mais controladora, quando comparado às suas irmãs, cujo acompanhamento tende a ocorrer numa relação de maior confiança (Bounoure, 1995; Terrail, 1992b). Por outro lado, se concordarmos com Terrail (1992b) que os destinos escolares se desenham muito cedo, os investimentos infantis nos estudos são, então, mobilizados, em grande parte, já nos primeiros anos de escolarização, em função da maior intensidade do acompanhamento das atividades escolares pelos genitores e outros adultos. Mas neste, como em todos os grupos sociais, são as mães que participam mais regularmente no enquadramento do trabalho educacional doméstico (Bounoure, 1995; Duru-Bellat, Van Zanten, 1999; Héran, 1994; Terrail, 1992a), como ilustra o relato seguinte:

*Entrevistadora:* Vocês sempre participaram efetivamente, assim, das atividades promovidas pela escola, contato com professores, participação em reuniões...?

*Pai:* Sempre, sempre, sempre...

*Entrevistadora:* Vocês dois?

*Pai:* Ou eu ou ela [mulher], mais ela.

*Mãe:* Mais eu, mas o João [marido] sempre participou um pouco. Mas, assim, eu sempre, desde o início, isso pra mim... Educação é primordial, né? Então, você tem que tá acompanhando, sabendo de onde você pode ajudar e o quê que tá acontecendo, né?

*Pai:* Mas era mais ela do que eu, não é por uma questão de machismo. É porque ela tem mais esse cuidado com a educação. [...]

(Família n. 09, nuclear com dois filhos)

Constatada a maior implicação materna no acompanhamento escolar em relação aos genitores do sexo masculino, é lícito imaginar que a maior proximidade/identificação materna com as filhas pode vir a se constituir em algumas famílias em um dos fatores explicativos do melhor resultado escolar delas e, sobretudo, um incentivo ao sucesso (Lahire, 1997). Segundo Duru-Bellat e Jarousse (1996), as mães ativas dos meios sociais instruídos, em função de sua experiência profissional, valorizam tanto para suas filhas como para seus filhos qualidades como ambição ou dinamismo — geralmente considerados atributos masculinos.

Já tá na hora de tá trabalhando, mas ela [filha], não quer ir trabalhar em escritório, tipo o pai dela. Ela poderia ir trabalhar com o pai dela, mas ela não quer trabalhar com o pai porque ela viu que eu trabalhei a vida inteira de manhã e de tarde. Então, eu mesmo falo isso muito pra ela: “Cláudia, se você tiver um emprego bom, onde você tenha... Não é só o salário. Que você tenha um bom salário também, pra você fazer tudo o que você quer.” [...] Essa independência da mulher, essa facilidade que ela tem de ser normalmente melhor do que o homem, pelo menos, eu acho isso. [...] Então, ela hoje, ela vê também o meu exemplo. Ela quer ser uma pessoa como eu, mas não quer ser tão escrava do serviço. Então, ela quer fazer concurso [público], eu quero que ela faça o concurso, não pra ser escravizada por um chefe, nem por um

pai, nem por nada assim... (Mãe, 51 anos, engenheira, família n. 24, monoparental com dois filhos).

Não obstante as maiores dificuldades escolares por parte dos meninos, não são constatadas diferenças da parte dos genitores no que concerne ao tipo de estratégia de “reparação” (Nogueira, 2002) usado com os filhos em função do gênero, com o propósito de suprir as deficiências observadas em seu processo de escolarização. Todavia, como dito, são os jovens do sexo masculino os maiores usuários delas, possivelmente em decorrência de seu rendimento escolar mais fraco. Esse uso mais intenso por parte dos garotos refere-se especialmente à utilização de aulas particulares e/ou de estudos suplementares disponibilizados pela própria instituição escolar, bem como à realização de curso supletivo.

No grupo de filhos que alcançaram o ensino fundamental, verificou-se que, em algum momento de sua trajetória escolar, dos 40 jovens do sexo masculino, 29 utilizaram-se do expediente de contratar professores particulares e 15 recorreram aos estudos suplementares ofertados pela escola, ao passo que, das 38 jovens do sexo feminino, 20 fizeram aulas particulares como forma de reparação e oito freqüentaram algum estudo suplementar. Interessante ainda observar que o recurso à aula particular, quando utilizado como estratégia preventiva — isto é, no intuito de evitar problemas futuros de rendimento escolar —, aparece ligeiramente mais associado às moças (sete em 38) do que aos rapazes (quatro em 40).

Quanto à utilização do ensino supletivo, os dois únicos casos identificados como estratégia reparadora — ambos ocorridos no nível médio de ensino, no intento de compensar o “atraso” em função das reprovações experienciadas no percurso escolar — dizem respeito a jovens do sexo masculino. Como essa estratégia se apresenta no grupo pesquisado como última opção, utilizada somente em situações graves, ou seja, quando o itinerário escolar do filho já se apresenta realmente comprometido, entende-se que essa ocorrência reforça, ainda mais, o fato de que são os jovens do sexo masculino os que tendem a apresentar dificuldades escolares mais importantes.

No que diz respeito às estratégias familiares utilizadas visando beneficiar a escolarização dos filhos, ou seja, como forma de enriquecer seu capital escolar e/ou profissional, podem-se destacar duas em função de sua relação com o gênero do filho: o uso que se faz do tempo extra-escolar e a realização de estudos no exterior.

As atividades extra-escolares desenvolvidas por esses jovens, tais como aulas de língua estrangeira, atividades esportivas e/ou artísticas, embora constituam “um ‘apoio escolar’ menos direto”, nem por isso são menos eficazes, uma vez que têm por propósito desenvolver o dinamismo e o esforço, qualidades muito valorizadas pelas camadas médias e

superiores, e que as percebem como capazes de contribuir efetivamente para o bom desempenho escolar dos filhos (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999:178). Por considerar que o papel social do filho não se resume somente à escola, os genitores, sobretudo os de camadas socioeconomicamente mais favorecidas, encorajam seus filhos a praticarem atividades extra-escolares diversas, capazes de desenvolver sua personalidade ou seus “talentos” e, assim, dotá-los de “passaportes necessários à sua integração a um meio social particular” (Kellerhals, Montandon, 1991:74).

No grupo de jovens entrevistados, 36 dos 39 homens e todas as 38 mulheres estudam ou estudaram Inglês em seu tempo extra-escolar, sendo que quase metade do grupo feminino (17 jovens) o fez por mais tempo quando comparado ao masculino.

Sim, ela [filha] fez [Inglês]. Eu acho que foi com dez anos, ela começou com dez anos, é isso mesmo. Ela fez tudo completo... [...] E depois ela fez Espanhol. [...] Já concluiu [o Espanhol] e fala fluentemente. Inclusive no trabalho [estágio] dela, ela fala, ela tem que falar. O Carlos [filho] não quis; ele fez Inglês e não concluiu. [...] Ele fez até um certo ponto e não concluiu. Sempre falei com ele que ele ia arrepender, mas ainda dá muito tempo, né? [Entrevistadora: Interrompeu em função da faculdade?] Não, em função de malandragem mesmo. [Risos] (Mãe, 52 anos, analista judiciária, família n. 27, recomposta com dois filhos).

Quanto aos filhos homens, no tempo de que dispõem fora da escola, revelam maior prontidão em participar de atividades esportivas. Assim, enquanto três das 38 jovens entrevistadas nunca praticaram nenhum esporte como atividade extra-escolar, todos os 39 rapazes praticaram pelo menos um esporte e apresentaram uma prática simultânea (e muitas vezes ininterrupta) de atividades esportivas. Além disso, a dedicação com que o fazem — claramente expressa em seus relatos —, explicita uma realidade sociocultural que tende ainda a separar o que é ou não próprio para os jovens em função do gênero.

Ela [filha] começou a fazer natação por causa da bronquite que ela tinha. [Mãe: E ela levava muito jeito, né?] E levava muito jeitinho. E começou a nadar, nadar, e eu falava com Valéria [esposa]: “Hum, não acho natação tão bom pra mulher, encorpa demais!” Eu acho que não fica... O fisico não... Não é bom. Então a gente colocou no vôlei pra ver se ela... Mas eu acho que ela empurra com a barriga. (Pai, 46 anos, médico, família n. 01, nuclear com dois filhos).

*Mãe:* A gente ficou pensando até que a Carolina [filha] podia não ser muito menina, mas ela é muito menina por ela mesma. Porque ela jogou futebol, ela era nivelada com os meninos...

*Entrevistadora:* Com os irmãos?

*Mãe:* Com os irmãos. Então, a gente tinha a preocupação: “Como é que vai ser a Carolina?” E ela ficou menina.

(Família n. 16, nuclear com três filhos)

Eu fiz natação um tempo bom, já fiz futebol, fazia basquete... De esporte, assim... Tênis, joguei tênis. Aula de vôlei eu nunca fiz, mas sempre a gente joga vôlei, peteca... Deixe-me ver o que mais... Essas coisas que menino faz, né? (Ângelo, 20 anos, 1º período de Medicina, primogênito da família n. 13, nuclear com três filhos).

Normalmente, esportes. Eu sempre pratiquei um ou outro esporte. [...] Natação, judô... [O judô] Foi iniciativa mista, do meu pai e minha. Eu gostava do judô. Na época, existia uma coisa que mulher fazia balé e homem fazia judô. E o pensamento era assim. Naquele tempo era assim, tanto que o Brasil ganhou um monte de judocas bons graças a essa postura: de mulher fazer balé e homem fazer judô... (Sérgio, 34 anos, médico, primogênito da família n. 28, recomposta com dois filhos).

Obviamente, isso não significa que muitos genitores, e mesmo as filhas, não valorizem a atividade esportiva para o grupo feminino. De fato, a prática de esportes até recentemente considerados de domínio exclusivamente masculino, como futebol e artes marciais (judô, tae-kwon-do, caratê etc.), já se dizem presentes no universo feminino estudado, embora de modo ainda pouco expressivo em relação ao grupo masculino. Mas há ainda uma outra distinção, no terreno esportivo, em função do gênero: as meninas tendem a praticar esportes que incentivam mais sua capacidade de adaptação e de cooperação, além do senso estético; ao passo que os meninos costumam se direcionar aos esportes que desenvolvem o individualismo, a competitividade e o esforço físico.

Em contrapartida, o quadro se inverte em relação à prática de atividades artísticas (como música, dança, teatro, desenho, pintura) no período extra-escolar. Se todas as jovens já praticaram ou praticam pelo menos uma atividade artística, e o fazem geralmente com mais entusiasmo e apreço que os homens, estes têm ganhado terreno no que se refere a esse campo: apenas sete dos 39 jovens não chegaram a desenvolver alguma habilidade artística até o momento das entrevistas.

Apesar do fato de que os campos esportivo e artístico estejam se tornando menos clivados pela variável “gênero”, alguns relatos ainda indicam “escolhas” de atividades extra-escolares diferenciadas para homens e mulheres em algumas famílias e ilustram estereótipos quanto ao que se espera do tempo extra-escolar, em função do domínio feminino *versus* masculino:

Fazia balé. Como toda menina, fazia balé. (Thaís, 14 anos, 8ª série do ensino fundamental, caçula da família n. 01, nuclear com dois filhos).

Dos sete anos aos dez, eu fiz balé moderno e fazia jazz também. Aí, depois eu fiz balé clássico mesmo, eu fiz um ano, só que era um pouco longe a escola. [Entrevistadora: E essas aulas de dança? Por que você entrou pra aula de dança?] Ah, não sei. Toda menina quer fazer balé [riso]! Ah, eu achava bonito, né? Eu

achava lindo! (Pâmela, 23 anos, jornalista, segunda filha da família n. 12, nuclear com três filhos).

*Fabrizio:* [...] Já fiz também balé, já fiz balé com a minha irmã.

*Entrevistadora:* Nisso você tinha quantos anos?

*Fabrizio:* Eu acho que eu tinha onze, doze anos...

*Entrevistadora:* E você fez quanto tempo?

*Fabrizio:* Eu fiz alguns meses, fiz acho que uns três meses. Aí tem aquela coisa do preconceito e todo mundo me zoando e tal, aí eu parei de fazer.

(Fabrizio, 15 anos, 8ª série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Dessa forma, espera-se que as meninas se dediquem a atividades mais suaves, que demandem concentração e desenvolvam sua sensibilidade psicossocial e estética, enquanto os meninos exerçam qualidades geralmente associadas, no senso comum, à masculinidade como a força física, a agilidade e a competitividade. Nessa perspectiva, o fato de um menino vir a fazer balé e uma menina a jogar futebol pode causar estranhamento, quando não a manifestação explícita de preconceitos. Nas palavras de Gabriel, um dos jovens entrevistados, embora a educação em seu meio familiar seja “pouco sexista”, existe certa “sutileza” na formação dos filhos em função do gênero. O relato de Jéssica, irmã de Gabriel, confirma essa visão implicitamente estereotipada face ao sexo, e também indica o fato de que, para além da rentabilidade escolar, algumas famílias esperam que o tempo extra-escolar possa vir ainda a contribuir para a socialização no universo masculino ou feminino.

Homem ou mulher aqui em casa? Aqui em casa, a gente teve uma educação muito pouco sexista, tipo: “Isso é coisa de mulher, isso é coisa de homem.” Teve, tipo assim, a minha irmã fazer balé e me colocarem no judô. Tem essa sutileza aí. [...] (Gabriel, 25 anos, 7º período de Ciência da Computação, primogênito da família n. 07, nuclear com dois filhos).

Eu fiz Socila [escola na qual se ministra curso de etiqueta] quando eu era nova... [Fala em tom baixo de voz] [Entrevistadora: Hã?] Eu fiz Socila quando eu era nova [riso]. É vergonhoso! Hoje, eu nunca faria se tivesse que escolher. [Risos] Mas minhas primas fizeram, minha mãe me colocou... Então, eu acho que nem tanto o estudo específico que era importante pra eles [pais], sabe? Eu acho que mais socialmente por causa do reflexo... [...] As minhas primas tinham feito [o curso de etiqueta]. Uma prima minha queria ser modelo, a outra queria fazer, e elas fizeram, não sei o quê... Aí, as mães vieram todas felizes falar com a minha mãe. Aí, eu pedi pra fazer aula de bateria, minha mãe falou: “Que aula de bateria, menina? Você vai fazer aula de etiqueta!” [Risos]. Ela [mãe] queria mais do que eu. (Jéssica, 21 anos, 5º período de Direito, caçula da família n. 07, nuclear com dois filhos).

No que diz respeito às estratégias familiares de maximizar a competitividade escolar (e profissional) dos filhos pela realização de estudos no exterior, verifica-se que um número ligeiramente superior de filhas concretizou esse intento (Cf. QUADRO 7, p. 89).

Dentre os 16 filhos enviados ao exterior, em momentos variados de sua escolarização, nove eram do sexo feminino e sete do masculino. Essa reduzida diferença não permite afirmar que, nesse quesito, as jovens sejam mais favorecidas por suas famílias. O propósito de domínio da língua estrangeira — sobretudo o Inglês —, bem como o de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento cultural, visados pelas 12 famílias que se utilizaram dessa estratégia, configuraram-se, assim, de modo muito semelhante para os filhos de ambos os sexos.

No entanto, se considerarmos as perspectivas e/ou expectativas futuras de realização de estudos no exterior, deparamo-nos com o relato de 10 jovens que formulam tal projeto: sete mulheres para três homens. Nesses casos, os relatos femininos mostram-se mais afirmativos e convincentes, inclusive porque a maioria das jovens já contava com a aprovação parental, diferentemente dos depoimentos dos rapazes que se limitavam a assinalar um vago interesse e, em dois casos, já contestado pelos pais. Entretanto, o depoimento de uma jovem entrevistada revelou que o impedimento em estudar no exterior deveu-se especialmente a uma cultura mais protecionista em relação às filhas mulheres:

Fui a passeio [ao exterior]. Intercâmbio, eu não fiz. [...] Eles [pais] não deixaram essa proposta muito aberta pra mim não, sabe? Foi diferente [para o irmão]... Aí, eu acabei não indo. “Também menina... Aí vai nova demais; depois já tá velha; tá na época de fazer vestibular; não sei o quê...” Aí, acabou que eu não fui. Mas eu tenho vontade de fazer por conta própria. Assim que eu começar a ganhar meu dinheirinho, eu tenho vontade de ir. Ficar pelo menos três meses estudando língua. Isso eu tenho. (Jéssica, 21 anos, 5º período de Direito, caçula da família n. 07, nuclear com dois filhos).

Embora se trate de um único relato, ele se apresenta significativo justamente por sua singularidade. Ao mesmo tempo em que expressa o avanço das mulheres, comparativamente ao dos homens, no que se refere à internacionalização dos estudos — fenômeno historicamente recente em termos do ensino básico (Nogueira, 2002) —, também revela resquícios de que certos cuidados parentais ainda se mostram mais intensos em relação às filhas mulheres do que aos filhos homens<sup>95</sup>.

Em estudo diretamente voltado aos intercâmbios, como práticas educativas em famílias de camadas médias superiores, os dados mostram-se muito semelhantes aos aqui obtidos. Em pesquisa realizada junto a agências de intercâmbio de Belo Horizonte, Prado (2002) detectou, no segundo semestre de 1998, uma ligeira superioridade das mulheres: entre

---

<sup>95</sup> Outra evidência presente nos relatos dos filhos de ambos os sexos: as jovens têm, em geral, suas “saídas” de lazer mais controladas do que as de seus irmãos.

os 813 jovens que partiram para o exterior, 52,2% eram mulheres e 47,8% homens<sup>96</sup>. No que concerne aos dados obtidos, nessa mesma pesquisa, por meio de questionários aplicados aos pais de alunos de quatro estabelecimentos privados de ensino de Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2001, tal superioridade mostra-se mais explícita: dos 68 intercambistas, 48 eram do sexo feminino e apenas 20 do masculino. Segundo a autora, de acordo com pesquisas na área, “o investimento nos estudos é maior por parte das meninas” (p. 191), destacando-se seu interesse por línguas, o que, em parte, explicaria o quadro ligeiramente mais favorável ao grupo feminino no que diz respeito a essa estratégia educativa familiar. De fato, como mencionado, também na pesquisa aqui apresentada, as jovens entrevistadas destacam-se um pouco mais no estudo de Língua Estrangeira, e, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa na escola, como veremos em seguida, manifestam maior facilidade e/ou gosto do que os rapazes.

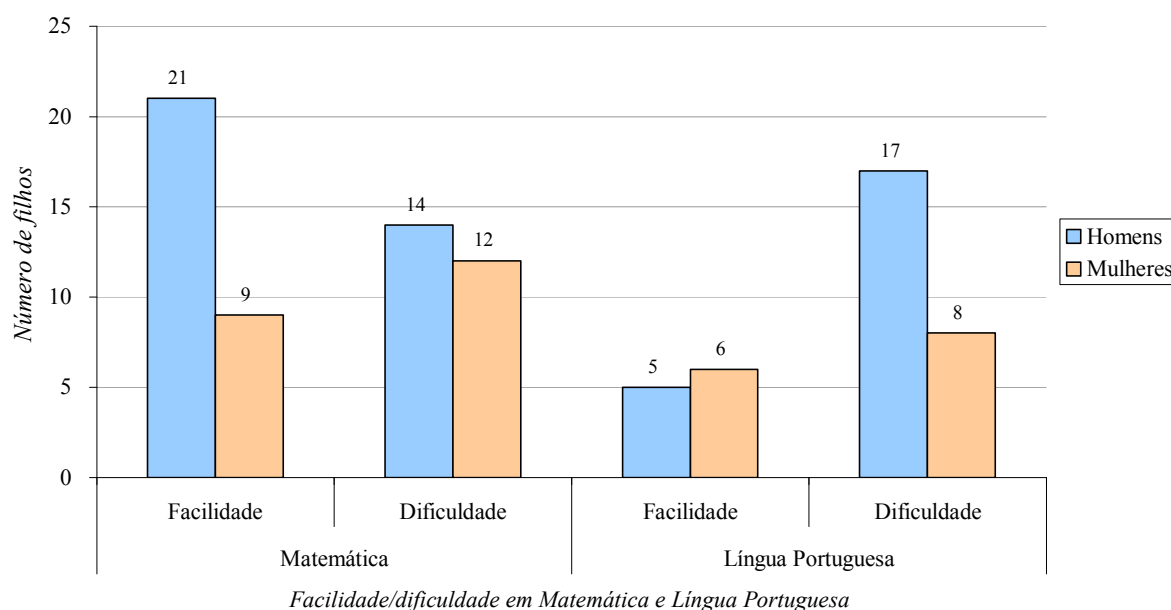
Assim, as diferenças na escolarização em função do gênero mostram-se também presentes no que tange às diferentes predisposições face às diversas disciplinas escolares. Destacamos as duas disciplinas mais citadas pelo grupo pesquisado: Matemática e Língua Portuguesa. A Matemática é tida como a disciplina mais fácil para cerca de metade dos rapazes (21 em 41) e apenas para nove em 37 moças. Quanto à Língua Portuguesa, a situação inverte-se, uma vez que são os jovens do sexo masculino os que apresentam maiores dificuldades: 17 em 41 a consideram uma matéria difícil. Já no grupo feminino, oito em 37 moças julgam a Língua Portuguesa uma disciplina difícil (Cf. GRAF. 13).

Observa-se, assim, que as filhas são menos reticentes em relação à aprendizagem da Matemática do que os filhos em relação à Língua Portuguesa. De acordo com Rosemberg (2001), avaliações sistemáticas e abrangentes realizadas no Brasil, e em consonância com países desenvolvidos, revelam que as mulheres tendem a obter melhores resultados em provas de Língua e os homens em Matemática. No entanto, a autora adverte para o fato de que nem sempre esses resultados são consistentes com a vida escolar e devem ser analisados com cuidado. Essa é a mesma opinião de Carvalho (2003), para quem a atuação em testes não equivale ao aproveitamento escolar e tampouco à real aquisição de conhecimentos.

---

<sup>96</sup> A autora, porém, faz a ressalva de que, segundo dados do IBGE, essa superioridade numérica das mulheres também se faz presente na população de Belo Horizonte.

**GRÁFICO 13 - Número de filhos\* das famílias pesquisadas, por dificuldade/facilidade em Matemática e Língua Portuguesa, segundo o sexo, relatado à época das entrevistas**



Nota\*: Exceto os filhos caçulas das famílias 29 e 30, perfazendo um total de 78 filhos.

Quanto à perspectiva de pais e filhos entrevistados, pode-se divisar uma relação estereotipada entre os sexos e essas disciplinas escolares:

Eu via assim, que, no colégio, sempre, os professores de Matemática falavam com a Jéssica [filha caçula] que ela tinha um raciocínio matemático de menino. Porque era mais comum as meninas terem dificuldade e ela não tinha. Então, ela era umas das “pontas” de Matemática. (Mãe, 51 anos, dentista, família n. 07, nuclear com dois filhos).

O Paulinho [segundo filho] sempre teve uma certa dificuldade em Português. Eu não sei se é coisa de homem porque ele sempre teve facilidade em Matemática e ficou em Português. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

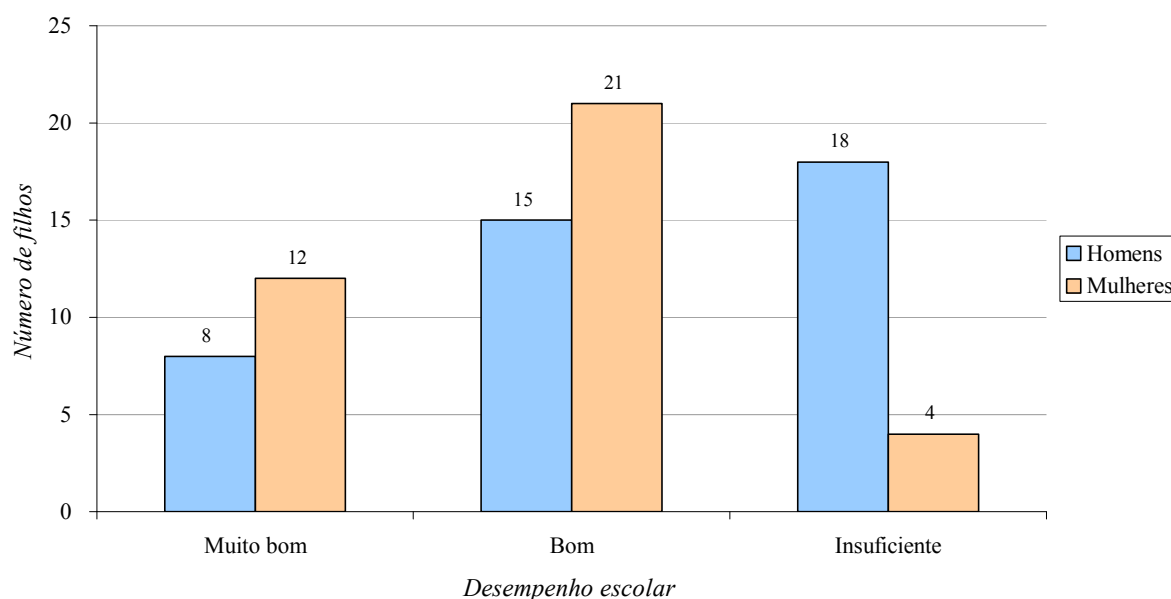
Eu acho que o que diferencia um pouco é a dedicação na área. [Entrevistadora: Como assim, a dedicação?] Eu acho que eu tenho mais facilidade um pouco do que ela [irmã] em Matemática. Eu acho que tem um pouco da sociedade machista... Não é machista. Mas essa área de exatas ser mais voltada pros homens mesmo... (Adam, 17 anos, aprovado no vestibular de Engenharia Mecânica para início no 2º semestre, segundo filho da família n. 14, nuclear com três filhos).

De todo modo, a constatada maior facilidade feminina quanto ao domínio lingüístico e a masculina no campo matemático — especialmente quando se avança no sistema escolar — carece ainda de maiores investigações. Uma possível explicação pode estar relacionada à socialização familiar que tende a colocar meninos e meninas em situações

comportamentais e simbólicas diferenciadas segundo o sexo (Lahire, 2001). Para Duru-Bellat (1997:101), “os jogos e práticas constituem um dos domínios em que as diferenças segundo o sexo do filho são mais sistemáticas e mais marcadas”. Em geral, os jogos propostos às meninas são limitados em número, encorajam a imitação e a colaboração, além de priorizarem atividades espacialmente/fisicamente restritas ao domínio doméstico; ao passo que aos meninos são oferecidos um maior número de jogos e que abarcam atividades diversificadas, que estimulam a competição, o movimento e o domínio mesmo de “relações espaciais”. Considerando-se, pois, que jogos e brincadeiras estimulam as crianças em aspectos diversificados, a autora indaga sobre uma possível relação entre a escolha diferenciada dos jogos em função do sexo do filho e o desenvolvimento futuro de suas habilidades intelectuais e relacionais.

Ainda no que diz respeito às disciplinas escolares, outro dado, que também expressa a maior facilidade escolar por parte das jovens entrevistadas, é que, dentre os 11 filhos que dizem não ter nenhuma dificuldade escolar, ou mesmo não preterirem nenhuma disciplina, sete são do sexo feminino e apenas quatro do masculino. De fato, as percepções que os entrevistados têm do perfil de aluno denotam que as moças apresentam um melhor resultado escolar (GRAF. 14).

**GRÁFICO 14 - Número de filhos\* das famílias pesquisadas, por desempenho escolar, segundo o sexo, relatado à época das entrevistas**



Nota\*: Exceto os filhos caçulas das famílias 29 e 30 que se encontram na pré-escola, perfazendo 78 filhos.

Eu acho que o normal é a menina ser mais aplicada, ser mais estudiosa, mais responsável; e o menino mais largado. Eu acho que é da natureza do homem mesmo. Não tem como eu tratar da mesma coisa, o que eu querer da Ana Paula [filha primogênita], querer do Thiago [filho caçula]. Mas isso eu acho que é da condição deles mesmos, homens, e eles não vão aceitar isso. Não vão aceitar tanta condição, sabe? Então, eu acho que é isso, porque na minha família também, eu percebi isso. Lá em casa, nós somos duas mulheres, né? E três rapazes. As mulheres atingiram esse curso superior mais rápido do que os meninos, eles já deram mais trabalho quando estudavam, entendeu? Então, eu acho que chegou a vez do Thiago... Com o passar do tempo, eu notei que é da natureza mesmo. (Mãe, 41 anos, farmacêutica, família n. 06, nuclear com dois filhos).

*Mãe:* O que eu acho entre uma situação [escolar] e outra, se é por gênero ou não, a dedicação da Luciana [filha caçula], ela é muito maior do que a dele [filho primogênito] [...].

*Pai:* Eles [filhos] são totalmente diferentes. Totalmente diferentes. Eles são opostos. Igual essa pilha que você pôs: um lado positivo, um lado negativo. O João não estuda, não encuca, tá fazendo vestibular amanhã, não tá nem aí. A Luciana não: Luciana leva a sério, é determinada. O que eu tô te falando é mesmo: ela é determinada.

*Mãe:* Aí, eu não posso dizer se é uma característica específica de homem ou de mulher. Eu creio que as mulheres, nós mulheres, né, [riso] somos um pouco mais dedicadas. Mas eu não posso generalizar essa experiência...

(Família n. 09, nuclear com dois filhos).

*Mãe:* [...] Os outros dois [filhos], a gente percebe que o homem, de uma maneira geral, é mais difícil, ele [homem] é mais disperso. Não gosta muito de estudar. A mulher é mais...

*Pai:* A mulher é mais dedicada.

*Mãe:* Ela [filha] é mais dedicada, mais metódica, faz tudo direitinho. Homem é mais largado, né?

(Família n. 11, nuclear com três filhos).

Paulinho [segundo filho], sempre teve que ir, assim, sendo empurrado [no estudo]. Desde cedo, ele não tinha aquela mesma disposição das irmãs, entendeu? Eu não digo responsáveis, porque responsáveis são todos [os filhos], mas elas [as duas filhas] são mais disciplinadas, sabe? [...] O Paulinho, talvez por ser homem, sempre levou mais na farrá, mas mesmo assim, ele nunca foi irresponsável, ele nunca foi não. Tirando esses dois anos que ele deu uma baixa [foi reprovado], né? (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

*Pai:* Eu tenho isso muito claro: você educar mulher é muitas vezes mais fácil do que homem. O homem realmente você tem muitas dificuldades por causa da impulsividade, né? É a maior combatividade: mais competitivo e, às vezes, até mais agressivo. Filho homem, na adolescência pelo menos, é muito difícil. [...].

*Entrevistadora:* Em que aspectos, assim, você diria que...?

*Pai:* Mais na paciência de sentar pra estudar, tudo. Eu acho que pra mulher é muito mais fácil ela se dedicar ao estudo, pela própria personalidade, característica da mulher que é mais centrada. Eu acho que ela é mais calma, mais responsável. [...]

*Mãe do caçula:* Eu acho que, por exemplo, a Patrícia [enteada, terceira filha do marido], ela sempre se virou muito sozinha [em sua escolarização], muito sozinha, e o Walter [enteado, filho primogênito do marido], eu acho que ele caminhava, mas, assim, com o Wagner [marido] fazendo algumas sinalizações, pontuações, entendeu? Entre as meninas e o Walter, eu sinto que elas caminharam mais sozinhas. (Família n. 29, recomposta com quatro filhos).

O que mais se evidencia nesses relatos é, não apenas a percepção de um maior investimento escolar das jovens em relação a seus irmãos, mas ainda o fornecimento de explicações de cunho essencialista, em que cada gênero teria intrinsecamente uma natureza mais ou menos favorável aos estudos. Nesse sentido, as filhas teriam um melhor aproveitamento escolar porque são “naturalmente” mais propensas a se dedicar aos estudos uma vez que são “calmas”, “centradas”, “quietinhas” e se dispõem mais facilmente a sentar para estudar. De fato, embora tidas como melhores alunas também no que se refere ao envolvimento com a escola (25 das 37 moças e 18 dos 41 rapazes têm ou tiveram grande envolvimento com as atividades não-obrigatórias promovidas pela escola), é no que diz respeito ao comportamento que os dados mostram-se mais significativos: 29 das 37 jovens têm ou tiveram um bom comportamento escolar, ao passo que apenas 14 dos 41 rapazes são considerados bem comportados.

*Pai:* Eu achava que era bom [o comportamento da filha na escola]. O Hugo [filho], não. O Hugo já tinha turminha. Homem é um pouco diferente da mulher. Mulher é mais sossegada. Então, o Hugo, ele já ficava de castigo desde o primário. [...]

*Mãe:* Mais quietinha [a filha].

*Pai:* Mais quieta.

*Mãe:* Mais sentadinha...

*Pai:* A Camila [filha], nunca preocupei com ela [na escola], mulher é mais fácil nesse aspecto.

(Família n. 02, nuclear com dois filhos)

Eu sempre tive o meu grupinho, assim, estudava tranqüila... Eu não tive mergulhada em problemas não, de me envolver em brigas não. Acho que menina arruma menos briga também, né? [Risos]. Sempre que possível... (Jéssica, 21 anos, 5º período de Direito, caçula da família n. 07, nuclear com dois filhos).

No entanto, mesmo quando não se mostram tão comportadas, as alunas que têm um bom desempenho escolar parecem menos sujeitas às sanções escolares do que seus colegas cujo rendimento mostra-se aquém do esperado.

Bem, isso daí [comportamento na escola] é bem subjetivo, né? Porque eu falando é diferente de um professor falando... [Risos]. Mas eu acho que sempre fui uma boa aluna. Então, quando eu conversava dentro de sala de aula, a reação de um professor comigo era diferente da reação de um professor com um mau aluno que conversava dentro de sala de aula. Então, eu nunca tive problema de ir pra diretoria, ter que chamar pais no colégio... Mas eu sempre conversava em sala de aula, sempre me era chamada a atenção, mas eu acho que por ser boa aluna, os professores não queriam muito chamar os pais pra conversar etc. porque não precisava. (Clara, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 22, monoparental com dois filhos).

Por outro lado, as jovens que não têm um aproveitamento escolar exemplar podem ainda ser favorecidas quando mostram um comportamento mais “adaptado” às normas escolares. O relato da família 20 é muito ilustrativo nesse sentido: os quatro filhos homens, sobretudo os dois primeiros, mesmo considerados inteligentes e questionadores, são também tidos como indisciplinados e sofrem as conseqüências; ao passo que a única filha, embora não seja uma aluna exemplar no que se refere ao rendimento, uma vez que todos os filhos dessa família (inclusive ela) já experienciaram pelo menos duas recuperações, mostra-se mais “ajustada” às demandas escolares e, por isso, é avaliada, pelos pais, como melhor aluna se comparada a seus irmãos.

*Mãe:* [...] Ludmila [filha] sempre teve uma uniformidade muito grande, que ela se adapta muito fácil e gosta demais dos professores e das coisas, então ela adorava todas as escolas, não teve problema não. [...] Ela tá indo bem, ela é uma das melhores alunas lá na turma dela. Agora, perde média porque ela tem dificuldade em Matemática, por exemplo...

*Pai:* Uma das melhores alunas: perde média e não faz dever.

*Mãe:* Melhorou muito... Ela faz dever sim, Rodrigo [marido], ela não é de furar dever não. Quem não faz dever é Fabrício [terceiro filho] e Leonardo [filho caçula], e os outros meninos. Então, os meninos têm uma dificuldade de disciplina. [...] Eu falo aqui em casa que o problema dos meninos não é a cabeça, é a bunda. Porque eles são muito inteligentes, mas eles não sentam. E problema de estudo é bunda, você tem que ter bunda. Você tem que sentar e deixar a bunda doer, ficar dormente, não é? Até a sua cabeça cansar porque não adianta! Eles não têm é isso. [...]

*Pai:* Eu acho que, aqui em casa, a questão de mulher e homem, eu acho que manda o padrão cultural. A Ludmila é mais cuidadosa e mais zelosa com as coisas dela do que os outros [filhos homens], é o que eu observo.

(Família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Assim, nota-se certa indiferenciação entre “mau desempenho/indisciplina” e “bom desempenho/disciplina”, de modo que existe uma crença arraigada de que as meninas seriam melhores alunas por serem bem comportadas. Por outro lado, segundo Carvalho (2004), alguns estudos têm mostrado que existe culturalmente a expectativa de que os meninos afirmem sua masculinidade no enfrentamento da estrutura de poder, ou seja, no ato de quebrar de regras.

“Às mulheres, o sentimento, a sensibilidade, o interior e a vida doméstica; aos homens, a razão, a inteligência, o exterior, a atividade profissional e o poder político” (Saint Martin, 1989): tudo isso não soa familiar? De fato, a fala dos entrevistados mostra-se impregnada por um imaginário que opõe a “passividade feminina” à “atividade masculina”, e que está, há muito tempo, socioculturalmente estabelecido. Essa relação também se evidencia quando se verifica o sexo dos poucos jovens que experienciaram algum trabalho remunerado antes do ingresso ou da conclusão do curso superior. Entre os oito entrevistados que chegaram

a ter alguma experiência de trabalho remunerado simultaneamente à vida escolar<sup>97</sup>, constata-se apenas uma jovem: Tatiana, primogênita da família recomposta 30, que começou a trabalhar no último ano do curso de Turismo, por ter passado em um concurso público para agente de pesquisa do IBGE.

Se, para essas famílias de camadas médias superiores, o trabalho em concomitância com os estudos é, em geral, mal visto, por temor de que ele atrapalhe o investimento escolar do filho, isso parece ser ainda mais freqüente quando se trata das filhas mulheres, mais “protegidas” do que seus irmãos dos reveses da vida cotidiana. Na família monoparental 25, por exemplo, embora não abra mão de priorizar o estudo da prole, o pai incentiva para que o filho trabalhe e adquira autonomia financeira porque “é homem”, ao passo que nem menciona a possibilidade de a filha primogênita vir a fazer o mesmo.

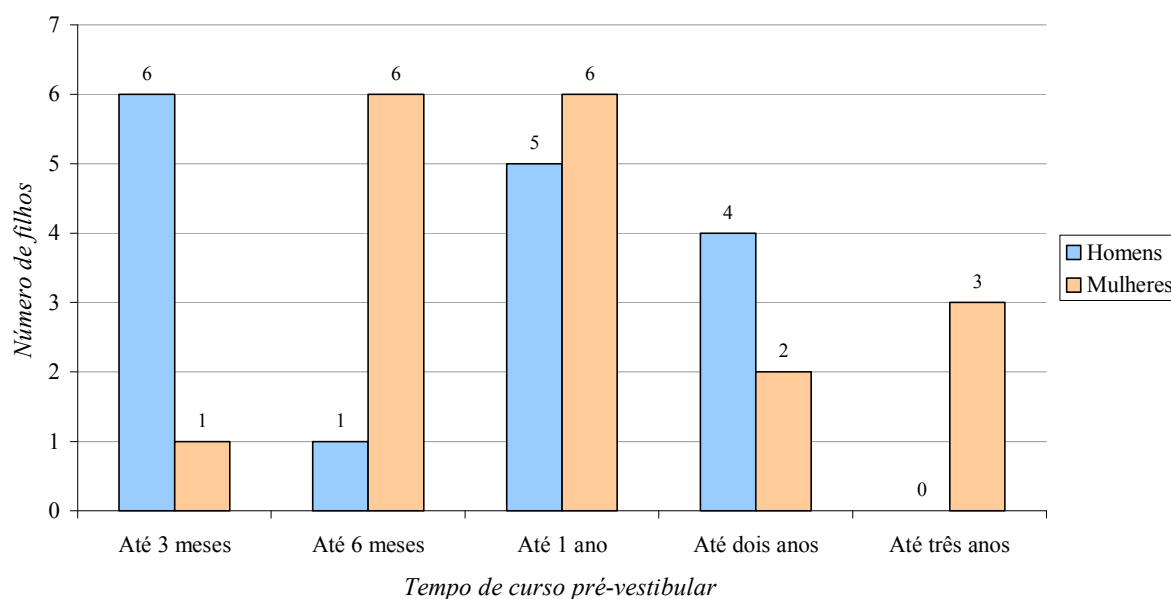
Ele [segundo filho] é homem, já tá na hora, né, de fazer alguma coisa na vida, né? Agora ele tá parado de novo, tá batalhando emprego e tal. Eu não quero, assim, que seja alguma coisa que possa — pelo fato dele já não ser muito chegado a estudo —, que possa prejudicar, pelo menos, tirá-lo da idéia, né? Eu acho que ele tem que trabalhar sim, mas não pode deixar de estudar. Eu não quero que ele interrompa [o estudo]. Sabe, eu falo assim: “Trabalha, você tem que trabalhar sim, você tem de fazer a sua independência, mas você não pode deixar, você não pode interromper seus estudos”. [...] Ele tá batalhando para conseguir o espaço dele... O normal é isso mesmo, né? Ele é homem, já vai fazer 22 anos de idade, tem mesmo que procurar o espaço dele. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Outro aspecto interessante diz respeito ao vestibular. Não obstante tudo o que já foi apresentado e que evidencia as vantagens escolares das mulheres ao longo do ensino básico, em relação à experiência do vestibular, são os filhos homens que apresentam os melhores resultados. Dentre os 46 jovens que já passaram pelo vestibular, 24 do sexo masculino e 22 do feminino, os homens não só fazem uso menos freqüente do cursinho pré-vestibular após o ensino médio (16 em 24) do que as mulheres (18 em 22), como tendem a freqüentá-lo por menor tempo: até três meses, seis homens e uma mulher; até um ano, seis homens e 12 mulheres; até dois anos, quatro homens e duas mulheres; e, até três anos, três mulheres (GRAF. 15).

---

<sup>97</sup> Não se levaram em consideração as atividades de estágio ligadas ao curso superior freqüentado.

**GRÁFICO 15 - Número de filhos\* das famílias pesquisadas, por tempo de curso pré-vestibular após o ensino médio, segundo o sexo, à época das entrevistas**



Nota\*: Total de 24 homens e 22 mulheres em um universo de 46 filhos graduandos ou graduados.

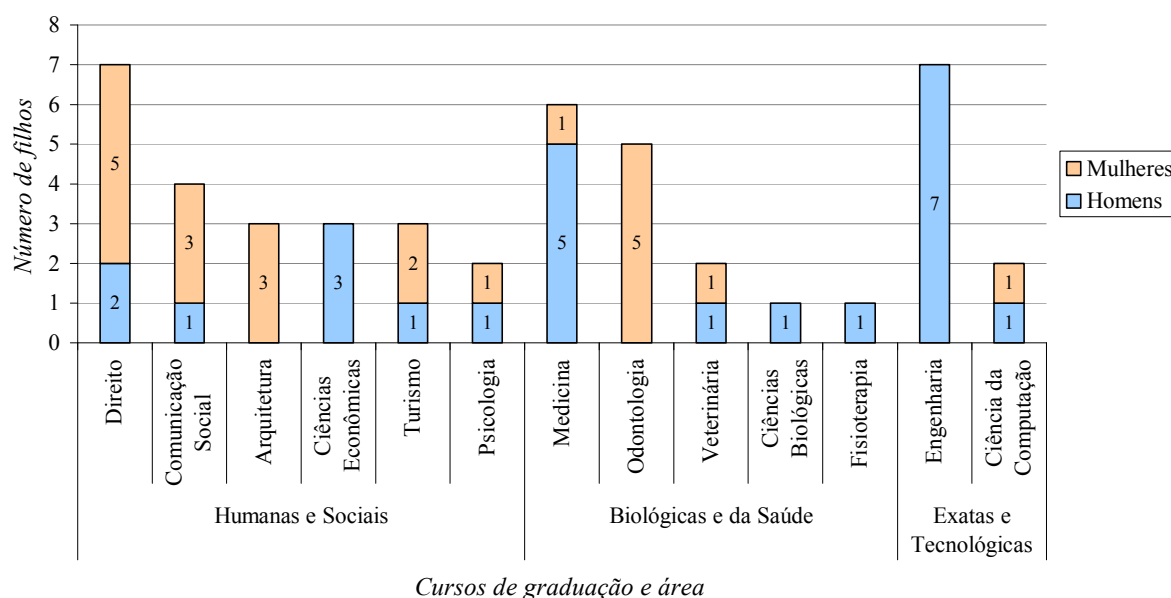
Os filhos homens apresentam também maior sucesso no concurso vestibular: 17 em 24 homens e 10 em 22 mulheres obtiveram êxito em sua primeira tentativa. Além disso, as filhas tentam em um maior número de instituições do que os filhos: uma média de quatro instituições para elas e três para eles. No entanto, não há diferença significativa quanto à rede de ensino em que se ingressa: entre os 46 jovens que ingressaram no ensino superior, 12 homens e 13 mulheres o fizeram na rede privada; 11 homens e nove mulheres na rede pública; e apenas um homem chegou a frequentar ambas as redes de ensino.

Consideradas as narrativas dos jovens de ambos os sexos quanto à decisão sobre o curso superior, observa-se a preocupação sobre se a escolha realizada foi, de fato, a melhor. Nesse aspecto, os rapazes apresentam-se mais resolutos do que as moças quanto às suas opções profissionais — ou talvez sejam as jovens que demonstrem menos receio em assumir suas incertezas e/ou correr maiores riscos no campo profissional. De acordo com Duru-Bellat (1997), espera-se que os garotos sejam realistas e façam escolhas profissionais que lhes possibilitem “ganhar a vida”, ao passo que às jovens filhas é permitido manterem-se mais indecisas e a se orientar em função de seus gostos. O fato é que, ao se analisar a escolha do curso superior feita pelos jovens pesquisados, e em especial no caso feminino, observa-se que essa escolha é repensada e, muitas vezes, alterada não apenas em função do crivo do

vestibular,<sup>98</sup> mas também rejeitada em conformidade com injunções outras, como quando se encontra dificuldade de ingresso no mercado de trabalho.

Na escolha do curso de graduação pelos 46 filhos que alcançaram o ensino superior (GRAF. 16), é possível perceber que as mulheres ainda se dirigem, em sua maioria, a cursos da área das Ciências Humanas e Sociais (14); em seguida, Biológicas e da Saúde (sete); e quase não têm representação em Exatas e Tecnológicas, com apenas uma única mulher em Ciência da Computação. Por sua vez, os homens já se encontram distribuídos de forma mais regular: são oito em cada grande área do conhecimento.

**GRÁFICO 16 - Número de filhos\* das famílias pesquisadas, por curso de graduação e área, segundo o sexo, à época das entrevistas**



Nota\*: Total de 24 homens e 22 mulheres em um universo de 46 filhos graduandos ou graduados.

No que diz respeito ao curso em si, as filhas do grupo pesquisado se fazem mais presentes em Direito e Odontologia (cinco em cada), e os homens em Engenharia e Medicina (sete e cinco, respectivamente). Embora os relatos raramente expressem diferenças de postura no que se refere à escolha do curso superior em função do sexo do filho, a tendência de que as mulheres busquem a área de Humanas e Sociais ainda persiste. No entanto, mesmo que essa área abranja, em geral, cursos menos valorizados socialmente e que tendam a uma menor

<sup>98</sup> Não são inexpressivos os casos de jovens que se vêem obrigados a mudar sua opção inicial, por não serem aprovados para o curso desejado. Geralmente, esses casos referem-se a cursos muito disputados, como Medicina na UFMG.

remuneração no mercado de trabalho, não se pode negligenciar o fato de que, no grupo pesquisado, dois dos cursos mais freqüentados pelas mulheres, Direito e Comunicação Social, apresentam-se como “carreiras altamente seletivas e supervalorizadas socialmente” na UFMG, no período de 1990 a 1996 (Portes, 2001:63). Sem dúvida, ao se tratar do ingresso na graduação, a perspectiva de se considerar a escolha do curso superior em si permite uma leitura mais favorável para o grupo feminino estudado do que se fosse observada somente a área de inserção, como Humanas e Sociais. De todo modo, as carreiras ditas científicas mostram-se majoritariamente de domínio masculino.

Em um estudo realizado com jovens franceses, Duru-Bellat (1995) afirma que as moças demandam menos as carreiras científicas, mais prestigiosas, mesmo quando seu rendimento escolar é idêntico ao dos rapazes. Segundo a autora, elas hesitam mais que eles em se julgarem capazes nas disciplinas ditas científicas e realizam, assim, uma forte auto-eliminação. As moças, no entanto, são menos submetidas aos determinismos (embora reconheçam o condicionante ligado ao gênero) e afirmam que têm uma escolha. No entanto, para essas jovens, diferentemente do que ocorre com os rapazes, a escolha do futuro profissional mostra-se influenciada pela vida familiar, de maneira a se cuidar que as condições de trabalho vislumbradas possam adaptar-se às obrigações familiares presumidas. Assim, como lembra Duru-Bellat, as escolhas profissionais e de vida integram uma avaliação de possibilidades, de modo que a análise se realiza entre dois pólos (sociológico e psicológico): do quadro socialmente estruturado e das reações subjetivas dos sujeitos que operam suas escolhas.

Quanto ao processo de escolha do curso superior no âmbito familiar, os indícios são de uma relação ambivalente entre os genitores e seus filhos; em alguns casos, marcada pelo aspecto do gênero. Ao mesmo tempo em que os pais expressam, com convicção, o fato de que a escolha é do filho, eles exercem uma forte influência nessa decisão, embora nem sempre de modo consciente. Alguns relatos reportam-se até mesmo à infância, quando o filho já teria o “interesse” ou “inclinação” para dada profissão, como se essa escolha se referisse a algo da natureza do filho, e não a uma construção sociocultural. Essa influência não é apenas parental, mas também da fratria e do grupo de amigos. De todo modo, ao justificar sua escolha, o jovem geralmente se refere à afinidade, ao gosto que tem pela área, mas não deixa de considerar as possibilidades do mercado de trabalho. Na verdade, os relatos de pais e filhos quanto à escolha do curso superior mostram-se bastante semelhantes.

Embora sejam poucos os relatos que explicitam a influência do gênero na escolha do curso superior, fica evidente que ela existe, mesmo nesse grupo de famílias de camadas

médias superiores, cujas práticas educativas tendem a apresentar certa indiferenciação e relações mais igualitárias.

Porque ele [pai] queria que eu fizesse... Igual quando eu falei: “Ah, o Direito!!” Ele: “Não, minha filha, o Direito não, outro, não sei o quê que tem, você vai, não sei o quê”. Então, assim, pra ele aceitar mesmo [a escolha do curso de Psicologia], acho que foi mais fácil pelo conhecimento, sabe que minha mãe se dá bem [como psicóloga] e tal. Agora, eu acho que pra aceitar o Hugo [irmão], por exemplo, na Psicologia, não ia ser fácil, eu acho que o Hugo ia ter que batalhar muito pra conseguir. (Camila, 21 anos, 7º período de Psicologia, primogênita da família n. 02, nuclear com dois filhos)

Eu acho que deve ter algum fator sociocultural, histórico, sei lá, que deve ter me influenciado a ter escolhido um curso, assim, que é mais de homem, não sei. Nunca me senti tipo assim: “Ah, eu sou o homem da casa agora, então, eu tenho que fazer um curso de gente grande, um curso de verdade, não vou fazer Jornalismo, vou fazer Engenharia”. Eu nunca pensei assim não. (Felipe, 19 anos, 3º período de Engenharia de Controle e Automação, primogênito da família n. 22, monoparental com dois filhos).

A família nuclear 16 ilustra bem o fato de que algumas decisões relativas a esse processo mostram-se pautadas pela questão do gênero. Nesse caso, diferentemente dos dois irmãos, Carolina, não pôde estudar numa instituição federal, porque ficaria longe da família. A graduação escolhida pela jovem, todavia, é considerada própria ao terreno masculino: Ciência da Computação. Assim, em função do curso superior freqüentado, Carolina argumentou não terem ocorrido diferenças na escolarização em função do gênero, ao passo que o pai já expressou seu estranhamento no dia da formatura, quando constatou tratar-se de um curso tido como eminentemente “masculino”.

Olha, eu acho que aqui em casa não teve muita diferença [na escolarização em função do gênero] não, tanto que eu fiz um curso que é mais de homem, né? Aqui em casa, o meu pai sempre falou: “Você faz o que você quiser e tudo...” Eu não acho assim que teve muita diferença pelo fato de eu ser mulher ou ser homem não. (Carolina, 23 anos, analista de sistemas caçula da família n. 16, nuclear com três filhos).

Sempre fui muito autônomo. Minha mãe me falava o que tinha que fazer... Ela não tinha que falar não! Eu sabia o que eu tinha que fazer. E fui estudar fora também, né? Esse desejo de estudar fora também, não tive dificuldade nenhuma de expressar isso e falar “Não, tô indo pra Viçosa!”, né? Minha irmã passou lá em Viçosa e não foi. Por quê? Não sei. “Ah! Quero ficar aqui em BH, aqui é melhor!” Tem um vínculo mais forte e fica agarrada ali com o pai e com a mãe, não tem jeito, né? (Robson, 25 anos, biólogo, segundo filho da família n. 16, nuclear com três filhos).

O curso [Ciência da Computação] que ela [filha caçula] fez (é engraçado, no dia da formatura lá eu assustei), basicamente é só homem, entendeu? (Pai, 54 anos, auditor fiscal, família n. 16, nuclear com três filhos).

As explicações para a influência do gênero na escolha da profissão parecem advir de uma mentalidade, ainda arraigada no imaginário social, segundo a qual meninos e meninas são essencialmente diferentes.

*Mãe:* Eu acho que o raciocínio do menino, ele é mais aberto, eu acho. Ele é mais solto. A menina é um pouco mais presa no que viveu, no que ela tem em mãos. E o menino tem a “cabeça solta”, eu tenho essa impressão. [*Entrevistadora:* Quando você fala “solta”, como assim? Me dê um exemplo.] Ele não precisa tanto da ferramenta que tá nas mãos dele não, ele usa ferramentas mais abstratas, vamos dizer. Ele voa mais no raciocínio. E a menina embasa mais no que ela tem nas mãos ali, ela fica um pouco mais presa no chão, assim, no que ela tem agora. E ele usa mais o que ele teve ontem, o que ele já viu ali... Então, pra menina, ela é mais presa no que tem nas mãos. E o menino, eu acho, pelo menos lá em casa, a gente tem essa impressão... Até elas [as duas filhas], às vezes, acham isso. Elas traduzem isso como uma coisa que eu não acho verdade: “Ah, o Pedro [irmão] é mais inteligente do que nós.” Eu não acho que ele seja mais inteligente: ele tem um jeito de raciocinar diferente. Mas ele se solta mais, ele tem mais jogo de cintura pra raciocinar. Ele não precisa muito de ter um embasamento, tudo ter que ter lido aquilo, ele pensa um pouco mais longe.

*Entrevistadora:* E você acha que isso também acaba por influenciar na escolarização, assim, no percurso deles?

*Mãe:* É, influencia. Eu acho que influencia. Por exemplo, muitas vezes...

*Pai:* Por exemplo, se você for vincular isso ao vestibular, o Pedro teve mais facilidade em passar no vestibular na Federal — todo mundo almeja que se passe na Federal, né? — do que a Laís [segunda filha]...

*Mãe:* Ah, mas a Maísa [filha caçula] não faz diferença, eles estão empatados...

*Pai:* É, mas a Maísa, assim, que ela demonstrou que foi bem, mas o Pedro foi bri-[brilhante?]... Foi melhor, né?

(Família n. 17, nuclear com três filhos).

No meu percurso escolar, me interessaram algumas coisas que são menos, assim, masculinas num certo sentido, né? Os homens têm uma atração, sei lá, mais natural, por algumas coisas mais práticas e tal; e eu sempre fui pra uma coisa mais sensível, mais delicada. Mais é por aí assim, esse tipo de escolha [do curso superior]... (Vanessa, 31 anos, arquiteta, caçula da família n. 28, recomposta com dois filhos).

Como afirma Goldani (2000), a busca de afirmação do direito à igualdade não requer que se apague o reconhecimento das diferenças inerentes ao gênero. Ao contrário, estas devem ser reconhecidas e valorizadas. A questão que se coloca é o fato de que, muitas vezes, essas diferenças são naturalizadas e servem de base para justificar estereótipos e preconceitos que continuam a ser transmitidos de uma geração a outra. Assim, mesmo os jovens entrevistados tendem a explicar as diferenças percebidas na escolarização com argumentos que giram em torno de características sexualmente tipificadas.

No [percurso] escolar, eu acho que menina é mais fácil em relação à escola, ela dedica mais, entendeu? Então, tem mais facilidade... Elas são mais rápidas, mais ágeis... E os mais ágeis sempre fazem tudo. Eles conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo, entendeu? A escola, com o curso de Inglês, com isso e com aquilo... Eu acho que não, que os meninos são mais cômodos. Eles vão à escola e já tá bom,

assim, eles não se preocupam se têm que fazer mais coisas. [...] O Thiago [irmão caçula], ele não gosta de estudar, definitivamente. E eu já gosto muito. Eu acho que os meus pais não tiveram problemas comigo com relação à escola. E eu acho que eles gostariam que fosse mais ou menos igual, né? E eu acho que enfrentam mais dificuldade com ele [irmão]. E, às vezes, querem deixar ele mais livre como eu fui, e, às vezes, não é por aí, né? Aí, fica meio perdido com a escola. Mas eu acho que é porque é diferença de sexo mesmo. (Ana Paula, 19 anos, 1º período de Odontologia, primogênita da família n. 06, nuclear com dois filhos).

Eu acho que [ser mulher] facilitou [o percurso escolar]. Por eu ser meiga, sabe? Eu acho que o homem tem muito daquele negócio que ele tem que provar pra todo mundo que ele é homem. Então, eu acho que facilitou pra mim. Porque eu não tenho que provar nada pra ninguém. (Luciana, 18 anos, curso pré-vestibular, caçula da família n. 09, nuclear com dois filhos).

[...] As mulheres são até mais inteligentes que a gente, que os homens, infelizmente... É, tem que reconhecer; não é? Infelizmente. Mas, assim, você vê muito mais mulheres tirando nota boa do que homens tirando nota boa, entendeu? Não sei por que... Essa capacidade que mulher tem de tá ligada a duas, três coisas ao mesmo tempo, o homem eu sei que não tem isso; eu sou muito assim. Se eu tô no telefone com alguém e tem alguém conversando, eu não consigo, de jeito nenhum. É que eu não tenho uma conexão de neurônios, eu estava estudando isso. E já a mulher não, ela escreve, ela lê, e ela presta atenção no professor, e ela consegue fazer isso tudo ao mesmo tempo, e homem não... (Ângelo, 20 anos, 1º período de Medicina, primogênito da família n. 13, nuclear com três filhos).

Assim, academicamente, eu acho que a Cláudia [irmã primogênita] ela sempre foi mais disposta, assim, empenhada, estuda mais assim do que eu. Mulher, eu acho assim. [...] Quando põe na cabeça que ela faz, ela tem mais facilidade pra estudar e tal. Eu tenho meio que a impressão de que mulher é mais inteli... Não sei, é mais certinha: o caderno mais certo, essas coisas assim... Eu acho que elas têm mais facilidade, pelo menos, sempre na época de colégio, os homens tinham menos facilidade e tal. (André, 21 anos, 7º período de Engenharia de Produção, caçula da família n. 24, monoparental com dois filhos).

[...] Nunca fui de fazer bagunça assim. Talvez porque eu sou mulher também, né, mulher é um pouco diferente, assim, mas eu nunca fiz bagunça. Conversava um pouquinho, mas sempre fiz tudo, todos os trabalhos, para casa, todas as provas, tudo direitinho, e aí os professores contavam muito comigo, com a minha opinião [...]. (Andréa, 16 anos, 3º ano do ensino médio, segunda filha da família n. 26, monoparental com quatro filhos).

Deve-se, no entanto, ressaltar que essa clivagem nos modelos de sexo mostrou-se pouco expressiva quando considerados os relatos como um todo. O que cabe aqui especificar é que, embora pouco usual, a expressão de diferenciações por sexo ocorre e permeia o pensamento e as atitudes de algumas das famílias estudadas.

Ainda nessa perspectiva, em alguns casos, a preferência por se ter um menino ou menina aparece, sobretudo para os genitores masculinos, atrelada a visões estereotipadas que se tem de um e de outro. A preferência por se ter, nas palavras dos entrevistados, um filho “varão”, assenta-se na idéia de que ele geralmente “segura mais as barras”, além de levar “o

nome do pai”, e propiciar a continuidade desse nome após sua morte. Quanto à preferência por filhas mulheres, a justificativa é a de que elas são mais “atenciosas”, “dóceis” e “meigas” — o que seriam qualidades “indispensáveis” à vida, segundo um pai.

Por sua vez, a divisão sexual do trabalho organizado internamente na família é, muitas vezes, compreendida como algo natural e não construída culturalmente. Isso possivelmente se deve à constatação de algumas invariâncias elaboradas sobre diferenças biológicas, de modo que a guerra e a política são em geral atribuídas aos homens (esfera pública) e o cuidado com as crianças e sua socialização inicial serem comumente de competência feminina (esfera doméstica privada) (Durham, 1981). Mas, segundo Goldani (2002:29), “com a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, o questionamento dos papéis e responsabilidades de homens e mulheres no interior das famílias se tornou ainda mais evidente.” No entanto, mais adiante, essa mesma autora afirma que “as assimetrias de gênero permanecem e se modificam em ritmos diferenciados [...]” (p. 29).

De fato, mesmo no grupo aqui entrevistado, notadamente de um meio socioculturalmente favorecido e que tende a levantar a bandeira do ideal igualitário, constatou-se que são ainda as mães as que mais se encarregam das atribuições no domínio doméstico. Mesmo quando seus parceiros compartilham tais tarefas, o fazem porque o querem e, não raramente, são elogiados por isso. Ou seja, a “obrigação” no que diz respeito ao cuidado com os filhos pequenos e ao gerenciamento e/ou fazer doméstico é claramente materna, ao passo que o pai que se mostra mais “igualitário” atua no sentido de uma “colaboração”. Segundo Lahire (2001), justamente porque as diferenças sexuais são, ao mesmo tempo, precoces, onipresentes e multivariadas, as obrigações referentes aos papéis sexuais são raramente sentidas como tais. Assim, apesar da efetiva participação dessas mulheres/mães no mercado de trabalho e de seu nível educacional e econômico elevado — que possibilita, é bem verdade, a contratação de empregadas domésticas, como também supõe uma maior participação do marido nesses afazeres —, elas raramente assinalam que são penalizadas por ter de conjugar o trabalho fora de casa com o gerenciamento do lar e com o cuidado dos filhos. O que se percebe, quase sempre, é, pois, uma contradição entre um discurso familiar igualitário (pais/mães, filhos) e uma prática que ainda acarreta uma sobrecarga de trabalho para as mães de família.

Quanto aos filhos, independente do sexo, é raro haver alguma delegação a eles do trabalho doméstico. Quando muito, devem arrumar a própria cama e executar uma ou outra tarefa, no dia de folga da empregada doméstica. De fato, o que se espera desses jovens é que cumpram sua obrigação enquanto estudantes em tempo integral. Mas, nos casos em que se

exige o cumprimento de alguma tarefa, por menor que seja, são as filhas mulheres que tendem a ser mais solicitadas.

*Mãe:* Eu acho que, assim, numa parte, é mal de minha família porque os meninos... Assim, a Liliane [filha] até que não. A Liliane, ela já levanta e ela deixa a cama dela arrumada. Desde os seis anos de idade, eu nunca mais fiz a mala dela pra viajar...

*Pai:* Ah, essa menina é profissional, é uma menina de ouro. Já viu a *Menina de Ouro*, o filme?

*Mãe:* [...] Eu nunca mais arrumei uma mala dela. Agora, Luís Carlos [filho], é aquele tipo assim: se a gente bobear, ele só falta pedir pra mastigar pra ele. Mas toda a vida também, acho que aqui em casa foi muito forte o estudar. Então, é aquele negócio... Tá estudando, sabe? A obrigação é estudar.

*Pai:* [...] A preocupação, igual ela falou, a gente tinha a preocupação dos meninos estudarem. O resto é secundário.

*Mãe:* Como eles estudavam, faziam Inglês, faziam natação... E sempre teve empregada.

(Família n. 04, nuclear com dois filhos)

Eu acho que é igual falam: você tem que arrumar sua cama, você tem que cuidar de casa... E o homem não tem isso, entendeu? Então, além do meu estudo, eu tenho que dar conta de outras coisas que de repente ele [irmão] não tem que dá, sabe? (Camila, 21 anos, 7º período de Psicologia, primogênita da família n. 02, nuclear com dois filhos)

Ainda é perceptível o fato de que, independente dos consideráveis avanços assinalados no que diz respeito à escolarização das jovens em relação a seus irmãos, algumas delas têm que se esforçar para demarcar seu espaço como “boas” alunas.

Ah, vejo [diferença por ser filha mulher]! Ah, eu tenho certeza que é diferente até pelo jeito de encarar as coisas: O meu pai vai me apresentar pra um amigo dele, do meu irmão, ele fala: “Nó, o meu filho é muito inteligente, ele faz curso de num sei o quê, fala a língua não sei qual... A minha filha é linda!” [Risos]. Por que não falar o que eu estudo também, sabe? Eu sempre me cobrei muito de ser boa no colégio pra ele [pai] perceber, pra minha mãe perceber... Sempre eles percebem no fundo... Assim, eu acho que a idéia de homem é mais: “Ele tem que ser bom de serviço. Ela, que bom que ela é, mas ele tem que ser”, entendeu? Eu acho que tem essa diferença aqui em casa. Eu acho que tem essa diferença grande. (Jéssica, 21 anos, 5º período de Direito, caçula da família n. 07, nuclear com dois filhos).

Ah, eu acho que os meus pais, eu acho que eles cobram — eles nunca falaram pra mim que cobram —, mas eu acho que eles cobram mais por eu ser mulher mesmo... Por exemplo, quando eu pego recuperação, meu pai fala: “Ah! Mulher pegando recuperação?” Então, mesmo ele falando assim, eu acho que eu sempre pego recuperação mais ou menos igual aos meus irmãos. Só que, por exemplo, todos os meus irmãos já foram reprovados, e eu nunca fui... (Ludmila, 14 anos, 8ª série do ensino fundamental, quarta filha da família n. 20, nuclear com cinco filhos).

Meu pai sempre falou assim que pra uma pessoa o estudo é uma base, né? Que é importante na sua vida, que é uma orientação. [...] Então, eu sempre tive isso como uma coisa muito importante. A coisa mais importante pra mim. E pra ter independência também! Né? Eu acho que tem mulheres que eu considero um pouco submissas, dependentes de homens... Então, era uma coisa que eu sempre abominei,

assim: “Não, eu não quero isso pra mim. Eu quero ser independente, quero ter os meus estudos, o meu trabalho”, sabe? Então, eu cresci vendo isso e querendo não ser dependente, sabe? “Esse caminho, eu não quero pra mim!”, sabe? (Kátia, 23 anos, 5º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

O avanço escolar feminino parece, portanto, não ter abolido a discriminação por gênero, inclusive no interior do grupo familiar, em que as mulheres continuam a ser tratadas diferentemente em relação trabalho doméstico e às escolhas escolares e profissionais, cujas posições socioprofissionais dominantes são ainda reservadas aos homens (Terrail, 1992b). Se, a princípio, as jovens entrevistadas estariam destinadas a um futuro mais promissor em função de seu melhor aproveitamento escolar, ao se examinar a escolha do curso superior e as perspectivas do mercado de trabalho, verifica-se que, embora elas se mostrem melhores alunas, os interesses e as relações sociais ainda fazem a balança pender favoravelmente para o sexo masculino.

Convém ainda reafirmar que não se pode negar a inculcação parental acerca dos estereótipos de gênero e de como isso repercute nos filhos em face de seu processo de escolarização. Os papéis sexuais são aprendidos desde cedo e as pressões familiares à conformidade desses modelos (expressividade e dependência para as filhas, autonomia e autoridade para os filhos) emanam de ambos os genitores, embora os pais pareçam exercê-la com mais vigor do que as mães. Por outro lado, esse processo de identificação está longe de ser passivo: o filho opera sobre essa herança e se dispõe, ou não, a recebê-la. Além disso, não se devem negligenciar outras interações sociais que contribuem para essa socialização segundo o sexo: a influência dos irmãos, dos pares, da mídia etc. (Duru-Bellat, 1997). No caso do grupo pesquisado, esses modelos de socialização mostram-se menos estereotipados, mas, ainda assim, a clivagem por sexo se faz sentir. Todavia, também se constata formas, masculinas ou femininas, de construção de percursos escolares bem-sucedidos que não necessariamente correspondem aos modelos sexuais vigentes: meninos bem-comportados e meninas, nem tanto...

De outra parte, os relatos de pais e filhos aparecem marcados por certa ambivalência. No grupo pesquisado, mesmo que se defenda a igualdade entre os sexos, de modo a que filhos e filhas recebam a mesma formação, inclusive no que concerne à sua escolarização, algumas convicções e práticas se evidenciam e acabam por colocar em risco a concretização desse ideal igualitário. No entanto, o avanço e o melhor desempenho das mulheres no campo escolar têm afetado seu comportamento e as têm autorizado não só a questionar os papéis que lhe são cultural e socialmente atribuídos, como a buscar

efetivamente mudanças no quadro vigente. Dessa perspectiva, embora não se trate de pleitear o triunfo feminino, no que diz respeito à superação das desigualdades, inclusive na escola (Marry, 2000), o maior sucesso escolar das jovens é incontestável e parece traduzir de fato seu maior investimento. Resta, agora, que todo esse avanço historicamente construído pelas mulheres no campo escolar possa vir a se concretizar também em outras áreas. Mudança complexa que, sem dúvida, requer tempo e perseverança da parte daqueles que a almejam.

## 5 TRÊS FAMÍLIAS, TRÊS HISTÓRIAS SINGULARES DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Neste capítulo, é feita uma análise mais aprofundada da influência da estrutura da família e da ordem de nascimento na escolarização dos filhos de três famílias investigadas. Como já mencionado, essa redução do foco de análise tem como objetivo empreender uma “reconstituição” do processo singular de escolarização desses filhos no âmbito familiar, explicitando-se possíveis nuances e complexidades.

Por serem menos investigados em sua relação com a escolarização, a escolha recaiu sobre dois dos fatores sociodemográficos focalizados nesta tese: a estrutura da família e o lugar ocupado pelo filho na fratria. Quanto às famílias, dadas as circunstâncias metodológicas e factuais — apresentadas no capítulo dois —, a partir do grupo pesquisado, selecionaram-se três com diferentes estruturas (nuclear, monoparental e recomposta) e com pelo menos três filhos (primogênito, filho do meio e caçula) de modo a se considerar devidamente a influência de ambos os fatores agora observados: nuclear número 17, com três filhos; monoparental número 25, de chefia masculina e com três filhos; e recomposta número 30, fratria com quatro irmãos e oriunda de três casamentos da mãe.

Com relação à seleção das três famílias, é preciso ressaltar que a busca de compreensão de “singularidades” não remete necessariamente a casos exemplares (Lahire, 1997). Os processos e as dinâmicas de escolarização diferem, e muito, a partir das complexas redes de relações sociais construídas e reconstruídas permanentemente no seio de cada grupo familiar. As chamadas *condições de existência*, mas em especial as *condições de coexistência*, permitem a integração (ou não) do sujeito — no caso, do filho —, face às disposições e aos comportamentos facilitadores (ou não) de seu itinerário escolar em seu meio de pertencimento.

Ainda de acordo com Lahire, a coerência das disposições sociais interiorizadas depende da congruência dos princípios de socialização aos quais é submetido um sujeito. Assim, considerada a existência de universos sociais mais ou menos contraditórios dos quais

se participa (família, escola, grupo de amigos etc.), de modo simultâneo ou sucessivo, verificam-se variações nas “práticas” em função da situação social na qual se é levado a atuar e os efeitos de maior ou menor “sucesso” decorrentes dessas socializações. Os processos de escolarização aqui estudados explicam-se, pois, a partir de uma situação de conjunto como configurações complexas, mais ou menos harmoniosas ou contraditórias, no seio de cada família:

O microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo (“um meio social”, “uma família”), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes (Lahire, 1997:39).

Dessa forma, em um mesmo grupo familiar, exemplos e contra-exemplos não apenas se entrecruzam, mas se chocam, como no caso de irmãos em “sucesso” escolar e outros em situações bem menos exitosas.

Assim, deve-se atentar não somente para as homogeneidades e coerências, mas “às dissonâncias, às diferenças, às contradições ou às heterogeneidades, sempre que elas existirem, por hábito interpretativo de forçar um pouco os traços e eliminar o que não interessa” (Lahire, 2004:44).

Por outro lado, como já dito, não basta que o jovem esteja em estreita relação com um capital cultural e escolar elevado para que chegue a construir suas próprias competências nesse âmbito. É preciso que haja a apropriação adequada do capital cultural e, nesse sentido, importam situações diversas (mobilidade intergeracional, maior ou menor estabilidade familiar, investimento parental na escolarização dos filhos, mobilização do próprio filho, relações mais ou menos harmoniosas na fratria, ajuda da parentela etc.) que tendem ou não a facilitar “as condições adequadas para que o herdeiro herde” (Lahire, 1997:338).

Segundo Ravel (1998:13), o mérito principal de se trabalhar com a escala microanalítica é “ajudar-nos a perceber melhor o embaralhamento das lógicas sociais, a resistir melhor, também, à tentação de uma reificação das ações e das relações assim como das categorias que nos permitem pensá-las”. Essa perspectiva de análise permite, portanto, estudar dada família, mas sem que se perca o caráter contextual dos espaços e tempos que a demarcam numa teia única de relações.

Dessa forma, o olhar microsociológico direcionado para três famílias específicas tem por propósito a análise da influência de sua estrutura e da ordem de nascimento dos filhos

em suas histórias singulares de escolarização, sob a perspectiva de uma aproximação mais aprofundada da realidade social.

## **5.1 Quando tudo favorece: o sucesso escolar de uma fratria de família nuclear**

A família nuclear número 17, composta pelos pais e por três filhos, apresenta um conjunto de situações que parecem ter concorrido para o sucesso escolar de toda a prole. Pode-se dizer que a educação escolar é uma questão central nas relações intrafamiliares e o motor de fato para sua ascensão em todos os aspectos considerados. Os esforços familiares empreendidos de forma precoce e contínua, por ambos os genitores, parecem ter obtido êxito junto aos filhos: todos apresentam uma história escolar de sucesso.

Assim, de maneira a melhor compreender a construção dessa história de sucesso, convém que se reporte primeiramente a uma contextualização dos sujeitos em questão, mas também à mobilidade intergeracional, confrontando-se a geração atual (pai/mãe) com a precedente (avôs/avós). Os pais são de origem socioeconômica relativamente modesta e alcançaram, via diploma de curso superior, uma situação econômica e social elevada para os padrões brasileiros.

À época das entrevistas para aprofundamento dos dados, o casal encontrava-se legalmente unido há 27 anos. Os relatos desses genitores quanto à escolarização dos filhos evidenciaram, não apenas uma coerência na forma de pensar e agir em termos educacionais, mas também compreensão e respeito mútuos quanto às diferenças, e isso também no que concerne ao aproveitamento escolar dos filhos.

Paulo Ricardo, o pai, estava com 51 anos. Economista graduado pela PUC – Minas, onde também fez duas especializações em sua área, trabalha como funcionário público. Seus pais concluíram o ensino médio, sendo que seu pai trabalhava como contador e sua mãe como comerciante.

A mãe, Maria Luísa, 52 anos de idade, graduou-se em Medicina pela Escola de Medicina e Cirurgia da Universidade de Uberlândia (hoje, Universidade Federal de Uberlândia), especializou-se em Ginecologia e Obstetrícia pela Faculdade de Ciências

Médicas de Minas Gerais e atua como profissional liberal. Seu pai tinha ensino fundamental completo e era alfaiate; sua mãe concluiu apenas a primeira série primária e trabalhava como dona-de-casa.

Como se percebe, a geração presente ascendeu não apenas em termos do grau de escolaridade, mas também do ponto de vista sócio-ocupacional, em relação à geração anterior, ou seja, os avós dos jovens entrevistados.

No que se refere aos filhos, Pedro, primogênito, 26 anos, médico formado pela UFMG, estava em seu segundo ano de residência médica. Laís, segunda filha, 22 anos, cursava o sexto período de Direito em instituição superior privada, a Faculdades Milton Campos. Maísa, caçula, 19 anos, aprovada no vestibular para a segunda chamada na UFMG, preparava-se para ingressar no primeiro período de Medicina, no segundo semestre de 2006. Os três filhos demonstram, em seus relatos, uma clareza muito grande quanto à importância da escolarização em suas vidas, não apenas em termos instrumentais, mas também expressivos e afetivos, uma vez que a relação familiar é basicamente calcada na construção da identidade cultural e escolar da prole. Nesses termos, evidencia-se tanto a eficácia da forte ação parental, ainda mais exitosa com o primeiro filho, e o fato de que o primogênito acaba por se constituir em exemplo que referencia também o sucesso escolar das irmãs.

### **5.1.1 Muito mais que o “arroz com feijão”: a eficácia de uma ação parental precoce, conjunta e coerente face ao processo de escolarização**

O que marca a influência da estrutura nuclear sobre a educação escolar na família 17 é, sobretudo, a eficácia da ação parental efetuada ao longo da escolarização dos filhos. Todos os três filhos apresentam um percurso escolar de sucesso, sem nenhuma reprovação escolar. No que diz respeito à escolha dos estabelecimentos da educação infantil, embora o primeiro critério indicado seja o de proximidade da residência, a preocupação com o aspecto formativo não é de modo algum desconsiderado. Assim, esses filhos iniciaram ainda pequenos sua escolarização não apenas em função do trabalho dos genitores, mas também por esses pais acreditarem na importância de uma socialização precoce. De fato, a ação parental se faz sentir antes mesmo do processo de escolha do estabelecimento de ensino no nível fundamental, ainda quando os filhos eram bem pequenos. Nesse sentido, o papel dos pais

contribui de modo significativo para a aquisição de um capital cultural social e escolarmente valorizado.

Ele [marido] comprava muito livro, ele comprava mais que eu. Ler, nós todos líamos, mas só dele ter esse tempo de viver em livraria, e comprando muito livro... Tinha na sala, se você viesse nessa sala, era uma biblioteca, tinha um armário, por exemplo, até que está no sítio, cheio de livro infantil, tinha livros para bebê, por exemplo, tudo ele que comprava. Como ele era um empregado num lugar, o tempo dele sempre era maior, ele tinha mais tempo de pesquisar essas coisas, trazia mais brinquedos pedagógicos, filme... Passava *slides* de História da Arte, de coisas assim... Na casa nossa, porque agora é no quarto, mas cheio de quadros sobre, por exemplo, Miguelangelo, Leonardo da Vinci... Isso era na sala, nossa decoração, que os meninos, aliás, falavam que era horrorosa... [...] A Laís falou: “Mas é horrorosa essa decoração!”. Eu falei: “Mas isso te informou bem, né?”. No quarto tem quadro de Miguelangelo, tem Davi, tem escultura de Davi, e aí ele explicava as coisas pra eles nesse sentido. Pinturas rupestres, a gente ia muito, por exemplo, ver pinturas rupestres, e explicava do homem da pré-história, o que fazia, como eram os desenhos... Por exemplo, ele comprava livrinhos sobre o *boom* do mundo, como que surgiu a Terra... Então, livros assim, infantis, gostava de ler isso repetitivamente, contava pra eles... E eu também lia muita história, participava disso, mas eu, histórias mais assim de fantasia, e ele mais que tinha alguma coisa mais concreta de ensinamento... E eu acho que ele contribuiu mais que eu nesse sentido, mas acabou que era a dinâmica da casa mesmo. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Eu tenho a impressão de que filhos de pais que são estudiosos, que tiveram uma formação acadêmica longa, tendem a ser pessoas que também estudam mais. E eu acho que estímulos intelectuais, não só os escolares não, os estímulos intelectuais extra-escolares são fundamentais para que a pessoa desenvolva uma capacidade pra se desenvolver bem na escola. Eu acho que, nesse sentido aí, eu fui privilegiado. Então, esse estímulo cultural, ele é fundamental pro seu desempenho escolar, vai refletir no seu desempenho escolar. Eu acho que isso aconteceu comigo, e de uma maneira bastante marcante. Principalmente quando eu era muito pequeno, antes de eu entrar pra escola mesmo. Eu tive muitos estímulos intelectuais que me deram, acho que uma bagagem, assim, desde pequenininho. (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Já é sobejamente conhecido o fato de que o grau de instrução dos pais constitui o melhor indicador das chances escolares dos filhos e que sua formação longa é crucial no processo de escolarização, fato que, aliás, é percebido pela própria prole, como ilustra o relato de Pedro.

Além de a prole ter ingressado, já a partir da educação infantil — com pouco mais de um ano de idade —, em escolas de boa reputação, o investimento dos pais em termos de alavancar o capital cultural também se evidencia desde cedo. Segundo Lahire (1997:21), as práticas familiares de leitura e escrita podem “desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar”. Nessa família nuclear, tal experiência foi construída positivamente, de maneira que a leitura de livros literários por parte dos pais, a inserção no mundo cultural via a apresentação de obras de arte,

e o incentivo a compreender assuntos científicos contribuíram para o interesse dos filhos, desde bem novos, pelas questões abordadas no mundo escolar, e vieram a se constituir, progressivamente, em uma base sólida para sua formação como alunos.

Quanto ao ensino básico, a importância de uma formação humana condizente com os valores familiares, aliada a uma preparação eficiente para o enfrentamento do competitivo mercado escolar, mostraram-se como duas condições intrínsecas ao processo de escolha dos estabelecimentos de ensino para os filhos.

Agora tem uma coisa aí que é importante pra você que quer entender como foi a escolha das escolas... Quando as duas [filhas] estudaram no Vidigal num período, o Instituto Efigênia Vidigal nos mostrou ser uma escola muito boa, uma escola muito eclética, muito criativa, muito estimuladora... E aí, a gente ficou: “E aí, vai deixar continuar aqui ou vai pro [Colégio] Santo Antônio?” Aí é que tá uma coisa importante na minha decisão, na decisão da gente, que a gente acreditava que como o Vidigal naquela época ainda era [uma escola] nova, a gente não sabia como seria o futuro. E pra entrar na universidade? Não sabíamos. O Santo Antônio, além de ser uma escola que respeitava o indivíduo de certa forma, acreditávamos nisso, uma escola simples, não era uma escola elitizada, de pessoas muito elitizadas, eram mais filhos de profissionais como nós mesmos, pessoas trabalhadoras, uma escola de bom nível cultural e humano, e dava um embasamento bom pra poder ir pra universidade... (Mãe, 52 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Assim, o critério “avaliatório” (Ballion, 1986) mostra-se imperativo na escolha do estabelecimento de ensino. Mas o acompanhamento parental vai muito além dessa escolha. Em relação ao monitoramento dos deveres e trabalhos escolares dos filhos, a mãe foi sempre a pessoa de fato a assumir essa responsabilidade, o que, segundo ela, constituía-se no “arroz com feijão”. A tarefa de enriquecer o que era proposto pela escola ficava como tarefa paterna, o que também se confirma nos relatos filiais.

Eu acompanhava o “arroz com feijão” [nas atividades escolares dos filhos]. Mas coisa, assim, mais interessante, ele [marido] sempre tinha, ele sempre dava... Ele pegava os jornais, ou um vídeo, algumas músicas... Ele sempre contou muita coisa típica pra eles. Até esses dias ele tava falando — Isso aí já é uma ajuda enorme, né? — sobre a origem da vida, sobre a origem do mundo... Eles [filhos] têm vários livros que o Ricardo [marido] lia pra eles... Então ele participou muito. Eu participava talvez mais com o “arroz-feijão” do dia-a-dia: dever, tá completo, não tá completo; tal trabalho tem que entregar até amanhã, a decoração do trabalho tá ruim, o trabalho tá incompleto, se não fica muito pobre... Mais essa parte, assim, do dia-a-dia. [Entrevistadora: E isso foi mais intensivo até...?] Até a quarta série. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

[...] A minha mãe já participava mais da parte escolar até mais ou menos uns 10 anos de idade. Depois disso, acompanhava mais de longe, mas também não se preocupou muito não. Ela deixou as coisas naturais assim. [...] Até os 10 anos que ela influenciou: ela me cobrava de fazer dever de casa, exigia que eu fizesse as coisas direitinho... Até essa idade ela cobrava mesmo, eu lembro. Sentava, olhava o caderno, fazia comigo até essa idade. Depois não. Nem lembro deles olhando o

boletim escolar, essas coisas. Depois dessa idade as coisas correram naturalmente sem cobrança nem nada. [...] Acho que a principal influência do meu pai foi na infância, me estimulando muito com livros, com materiais, com filmes, com viagens... Eu acho que a principal função dele foi estimular muito meu interesse pelas coisas em geral na infância. (Entrevista para aprofundamento: Pedro, 26 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Há, assim, uma ação conjunta e coordenada de ambos os genitores. Esse acompanhamento, todavia, embora se mostre menos intenso com o passar do tempo, nunca deixou de ocorrer. Quer seja no momento do vestibular, quando a presença paterna se faz mais marcante, quer seja no que se refere à produção acadêmica universitária.

Ele [marido] sempre marcou uma presença, e ele sempre foi muito também rigoroso em cobranças, por exemplo, em época de vestibular, por exemplo, ele pontua mais firme do que eu, sem preocupar com dor de sofrimento físico e de tensão. Eu acho que isso é bom porque faz com que eles [filhos] vejam com mais clareza que realmente a competição é muito brava e que você tem que realmente abrir mão de muitas coisas. E ele sempre, nessa época, faz uma colocação, ele repete essa colocação, que eu acho muito correta, e ele falou particularmente para cada um: “Olha, aproveita essa época, você vai recordar tudo que você já estudou — porque todos acabaram fazendo cursinho —, você vai recordar tudo que você já estudou de uma maneira mais madura, que o homem demorou milhares de anos e anos para descobrir, por exemplo, leis da Física, da Biologia, então, é um presente que você está recebendo, de recordar tudo que você já estudou, por pessoas que se prepararam muito pra isso, e que a humanidade levou muitos anos para descobrir, e você vai rever de uma forma mais madura fora da escola. Aproveita esse momento, mesmo que você tenha que ralar muito, mas aproveita a parte do fazer”. E isso eu lembro que ele falou para cada um, sentou e falou sobre isso. Isso eu acho que são pequenas coisas que dão uma força para os meninos (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Ah, [meus pais] sempre acompanharam muito, sempre acompanharam e sempre cobraram, olhavam nota, e sempre estiveram do meu lado também. Às vezes tem dificuldade, e sempre estavam atentos, exigindo, cobrando, se não estudasse, “vamos estudar”, acho que, por isso, nós três, acho que estudamos muito aqui em casa. Teve uma formação boa de cobrança, de exigência, que eu acho que é necessário, porque senão a criança relaxa e não consegue ter firmeza nos seus objetivos. [...] Primeiro olhando os deveres, acompanhando, e depois, quando estava maior, não olhando dever, mas olhando prova, falando assim “quanto você tirou?”, exigindo. E agora, como eles não entendem nada de Direito, eu só mostro assim, eles ficam todos felizes com as notas, com as conquistas. (Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Importante destacar que o acompanhamento parental ocorre de forma não-coercitiva, mas fundamentado em uma relação de confiança e que objetiva a autonomia por parte dos filhos. Aliás, algo marcante nesta família é o fato de que os pais se apresentam aos filhos como interlocutores, como sujeitos capazes de escutar e indicar novas perspectivas, apontar caminhos, ou seja, orientar dentro das escolhas possíveis, e sempre no intuito de ressaltar as qualidades e os esforços de cada um, ajudando-os a reconhecer e a superar as

dificuldades que surgem ao longo do trajeto escolar. Esse estilo educativo não deixa também de ser reconhecido pelos filhos.

Eu acho assim: que a gente sempre preocupou na educação em não bater. Porque a gente entende que, através do raciocínio, da explicação, é que você vai formando um pensamento lógico na criança. O “dar uma palmada”, você pode até, no extremo, fazer isso, mas no geral não, né? É argumentar uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, quantas vezes forem necessárias, pra dizer o seguinte: “Olha, na vida existe sempre uma lógica.” Quando você bate, você não tá dizendo que existe uma lógica nisso aí. E eu acho que isso foi importante na educação dos nossos filhos. (Pai, 51 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

Nunca teve nenhuma pressão, nenhuma cobrança específica em relação aos estudos aqui em casa não. É lógico que se estivesse muito mal na escola, o que não foi o caso de ninguém aqui — apesar de uma ou outra dificuldade das meninas —, mas nunca houve uma cobrança específica de tem que ter uma nota tal ou tem que passar em tal lugar no vestibular. Nunca teve nenhuma cobrança específica assim não. (Entrevista para aprofundamento: Pedro, 26 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

A gente sempre comenta [sobre o desempenho escolar]. Ou vai bem “Nó, fui bem!”, ou senão “Nó, fui mal!” Eles [pais] nunca brigaram... Se a gente foi mal alguma vez, não foi por malandragem, porque a gente sempre estudou e tal. Nunca precisou falar: “Ah, vai estudar!”. A gente sempre fez a nossa parte. Eu acho que a cobrança [face aos estudos] é a mesma para todos [os filhos], a cobrança e o reconhecimento dos esforços e das conquistas ou das dificuldades, acho que é... São todos iguais. Todo mundo. Meus pais entendem cada um, sem cobrança, sem exigir mais de um ou de outro. (Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Segundo Kellerhals e Montandon (1991), o estilo educativo de uma família encontra-se intrinsecamente relacionado a seu grau de coesão interna. Nesse sentido, pode-se dizer que essa família dá grande ênfase à união, agindo de maneira uniforme com todos os filhos, mas, ao mesmo tempo, estimulando sua autonomia, de maneira que os membros se percebam como diferentes e valorizem suas próprias distinções.

Ainda na perspectiva de enriquecimento do capital escolar e cultural, a estratégia de enviar os filhos para estudar no exterior é, sobretudo, fundamentada na convicção de tratar-se — mais do que o mero aprendizado do Inglês, com suas vantagens em termos curriculares — de uma experiência cultural inigualável, capaz de contribuir para o amadurecimento pessoal e a ampliação da visão de mundo. Assim, o filho primogênito e a caçula realizaram estudos de Inglês em Londres, por um mês, e aproveitaram para fazer “lazer cultural” pela Europa no restante do tempo previsto de estadia. Essa parte turística da viagem apresenta-se, pois, como uma verdadeira “imersão” no mundo cultural. Existe, aliás, toda uma preparação parental anterior para que os filhos aproveitem o melhor possível esse aprendizado,

certamente impossível de se concretizar somente via processo de escolarização. O empenho parental é visível nesse sentido e os genitores parecem compreender que se trata de uma oportunidade a ser oferecida também à segunda filha.

A Laís fez uma viagem ao exterior mais cedo, mais foi uma viagem mais de lazer, porque ela fez uma proposta, pediu, pediu e fez [uma viagem] para os Estados Unidos. Não foi para estudo, mas foi. O Pedro, como não tinha feito esse pedido dela, ele já estava em “haver” para ir quando ele quisesse, e nós sempre falávamos: “Por que você não vai para a Europa ao invés dos Estados Unidos?” Surgiu a oportunidade de ele ter umas férias maiores, ele foi. A Maísa, como ela passou para o segundo semestre [para o curso de Medicina na UFMG], então ela aproveitou essa oportunidade de ir. E a Laís tem um “haver” também, porque ela vai formar [em Direito] no meio de ano, e ela vai fazer exatamente o que eles [irmãos] fizeram, assim que ela formar. [...] Ela [filha caçula] já foi [para Londres] matriculada — assim como o Pedro foi —, para ficar 30 dias só, fazendo um curso intensivo de Língua Inglesa, e depois ficar 30 dias viajando pela Europa, com uma finalidade — como ele [filho primogênito] fez também — de lazer, mas cultural. Antes assim, o Ricardo [marido] estuda muito História da Arte, faz um apanhado com eles, eu acho mais para uma maturidade, é um “presentação”, né, assim, que para o nível cultural, para a elevação, e ver o outro lado da vida. E assim, e eles normalmente vão agradecer muito. A Maísa de lá [Europa] sempre agradece, sabe que não é fácil, que não é só mordomia, que é para poder aproveitar e crescer aqui também, né? (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Eu fiquei dois meses em Londres no intercâmbio. Fiquei numa casa de família lá e estudei Inglês numa escola de Londres. [...] Eu já tava começando a faculdade. [...] Foi turismo e pra fazer como se fosse um polimento da língua. Falar um pouco de Inglês, e também pegar um título, né? Um certificado de que eu fiz o curso lá fora também... Mais um polimento mesmo. [...] (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Fui para a Europa, fiquei um mês em Londres fazendo curso de Inglês, e lá, turismo também, curso de Inglês e turismo. Aí, depois desse um mês em Londres, eu fiz um *tour* na Europa, de 20 dias com uma excursão. Conheci França, Espanha, Itália e Portugal. Agora, acabei de voltar, há duas semanas, voltei esse mês agora pra ficar de férias e depois começar as aulas em agosto. [...] Em Londres, fazia curso de nove ao meio-dia, um cursinho de Inglês que era com gente de todo lugar do mundo, falando Inglês, praticando Inglês, me ajudou muito. (Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

Em casos eventuais de dificuldade escolar apresentada por um dos filhos, uma estratégia de “reparação” era utilizada pelos pais: a contratação de aulas particulares. Mas, apenas a segunda filha precisou recorrer a esse expediente, quando ficou em recuperação em Português, na sexta série do ensino fundamental. Já a título de estratégia “preventiva”, os dois filhos mais velhos realizaram aulas preparatórias para o vestibular também em Português. A caçula, embora tenha também ficado em recuperação em Português na sexta série escolar, superou sozinha a dificuldade apresentada.

A prioridade concedida ao estudo é algo indiscutível no caso dessa família. Mesmo a natação — paixão do filho primogênito e atividade muito valorizada pelos pais — é posta em segundo plano, em nome de uma melhor preparação para o vestibular.

Desde os seis anos de idade, eu sou nadador do Minas [Tênis Clube]. Então, foi assim: a minha vida dos seis aos dezoito foi boa parte do tempo tomada pela atividade esportiva. Então, inclusive as atividades de lazer estavam sempre relacionadas com atividades esportivas também. [...] Priorizei a natação a vida inteira, até quando eu decidi que eu queria ser médico: eu tive que largar a natação pra passar no vestibular. No terceiro ano [do ensino médio], eu ainda estava nadando, aí não passei no vestibular, aí decidi largar a natação para poder passar no vestibular. Então, eu acho que eu fiz o que eu tinha que fazer na natação, e a época de parar coincidiu com a época de fazer vestibular. Então foi um processo natural. Agora, a natação me deu o alicerce de objetivo de vida, de saber encarar as dificuldades, de correr atrás das coisas, de não ter medo, e de saber a capacidade que eu tenho. [...] (Entrevista para aprofundamento: Pedro, 26 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Também, o trabalho para os filhos, além de não constituir uma necessidade econômica, nunca foi cogitado como possibilidade, uma vez que poderia interferir no bom rendimento esperado nos estudos. A exceção encontra-se nos estágios relacionados à formação de nível superior.

Como prioriza o estudo e como que, graças a Deus, não está faltando o básico para eles [filhos], até eu acho que mais que o básico, então eles normalmente não pensam nisso [em trabalhar]. O Pedro já trabalha porque já formou etc., né? Mas antes de formar, a gente prefere... A gente até pondera provavelmente que não [se deve trabalhar]. Eu acho que talvez a Laís já até falou uma vez em trabalhar em *shopping*, já falou sim, mas a gente fala: “Pensa bem isso, eu acho importante saber trabalhar, inclusive eu tenho essa preocupação de só estudar e depois não dar conta de ganhar dinheiro, de trabalhar, mas eu acho que você tem que trabalhar estando bem formado”. Então, eu acho que ela já pensou, mas viu que não compensava. Tanto que agora, por exemplo, ela poderia escolher um estágio remunerado e um não remunerado, a gente pondera pra ela: “Você deve fazer o que for te acrescentar mais em conhecimento, porque 300 reais não vão fazer diferença, você vai ter um dinheiro para comprar uma roupa a mais, uma blusa a mais, que é fútil, não seria pra estudar”. Então é preferível você não ter essa roupa e fazer um trabalho — porque eu considero que o estágio é um trabalho — não remunerado. Então, não foi falado em trabalhar por isso, porque realmente eles têm uma resposta, [...] têm uma situação razoável, facilitada, vamos dizer. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

O estudo sempre foi prioridade, eles nunca trabalharam... Sempre dizia o seguinte: se nós tivermos condições de bancar os estudos, o esporte, que a gente achou sempre importante, né, que assim seja, se nós temos condição, nós vamos fazer. Eu acho até que muitas pessoas são valorosas porque estudam e trabalham, né? No caso dos nossos filhos, não precisaram. (Entrevista para aprofundamento: pai, 52 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* Em algum momento, Maísa, você já cogitou a questão de realizar algum tipo de trabalho, ter alguma remuneração...?

*Máisa:* Já, principalmente agora que eu voltei da Europa, você vê que todo mundo lá trabalha [...]. E eu voltei da Europa com essa mentalidade: “Pô, eu tenho que trabalhar, porque aqui meus pais me dão tudo, meus pais me deram essa viagem para a Europa e tal”. E agora eu acho que eu tenho muita vontade de trabalhar o mais breve possível, pra juntar meu dinheiro e pagar futuras viagens também.

*Entrevistadora:* Antes de se graduar, antes de formar?

*Máisa:* Isso. Tipo estágio, como estágio mesmo, que eu acho que é o mais viável. Bolsa tipo... Científica. É, iniciação científica.

*Entrevistadora:* Então seria alguma coisa relacionada com o curso...?

*Máisa:* À Medicina. Exatamente. [...] Eu já tenho uma carga horária muito puxada, seria interessante eu fazer esse trabalho remunerado com alguma coisa que vai contar no meu currículo depois.

(Entrevista para aprofundamento: Máisa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

No que diz respeito a uma possível ajuda da parentela, alguns autores revelam a diversidade, tanto no campo das relações estabelecidas, quanto no papel desempenhado pelos parentes (Petite, 2005; Segalen, 1991, 1999). Assim, “a natureza das trocas, sua característica de reciprocidade, os graus de autonomia e de preferência variam segundo os grupos sociais, os momentos do ciclo de vida familiar” (Segalen, 1991:235). Na família nuclear 17, no entanto, todos são unânimes em afirmar que nunca houve esse tipo de ajuda face ao processo de escolarização dos filhos, seja em termos financeiros, seja no que se refere a um acompanhamento pedagógico. O depoimento da mãe é taxativo nesse sentido e esclarece que, na verdade, foram eles que precisaram socorrer alguns parentes mais próximos em determinadas ocasiões.

*Entrevistadora:* Já houve, alguma vez, a participação de algum parente na escolarização deles [filhos], ou pedagógica, ou financeira...?

*Mãe:* Não. De jeito nenhum, de forma alguma.

*Entrevistadora:* Nem quando eles eram menores...?

*Mãe:* Não. De ajudar em nada, nunca nós tivemos ajuda nem financeira, nem educacional. Não, nenhuma. Nem tios, nem ninguém não.

*Entrevistadora:* O investimento sempre esteve restrito...

*Mãe:* A nós dois. Porque nós fazemos parte de uma família que nós é que ajudamos nossos pais etc. Nós fomos muito apertados assim anteriormente, né? Às vezes, nós precisamos ajudar alguns irmãos, ele já teve que ajudar irmão, eu já tive que ajudar irmão, mas o contrário nunca aconteceu não.

(Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Por fim, resta assinalar que os pais mostram-se cientes de seu investimento na escolarização dos filhos e da “resposta” positiva obtida com eles.

Eu penso o seguinte: eu vejo que foi muito bom a gente ter tido esse esforço deles estudarem em escolas boas, de permanecer lá, né? [...]. Eu acho que o que nós investimos, mesmo que houve alguns erros estratégicos [...], eu acho que todos [os filhos] estão muito bem. [...] Nós tivemos uma resposta boa. O Pedro está indo muito bem; a Laís, eu tenho certeza que vai brilhar profissionalmente porque está

amando o que está fazendo; e a Maísa passou nas Ciências Médicas e na Federal [para Medicina] [...]. Assim, eu só tenho que agradecer a resposta deles [filhos]. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Por outro lado, também os filhos revelam claramente o fato de terem assimilado essa herança parental, o que fica explícito no depoimento de Laís, a filha que aparentemente menos correspondeu às expectativas parentais, mas que ainda assim logrou um incontestável sucesso escolar.

O que eu acho importante assim, em termos de educação, se eu fosse educar meus filhos agora, [...] eu colocaria meus filhos em colégios apertados, indicaria uma boa faculdade, a opção que fizesse por cursos, a gente procuraria uma das melhores faculdades. [...] E é isso: ter uma formação boa, pais que exigem, com respeito, e entendendo as dificuldades, porque, às vezes, você pode exigir, mas ele [filho] não consegue, né? Igual a pais de amigos meus que exigem dos filhos, mas às vezes eles não conseguem ir bem. Então, respeitar os fracassos e dar força pra ele poder melhorar. E ir caminhando junto, porque eu acho que é essencial você ter uma educação pelos seus pais, eu acho que você é muito o que os seus pais te deram, a base que você teve. (Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Como afirmam Astone e McLanahan (1991), a estrutura familiar e as práticas parentais relativas à escola afetam o engajamento dos jovens em sua escolarização. No que concerne à família 17, a ação parental quanto à escolarização dos filhos revelou-se eficaz, sobretudo, por ocorrer de modo precoce, sistemático e coerente. Por outro lado, os filhos corresponderam muito bem ao investimento cultural e escolar realizado: a “herança” não apenas foi bem recebida como também valorizada. Obviamente, como veremos a seguir, existem algumas diferenças em função do lugar ocupado na fratria nessa “resposta” dada ao investimento realizado pelos genitores em sua escolarização: o primogênito acaba por se destacar e servir de exemplo para as irmãs mais novas, e, em especial, para a caçula.

### **5.1.2 O primogênito destaca-se e referencia a escolarização das irmãs: um triplo sucesso**

Embora no discurso parental da família 17, e em especial no que diz respeito à mãe, procure-se sempre fazer do almejado sucesso escolar da prole um dado homogêneo, o conjunto de relatos evidencia a superioridade do filho mais velho no campo escolar. A todo

momento, nos depoimentos dos genitores e da própria prole, Pedro se apresenta como ótimo aluno e como modelo seguido na fratria. Maísa, a filha caçula, é quem mais se aproxima do irmão em termos de sucesso obtido. Laís, filha do meio, que passou por dificuldades escolares — tendo mudado do estabelecimento de ensino em que o irmão também estudava e se voltado para o curso de Direito, por não ter conseguido aprovação no vestibular para Medicina —, tem sua situação sempre muito explicada e tantas justificativas acabam por colocá-la no lugar de filha menos exitosa. O fato é que, por mais que o processo de escolarização dessa fratria se mostre de sucesso, alguns “erros” não deixam de ser mencionados pelos pais.

A princípio, esses pais acreditavam que a escola pública constituía-se na melhor opção para a prole, não só porque haviam passado por ela — experiência vivida por eles de modo positivo —, como também por uma questão de princípios: acreditam que seja dever do Estado propiciar escolas públicas de boa qualidade para toda a população e queriam que os filhos convivessem com crianças de grupos socioeconomicamente menos favorecidos. Entretanto, quando do ingresso do primogênito em uma escola pública, ainda na educação infantil, aos cinco anos de idade, deparam-se com uma realidade aquém do padrão de qualidade por eles esperado e acabaram por transferi-lo para um estabelecimento escolar de reputação reconhecida em seu meio social.

Ele [filho primogênito] foi para o [...] Pandiá Calógeras, aliás, uma escola pública [...]. Estudou um ano lá e depois foi para o [Colégio] Santo Antônio. [...] O terceiro período, que é antes do primeiro ano, ele fez no Santo Antônio. E lá foi até terminar o terceiro colegial. [...] A hipótese da gente era que todos os filhos iriam estudar em escola pública, achávamos que era adequado, que era para conviver com pessoas de todo nível social... E lá mesmo a gente entendeu que não era interessante porque não preparava tão bem. [Entrevistadora: No caso das meninas, aí vocês nem cogitaram...?] Elas não, nem entraram em escola pública. Já foram para a escola particular. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Bom, a primeira razão [de o primogênito ter estudado em escola pública] é o seguinte: é que a gente entende que o ensino deveria ser fornecido pelo Estado, em todos os níveis: primeiro e segundo grau e universidade. E deveria ser um ensino de boa qualidade. [...] Quando nós colocamos o Pedro no Pandiá Calógeras, a expectativa nossa era que a escola pública também estivesse no mesmo nível que [quando] nós estudamos... Nós deparamos com uma realidade totalmente diferente porque a escola pública, em poucos anos, se deteriorou em relação à escola particular, ou seja, o Estado deixou de investir na escola pública e caiu o nível. Em função dessa avaliação que nós fizemos, é que nós resolvemos transferi-lo da escola pública para a escola particular. (Entrevista para aprofundamento: pai, 52 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

Uma coisa que eu acho até errada foi o meu pai ter me colocado na escola pública. Porque, nessa fase, eu tive um pouco de déficit de aprendizado, nessa fase do início de alfabetização. Mas com um ganho em outro sentido porque eu convivi com

crianças, a maioria pobre, pessoas mais simples, de outra faixa cultural, né? Então, eu cresci sabendo conviver e respeitar todas as pessoas. Então, eu sou um cara que — pelo menos, comparando com boa parte das pessoas que eu conheço — tem menos preconceito... Então, essa relação humana, assim, sempre foi privilegiada aqui em casa. (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Embora Pedro considere ter sido um erro o fato de ter sido encaminhado para uma instituição pública de ensino, parece compreender as razões parentais e até perceber uma vantagem nessa experiência: o fato de ter convivido com crianças de meios sociais diversificados teria contribuído para que se tornasse uma pessoa mais sensível às diferenças e mais capaz de respeitá-las. De todo modo, esse *déficit* no que se refere ao aprendizado escolar inicial é constatado e, de imediato, a família escolhe um estabelecimento de ensino privado capaz de atender às suas expectativas de formação humana e escolar. Por essa razão, as filhas mais novas não passam pela experiência de estudar em escola pública e acompanham o irmão nessa nova escolha. No entanto, Laís encontra dificuldades relativas às exigências escolares demandadas pelo estabelecimento escolar em que seu irmão mais velho estudou.

Do terceiro período [da pré-escola] ela [segunda filha] foi pro Santo Antônio e ficou no Santo Antônio até o primeiro colegial. Chegou no primeiro colegial, ela não agüentou o estilo do Santo Antônio. Ela era boa aluna, aluna mais ou menos mesmo do nível do Pedro [filho primogênito], só que ela não suportou a pressão do Santo Antônio. E ele [filho primogênito] até falava com ela: “Você tá bem! A sua situação tá melhor do que a minha nessa época!” Mas ela ficou mais sufocada com aquele estilo deles. [...] E a gente incentivando pra que ela continuasse lá. Chegou no primeiro colegial, no meio do primeiro colegial, ela falou: “Quero uma reunião aqui que eu não agüento mais!” E o próprio Pedro, que era um conselheiro dela, o irmão, falou: “Ah, ela não agüenta mesmo não!” E aí, a gente queria que ela mudasse pra uma espécie de colégio parecido: “Você vai pro Loyola, pra um outro colégio...”. Mas aí, ela desesperou no meio do ano, que ela não tava agüentando. Ela não estava mal de notas assim não. Mas ela falava que estudava, estudava e custava a tirar os sessenta por cento do Colégio. Muitas vezes, setenta, oitenta... Ela não era má aluna. Mas, no meio do ano, nós tivemos que concordar dela ir pro [Colégio] Pitágoras. Daí ela fez a metade do primeiro colegial até o final [do ensino médio] no Pitágoras. [...] E nisso nós erramos na Laís porque a gente falava assim: “Não, deixa pra você mudar de escola depois”. A gente falava isso. Aí ela passava [de ano letivo] bem e não mudava [de escola]. Mas teve um momento que ela pressionou, que queria tanto sair, que ela estava se sentindo mal, que aí, ao invés dela ir para o Loyola ou o Santo Agostinho, que era mais o perfil do Santo Antônio, [...] nós deixamos ela ir para o Pitágoras, sem ter nada contra o Pitágoras, mas não era o perfil que a gente queria de colégio. E foi. [Entrevistadora: Mas, nessa época, essa escolha do Pitágoras foi dela?] Foi dela, foi pela urgência assim: “Eu não agüento chegar ao fim do ano”. Ela foi no meio do ano. E nós vimos que nós erramos, nós devíamos ter deixado ela no ano anterior ir para o Loyola ou para o Santo Agostinho. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

*Lais:* Do pré[-escolar], eu fui pro [Colégio] Santo Antônio, pela razão de lá ser muito bom, muito forte, né? E no segundo ano [do ensino médio] do Santo Antônio, eu fui pro Pitágoras, porque o Santo Antônio tava muito apertado. Eu tava muito nervosa com as provas e tal, aí eu resolvi sair.

*Entrevistadora:* E aí, a opção pelo Pitágoras foi por quê?

*Lais:* [...] Porque umas amigas minhas estudavam lá, e muita gente saía do colégio e ia para o Pitágoras. [...] Então eu acho que eu tive um período que foi mais tranquilo, menos cobrança, acho que eu fiquei mais feliz... [...] Foi muito bom.

(Lais, 21 anos, 4º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

No caso da filha caçula, embora ela não tenha chegado a vivenciar, no Colégio, as mesmas dificuldades quanto ao grau de exigência escolar, a experiência anterior da irmã possivelmente fez com que ela se antecipasse e mudasse de colégio. No seu caso, os pais já se mostraram mais flexíveis quanto a essa mudança, uma vez que perceberam que não deveriam ter sido tão incisivos com a filha do meio quanto a essa mesma demanda. Assim, observa-se que existe um aprendizado, tanto por parte dos genitores quanto da própria fratria, a partir das experiências escolares dos mais velhos, sejam elas bem ou mal sucedidas, e também a preocupação em compreender e atender às diferenças individuais, em face do processo de escolarização. Nesse ponto, a filha mais nova foi certamente beneficiada em relação à irmã.

Quando a Maísa cogitou [em mudar de escola], nós já tínhamos tido essa experiência, nós abrimos mão mais rápido, eu falei: “Você não está sofrendo como a Laís, você está com nota boa, por quê?” Ela falou: “Não, eu quero só avaliar meus conhecimentos”. Ela foi mais assim: “Porque umas colegas minhas vão fazer, eu quero avaliar o conhecimento...”. Como ela passou no Loyola, aí eu falei: “Mas você não queria só avaliar o conhecimento?” Ela falou: “Mas é mais perto, eu acho um colégio bom, o que você acha?” Eu logo achei bom. Eu falei: “Não, não tem problema”. E foi. E foi muito feliz, porque o que eu entendi? Foi uma ida para um colégio dentro da proposta que a gente tinha de Santo Antônio, de nível alto, [...] e eu acho que a formação dela no Loyola foi maravilhosa. [...] Eu penso que quando ela [filha caçula] quis fazer a prova no Loyola, ela estava de certa forma vendo o que estava acontecendo com a irmã, porque ela [irmã] já tinha passado para o Pitágoras, né? [...] Então, ela [filha caçula] fez alguma coisa antes de dar o pânico que ela viu na irmã dela [ao mudar de escola no meio do ano escolar]. De certa forma, ela [filha caçula] viu a experiência da outra e fez uma dela. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

O meu irmão, primeira coisa, ele foi para o [Colégio] Santo Antônio, meus pais colocaram ele no Santo Antônio. Aí, depois colocou a minha irmã e eu. O meu irmão formou no Santo Antônio e minha irmã, no primeiro ano dela, ela quis sair do Santo Antônio. Saiu e foi para o Pitágoras. Daí, um ano depois, eu quis sair do Santo Antônio. Eu estava achando lá muito puxado. Ao invés de ir para o Pitágoras, o colégio da minha irmã, eu optei, tá, eu, sozinha, porque uma amiga minha estava indo para o Loyola, fiz uma prova no Loyola e falei pra minha mãe: “Mãe, você acha que eu vou para o Pitágoras ou para o Loyola?” Aí minha mãe falou: “Você resolve”. Aí isso foi uma decisão minha, eu optei pelo Loyola que é um colégio mais puxado. Aí, essa foi minha resolução. (Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

No que diz respeito ao processo de escolha do curso superior, a influência da mãe, mesmo que indireta, é nítida: os três filhos optam, a princípio, por fazer Medicina. Se, para o filho primogênito, segundo a mãe, essa escolha foi feita de forma “natural”, a segunda filha viveu uma experiência mais conturbada e a caçula já se mostrou mais preocupada com sua decisão. De todo modo, ambas as jovens se referenciaram não apenas na profissão materna, mas também na escolha realizada pelo irmão mais velho.

*Entrevistadora:* Essa escolha dos três [filhos], a princípio, pelo curso de Medicina, não teve certa influência da sua profissão, Maria Luísa [mãe entrevistada]?

*Pai:* Ah, sim, com certeza...

*Mãe:* Da minha presença, não que eu fale, né? Porque a Medicina é uma profissão muito gratificante, muito empolgante... Que gera muita alegria, né? Então, provavelmente... [...] Todos [os filhos], meu coração dói um pouquinho de fazer Medicina. Eu acho que é uma profissão muito pesada, é prazerosa, ao mesmo tempo é prazerosa, mas requer muito compromisso etc., né?

*Pai:* Eu acho, inclusive, a Laís, ela foi um pouco influenciada pela família em geral de fazer Medicina. Mas ela teve a coragem de, em não passando [no vestibular], de...

*Mãe:* Retroceder.

*Pai:* É. Fazer uma outra opção. E essa coragem foi muito produtiva pra ela, porque a gente vê hoje que ela se encontrou muito mais com o Direito do que fazendo Medicina. Mas muito mais.

*Mãe:* Eu tô dizendo que eu tive medo pelo Pedro, mas da Laís, eu tive muito mais, assim: “Ricardo [marido], será que ela quer fazer Medicina mesmo?”. E eu falava isso com ela: “Será que é isso mesmo que você quer fazer, Laís?” “Não. É” “Pensa bem...” Eu achava que não é... Ela não tinha tanto o perfil. [...] E já pra Maísa, eu acho pesado, muito pesado, mas ela tem mais o perfil, assim como o Pedro tem mais o perfil.

(Família n. 17, nuclear com três filhos)

Ah, desde novo, eu sempre pensei na possibilidade de ser médico, sabe? [...] Eu acho que foi uma influência da mãe, uma referência sempre boa que eu tive, positiva, da profissão. Minha mãe sempre teve muita paixão pela Medicina, com certeza isso influenciou desde a minha infância, né? (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Medicina, pelo fato da minha família, eu crescer em hospital... Então eu sempre acompanhei a minha mãe. Depois, veio meu irmão que fez Medicina também. Então eu achava a profissão bonita, mas eu vi que não tem nada a ver comigo. [...] Nunca imaginei também antes fazer Direito, mas eu parei [de tentar vestibular para] Medicina, não tem nada a ver comigo, “que curso que eu vou fazer”? Aí comecei a pesquisar. [...] E aí, eu fui pesquisar o Direito, vi que o campo é amplo, e fiz Direito mais também pelas oportunidades de trabalho, que eu acho que seriam mais fáceis, que se encaixariam melhor comigo. (Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Com certeza teve uma influência da minha mãe [na escolha do curso de Medicina] porque acho que desde pequena eu via o tanto que minha mãe é realizada com a profissão, o tanto que ela gosta das pacientes dela, ela tem uma relação muito boa. E depois, meu irmão, eu vi o tanto que ele gostava do estudar, também da profissão e tal. E muito apaixonado pela faculdade também, e aí eu acho que, com certeza, foi uma influência dos dois na Medicina. (Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

Nesse processo de escolha e face à experiência do vestibular, constata-se que o primogênito é o que demonstrou maior convicção de que faria Medicina. Não tendo passado em sua primeira tentativa de vestibular realizada na UFMG e na Faculdade de Ciências Médicas, fez um ano de cursinho e foi aprovado na UFMG — única instituição que realmente almejava. Já a segunda filha, após um ano e meio de cursinho e duas tentativas infrutíferas de passar no vestibular para Medicina, acabou por mudar de área e de curso: fez vestibular para Direito e foi aprovada. Essa segunda opção é justificada pelos pais em função de que seu perfil se adequaria mais ao curso de Direito do que ao de Medicina, e, por Laís, sobretudo, em termos das maiores oportunidades oferecidas pelo curso. A questão do “gosto pela profissão” parece, assim, ocorrer em função de um autoconvencimento a partir da realidade que se impõe: o insucesso no vestibular. Embora existisse uma preferência pelo curso de Medicina, no nível das práticas, o êxito não é alcançado, e o que se verifica é a realização de um curso superior ao qual se possa ter acesso. Essa atitude talvez possa se explicar pelo que Bourdieu (1998a) denomina “causalidade do provável”. De fato, tanto Laís quanto sua família pareceram estimar, de modo consciente ou não, as chances futuras de ingresso em um curso cujo acesso é muito disputado e, numa “espécie de ‘realismo’” (p. 91), redefiniram sua aspiração e investiram em novo objetivo, mais provável de se concretizar. Observa-se, no entanto, que a nova opção recaiu sobre um curso disputado e também socialmente prestigioso. O único “senão” dos genitores diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino superior. Embora se trate de uma instituição bem conceituada, em especial em relação ao curso em questão, a perspectiva parental é a de que todos os filhos estudassem na UFMG, não somente em função da gratuidade e de sua elevada reputação, mas por acreditarem na capacidade da prole para concretizar tal intento. Assim, Laís é a única a não realizar esse propósito parental, mas o fato é atenuado em função do reconhecimento de seu esforço e de suas possibilidades reais naquele momento. Além disso, ao que tudo indica, os pais não queriam reviver a experiência culpabilizadora de impor seu desejo, como quando insistiram para que Laís não mudasse de estabelecimento no ensino básico.

*Pai:* [O filho primogênito] Não tinha dúvida não: era Medicina mesmo. Terminou o terceiro científico, fez vestibular, não passou, fez um ano de cursinho e aí passou. [...] A opção dela [segunda filha] era fazer Medicina. Aí, ela fez vestibular, não passou, fez um ano de cursinho e não passou...

*Mãe:* E aí, quando ela estava no segundo ano de cursinho, logo no começo, ela também fez esse tipo dessa reunião que ela tinha: “Oh, gente, vocês vão assustar que eu tô mudando de rumo profissional. Pra fazer Medicina, tinha que gostar muito mais. Eu acho que eu sou boa aluna, sou estudiosa, e tô longe de poder passar. E já pensei muito, não vou fazer nenhuma área biológica. Eu tô mudando completamente, e vou fazer Direito.” Aí nós falamos: “Eu acho que as pessoas têm

mais de uma capacidade sim, faz mesmo, mas espera o fim do ano, entendeu, pra você fazer na UFMG.” E ela é mais assim, resolvida, né? Explosiva, vamos dizer. Aí fez no meio do ano na Milton Campos e passou muito bem, e falou: “Ah, no final do ano eu faço na UFMG!”. E acabou não levando esse propósito pra frente que gostou muito da faculdade, toda empolgada, e aí continuou lá na Milton Campos, sendo que quando ela fazia vestibular pra Medicina, ela tinha toda a pontuação pra passar em Direito. Então, se ela agüentasse esperar mais um pouquinho, ela poderia estar na Federal. Mas também a gente já sentiu que ela já tava angustiada com essa demora e retrocedeu... Então, não firmamos demais o pé e ela tá fazendo na Milton Campos. Então, pra ela, foi mais tumultuada a história dela [em relação ao irmão primogênito], assim, nesse sentido, porque também ela é outro perfil... Mas é muito estudiosa, vai muito bem, é empolgada... (Família n. 17, nuclear com três filhos)

Eu acho que o nosso maior erro aí foi não ter deixado a Laís sair do Santo Antônio para o Loyola, ou para o Santo Agostinho, num final de ano, ela seria aprovada, como ela sempre era aprovada. [...] Foi para uma escola que fugiu um pouco da nossa filosofia... [...] Ela acabou e foi para uma escola particular [de ensino superior], e que nós também não temos questionamentos não, porque, para Direito, a gente acha que ela está numa escola que combina muito bem com o perfil dela, e nós até brincamos que o desempenho dela é impressionante. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

A caçula, por sua vez, embora acreditasse ser a Medicina o curso de fato desejado, em razão da experiência da irmã, procurou confirmar sua opção mediante um processo de orientação vocacional realizado no decorrer do terceiro ano do ensino médio. Com a confirmação dele advinda, investiu nesse objetivo com afinco. Não passou em sua primeira tentativa de vestibular, realizada na UFMG e na Faculdade de Ciências Médicas, mas, depois de um ano de cursinho pré-vestibular, obteve sucesso em ambas as instituições, e optou pela UFMG, por ser universidade pública e pelo alto grau de reconhecimento social.

Ela [filha caçula] teve que pensar muito mais. Tanto que ela falou: “Eu não vou dizer então que eu quero Medicina. Eu estou acreditando que é em primeiro lugar, mas eu quero demorar mais pra falar que eu vou fazer”. Ela, como dizia, “gastava” uma tarde todas as sextas-feiras durante um ano com um trabalho de orientação vocacional. E ela fez esse trabalho com dinâmica de grupo e tal, durante um ano, para depois ela falar: “Olha, realmente é isso mesmo que eu quero”. Ela foi mais sensata, ela foi mais devagar, de medo de estar errada. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

*Maisa:* Eu acabei o terceiro ano [do ensino médio], aí eu não passei no vestibular, não fui nem para a segunda etapa, aí fui fazer cursinho. Aí, no outro ano, resolvi fazer cursinho no Elite, e aí separei esse ano, o ano do cursinho, só pra estudar mesmo, eu sacrifiquei tudo, tipo eu não saía, só saía em eventos tipo aniversário, alguma coisa assim que tem obrigação de ir mesmo, e, de resto, eu ficava estudando. Aí, sábado até seis horas eu estava no cursinho, aí no domingo eu também estudava, então era só mais estudo mesmo. [...]

*Entrevistadora:* Você quis priorizar Ciências Médicas e UFMG por quê?

*Maisa:* [...] Porque se eu fosse desviar muito os meus objetivos, a minha energia para outros vestibulares que cobram matérias diferentes, não seria bom, porque eu ia desviar do meu foco principal que era UFMG. [...]

*Entrevistadora:* E aí você passou nas duas [Ciências Médicas e UFMG] e optou pela UFMG...

*Maísa:* É.

*Entrevistadora:* E aí em função mesmo de ser...

*Maísa:* Gratuito e muito mais reconhecida também, né?

(Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

Essas diferenças de desempenho, ao longo da escolarização, denotam características e condutas relativamente distintas de cada um dos irmãos, no que concerne aos estudos.

Pedro é o que apresenta maior facilidade nos estudos. Embora muito envolvido com a nataçã — inclusive faltoso na escola em algumas ocasiões para participar de competições esportivas — e “meio bagunceiro” no ensino fundamental, isso realmente nunca chegou a comprometer seu ótimo aproveitamento: nenhuma reprovaçã ou recuperaçã. Laís é avaliada como boa aluna — apenas uma recuperaçã em Português na sexta sèrie do ensino fundamental —; bem comportada, apesar de conversar muito em sala, segundo ela mesma; e a menos envolvida com atividades extra-escolares. Quanto a Maísa, ela é considerada uma boa aluna pelos pais — também uma recuperaçã em Português na sexta sèrie do ensino fundamental —, bem comportada e a mais envolvida da fratria com a instituiçã escolar.

*Mãe:* A Laís, ela tem muita facilidade pra tudo que requer uma memória, coisas muito densas que precisam ter uma memória assim...

*Pai:* Guardar informaçõs...

*Mãe:* Guardar informaçõs, nomes, ela tem muita facilidade pra isso. Mais que todos assim. Ela tem muita facilidade, lembra das coisas mesmo... [...] Mas de ser brilhante demais não, né, bem? Ela era uma boa aluna no total assim. [...] A Maísa, ela também é uma boa aluna... [...] Nada assim, exorbitante, mas ela é uma das melhores... Média alta, vamos dizer. [...]

*Pai:* Ela gosta de tudo.

*Mãe:* A Maísa vai bem em tudo. Gosta de Inglês, de raciocinar, ela gosta muito de pensar, de questionar...

(Família n. 17, nuclear com três filhos)

Olha, eu acho que cada um deles [dos filhos] estuda muito, gostam de estudar, todos eles. A Laís se encontrou agora no Direito; o Pedro, plenamente; e a Maísa, pela prova de ter passado agora no vestibular na Federal, você vê que há uma dedicaçã. Todos três gostam muito. Não há problema com relaçã a isso. Eu acho que há uma disciplina aqui em casa para o estudo. (Entrevista para aprofundamento: pai, 52 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

*Pai:* Eu acho que o Pedro teve um envolvimento bem grande [com as atividades extra-escolares], e a Maísa também.

*Mãe:* A Maísa também. Os dois.

*Pai:* Todos dois. [...] Eu acho que esse “extracurricular” aí, entre aspas, né, essa atividade fora, da Maísa foi mais forte ainda.

*Mãe:* [...] Os dois [filhos] foram mais ligados à escola que a Laís.

(Família n. 17, nuclear com três filhos)

Ah, eu tenho uma facilidade muito maior do que as minhas irmãs em relação ao estudo — é isso o que eu percebo. [...] A facilidade pra aprender, eu sempre tive bem maior do que elas. Não sei explicar o porquê não. [...] Eu era considerado um cara que tinha muita facilidade assim. Nota boa, estudando não muito assim... (Pedro, 25 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

[...] Sempre passei, mas não fui aquela, assim, melhor aluna. [...] E agora eu estou na Faculdade Milton Campos e eu me transformei: realmente eu estudo muito e tiro das melhores notas da sala, ganho desconto na faculdade, e eu estudo por prazer. Eu acho que eu me transformei mesmo. [Entrevistadora: Quando você diz que à época do colégio você não tinha muito prazer em estudar...] Eu estudava... Não, eu sempre passei, mas nunca fui aquela “caxiona” de ser exemplo de nota... Sempre estudei muito. Eu acho que eu consigo estudar tanto hoje pelo que eu estudei no passado, porque eu aprendi, é um hábito. Mas hoje, eu estudo com prazer, diferente de anteriormente, porque hoje eu estou estudando uma coisa que eu gosto, e eu fico querendo cada vez estudar mais. (Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

O meu grau de inteligência, assim, [é] perto da média, eu sou da média. Eu não me acho mais inteligente nem menos que a média. Mas eu acho que eu tenho grande capacidade de dedicação, de disciplina. Sou uma pessoa muito disciplinada, então, com isso, eu consigo atingir meus objetivos. [...] Mas eu não tenho dificuldade de estudar, acho bem tranquilo assim, não vejo problema, não sofro em estudar. Estudar, pra mim, às vezes, geralmente, é um prazer... Mas às vezes só sofro quando eu tenho que sacrificar um passeio, uma viagem, alguma coisa assim. Mas, fora isso, assim, sem problemas. Estudo tranquilo. Tenho uma boa relação com os estudos. [...] Os meus irmãos, lógico, têm muita influência nos meus estudos. Meu irmão, por exemplo, é uma pessoa muito dedicada, e eu acho que eu puxei isso dele, essa minha capacidade de ter disciplina. O Pedro é um exemplo aqui em casa, porque ele estuda muito. (Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

Em todos os aspectos, evidencia-se o primogênito como uma referência muito positiva na vida escolar das irmãs, além do fato de que ele realmente intervinha quando solicitado. Em todos os relatos, tanto por parte dos pais como da fratria, Pedro se mostra disponível a ajudar as irmãs nas tarefas escolares, mas foi especialmente a caçula quem mais se beneficiou dessa ajuda.

[...] O Pedro ajudava a Laís, a Laís ajudava a Maísa, e o Pedro ajudava a Maísa também, porque a Maísa tinha uma abertura muito grande com o Pedro, ela o aceitava muito bem. Talvez mais do que a Laís aceitava o Pedro — como mestre, vamos dizer assim —, e mais do que a Maísa aceitou a Laís, porque a diferença de idade era grande, então a Maísa aproveitou mais o Pedro. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Principalmente nessa fase agora, mais agora, o Pedro ajudou muito a elas, do ponto de vista do vestibular, ajudou. Foi quase que assumir essa tarefa minha e da Maria Luísa [mulher]... [Entrevistadora: Em que termos assim?] Do ponto de vista de debater temas, tinha uma prova, tinha uma questão, forma de raciocínio... Eu acho que os três [filhos] em escala: o Pedro para a Laís, Laís para Maísa, Pedro para

Maísa... Eu acho que houve essa troca, boa troca aí. (Entrevista para aprofundamento: pai, 52 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* E você chegou a ajudar a Laís, a Maísa: para casa, trabalho de escola...?

*Pedro:* Sim, principalmente a Maísa, a mais nova. Eu tirava dúvidas dela, principalmente Física, Matemática e Química, as matérias que eu sou mais forte. [...] Ajudava ela naquela coisa que ela tinha dúvida, principalmente a Maísa. A Laís eu não influenciei muito não, não ajudei muito não. Mas a mais nova eu ajudei a resolver questões que ela não sabia, ensinar coisas que ela estava com dificuldade, isso eu ajudei muito ela. [...]

*Entrevistadora:* E por que você acha que teve essa diferença aí em relação...?

*Pedro:* Não sei, não sei explicar não. Foi um acaso, né? A Maísa me dava mais liberdade, me pedia; a Laís não. Uma coisa normal.

*Entrevistadora:* É mais próxima assim...?

*Pedro:* Não, eu tenho proximidade com as duas, mas nessa questão do estudo, a Laís não me solicitava tanto.

(Entrevista para aprofundamento: Pedro, 26 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

*Entrevistadora:* E seu irmão mais velho? Ele chegou a algum momento a te ajudar...?

*Laís:* Ah, ajuda no vestibular só, né? Fazendo os exercícios de Matemática e Física, mas apenas assim...

*Entrevistadora:* E você, de alguma maneira, você chegou a ajudar a sua irmã, a Maísa, na escola?

*Laís:* Eu acho que meu irmão que ajudou mais ela, acho que eu não ajudei tanto não. Mais foi o meu irmão mesmo. Ele, acho que já ajudou bem ela, mas eu acho que eu não.

*Entrevistadora:* E por que você acha que isso aconteceu?

*Laís:* Às vezes porque ela tinha mais confiança nele, porque é mais velho, e procura como um segundo pai, não é? E eu como sou próxima na idade...

(Entrevista para aprofundamento: Laís, 22 anos, 6º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Meu irmão sempre me ajudou muito a desenvolver o raciocínio. Ele adora essas questões, problemas de raciocínio, então, ele sempre fazia questões para eu desenvolver meu raciocínio, desde quando ele começou a estudar Física, quando ele estava no primeiro ano e eu era novinha, tipo quinta série, ou mais, ou menos. Então, ele fazia esses probleminhas assim para criança mesmo. E depois, quando eu comecei a estudar Física, ele também me ajudava a desenvolver o raciocínio. [...] Todas as matérias ele me ajudava. Biologia, Química, ele me ajudava... Só Geografia e História, que não é bem a área dele, que não me ajudava muito. (Entrevista para aprofundamento: Maísa, 19 anos, 1º período de Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

Fica claro nos relatos que o lugar ocupado na fratria aparece bem demarcado em relação ao primogênito. Pedro se sente favorecido por ser o mais velho, uma vez que, durante os primeiros anos, recebeu toda a atenção parental e também se percebe como exemplo positivo para as irmãs no que diz respeito à escolarização. O fato de “desbravar” caminhos, por sua vez, aparece em sua narrativa como uma tarefa própria aos primogênitos, mas que em momento algum lhe causou dificuldades.

Ah, eu acho que [há diferença na escolarização por ser o primogênito] sim. Principalmente na fase antes de entrar pra escola que a dedicação dos pais é um pouco mais intensa assim. A presença dos pais influencia muito. Então, assim, eles me ofereciam muito mais estímulo, né? Neurológico até, me davam muito mais coisa pra eu olhar, mais livro pra eu mexer... O meu pai, ele sempre colocava música clássica... Eu acho que eu tive um pouco mais de estímulos, assim, na infância do que talvez elas [irmãs], pelo fato de ter sido o primeiro filho, que tinha mais tempo disponível, né, pra ser cuidado. [...] Eu acho que eu abri muito mais caminhos, né? Eu acho que é uma coisa comum de todos os primogênitos, né? Mas que, ao mesmo tempo, ele tem talvez um pouco mais de apoio dos pais pela questão do tempo mesmo, né? Disponibilidade no começo assim. Porque são quatro anos de diferença entre eu e a minha irmã, a Laís, né? Então, nesses quatro primeiros anos, era só eu em casa, só eu pra ser cuidado pelos meus pais. Então, tem um pouco mais de atenção. Mas eu acho que eu desbravei... [...] E sem dúvida a minha escolarização influencia minhas irmãs, por ser o irmão mais velho, então elas me viam como uma referência não só na questão acadêmica, mas em outras coisas da vida também. Então, eu acho que é uma questão natural o irmão mais velho ser referência para as irmãs mais novas. Acho que sim, acho que influenciou positivamente. Eu sempre fui muito estudioso, eu acho que isso as influenciou também. (Entrevista para aprofundamento: Pedro, 26 anos, médico residente, primogênito da família n. 17, nuclear com três filhos).

Laís já se mostra um pouco mais reticente quanto ao seu papel na fratria. Como filha do meio, não tem muito o que dizer e reafirma o fato de que o irmão tem maior ascendência escolar sobre a caçula.

É bom ter um irmão mais velho que eu. Acho que a gente pode se apoiar e seguir os passos, uma pessoa que a gente admira muito. E uma irmã mais nova que a gente pode ajudar, né? Mas eu acho que ela segue mais os passos do meu irmão. (Laís, 21 anos, 4º período de Direito, segunda filha da família n. 17, nuclear com três filhos).

Quanto à caçula, o relato materno indica que, embora não tenha recebido tanta atenção, como os irmãos mais velhos, ela obteve, por outro lado, o apoio dos irmãos sempre que demandado. Assim, se há indicações de que o caçula pode vir a ser prejudicado em seu desempenho escolar, por não ter nenhum irmão a quem ensinar (Black, Devereux, Salvanes, 2004), por outro lado, em fratrias como essa, em que os irmãos se auxiliam mutuamente, o caçula pode ser favorecido com a ajuda dos mais velhos. Maísa também ressalta o fato de não ter recebido tanta atenção parental e compreende que, por isso, tenha desenvolvido um grau de autonomia considerável quanto às questões escolares, o que também é endossado pela mãe. A jovem destaca ainda não ter servido de “cobaia”, uma vez que os pais já tinham adquirido maior experiência quando de sua educação escolar.

A Maísa mesmo não teve tanto essa pressão, mas isso veio por osmose, entendeu? A coisa funciona diferente... O terceiro [filho], ele tem toda uma carga diferente, a coisa está mais consolidada, ele é mais sem tanta atenção, sem tanta rigidez, não é? Com a Maísa tudo estava livre e ela ali foi definindo o que ela queria. E teve a presença da Laís, a presença do Pedro, com o que eles já sabiam, né? A Laís foi

muito presente na vida da Máisa, desde pequenininha. Então teve as influências de cada um [dos irmãos], tanto estudando, como lendo ou de formação mesmo. [...] Então, tem um desigual aí que não é um determinante só, não é? Então, mesmo que a gente não deu tanta atenção, ela [filha caçula] teve outras [atenções]. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Com certeza [houve influência na escolarização por ser a caçula]. Eu acho que sempre as barreiras foram ultrapassadas, eu não tive que enfrentar nenhuma dificuldade, sempre fui muito livre... Assim, mas sempre olhada, com certeza. Mas, em termos de escola, essa questão da minha mãe ter me deixado mais livre assim... [...] Essa questão de não ter que ter enfrentado nenhuma barreira, tá tudo pronto assim... Meus pais já sabiam como lidar com as situações. Não fui a cobaia, né? Já tava tudo assim mais encaminhado, tudo mais fácil. (Maísa, 18 anos, estudante de curso pré-vestibular para Medicina, caçula da família n. 17, nuclear com três filhos).

As diferenças na escolarização em função do lugar ocupado na fratria são bem compreendidas por esses pais que avaliam o fato de tratar-se sempre de uma conjunção de fatores relacionados à disponibilidade de ambos para se dedicar ao acompanhamento de cada filho; ao momento específico da vida conjugal e também às diferenças individuais entre os filhos, ou seja, à forma como cada um deles apreende o que lhe é “transmitido”.

É, tem diferença sim [no percurso escolar em função da posição ocupada na fratria]. Tem diferença do perfil da pessoa, né? [...] De possibilidades também, né? O trabalho da gente vai ocupando... O meu trabalho, por exemplo, como eu sou autônoma, cada vez eu tô trabalhando mais, mais, mais... A clínica foi aumentando — graças a Deus, né? — e também a possibilidade de trabalhar mais foi aumentando, e eu fui me entregando mais à profissão. E a caçula, por exemplo, ela é bem descomplicada, e veio, assim, quase que dando conta sozinha. Ela é bem autônoma, ela é mais autônoma ainda, né? Mas eles foram bem quando precisaram se virar sozinhos (Mãe, 52 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Eu acho que, gradativamente, eu fui dando menos atenção [para os filhos em sua escolarização]. Então, por exemplo, o primeiro filho acaba tendo mais atenção; o segundo um pouquinho menos; e o terceiro, menos ainda. A Máisa, por exemplo, quem a supervisionou muito, foi muito a Laís e o Pedro, de certa forma. A Laís, ela teve mais supervisão minha e do Ricardo [marido], mas já tinha alguma coisa também do Pedro... O Pedro deu muita ajuda para a Máisa, por exemplo. [...] Na escolaridade da Máisa, que é a última [filha], eu dei muito menos atenção do que dos outros. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 53 anos, médica, família n. 17, nuclear com três filhos).

Olha, a gente nunca pode dizer que a gente educa eles [filhos] de formas iguais, mesmo porque cada fase da sua vida é uma fase diferente, né? Então, vamos dizer, quando nós tivemos o Pedro, o nosso envolvimento com o trabalho ou outras atividades externas ao trabalho, era totalmente diferente das meninas. Então nós não podemos dizer que houve um padrão para todos eles. Houve sim, geralmente, sempre uma preocupação com que eles pudessem ir bem na escola, estudassem, mas a forma é totalmente diferente, a vida da gente é muito diferente em cada fase que a gente vive. E os filhos têm essa diferença [entre eles] também. (Entrevista para aprofundamento: pai, 52 anos, economista, família n. 17, nuclear com três filhos).

Portanto, nessa família, o primogênito é considerado “modelo”, no que se refere à escolarização, o filho mais bem-sucedido, e isso se deve não só ao fato de os pais terem tido maior disponibilidade para a ele se dedicar, mas também à maneira pela qual ele apreendeu e significou o investimento recebido. A filha caçula, por sua vez, embora tenha sido a que menos atenção recebeu dos genitores, pôde contar sempre com a ajuda dos irmãos mais velhos, particularmente a do primogênito. Além disso, é marcante a autonomia construída e revelada em sua relação com as questões escolares, o que se deve, em parte, à menor diretividade em sua educação por parte dos genitores e, obviamente, às suas próprias disposições. Quanto à filha do meio, embora tenha sempre apresentado um resultado escolar bom e curse uma graduação muito valorizada, seu “sucesso” aparece, nos relatos, um pouco esmaecido em relação ao dos irmãos.

Poder-se-ia dizer talvez muitas outras coisas quanto ao processo de escolarização dessa fratria, mas o que mais se evidencia é, certamente, a conjunção de fatores que fez com que o filho primogênito se destacasse escolarmente, desde cedo, e influenciasse, de modo muito positivo, o sucesso escolar de suas irmãs. Outro aspecto importante é que as relações construídas na fratria — inclusive no que diz respeito à ajuda escolar e à pronta disponibilidade para o auxílio mútuo — parecem refletir a forma como interagem pais e filhos (Silveira, 2002), com respeito às diferenças individuais e no sentido de formação da autonomia.

## **5.2 Mais que pai, “pãe”: a escolarização de uma fratria em família monoparental**

A família de número 25 caracteriza-se por ser, no interior do grupo pesquisado, a única monoparental com chefia masculina, em função de viuvez (*Cf.* QUADRO 3, p. 76). A união conjugal que perdurou por 18 anos, havia se desfeito há oito com o falecimento da esposa. Quando do ocorrido, os filhos encontravam-se na seguinte situação etária e escolar: Kátia, primogênita, 15 anos, cursava o primeiro ano do ensino médio; Paulo, filho do meio, tinha 13 anos e estudava na sétima série do fundamental; e, Bianca, a caçula, estava com nove anos de idade e estava na terceira série do fundamental (QUADRO 4, p. 78). Dos três —

como se verá a seguir—, Paulo Augusto, que tem o mesmo nome do pai, foi o que mais teria sentido a perda materna e, em função disso, apresentado maiores dificuldades escolares.

À época das entrevistas para aprofundamento dos dados, Paulo Augusto, o pai dessa família, estava com 57 anos. Graduado em Administração pelo Centro Universitário UNA e especialista em Análise de Sistemas pela UFMG, Paulo é oriundo de família de camada média baixa. Seu pai, militar, concluíra o ensino médio e morrera quando ele tinha apenas dois anos. Assim, sua mãe que estudou até a quarta série e a princípio era dona-de-casa, acabou por trabalhar como empregada doméstica e, posteriormente, como comerciante.

A mãe, Ondina, faleceu, prematuramente, aos 47 anos. Ela havia se formado em Psicologia na Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC) e, segundo Paulo Augusto, exercera, a princípio, sua profissão em escolas e instituições de saúde, mas optara, posteriormente, por se dedicar à casa e aos filhos. O pai de Ondina concluíra o ensino fundamental e trabalhara como ferroviário, ao passo que a mãe estudara até a quarta série do ensino fundamental e era dona-de-casa.

Como se vê, também no caso da família 25 houve uma ascensão significativa, com ambos os pais da geração presente tendo alcançado um patamar socioocupacional e de escolaridade mais elevado, quando comparado às suas famílias de origem. Nessa perspectiva, observa-se que, também para este grupo familiar, a educação escolar funcionou como fator da garantia de mobilidade social e cultural.

O acompanhamento da escolarização dos filhos que, inicialmente, era de responsabilidade sobretudo da mãe, foi assumido, em razão de seu falecimento, integralmente e de modo efetivo pelo pai. No entanto, por mais que esse pai se esforce, admite não ser o “pão” que gostaria: percebe-se incapaz de fazer o papel que era, em grande parte, da mulher. De todo modo, a disposição e o empenho desse pai, embora não garantam um êxito escolar total por parte dos filhos, mostram-se suficientes para conduzi-los a um bom termo nos estudos. Nesse sentido, a primogênita mostra-se a mais estudiosa e a mais independente quanto à sua escolarização. O filho do meio, que já apresentava dificuldades em seu trajeto, as tem agravadas com a perda da mãe. E a caçula, embora não pareça ter sido tão atingida pela perda, revela-se uma boa aluna, mas nada que se compare ao aproveitamento da irmã mais velha.

À época das entrevistas para aprofundamento, Kátia, 24 anos, cursava o sétimo período de Odontologia na PUC – Minas; Paulinho, 21 anos, havia trancado matrícula no primeiro período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas e fazia cursinho

pré-vestibular, com o intuito de ingressar na UFMG; e Bianca, 17 anos, encontrava-se no terceiro ano do ensino médio no Colégio Santo Agostinho.

### 5.2.1 A sobreposição dos papéis paterno e materno ou a difícil tarefa de ser “pãe”

Em alguns momentos das entrevistas realizadas com o pai, ele revelou sua angústia quanto ao fato de que, por maior que seja seu empenho em relação à escolarização dos filhos, nunca poderá assumir realmente o papel que era o da mãe. Pesa, sem dúvida, o fato de que as atribuições face à escolarização dos filhos, que até a perda da esposa eram partilhadas, passaram a ser de sua inteira responsabilidade.

Aconteceu um negócio comigo, que o pessoal procura até conversar: “Paulo, você não foi culpado da morte da sua mulher. Parece até que você tá se culpando. Você também não é mãe, você é pai”. Eu mesmo brincava: “Eu sou *pãe*!” Não, aí depois eu caí na real: eu sou pai! Por mais que eu queira preencher esse vazio, não tem jeito. O lugar dela, de olhar escola, tudo, ninguém vai ocupar. Nem eu, nem ninguém. Nem se eu me casar, em algum momento, e vir outra mulher, não vai preencher esse espaço. Então, não adianta. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

É evidente que, com a morte da mãe, a gente teve um pouco mais de dificuldade, até porque eu tive que equacionar o meu trabalho... [...] A gente estava sempre junto e tal. E com a morte dela, aí eu tive que assumir todas essas atividades, né? Então, eu já descia [para o trabalho], deixava os meninos na escola, eu sempre almoçava na empresa, [...] aí, eu já tive que negociar com a empresa pra aumentar meu horário de almoço pra poder ir à escola, buscar os meninos, almoçar com eles, aí eu passei a almoçar em casa. Então eu tive que dar uma reorganizada na minha vida, entendeu? Pra não, exatamente, quebrar essa coisa dos meninos, de ter tempo, que nós tivemos sempre, não é? Aí, à tarde, eu já voltava [para casa] e já levava o lanche, já ia procurar saber quem que tinha problema com a escola, aí eu já sentava com um, sentava com o outro, entendeu? Então, eu procurei, assim, suprir. É lógico que aí a dificuldade foi maior, né? Durante o dia, que eles estavam lá fazendo as atividades [escolares] deles, eu não tava em casa, quando eu podia atender pelo telefone, eles telefonavam e tal, aí eu tentava resolver. Aí, se não tinha jeito, eu falava: “Fica pra de noite, a hora que eu chegar eu resolvo”... Mas foi isso, quer dizer, a dificuldade ficou um pouco maior, mas eles não se privaram desse convívio, dessa ajuda, desse apoio não, né? Aí, à medida que vão crescendo também, ficam um pouco mais independentes e tudo, né? [Entrevistadora: Mas você acompanha até hoje, não é?] Até hoje. Até hoje eu acompanho [a escolarização dos filhos]... (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

De todo modo, a importância concedida por esse pai à escolarização para a formação e a busca por um futuro melhor para os filhos aparece como um fator determinante nessa dinâmica familiar. Em vários momentos, ele, como pai, ressalta a importância da escola nos dias de hoje. A conversa que relata ter tido com o filho do meio — considerado o menos estudioso — é muito ilustrativa acerca da importância atribuída ao capital escolar e sinaliza o grau da escolaridade parental como preponderante para essa aquisição.

[...] Foi até uma surpresa minha: um dia ele [segundo filho] me chamou porque ele queria falar o seguinte: “Oh, pai, você pode ficar tranquilo, porque eu vou fazer um curso superior. Eu vou me formar. Eu vou falar pro senhor: eu não gosto muito de estudar não! [Risos] Eu vou fazer porque eu tenho que garantir o meu futuro e pra te satisfazer também, porque eu sei que o senhor se preocupa com isso tudo e tal.” Ai, eu falei: “Tudo bem, filho, eu acho que você tem que pensar bastante porque, realmente, se fosse em outro país — Europa, Estados Unidos —, talvez não fosse tão importante assim você ter um curso superior.” Embora eu considere que o curso superior é importante em qualquer lugar do mundo. [...] “Você vê o seguinte: o cara que é formado aqui não tá tendo a oportunidade de trabalho, né? O desemprego é grande, as pessoas são mal remuneradas. Há toda uma estrutura nesse país que difere de todos os outros. Então, embora eu considere importante, aqui é fundamental e preponderante, mesmo se você realmente acha que não gosta e tal, mas, por favor, você estude, faça um curso superior, se não você não vai ter chance, né?” Hoje, eles tão exigindo que o cara tenha segundo grau pra ser gari. São as aberrações, né? Mas é uma exigência. “E agora, você imagina o seguinte: como que você vai constituir família, sustentar família, se você é um cara de classe média, mas se você tá acostumado com conforto, eu tenho certeza que você quer continuar a ter e transferir, né, pros seus filhos. E se você não tiver um curso superior, com certeza, aqui no Brasil, você não faz isso, não tem condição. Você vai morar em periferia, você vai ter um padrão de vida baixo...” “Não, pode ficar tranquilo, eu vou passar [no vestibular], pode ter certeza”. Minha surpresa foi outro dia, que eu fui perguntar pra ele: “Como é que é? Você tá estudando? Quanto tempo você tá estudando em horas, por aí?” “Tô estudando umas três horas por dia, por aí”. Pra quem não gosta muito de estudar, tá bom, né? [...] Pra ele, que não gostava de estudar, tá estudando três horas, eu já fiquei satisfeito [riso]. [...] Ele tava meio confuso, mas deve ser o ambiente, o ambiente apropriada o seu estudo, né? Porque eu estudei a minha vida toda e, além de tudo, ainda fiz curso de computação, fiz curso de complementação, vários cursos promovidos pela empresa, ou patrocinado por ela e por outras entidades, entendeu? [...] A mãe foi formada também, sempre fez curso... A gente sempre se preocupou com esse aspecto, a educação deles, tem que ser presente. [...] (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Assim, embora com a passagem da estrutura nuclear para a monoparental em virtude da perda da mãe, tenha havido um impacto significativo na dinâmica do grupo familiar, inclusive no que diz respeito à escolarização dos filhos, a presença e a intervenção paterna, de modo constante e quase sempre efetivo, foi o que constituiu o eixo integrador capaz de minimizar as dificuldades encontradas ao longo da trajetória escolar e garantir o projeto de se cursar, ao menos, o nível superior de ensino.

A gente [ele e a esposa] dividia um pouco essas tarefas [de acompanhamento escolar]. Então, durante o dia, que eu estava trabalhando, ela desempenhava bem, até porque ela também era professora, era psicóloga, não é? Mas eu também estive muito presente, então, muitas matérias, eu que supria esse lado aí, sabe, quando eles [filhos] tinham dificuldade. E a mãe morreu, eu batalhei para não deixá-los na mão, entendeu? (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Eu e meus filhos, eu sempre dei o direcionamento para que eles fossem até a formação universitária, com certeza. Preparei para que eles pudessem ter uma formação de nível superior. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Todavia, não obstante a tentativa de Paulo Augusto de procurar sobrepor os papéis de pai e de mãe, alguns aspectos relativos à escolarização dos filhos mostram-se afetados pela maior fragilidade da nova estrutura familiar.

O Paulo sofreu [com a perda da mãe], tá? Tanto é que ele perdeu o ano. Quando a mãe faleceu, ele sentiu muito. Ele não externou o sentimento dele, quer dizer, a gente não percebia nele um sofrimento com a perda da mãe, nem nada, mas ficou patente que repercutiu bastante, sabe, no desenvolvimento dele, porque ele não conseguiu cumprir o compromisso escolar dele, perdeu o ano, entendeu? Eu lutei, batalhei, peguei até professor particular, mas não adiantou não, ele tomou bomba. (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

*Paulo:* Quem me ajudava mais era minha mãe. Mas depois eu tive que aprender a estudar só! [Riso] [...] Meu pai me ajudava quando ele chegava do serviço. Minha mãe estudava comigo, ele chegava do serviço e tomava a matéria de mim. Sempre, era todo mês de prova.

*Entrevistadora:* Mesmo quando sua mãe estava presente ele ajudava?

*Paulo:* Mesmo com ela aqui. Mas depois de mais velho não.

*Entrevistadora:* E aí, nessa época, seu pai não conseguiu dar uma assistência maior...?

*Paulo:* Não, deu, me ajudava, quando não tinha como me ajudar, me colocava em aula particular... Meu pai sempre acompanhou muito a gente, mas eu perdi o rumo, porque eu só sabia estudar com a minha mãe, então, pra mim foi difícil. Porque era a única que sabia estudar comigo, então eu tive que aprender a estudar sozinho.

(Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Foi mais difícil [depois que a mãe morreu] porque tinham coisas que o meu pai não tava acostumado, assim, a fazer, de escola e tudo. Mas agora o meu pai ele faz de tudo, como se fosse a minha mãe. E antes, não era que ele não sabia fazer, mas como tinha a minha mãe pra fazer, ele não preocupava tanto, né? (Bianca, 16 anos, 2º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos).

Assim, embora a partir da sétima série do fundamental, o filho do meio mostre-se “sem rumo” com a perda da mãe, as irmãs, mesmo que percebam as maiores dificuldades

advindas com a mudança da estrutura familiar, não sofrem conseqüências sérias em seu itinerário escolar. De todo modo, todos os filhos chegaram a apresentar alguma dificuldade escolar no decorrer de sua escolarização: Kátia teve uma recuperação no primeiro ano do ensino médio; Bianca, duas recuperações, também nesse mesmo ano escolar; e Paulo apresentou oito recuperações e duas reprovações, todas concentradas na sétima série do fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Nessas ocasiões, a estratégia de reparação mais utilizada constituiu-se no recurso a aulas particulares. Além disso, a filha caçula foi encaminhada, pela escola, para atendimento psicológico em função das notas baixas que, em seu relato, acaba por serem associadas à ausência paterna naquele ano.

*Entrevistadora:* Bianca, além das aulas particulares você teve algum outro tipo de ajuda em relação à escolarização?

*Bianca:* Não, eu fiz psicóloga na sétima série, mas foi muito pouco tempo assim. Eu não gostava muito não, aí eu saí.

*Entrevistadora:* Por que você entrou nesse atendimento?

*Bianca:* Uê, porque lá no colégio, eu acho muito esquisito, tipo assim, todo mundo, quando é mais novo assim e tá com nota baixa, aí eles mandam pro psicólogo. Aí, eu tava indo lá, não sei o quê lá e tal, aí acho que a psicóloga falou pro meu pai que era para eu ir e tal. Só que para mim não fez diferença nenhuma e eu ainda não gostava de ir. Aí eu fiz um tempo, depois eu parei, não quis ir mais.

*Entrevistadora:* Fez por quanto tempo?

*Bianca:* Ah, eu não sei... Alguns meses. Uns três. Ah, não sei. Foi pouquinho tempo assim mesmo...

*Entrevistadora:* E foi só mesmo em função do desempenho...?

*Bianca:* Acho que foi mais por nota, às vezes ela deve ter achado que eu ia mal por porque na época meu pai morava no Rio. Eu acho que era uma coisa assim. Ela deve ter achado que era alguma coisa assim... Aí eu fiz e parei depois. Só isso.

(Entrevista para aprofundamento: Bianca, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos).

Em razão do trabalho, o pai chegou a morar por um ano na cidade do Rio de Janeiro, vindo a Belo Horizonte somente nos finais de semana. Nesse período, uma avó vem morar junto a esses jovens, para deles cuidar. Esse fato surge apenas na entrevista para aprofundamento com a filha caçula. Nos demais depoimentos, esse evento não aparece, como se não importasse, por não ter tido aparentemente nenhuma repercussão na escolarização dos filhos. Mas, mesmo que a avó não tenha influenciado diretamente a escolarização dos netos, nesse tempo em que conviveram, é difícil crer que a ausência paterna não tenha provocado algum impacto, como mostra o relato anterior de Bianca.

[*Entrevistadora:* E, assim, alguma outra pessoa da família que tenha influenciado de alguma forma na escolarização deles?] Não, não. Não, até porque eu não tenho família, eu tenho os pais meus que são do interior e eles [pais] não tiveram convivência nenhuma com eles [filhos]. E do lado da minha mulher, um irmão sempre morou fora, os outros não tinham a menor condição deles receberem

influência porque até a gente não permitia muito não, sabe? Mas eles [tios maternos] não tinham muito a oferecer, então... Nesse aspecto escolar, não teve nenhuma influência de parente de lado nenhum, entendeu? Só a nossa mesmo, só os pais. (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

*Entrevistadora:* Seu pai morou um tempo no Rio a trabalho?

*Bianca:* Foi, ele morou um ano. Aí ele vinha todo fim de semana pra cá, e feriado, férias, a gente ia pra lá.

*Entrevistadora:* Aí vocês ficaram com quem?

*Bianca:* Minha avó morava com a gente. Aí ficava eu, meu irmão e a Kaká [irmã primogênita].

*Entrevistadora:* E nessa época sua avó também olhava um pouco essa coisa de escola...?

*Bianca:* Não, minha avó com escola, [...] em relação ao estudo nosso, isso ela nunca cobrou não. Isso meu pai que ficava mais em cima, minha avó não.

(Entrevista para aprofundamento: Bianca, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos).

A reticência em admitir o auxílio prestado pela avó revela a dificuldade dessa família em reconhecer algum tipo de dependência perante a parentela, uma vez que isso possa contradizer suas “reivindicações de autonomia” (Petite, 2005:14). A ajuda da parentela soa, no mínimo, como uma ambigüidade difícil de confessar perante o celebrado discurso do individualismo moderno. Além disso, tratou-se de uma ajuda ocasional, em função de um evento (a necessidade do pai trabalhar em outra cidade) que perturbou o ritmo da vida familiar cotidiana. Ainda de acordo com Petite, nas relações de parentesco, existe uma hierarquização de obrigações, segundo a qual os pais têm o dever de cumprir suas responsabilidades junto a seus filhos, de modo que a avó não teria feito mais que cumprir seu papel social.

Chama a atenção, também, o fato de, diante das maiores dificuldades escolares do filho do meio, e em função de suas duas reprovações, o pai permitir que ele faça um curso supletivo, a fim de compensar a defasagem entre idade e série escolar.

O Paulinho, a partir da morte da mãe dele, que ele tomou bomba... O desempenho escolar dele nunca foi, assim, excelente. Aí depois que tomou uma outra bomba [no primeiro ano do ensino médio], aí que ele fez supletivo. Ele mesmo chegou pra mim, falou assim: “Pai, eu quero fazer supletivo”; aí fez. [...] Eu não falei: “Agora você faz”. Ele falou: “Eu quero fazer”. “Então faz”. (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Embora a iniciativa de fazer supletivo tenha sido do filho, o pai — mesmo após todo seu investimento na escolarização da prole, tanto no que diz respeito à escolha de estabelecimentos bem conceituados da rede privada, como ao acompanhamento pedagógico efetuado — não hesitou em autorizar esse tipo de estratégia reparadora. De fato, a ponderação dessa família no que se refere ao custo-benefício parece ser a de que o supletivo não deixa de

se constituir em uma estratégia crucial para a reparação do atraso escolar. Há ainda que se considerar que, para além da possibilidade, via curso supletivo, de recuperação do “tempo perdido” com as duas reprovações, também tenha pesado a perspectiva de realização de estudos no exterior.

[...] Eu tomei bomba no primeiro ano de novo. Eu acho que sétima série foi mais por causa do baque [pela morte da mãe] porque eu não sabia estudar sozinho. Agora, primeiro ano, eu cheguei a ter chance de passar, mas deixei muito ponto pro final, então... [...] Mas daí, como eu tava querendo viajar, eu já tava programando viajar pra estudar fora, aí eu fiz supletivo. Aí eu fiz um ano e meio, fiz o primeiro [ano do ensino médio] de novo, segundo e terceiro [anos]. Aí formei no supletivo, depois viajei [para os Estados Unidos]. (Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Assim, além da vantagem de corrigir o atraso escolar ocasionado pelas duas reprovações, a viagem ao exterior parece ter sido uma forte motivação para a realização do curso supletivo. A oportunidade de estudar fora do Brasil parece dever-se, sobretudo, à ajuda de uma sobrinha materna — considerada pelo genitor como “filha de criação” — que se dispõe a hospedar os primos em sua residência, nos Estados Unidos, por um tempo razoavelmente longo. Dessa forma, Kátia, após terminar o primeiro semestre do segundo ano do ensino médio, viaja para os Estados Unidos, estuda lá, por um ano e meio, e conclui esse nível de ensino em uma *High School*. Paulinho, após o supletivo, mesmo com o diploma de conclusão de ensino médio, ingressa também numa *High School* e volta após um ano letivo (Cf. QUADRO 7, p. 89). Há ainda a perspectiva da caçula, Bianca, viajar aos Estados Unidos após a conclusão do ensino médio para aprender Inglês e conhecer a cultura desse país.

A ida da Mônica [sobrinha, considerada filha de criação] pra morar lá nos Estados Unidos, facilitou pra gente [o envio dos filhos para estudar]. [...] A Kátia [...], ela fez o primeiro semestre do segundo ano do ensino médio. E foi embora para os Estados Unidos e terminou a *High School* [escola secundária] lá. Ficou quase dois anos lá, entendeu? O Paulo, ele já tinha concluído o segundo grau. [...] Então, ele não podia fazer a *High School* se ele já tinha concluído... Como eu tinha o histórico escolar do segundo ano, ele pôde ir, com aquele documento, ele pôde entrar na escola lá, entendeu? Pra fazer a *High School*. Foi aí que ele ficou um ano e meio lá. Mas, na realidade, eu nem aproveitei a conclusão do curso dele lá porque eu já tinha o documento de conclusão dele aqui no Brasil. [...] A Bianca vai ter [experiência de estudar no exterior]. A Bianca só não vai esse ano porque ela mesma decidiu fazer diferente. [...] Ela quer concluir o ensino médio com as colegas. [...] Então, ela quer concluir o cursinho. “Eu acho que você tá certa. Então, faz o seguinte: você conclui, faz o vestibular porque, se você passar de primeira, então é melhor ainda, porque aí você faz a matrícula, tranca a matrícula, e vai pra lá e fica tranqüila. Fica lá um ano, estudando lá. Aí, só vai estudar só o Inglês”. Mas, de qualquer forma, ela vai ter uma experiência, né? Fora de casa, num outro país, de aprender uma segunda língua.

(Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

*Entrevistadora:* Nos Estados Unidos, você ficou na casa de uma prima, não é isso?

*Kátia:* Foi. Na casa da Mônica.

*Entrevistadora:* E a Mônica de alguma forma acompanhou o seu processo lá na escola, te ajudou?

*Kátia:* Não, acompanhava muito assim, mais porque eles eram meus responsáveis lá, então assim, qualquer coisa que precisava na escola de um responsável, ela respondia por mim. Só nesse sentido.

*Entrevistadora:* Mas em termos dos estudos, de dar alguma orientação, sugestão...

*Kátia:* Não, não. De forma nenhuma.

(Entrevista para aprofundamento: Kátia, 24 anos, 7º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

*Entrevistadora:* Paulo, lá [nos Estados Unidos] você ficou na casa de uma prima, não foi isso?

*Paulo:* Prima, isso. [...] É, isso porque ela já morava lá, então se eu fui pra lá, eu vou ficar na casa dela, é mais fácil. É bom que já fica com parente, e é prima, assim, bem próxima, a gente sempre conviveu junto, então, eu estava em casa, né? [Riso]

*Entrevistadora:* E, de alguma forma, ela acompanhou a sua escolarização lá, ajudou...?

*Paulo:* Ah, me ajudou muito.

*Entrevistadora:* Como?

*Paulo:* Porque lá era minha responsável, então, tudo que eu fazia na escola, então ela tinha que assinar, ela que tinha que tá ali marcando presença. Ainda mais no começo, que eu não falava Inglês, então em tudo me ajudava. Então, ajudou bastante. Acompanhava minhas notas como se fosse [riso] minha mãe, passava para o meu pai as notas.

(Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

A ajuda da sobrinha de Paulo Augusto mostrou-se, pois, de suma importância para a realização do desejo de enviar os filhos para estudar no exterior. Essa ajuda, porém, não se restringiu à hospitalidade e à assunção da responsabilidade legal pela estadia e escolarização no país estrangeiro. Pelo menos, no caso de Paulinho, a prima acompanhou também seu desempenho escolar e repassou as informações ao tio. No entanto, essa ajuda, diferentemente da prestada pela avó, parece ser valorizada nos relatos familiares. Essa discrepância pode ser compreendida pelo fato de tratar-se de uma relação de reciprocidade, não implicando em perda da autonomia: se Mônica hospedou os primos e os orientou quando de sua estadia, nos Estados Unidos, seu tio Paulo Augusto é o responsável legal pela gerência de seus bens aqui no Brasil. De todo modo, difícil dizer se a ida para o exterior se concretizaria, caso não houvesse a ajuda por parte desse membro da família. Possivelmente não, uma vez que o pai admite dificuldades em arcar com o custo da escolarização superior simultânea dos filhos mais velhos na rede privada.

De fato, ao se observar a influência da estrutura familiar no trajeto escolar dos filhos, constata-se uma maior preocupação quanto à situação financeira. No caso dessa família, a fragilização econômica revela-se quando do ingresso de Paulinho numa instituição privada de ensino superior, cujas despesas vêm se somar às da filha mais velha.

Realmente fica apertado: três filhos em idade escolar e tudo, né? Então, não é fácil não, mas sempre estudaram em colégio particular, sempre tiveram uma condição, né? Agora, realmente, pagar Universidade Católica, porque não é só isso... A Kátia, além da mensalidade, tem, a cada semestre, que comprar um kit de ferramentas e tal, entendeu? [...] Mas sempre, a cada semestre, é um pacote. E aí tem livros, tem xerox, tem gasolina, né? Ela passa o dia todo lá [na Universidade], tem que almoçar, tem que fazer lanche, então é uma despesa, né? Não é brincadeira. E aí mais um [filho], sem o Crédito Educativo, né? É complicado. Então ele [filho do meio] mesmo tomou a iniciativa [de trancar a matrícula no curso de Engenharia na PUC]: “Pai, eu não quero não, vou fazer na Federal, vou passar na Federal”. A Bianca quer fazer Medicina, eu falei: “Minha filha, você vai fazer Medicina mesmo?” “Vou”. “Então você tem direito a fazer em qualquer escola desde que seja federal!”. [Riso] Uai! 2500!... Só rico consegue pagar um curso, uma faculdade dessas... (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Eu passei na PUC, só que tranquei [a matrícula]... [Entrevistadora: Mas você tentou só na PUC?] Só na PUC. Mas aí agora eu tô tentando estudar pra fazer [vestibular] na Federal. Vamos ver se vai dar certo, mas eu, até agora eu não tenho estudado muito não. Mas, na verdade, eu não queria fazer cursinho agora, nesse primeiro semestre, eu queria fazer no segundo. Meu pai insistiu e tal, falou que era bom pra mim, eu falei: “Ah, tudo bem!”. Mas não tô muito animado não. (Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Portanto, quer seja por iniciativa própria, quer seja por convencimento paterno — o que parece mais plausível —, Paulinho tranca sua matrícula na PUC – Minas e retorna ao cursinho pré-vestibular, com o objetivo de ingressar na UFMG, pois o pai não conseguiu, para ele, o financiamento do Programa de Crédito Educativo implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>99</sup>, tal como havia obtido para a primogênita.

Ainda no que diz respeito às dificuldades financeiras dessa família monoparental, deve-se ressaltar o fato de que a Paulinho é facultado o direito de trabalhar, antes mesmo de concluir o ensino superior. À época de seu estudo nos Estados Unidos, Paulinho trabalhou por

---

<sup>99</sup> Atualmente, esse Programa do MEC é designado Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e se destina a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (Cf <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303>).

um tempo e, logo após ingressar na Universidade, trabalhou pela primeira vez com carteira assinada. Como visto no capítulo quatro, o pai estimula que o filho trabalhe, acredita que ele deva ser financeiramente independente, especialmente por ser homem, contanto que não atrapalhe seu rendimento nos estudos. Por sua vez, Paulinho admite que o trabalho interfere negativamente em seu desempenho escolar, mas ainda assim pensa em voltar a trabalhar.

*Paulo:* Eu cheguei [dos Estados Unidos] e eu não queria fazer o cursinho quando eu cheguei. Meu pai: “Não, é bom pra você e tal”. Eu falei: “Pai, eu não vou passar no final do ano”. Acabei fazendo cursinho. Daí no próximo ano eu falei assim: “Pai, eu quero trabalhar, eu quero ter o meu dinheiro, não quero ficar dependendo de você e tal”. E ele: “Não, faz o seguinte, estuda pra ver se você passa no vestibular e tal, e depois que você fizer alguma coisa, você trabalha e tudo”. Eu falei “tudo bem”. Mas eu não queria, eu queria trabalhar. [Riso] Queria fazer faculdade, lógico, sempre quis fazer faculdade... Mas o cursinho é de manhã, eu ia chegar em casa, eu não ia estudar... Daí eu passei no vestibular, comecei a fazer o curso, e surgiu a oportunidade de eu trabalhar e eu falei assim: “Pai, o que você acha, não rola?” “Vai lá, você quer e tal. Se não for te atrapalhar na faculdade...” Eu falei: “Ah, atrapalhar, vai atrapalhar um pouco, mas, aí eu me viro, é o que eu quero”. “Então tá bom”. Daí eu trabalhava, até eu cheguei a trabalhar muito. [...] E faculdade então é difícil, você tem que ter um tempo pra você estudar. Às vezes, não só estudar, mas fazer exercício, trabalho de faculdade... E eu não tinha esse tempo porque eu trabalhava de duas às dez, eram oito horas por dia. E era de segunda a sábado, um domingo sim, um domingo não. E aí eu não tinha muito tempo pra eu estudar, mas não reclamei, achava ótimo e tudo. Mas, no final, eu acho que eu cheguei a trabalhar uns quatro meses só... [...] Com minha carteira assinada, o primeiro serviço de carteira assinada. Só que estava me atrapalhando muito porque eu tava com nota baixa na faculdade e tava precisando de ponto, consegui recuperar um pouco, mas mesmo assim ficaram algumas matérias, ficaram duas matérias pra trás.

*Entrevistadora:* Mas quando você começou a trabalhar, qual era a sua intenção?

*Paulo:* Ter um dinheiro meu. Ter um dinheiro pra eu gastar, pra eu poder fazer o que eu queria, ter os meus brinquedinhos... [Riso] Não gosto, nunca gostei muito de ficar pedindo dinheiro pro meu pai, então... Não que ele já tenha negado, mas é porque não me sinto à vontade, não acho legal. Então, eu sempre quis ter meu dinheiro. E lá [nos Estados Unidos], eu tive essa experiência, eu achei ótimo. [...]

*Entrevistadora:* E de alguma forma você chegou a investir o que você ganhava com a escola, com livro, com alguma coisa assim?

*Paulo:* A faculdade, eu fazia questão de dar. Eu fazia questão de dar uma parte pro meu pai, do meu salário, que eu trabalhava, aqui, quando eu comecei a trabalhar aqui. Porque lá nos Estados Unidos a escola era pública... Mas aqui eu dava uma parte do meu salário pro meu pai. Aí eu gostava disso. Acabava que sobrava o que eu precisava, não precisava mais que aquilo. Se tivesse mais era melhor, mas não fazia falta nem nada.

*Entrevistadora:* Você tem intenção de voltar a trabalhar...?

*Paulo:* Tenho, nó!

*Entrevistadora:* Antes de concluir a faculdade, eu falo.

*Paulo:* Sim, nó! [Riso] Eu quero muito trabalhar, não consigo ficar parado. Porque se for pra ficar o dia inteiro à toa, eu não vou ficar, então...

*Entrevistadora:* Mas a sua prioridade seria...?

*Paulo:* Faculdade. Formar. Quero formar, quero fazer faculdade, terminar meu curso. Mas se eu puder fazer os dois [estudo e trabalho], então tá bom. Melhor.

(Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Como discutido, o consentimento parental para que o filho estude e trabalhe simultaneamente, antes da conclusão do curso de graduação, é algo incomum nessas famílias de meio socioeconômico e cultural relativamente favorecido. Nesse caso, parece pesar não apenas o fator gênero — uma vez que o pai expressa claramente a importância que concede à autonomia financeira de seu único filho homem: “O normal é isso mesmo, né? Ele é homem, já vai fazer 22 anos de idade, tem mesmo que procurar o espaço dele.” —, mas também a dificuldade financeira em relação ao custeio da educação escolar. Assim, apesar de manifestar a preocupação de que o trabalho não atrapalhe a escolarização de Paulinho, o pai parece não só permitir que o filho trabalhe, mas também estimulá-lo a isso.

Eu falo [ao filho do meio]: “Estudando, você tem algum futuro. [...] No Brasil, com emprego você não vai conseguir nada sem estudar, né?” Então eu não deixo de focar esse lado não, sabe? Eu fico em cima dele... [...] Quando ele passou, logo que ele passou no vestibular, ele arrumou um emprego... [Silêncio] Sabe essas lojinhas que tem em shopping, que faz venda de aparelho [celular]? Ele trabalhou um tempo, acho que uns quatro meses. [...] Ele trabalhava pra ajudar [na escolarização]... [Entrevistadora: Foi essa a intenção?] É, foi. [...] Mas não é só isso, né? Ele quer ter o dinheiro dele. Eu dou mesada, só que a mesada que eu dou é limitada, entendeu? [...] Então, é dentro do meu orçamento. Então, ele tem as necessidades dele... [...] Então, infelizmente, ele tem que entender isso. Então, ele tem que procurar um trabalho. (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Nessa família parental de chefia masculina, embora o pai se desdobre para que os filhos obtenham bons resultados escolares que lhes assegure um bom futuro profissional e uma situação condizente com o padrão socioeconômico alcançado pela família, sua atuação, por melhor que seja, não é capaz de se equiparar ao apoio escolar realizado por ambos os genitores, tal qual ocorre nas famílias nucleares. Destacam-se, sobretudo, três aspectos relacionados a essa estrutura familiar monoparental: uma ação menos efetiva quanto ao acompanhamento da escolarização; uma maior fragilidade em termos econômicos; e a insistência em se afirmar a autonomia paterna na condução da trajetória escolar dos filhos. A intervenção desse “pãe” no processo de escolarização dos filhos, no entanto, encontra-se também relacionada à disposição e ao envolvimento de cada um deles na construção de sua própria experiência escolar.

### 5.2.2 Uma fratria marcada pela perda materna: diferentes envolvimentos, diferentes desempenhos escolares

A escolarização da fratria da família monoparental 25 mostra-se, em grande parte, marcada pela perda materna e pela tentativa do pai de compensar essa falta. No entanto, como se era de esperar, os três irmãos têm sua escolarização influenciada de modo diverso por essa perda, até porque a experienciaram em momentos e em circunstâncias diferentes (QUADRO 4, p. 78). Pelos relatos, evidencia-se que foi o segundo filho, Paulinho, aquele que mais sofreu o impacto da morte da mãe.

[Entrevistadora: Kátia, quando vocês perderam a mãe, você percebeu certo impacto na escolarização sua ou na de seus irmãos por causa disso?] Só na do meu irmão. Só a dele. Eu e minha irmã, não. A [escolarização] dele alterou, tanto que ele chegou a tomar bomba no ano em que a minha mãe morreu, então, dele sim. Por ele ser muito fechado, não conseguir colocar — até hoje, né? — as coisas pra fora, e foi juntando muita coisa, ele não deu conta. Então, só dele, mas eu e minha irmã não. (Entrevista para aprofundamento: Kátia, 24 anos, 7º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

Quem sempre me ensinou a estudar, me ajudava a estudar, era minha mãe. Depois que ela morreu, eu tive que aprender a estudar sozinho. Eu tive que me virar, por exemplo, ainda mais na parte da tarde, que meu pai tava trabalhando... Tomava conta da minha irmã que era novinha, ajudar a Kaká [irmã primogênita] e tudo. Mas eu tive que aprender a estudar sozinho, eu tive que me virar. É lógico que quando eu precisava de alguma coisa, tinha minha irmã, tinha meu pai... Se eles não conseguissem [me ajudar], meu pai arrumava quem me ajudasse, mas foi difícil, não é a mesma coisa. E ninguém, por mais que fosse aula particular, ninguém me chamava atenção igual minha mãe, ninguém tinha a liberdade que minha mãe tinha. Então era mais difícil, bem mais complicado, claro. (Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Entrevistadora: Quando você perdeu sua mãe, seu pai assumiu mais o acompanhamento escolar, sua irmã, como é que foi?

Bianca: Ah, quando eu tinha dúvida, eu perguntava, quem soubesse me explicar, me ajudava. Mas sempre um dos três [o pai ou um dos irmãos] sempre me ajudava.

Entrevistadora: Mas você sentiu que você perdeu um pouco na escola quando sua mãe faleceu...?

Bianca: Não, acho que não. Não piorei porque eles me ajudaram muito.

(Entrevista para aprofundamento: Bianca, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos).

Kátia, a primogênita, que se diz pouco atingida escolarmente pela perda materna, é a que apresenta a trajetória escolar mais bem-sucedida, com apenas uma recuperação, no

primeiro ano do ensino médio. Demonstra não apenas gostar de estudar, mas também maior envolvimento com as atividades escolares não-obrigatórias. Paulinho, o filho do meio, embora tenha um bom comportamento e seja também muito envolvido com as atividades escolares não-obrigatórias, diz não gostar de estudar e começou a apresentar dificuldades maiores em sua escolarização a partir do falecimento da mãe, quando tomou várias recuperações e foi reprovado na sétima série do fundamental. No terceiro ano do ensino médio, a história se repete e ele é novamente reprovado. Ao que tudo indica, mesmo com o apoio familiar, ele não consegue dedicar-se ao estudo como antes e chega, como mencionado, a fazer um curso supletivo. Bianca, por sua vez, admite ser desatenta em sala de aula, mas, assim como os irmãos, participa bastante das atividades escolares extras. Ela teve duas recuperações no primeiro ano do ensino médio, mas até o momento da entrevista para aprofundamento, nunca havia sido reprovada. Ela também afirma não ter sofrido um grande impacto quando da perda da mãe, especialmente porque o pai e os irmãos mais velhos conseguiram ajudá-la em seu processo de escolarização. Ainda assim, Bianca mostra-se bem menos estudiosa que a irmã mais velha e apresenta algumas dificuldades. A relação com o estudo nessa fratria se apresenta, pois, muito diferenciada.

Kaká [filha primogênita] é super aplicada, estudiosa, nunca me deu o menor trabalho. Eu acho que, numa ocasião, acho que ela teve uma dificuldade em uma matéria, não sei se foi Física que ela teve que pegar professor particular... E pronto. Kátia, o negócio dela, o compromisso dela com a escola, acho que é em primeiro lugar, entendeu? Tanto é que em julho do ano que vem ela forma em Odontologia, e é ótima aluna. [...] A situação do Paulo é totalmente diferente. Ele não é “caxias”, ele não é um cara aplicado na escola não, tá? Ele já não é muito chegado a estudar. Ele sempre foi um aluno mediano, sabe? Nunca foi péssimo aluno, e nem foi excelente aluno. Ele sempre deu pro gasto. A Bianca, da quarta série pra cá, começou a ficar mocinha e tal, aí pronto, aí a coisa mudou de figura, entendeu? Passa de ano, mas tem que fazer prova complementar... [...] Então, ela estuda, mas tem as dificuldades dela lá. Aí tira nota baixa, fica naquele sufoco, aí paga professor particular, entendeu? Então, cada um tem uma característica. (Entrevista para aprofundamento: pai, 57 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

[Entrevistadora: Você comentou que vocês [irmãos] são muito diferentes. Você podia me falar um pouquinho dessa diferença em relação ao estudo?] É, começa pelo simples fato de um gostar mais de estudar que o outro, né? O jeito de levar o estudo, a responsabilidade de cada um... Eu sempre gostei muito [de estudar], sempre achei uma coisa muito importante, sempre levei muito a sério. Já meus irmãos... A Bianca, ela faz porque ela sabe que é importante, mas não porque ela gosta... É por obrigação, né? E o meu irmão não tem a menor afinidade com isso [o estudo]. (Entrevista para aprofundamento: Kátia, 24 anos, 7º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

[Entrevistadora: O que você me diz da sua relação com o estudo, Paulo?] Além de eu não gostar muito de estudar? [Riso] Ah, eu não sou muito fã de estudar, mas é

uma necessidade nossa. Eu preciso estudar, mas nunca fui muito fã não. Se eu pudesse [riso], tivesse como eu nascer já sabendo, eu preferia não ter que estudar não... Não é tanto não, eu falo mais é brincando, mas... Ah, normal, eu acho que ninguém gosta de estudar, né? A gente estuda porque tem que estudar, mas eu sou mais [riso] resistente nisso... Não gosto, vou fazer o quê? Mas estudo, quando preciso mesmo, eu estudo. Mas nunca tive problema assim não. Às vezes podia até estudar, se estudasse um pouquinho, eu conseguia ir bem... Igual, por exemplo, no vestibular, não estudei nada, aí eu fiz uma meta: “Eu tenho que passar? Tenho. Então como é que eu vou fazer? Vou fazer um plano de estudo”. Aí eu só fazia exercício de Matemática e Física, deu certo, passei. Sei lá, eu faço “um esquema” aí que dá certo. (Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC – Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

Eu estudo, só que eu sou meio preguiçosa às vezes. Só que eu estudo, tipo assim, eu preciso estudar, eu tenho que estudar, aí eu estudo. Só que eu enrolo muito, mas aí, nem que eu demore um dia, três, pra estudar alguma coisa, mas eu estudo tudo, demora um pouquinho, mas eu estudo tudo. E assim, eu sou responsável, mas eu, como eu sou preguiçosa, aí vou demorando, deixando “os trem” acumular um pouco, mas aí depois, no final dá certo, mais ou menos. (Entrevista para aprofundamento: Bianca, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos).

Outro aspecto, muito interessante, diz respeito à ajuda prestada pelos irmãos mais velhos aos mais novos, e o modo pelo qual esse acompanhamento é recebido. Nesse sentido, salvo a ajuda paterna, Kátia contribuiu muito no acompanhamento escolar dos irmãos, sendo que ainda hoje auxilia a irmã caçula nos estudos. Assim se explica, em parte, seu bom rendimento escolar, uma vez que, ao ensinar os irmãos, também desenvolvia suas habilidades escolares (Black, Devereux, Salvanes, 2004). Paulinho, embora reconheça ter sido assistido pela irmã primogênita, assinala o fato de que ninguém foi capaz de ajudá-lo da mesma forma que a mãe. Mas também, sempre que requisitado, auxiliou a caçula, embora não com a mesma intensidade que Kátia. Bianca, por sua vez, mostra-se a mais favorecida escolarmente em termos da ajuda familiar: além do pai, pôde contar sempre com os irmãos mais velhos em suas dificuldades.

*Kátia:* Ah, eu lembro muito de tirar dúvida do meu irmão, de sentar e ensinar a matéria mesmo. Ensinar as coisas pra ele, pra Bianca principalmente, porque ela é bem mais nova que eu, né? Então eu sempre acompanhei muito a Bianca. Então eu sento, faço resumo, ajudo a fazer resumo da matéria, explico como que é, principalmente Biologia, Química, Matemática, que são as matérias que a gente sempre tem mais dificuldade. Então, eu sempre ajudei os dois.

*Entrevistadora:* Foi antes de você estudar no exterior...?

*Kátia:* Antes, depois, quando eu voltei... Até hoje, porque os dois continuam estudando, né?

*Entrevistadora:* Mesmo com a sua mãe aqui, vocês sentavam juntos na mesa e você já...

*Kátia:* Mesmo com a minha mãe. E meu irmão, com essas dificuldades aí, ele não entendia muito o para casa, não prestava atenção como que a professora explicava

pra fazer, como a gente tem a diferença menor, então eu já sabia como é que era o esquema, era o mesmo o colégio, então [...] eu já ajudava nesse sentido. Aí, colocava-o pra fazer. E acaba também que um está fazendo o para casa, o outro já vem e entra naquele ritmo, né? Então já ajuda. Os dois, desde pequenos, assim, eu sempre ajudei. [...]

*Entrevistadora:* Você ainda ajuda a Bianca?

*Kátia:* É bem mais raro, né? Mas ajudo. Ela, às vezes, tem dificuldade em Biologia, em alguma matéria, não entende muito bem, eu vou e explico. Mais as matérias que são da minha área, que eu tenho mais facilidade, eu ajudo. Meu irmão agora não... Não tenho mais o que ajudar, agora ele tá fazendo o curso [superior] dele, aí eu já não sei [riso] do que se trata, né? Mas a Bianca, eu ajudo.

(Entrevista para aprofundamento: Kátia, 24 anos, 7º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

*Paulo:* Ela [irmã primogênita] me ajudou muito quando eu era bem novinho. Porque às vezes minha mãe precisava fazer alguma coisa e tal, e a minha irmã me ajudava. Mas foi muito mais a minha mãe. Depois [que a mãe faleceu], eu fiquei sozinho [riso nervoso]. Eu passei a estudar sozinho.

*Entrevistadora:* Ela te ajudava como, a Kátia? Ela chegava a sentar com você...?

*Paulo:* Sentava, na época eu não gostava muito de fazer dever, então me ajudava a fazer dever, as coisas que eu não sabia ela me ajudava... Eu era bem novinho. [...] Eu acho que de primeira à quarta ela chegou a me ajudar um pouco também... Quando eu não sabia alguma matéria...

(Entrevista para aprofundamento: Paulo Augusto, 21 anos, matrícula trancada no 1º período de Engenharia de Controle e Automação na PUC - Minas, estudante de curso pré-vestibular para a UFMG, segundo filho da família n. 25, monoparental com três filhos).

*Bianca:* Ah, tipo assim, sempre — desde pequena assim —, quando eu tinha mais dificuldade, eu pedia meu pai, mas aí quando meus irmãos eram mais velhos, eles já sabiam, aí eles sempre me ajudavam, sempre. Aí qualquer dúvida que eu tenho ou alguma coisa pra estudar, eu sempre peço pra eles pra me ajudarem.

*Entrevistadora:* Mas algum deles te ajuda mais, como que é isso?

*Bianca:* A minha irmã, porque o meu irmão não gosta de estudar muito não. [Risos] Tipo assim, ele me ajuda em algumas coisas, mas minha irmã me ajuda mais. [...] Eu tinha dificuldade pra estudar ou mesmo não sabia estudar, aí minha irmã estudava mesmo comigo, sentava pra estudar, me explicava a matéria... Ah, é mais isso. E tipo assim, ultimamente, até que não peço muita coisa não, mas antes eu pedia muito, e eles me ajudavam.

(Entrevista para aprofundamento: Bianca, 17 anos, 3º ano do ensino médio, caçula da família n. 25, monoparental com três filhos)

Se, para Paulinho, o impacto da perda materna sobreveio de imediato, na forma de uma reprovação escolar, e é logo detectado pela família, isto não quer dizer que os outros irmãos tenham permanecido refratários ao acontecido: simplesmente pode não ter sido identificado, como no caso de Bianca, ou ter se apresentado de modo menos traumático, como no que se refere à primogênita. No caso de Kátia, essa influência aparece de forma sutil e relacionada à primeira escolha do curso superior. A princípio, Kátia pretendia fazer Medicina, o que, segundo os relatos, parecia relacionado ao fato de ter presenciado a doença e o sofrimento da mãe.

A Kátia sempre teve preferência pra área de Biológicas. Ela, inicialmente, queria ser médica. Mas acho que um pouco influência da mãe, né? E quando a mãe faleceu, ela tinha 15 anos e foi pros Estados Unidos e ficou lá dois anos. Quando ela retornou, parece que se sensibilizou com aquela doença da mãe e tal e falou que queria ser médica e tudo: “Você vai ser médica sim, pra você me tratar, porque eu não gosto muito de médico”, e aquelas coisas, né? Mas ela fez o vestibular pra Medicina, e aí, ela caiu na real: “Pai, não é isso que eu quero. Eu quis fazer por influência da minha mãe. Eu tô muito chateada, mas eu quero mesmo fazer é Odontologia. É esse o curso que eu sempre quis fazer”. Eu falei: “Ah, você tem que fazer o curso que você tem vontade de fazer. Eu tenho certeza absoluta que a sua mãe vai ficar satisfeita da mesma forma. Ela queria que você fosse feliz, que você se desse bem na vida... Pode fazer”. Não deu outra: ela fez e passou. No primeiro que ela fez pra Odontologia, ela passou. E tá feliz da vida. (Pai, 56 anos, auditor fiscal, família n. 25, monoparental com três filhos).

Eu achava que eu queria Medicina. Mas eu tentava mais porque... Ah, de a gente escutar mãe falando... Então, foi a primeira coisa que me veio à cabeça. Então, eu tentei Medicina duas vezes, até que depois de muito tempo, de pensar e de amadurecer mesmo a idéia, eu vi que eu queria mesmo Odontologia. (Kátia, 23 anos, 5º período de Odontologia, primogênita da família n. 25, monoparental com três filhos).

A escolarização da fratria nessa família apresenta-se, pois, bastante afetada pela mudança na estrutura familiar e a forma pela qual cada um se posicionou frente à perda materna. Dessa perspectiva, o filho do meio foi o que apresentou maiores dificuldades na escolarização. A primogênita destaca-se como a melhor aluna nesse grupo e isso parece dever-se não somente à disponibilidade em ajudar os irmãos em sua escolarização, mesmo quando da presença e acompanhamento materno, mas, sobretudo, à sua relação com o universo escolar, mais autônoma do que a de seus irmãos. Por fim, a caçula, que tal como a irmã se revela menos atingida pela alteração na estrutura familiar, apresenta um bom resultado escolar (mesmo que admita estudar por obrigação) e isso, em parte, por ter recebido e aceitado a ajuda dos irmãos mais velhos.

### **5.3 Juntos, porém distantes? A complexa experiência escolar de uma fratria em família recomposta**

Segundo Godard (1992), as famílias recompostas destacam o surgimento de redes originais de relações familiares, com a inserção de figuras novas, fato que se reveste de diferentes significados, em função do ponto de vista dos genitores, por um lado, e do ponto de

vista dos filhos, por outro. No caso, a família recomposta número 30 apresenta-se claramente marcada pelos três casamentos da mãe (Cf. QUADRO 5<sup>100</sup>, p. 79). Da primeira união, nasceram os dois filhos mais velhos, Tatiana e André; da segunda, Gustavo; e da terceira, Larissa. Assim, além de duas recomposições da estrutura, esse grupo familiar é também afetado pela complexidade das relações fraternais. Segundo os critérios de Poittevin (2006), essa fratria caracteriza-se como *demis*, ou seja, pelo menos um filho nessa fratria tem um genitor em comum e, por conseguinte, um meio-irmão ou uma meia-irmã que residem juntos. Na prática, parece se subdividir em dois grupos, em função do intervalo entre os nascimentos: os dois mais velhos, oriundos do primeiro casamento da mãe; e os dois mais novos, nascidos respectivamente do segundo e terceiro casamentos. De acordo com Kidwell (1981:317), “o número e os padrões de espaçamento afetam diferencialmente o sistema de relações nas famílias”. De fato, tanto as relações entre esses dois “subgrupos” mostram-se muito diversificadas, em função do grande intervalo de nascimento, como também seus processos de escolarização o são.

À época das entrevistas para aprofundamento, Simone, a mãe, que constitui o “elo” desse grupo familiar, estava com 42 anos de idade. Graduada em Direito aos 29 anos — dois anos após sua segunda união conjugal —, já trabalhava há muito para o sustento da família. Os pais de Simone são advogados e ambos trabalharam como funcionários públicos em conhecidas empresas estatais, apresentando um capital escolar e socioeconômico consideráveis, tanto que sempre puderam ajudar Simone no que se refere à formação escolar dos netos. Mas a história dessa família é peculiar e precisa ser mais bem compreendida também no que diz respeito ao aspecto geracional paterno.

A primeira união de Simone ocorreu quando tinha 18 anos, por se encontrar grávida de Tatiana. Lucas também não foi planejado, pois Simone usava um método contraceptivo (DIU - Dispositivo Intra-Uterino) à época: “Foi um [filho] que eu estava evitando mesmo”. Ramon, o pai desse primeiro subgrupo da fratria, possuía o ensino médio completo, cursado via supletivo, e trabalhava como micro-empresário no setor de confecções. Seus genitores possuíam curso superior, sendo o pai advogado e a mãe artista plástica. Pode-se, pois, considerar que, em relação à mobilidade geracional, houve um declínio desses pais, Ramon e Simone, em relação às suas famílias de origem. Convém, no entanto, esclarecer que, conforme os relatos obtidos, a influência do genitor masculino na escolarização dos filhos foi muito pequena e, no que tange à família dele, praticamente inexistente.

---

<sup>100</sup> Os dados apresentados referem-se à época da realização das primeiras entrevistas, ou seja, 2005.

Eustáquio, o segundo marido de Simone e pai de Gustavo — filho que “também foi doideira” —, tinha o ensino médio completo, cursava graduação em Ciência da Computação e trabalhava como técnico em análise de sistemas. No entanto, Simone não soube dizer da formação escolar e da ocupação dos pais de Eustáquio, exceto que a avó paterna de Gustavo era costureira. Esse segundo casamento perdurou por seis anos. Após a separação, Eustáquio também se casou novamente e, à época da entrevista para aprofundamento, tinha já duas filhas pequenas dessa relação. Gustavo mantém uma boa relação com a nova família do pai, cuja casa frequenta com constância<sup>101</sup>.

Após um ano de separação, aos 34 anos, Simone volta a constituir nova união, dessa vez com Antônio, pai de Larissa — única filha planejada — e atual marido. Antônio concluiu o ensino médio e é músico conhecido, especialmente em Minas Gerais. Seu pai estudou até a quarta série do fundamental e a mãe concluiu o ensino médio. Ambos trabalharam como funcionários públicos federais cujas ocupações eram de nível médio-baixo. Antônio tem uma filha de 11 anos, fruto de um relacionamento anterior à Simone. Mas o contato com sua ex-mulher e filha, bem como com sua família de origem, é bastante esporádico, em função da distância geográfica. Portanto, a influência desses familiares na vida escolar de Larissa é praticamente inexpressiva.

No que concerne à fratria, algumas mudanças foram constatadas no intervalo de um ano entre as primeiras e as últimas entrevistas. Tatiana, 22 anos, primogênita, primeiro casamento da mãe, graduou-se em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva e, após pedir exoneração do cargo público como agente de pesquisa, tem feito alguns trabalhos esporádicos como promotora de eventos. Em termos da trajetória escolar, apresenta-se como a mais estudiosa, sem nenhuma reprovação. Lucas, 20 anos, segundo filho, primeiro casamento da mãe, é o que se mostra mais “problemático” quanto à escolarização: várias recuperações e duas reprovações; concluiu o ensino médio via supletivo e, por duas vezes, interrompeu os estudos. Ainda assim, ingressou no curso de Engenharia Mecatrônica na PUC – Minas e começou a trabalhar, em regime de meio período, como auxiliar financeiro. Gustavo, 10 anos, terceiro filho, segundo casamento da mãe, encontrava-se na quarta série do ensino fundamental. Até então, nunca havia tomado recuperação ou sido reprovado. Larissa, por sua vez, com apenas cinco anos e no segundo período da educação infantil, apresenta um trajeto

---

<sup>101</sup> Convém lembrar que, como agora se trata de um maior aprofundamento, julgou-se pertinente incluir também o depoimento de Gustavo que se encontrava com dez anos de idade à época desse segundo contato. Trata-se de um menino que se expressa bem e que demonstra maturidade para a idade. Inclusive, ajudou a mãe a se lembrar de dados referentes à sua escolarização.

pequeno, ainda incapaz de testemunhar de sua relação com os estudos. O que marca essa fratria é basicamente a distância etária entre esses dois “subgrupos” de irmãos, em razão das recomposições, e a dinâmica familiar atravessada por sujeitos distintos — genitores masculinos, avós paternos, tios e irmãos — o que implica em processos de escolarização muito diversificados.

Assim, observa-se uma complexa rede de relações que se dão sob a influência da estrutura familiar, e uma fratria que — apesar da ajuda escolar prestada, às vezes, pelos dois irmãos mais velhos — compartilha muito pouco sua experiência de escolarização.

### **5.3.1 Uma escolarização marcada por mudanças e redefinições em função da (re)composição familiar**

Embora nessa família recomposta também se observe a preocupação — sobretudo por parte da mãe, responsável legal pela guarda dos filhos —, com a escolha de estabelecimentos de ensino reputados que propiciem uma formação capaz de fornecer as ferramentas necessárias ao sucesso escolar, muitas vezes enunciado como o acesso a um curso superior, essa escolha acaba por ficar submetida a razões de conveniência prática. Quando ocorre, por exemplo, uma mudança residencial, evidencia-se uma tendência a escolher novo estabelecimento de ensino, em função da proximidade geográfica. Por outro lado, as mudanças freqüentes de residência e de estabelecimento escolar, nessa família, encontram-se muitas vezes associadas às alterações na estrutura familiar: quando da ocorrência da separação dos genitores, observa-se uma queda dos rendimentos familiares e, por conseguinte, a busca por uma moradia mais modesta e maiores preocupações financeiras relativas ao processo de escolarização dos filhos<sup>102</sup>. Assim, na família recomposta 30, cada um dos dois primeiros filhos chegou a freqüentar cerca de oito estabelecimentos até o final do ensino médio.

---

<sup>102</sup> Como demonstrado na parte referente ao perfil das famílias entrevistadas, as residências mais modestas encontram-se entre as famílias monoparentais e recompostas (Cf. o capítulo 2, item 2.2.3).

*Mãe:* Depois nós mudamos para o [bairro] Nova Suíça de novo (esse tanto de casamento, né?), aí eu consegui colocá-la [filha primogênita] aqui no Instituto Coração de Jesus, que é uma escola particular do bairro. [...]

*Entrevistadora:* E eles mudaram bastante de escola, não é?

*Mãe:* Mudaram.

*Entrevistadora:* E essas mudanças eram basicamente relacionadas...

*Mãe:* Ao lugar que a gente morava e a dinheiro. No fundo, dinheiro, né, Dília? Porque se você mora longe, mas pode pagar um especial... Mas quando você não pode, você tem que pôr numa escola perto.

(Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

*Tatiana:* A gente estudou em escolinha, quando minha mãe era casada. A gente morava lá perto da Pampulha.

*Entrevistadora:* Com o seu pai.

*Tatiana:* Com o meu pai. Depois que ela separou, a gente veio aqui pro [bairro] Nova Suíça, então a gente foi para o Leon Renault [escola estadual], que é próximo daqui. Aí nós ficamos morando aqui um tempo [...] Aí, já na segunda série, a gente mudou para o Centro.

*Entrevistadora:* Foi quando sua mãe casou com o pai do Gustavo?

*Tatiana:* Foi mais ou menos na mesma época. Foi mais ou menos junto assim. [...] Aí minha mãe ficou batalhando uma vaga no Instituto de Educação que, na época, era a melhor escola pública. E, além de tudo, a gente morava no Centro, então, próximo, né? [...] Aí eu fiquei lá no Instituto até a oitava série. Na própria oitava série, a gente voltou pra cá.

*Entrevistadora:* Mas aí sua mãe já tinha separado do Eustáquio [segundo marido da mãe, pai do Gustavo]?

*Tatiana:* Foi tudo coincidindo. É. Nessa época, minha mãe separou dele... Veio só com a gente pra cá. Então, foi coincidência mesmo. Realmente, na época, ela estava separando, por coincidência, estava separando do pai do Gustavo. [...] Aí nós moramos na Rua das Flores até acabar de construir. Esse prédio aqui ainda estava em construção.

*Entrevistadora:* E aí, quando veio a Larissa, vocês já estavam aqui?

*Tatiana:* Já. Morávamos aqui.

*Entrevistadora:* Sua mãe estava aqui junto com...

*Tatiana:* Com o Antônio [padrasto, pai da irmã caçula]... [...] Foi bem assim: minha mãe separou do Eustáquio e logo depois já começou a namorar o Antônio, tá? Mas lá [residência anterior], eles ainda não eram casados. Eles casaram depois que a gente já tinha mudado pra cá. [...]

(Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Olha, vamos ver se eu me lembro... Primeiro eu estudei no Pequeno Príncipe; aí, do Pequeno Príncipe eu fui lá pro Leon Renault; do Leon Renault eu fui para o Instituto de Educação; do Instituto de Educação para o Instituto Coração de Jesus... Mas o motivo, mais pela mobilidade mais fácil, né? Porque ficava mais perto de onde a gente morava, a gente já mudou muitas vezes... [...] Ah, eu gostava de mudar de escola!... O único problema é quando eu tinha que encarar uma forma de ensino diferente, uma metodologia de uma escola pra outra muda, entendeu? Às vezes uma escola é mais apertada que a outra, o ensino... (Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Segundo Coleman (1988:113), nas famílias que realizam mudanças com frequência, “as relações sociais que constituem o capital social são quebradas a cada mudança”. Há também que se considerar que constantes transferências de um estabelecimento

de ensino para outro, especialmente quando os filhos são pequenos e encontram-se no início de seu processo de escolarização, podem desfavorecer o rendimento e refletirem negativamente na trajetória escolar. Afinal, a mudança para um novo estabelecimento de ensino envolve todo um processo de adaptação que nem sempre é bem-sucedido, pois, em cada escola na qual se ingressa, é preciso proceder a um mapeamento mental do sistema nela vigente e buscar um “ajustamento” do sujeito àquilo que se apresenta como novo, como diferente do então vivido: estilo pedagógico, clima disciplinar, processo avaliativo, corpo docente, tipo de clientela etc. Assim sendo, os dois filhos mais velhos experimentaram repetidos processos de ajustes a diferentes instituições de ensino, os quais, aliás, podem ter sido um dos fatores que contribuíram para as dificuldades na escolarização do segundo filho.

De fato, Lucas, o segundo filho de Simone, parece ser o que mais sentiu o impacto de tantas mudanças na estrutura e na dinâmica familiar, o que acabou por se refletir, também, em sua escolarização. No relato materno, entretanto, a única influência constatada refere-se ao fato de o segundo filho demonstrar certa agressividade na pré-escola, quando da separação conjugal.

O Lucas, eu lembro que ele ficou mais agressivo na escola [à época da separação], mas ele era pequeno, ele tinha quatro anos. E ele teve uma reação assim de ficar mais bagunceiro, mais agressivo. Ele estava ainda no primeiro período. E a Tatiana, assim, [sentiu] muito pouco. E o Gustavo, quando eu separei do pai dele, ele tinha um ano, então não teve impacto nenhum [na escolarização]. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Entretanto, não se pode desconsiderar que a primeira reprovação de Lucas, na sétima série do ensino fundamental, ocorreu justamente quando a mãe se casou pela terceira vez. Na verdade, Lucas — diferentemente da irmã mais velha que vivenciou experiências de vida e escolares muito semelhantes — apresentou, desde essa época, sérias dificuldades em sua escolarização, comportamentais e de rendimento, e acabou necessitar de um maior número de estratégias de reparação em seu trajeto.

Se as aulas particulares constituem um recurso comum ao grupo pesquisado, também no caso dessa família, tal recurso foi utilizado pelos três filhos mais velhos, embora, em se tratando de Gustavo, a aula particular tenha apresentado um caráter preventivo, a fim de evitar futuros contratempos em seu aproveitamento.

A Tatiana já teve [aulas particulares]. [...] E o Gustavo tem uma aula só para fazer o dever. Porque, infelizmente, a gente não tem tempo mais, né? O Lucas já teve reforço sim, lembrei da Sara [nome da professora particular]. Ele já teve aula,

sempre no final do ano, ele tinha um “reforcinho”. Teve alguns anos que a Sara falou: “Esse menino é fogo, lá vem ele de novo”. E chegava ao final [do ano letivo], ela estudava com ele um pouquinho... [...] Era tudo porque ele ia malandrando o ano inteiro. (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Lucas, além de ser o único filho, em todo o grupo pesquisado, que chegou a interromper os estudos (por duas vezes: no meio do ensino médio e após sua conclusão), é também o único da família 30 a fazer uso de um atendimento psicológico e do supletivo como estratégias de reparação.

O atendimento psicológico ocorreu por indicação da escola em função das constantes brigas em que Lucas se envolvia com os colegas. Embora, nas entrevistas, não se faça uma relação direta do atendimento psicológico ou mesmo dos problemas de comportamento na escola com a reestruturação familiar, esses fatos coincidiram justamente com a fase da segunda separação da mãe e a posterior recomposição familiar, um ano depois, quando Lucas estudava no Instituto de Educação e se encontrava com 12, 13 anos de idade. Embora o depoimento materno — inclusive já apresentado — revele-se, de modo consciente ou não, vago para estabelecer tal relação, a própria lacuna na fala da mãe se mostra como um indicativo do não-dito.

[O atendimento psicológico] Foi na época... [Silêncio] Foi no Instituto de Educação, a gente morava no Centro. Ele brigava demais, foi isso. A escola foi lá e me chamou. Brigava com os colegas e com a professora, sem respeito... [...] [Entrevistadora: E quando que melhorou?] Nunca melhorou, tô esperando... [Risos] (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Mais uma vez convém reafirmar que, embora não se trate nunca de uma relação determinista, é plausível supor que, neste caso, em função do conjunto de dados considerados, a separação conjugal dos pais possa ter produzido efeitos psicológicos e, associada a outros fatores, tenha repercutido na escolarização de Lucas e contribuído para esse resultado escolar. Aliás, ao que tudo indica, em função desse fraco rendimento, traduzido em duas reprovações escolares, Lucas interrompeu os estudos, por duas vezes, e depois optou por cursar um supletivo.

A idéia [de o Lucas fazer supletivo] partiu de mim mesma. Porque ele não estava querendo freqüentar [o colégio], mas querendo trabalhar, querendo trabalhar, querendo trabalhar... Eu falei: “Não, sem tirar o segundo grau também não vai ficar não”! [Riso] [...] [Entrevistadora: Porque a experiência da Tatiana em supletivo foi bem diferente, né?] É, a Tatiana, ela saiu do segundo grau porque ela queria fazer um curso técnico de Turismo no CEFET e o horário não conciliava. Então, ela foi e fez o supletivo. Acabou depois que abandonou o técnico, porque ela passou [no

vestibular] para Turismo. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Eu saí do Instituto [Coração de Jesus, estabelecimento da rede privada] e fui fazer supletivo, né? Porque eu já tinha tomado duas bombas, entendeu? Eu falei: “Ah, não quero ficar tão atrasado assim”. Eu queria recuperar o tempo perdido. [...] [Entrevistadora: E você acha que foi interessante ter feito supletivo, no final das contas?] Hoje, hoje eu não sei, porque eu comecei faculdade sem base nenhuma, entendeu? Eu acho que, se eu pudesse voltar no tempo, eu não faria. Eu faria o segundo grau estudando pra começar a faculdade beleza, entendeu? Porque, igual agora, eu não tenho base nenhuma de segundo grau e tal. O “bicho pega”, eu fico apertado na faculdade. [Riso] Fico bastante apertado, porque Engenharia é muito, muito difícil. (Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Embora a filha primogênita também tenha passado por curso supletivo, sua experiência foi completamente diversa, uma vez que se deveu à sua preferência por uma formação técnica, em nível médio. Nesse caso, o horário diurno das aulas impôs a procura por um curso noturno visando à conclusão do ensino médio, mas, como não houvesse identificado escolas particulares com ensino médio regular com aulas no turno da noite, e não pretendesse estudar novamente em escola pública, a opção da jovem foi ingressar em curso supletivo. Quando passou no vestibular para Turismo, Tatiana desistiu do curso técnico e procurou investir em sua formação acadêmica de nível superior. Lucas, por sua vez, percebeu no supletivo a única forma de “recuperar o tempo perdido”.

Mas cabe ressaltar não apenas o consentimento materno para que Lucas interrompesse seus estudos, como o fato de a própria mãe ter incentivado o filho a fazer um curso supletivo: estratégia reparadora utilizada, nesse meio social, em situações graves, em que a trajetória escolar já se apresenta comprometida, e, por isso mesmo, raramente utilizada pelas famílias pesquisadas. A intenção materna foi, certamente, a de favorecer a escolarização do filho para compensar a defasagem em seu percurso. No entanto, como mencionado, essa característica de maior transigência no processo de escolarização parece ser mais frequente em famílias monoparentais e recompostas, resultado, muitas vezes, do fato de o genitor ter de assumir, sozinho, a educação da prole (Bounoure, 1995).

Astone e McLanahan (1991) afirmam que mudanças na estrutura familiar mostram-se, geralmente, associadas a um declínio na qualidade do envolvimento dos genitores. Kidwell (1981), por sua vez, afirma que a separação conjugal tende a resultar em maior punição e menos apoio e racionalidade por parte dos genitores. De fato, o acompanhamento parental por parte da mãe, embora exista, mostra-se frágil em razão de sua

atividade profissional e, por conseguinte, da limitação do tempo disponível, bem como da energia para se dedicar à escolarização dos filhos.

Eu trabalhava meio horário, né? Naquela época, fazia para casa [com os dois filhos mais velhos]... . O Lucas já levou muito cocão fazendo para casa. E o Gustavo agora, eu tive ajuda ano passado da moça que a gente contratou, né? Que era pra fazer o dever com ele, porque eu saio pra trabalhar às oito e volto às seis e meia, sete horas, cansada, e ele doido pra fazer o dever, e eu sem paciência. Aí ele teve acompanhamento com uma vizinha nossa aqui. [Entrevistadora: E esse ano continua?] Não, esse ano não, porque a gente começou a achar que ele podia ficar muito dependente disso, agora ele está fazendo sozinho [o para casa]. No começo relutou um pouquinho pra fazer, querendo minha companhia o tempo inteiro ali e tal. Agora ele está fazendo sozinho. Só pergunta as dúvidas. A Larissa é mais o Antônio [marido, terceiro casamento, pai da caçula] que acompanha dever. [...] Vou [à escola] só na hora que chama. Não tenho tempo... Bem que eu gostaria de participar mais, mas não tenho tempo... Eu queria ser até uma “Amiga da Escola”<sup>103</sup> [Risos]. Eu queria mesmo, saber mais o que os meninos estão fazendo lá, mas não dá. [Entrevistadora: Mas nas reuniões pedagógicas, de um modo geral, você vai?] Todas, todas, não deixo de ir não. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Excetuando-se o atual marido, pai da caçula, nenhum outro pai se dedicou, de fato, ao acompanhamento dos deveres e trabalhos escolares. Ramon, pai dos dois filhos mais velhos, viajou para o exterior um tempo após a separação conjugal e, segundo Simone, só acerca de dois anos retomou o contato com os filhos, mas ainda de modo pouco significativo. Eustáquio, pai de Gustavo, é mais interessado nas questões escolares, mas também não chega a auxiliar o filho nas tarefas escolares. Sua participação resume-se a indagar sobre sua vida escolar e a participar de uma ou outra reunião na escola.

Mas nenhum dos dois [filhos mais velhos] tiveram acompanhamento do pai na escola: nada. O Ramon [primeiro marido] não ia em nada, nunca. [...] É mentira, isso também é mentira... Ia muito pouco. [...] O pai do Gustavo é que ainda vai às coisinhas da escola. É presente: já vai à escola, se for preciso, vai à reunião... Liga pra ele direto. O pai dele acabou de ligar, eles se falam demais. [...] A Larissa, o Antônio [marido, terceiro casamento, pai da caçula] faz o dever com ela todo dia. [...] Nas reuniões [da escola], ele não gosta não, aí sou eu mesma. Ele vai mais é levar e buscar [na escola]. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Não, meu pai eu não lembro [de acompanhar a escolarização] porque minha mãe separou, eu tinha seis anos, então, perdeu essa coisa... Eu encontrava com meu pai mais no final de semana, então essa coisa de acompanhar na escola mesmo não teve muita oportunidade não. (Tatiana, 21 anos, 8º período de Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

---

<sup>103</sup> “Amigos da Escola” é um projeto criado pela Rede Globo de Televisão que incentiva a participação de voluntários no desenvolvimento de ações e projetos educativos e de cidadania em benefício da escola pública e da comunidade.

*Entrevistadora:* E influência do seu pai [na escolarização]?

*Lucas:* Nenhuma. [...] A gente sempre teve um contato, mas é o tipo da coisa: encontra uma vez por mês, ou menos, entendeu? Ele nunca, nunca se interessou pela minha vida, vamos dizer assim, esses detalhes, igual colégio, pegar, saber as notas, olhar, e aí me dar conselho, esse tipo de coisa. Às vezes dava um conselho assim, mas parece que é tudo decorado, sabe aquele conselho decorado? Você sabe como é que é? [Riso] É querendo dar uma moral assim de pai e tal, tipo assim, eu vou te dar um exemplo, te mostrando o que é certo e errado, entendeu? Mas não está sabendo nada do que está acontecendo, não sabe detalhes, não sabe da questão do Português ou da Matemática, ele fala assim: “Tem que estudar”. Entendeu? Então, influência nenhuma que eu tive dele.

(Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

*Gustavo:* Meu pai pergunta: “Está indo bem na escola? Está com alguma dúvida em alguma matéria?” Eu falo, se eu tiver com alguma dúvida em alguma matéria ou não, aí eu falo com ele.

*Entrevistadora:* E de ajudar a fazer para casa, essas coisas, final de semana, às vezes você vai pra lá...?

*Gustavo:* Não, nunca fiz para casa lá com ele [riso]. [...]

*Entrevistadora:* Nas reuniões lá na escola, conversar com os professores, quem geralmente vai?

*Gustavo:* Minha mãe ou minha tia. Mas tem vez que minha mãe não pode, e meu pai também, aí “foi” minha tia, irmã do meu pai. Minha tia foi duas vezes, meu pai foi duas vezes e minha mãe foi... Bastante. [Risos]

(Entrevista para aprofundamento: Gustavo, 10 anos, quarta série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Nas famílias recompostas, dada a complexidade de sua estrutura, incrementam-se as dimensões de conflito nas relações desenvolvidas (Fellmann *et al.*, 2002). Uma das fontes de conflito mais comum diz respeito ao estabelecimento e/ou reorganização dos papéis familiares. Adriana Wagner (2002) afirma que, nas famílias recompostas, a mãe tende a acumular funções, haja vista o maior distanciamento paterno. De fato, Simone considera que seus ex-maridos, pai dos três filhos mais velhos, não arcam com as responsabilidades que — ela acredita — deveriam assumir. Assim, independente da ajuda, maior ou menor, prestada pelos genitores masculinos — como no acompanhamento das atividades escolares e/ou na participação demandada pela instituição escolar (reuniões pedagógicas, eventos escolares etc.) —, cabe à mãe a obrigação maior pela escolarização dos filhos. De outra parte, conforme bem ilustra o depoimento anterior de Lucas, os filhos mostram-se menos satisfeitos na sua relação com os pais biológicos, cuja autoridade paterna tende a ser reduzida (Wagner, Adriana, 2002).

Mas, além da responsabilidade de caráter pedagógico, pesa ainda o aspecto financeiro: é inegável a maior fragilidade econômica advinda após as separações e o fato de a pensão não corresponder aos gastos necessários ou não ser paga com regularidade.

*Mãe:* O pai dele [Gustavo] colabora até hoje. Na medida do possível dele, né, bem pouquinho, mas colabora. Todo mês, certinho...

*Entrevistadora:* E no caso da Tatiana e do...

*Mãe:* E do Lucas, não. O pai deles não ajudava.

*Entrevistadora:* Não pagava uma pensão...?

*Mãe:* Nada, nada.

*Entrevistadora:* Nunca pagou?

*Mãe:* Não, pagava quando eu ia à justiça. E teve um ano que ele pagou a escola [dos filhos]... Quer dizer, assinou o contrato lá pra pagar a escola dos meninos, foi quando eles estudaram aqui no Instituto Coração de Jesus. Mas eu sei que até o final do ano ele não tinha pagado, eu não sei como é que eles cobraram, se não cobraram... Mas material [escolar], nada, nunca ajudou não.

(Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Meu pai, o que ele podia estar ajudando, às vezes, se ele estivesse casado com minha mãe, ele não está ajudando, né? Porque mesmo se ele desse uma pensão, né? “Se” [riso] desse uma pensão não é a mesma coisa de dividir tudo, né? As contas dentro de casa ou a mensalidade do colégio, qualquer coisa. E o valor da pensão é muito pequeno, né? (Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Porém, como lembra Déchaux (1995), é preciso considerar que a separação conjugal não acomete todas as famílias em uma situação de precariedade econômica: na verdade, ela acelera tal processo para aquele grupo que já se encontrava mais vulnerável antes da ruptura, como no caso da família recomposta 30 que, pelos relatos maternos, sempre enfrentou dificuldades financeiras.

Diante desse quadro pouco animador, no entanto, essa família pôde contar sempre com a ajuda da parentela, em especial dos pais de Simone. Para Segalen (1999:215), o prolongamento da esperança de vida e a coexistência de várias gerações constituem fenômenos cruciais nos estudos sociológicos, uma vez que conduziram a uma alteração significativa na “paisagem familiar”. Assim, a convivência de pais, avós e netos (quando não de outras gerações) implica em um número maior de pessoas envolvidas nos processos de mobilidade geracional. Haveria, assim, uma complexidade das redes de relações familiares através das quais se operam as socializações entre as diferentes gerações. No caso da família recomposta 30, a ajuda dos avós no que tange à escolarização dos jovens entrevistados, revelou-se marcante no aspecto econômico. Mas também a ajuda de alguns tios nesse quesito é assinalada.

[A primeira separação conjugal] Dificultou [em termos econômicos] porque os meninos estudavam numa escola paga, a gente morava muito longe, e eu acabei mudando aqui mais pra perto. Aí meus pais começaram a ajudar também, tiveram que começar a ajudar. [...] Meus pais me ajudam [na escolarização dos filhos] até hoje. Até hoje. [*Entrevistadora:* Como é essa ajuda?] Uai, a faculdade da Tatiana toda foi minha mãe que pagou. E a do Lucas, agora meu pai que está pagando. Minha mãe também, né? Tatiana formou, aí a minha mãe: “Agora posso pagar mais

uma”. Aí agora está o Lucas, a do Lucas é cara, é quase 900 reais por mês. Ela ajuda assim, praticamente mesmo, sabe? (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Isso [ajuda financeira de parentes] foi a partir do segundo grau, né, que meu pai e minha mãe entraram num acordo e tomaram a decisão de colocar a gente numa escola particular porque teve um declínio muito grande da escola pública, bem nessa época. [...] Resolveram mudar a gente pra uma escola particular, e aí, realmente, minha avó, graças a Deus, pôde ajudar, e me ajudou. A partir daí, até eu formar na faculdade, ela que me ajudou. Eu acho que isso é uma vantagem, né? Porque ainda bem que eu tenho alguém que pôde me ajudar pra eu poder fazer uma faculdade particular. [...] Minha tia [materna] sempre, desde pequena, ela sempre me ajudou no Inglês. Então, desde novinha, ela resolveu, falou: “Ah, Simone, coloca a Tatiana no Inglês, novinha”. Então com nove anos, ela quis: “Não, eu quero ajudar a Tatiana a estudar Inglês”. [...] No finalzinho, agora, quando eu estava formando [no ensino superior], eu entrei de novo [no Inglês], e ela continuou me ajudando assim, financiando mesmo. (Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Fala que é estudar, a família sempre dá um jeito. A minha avó ajuda, meu tio ajuda pagar a faculdade, minha mãe paga umas contas, meu pai vai e ajuda, o Antônio [padrasto, terceiro marido da mãe], todo mundo. Aí, a gente dá um jeito, né, tem sorte. [...] Uma coisa importante igual escola, paga com a maior boa vontade e tal. (Lucas, 19 anos, ensino médio concluído, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Segundo Petite (2005), a ajuda prestada pela parentela é, geralmente, expressão de afeição, mesmo quando aparece sob a forma de benefício material. A socióloga defende ainda a idéia de que a consangüinidade tem, nesse quesito, uma forte preponderância em detrimento das relações de aliança. Talvez seja, nesse sentido, que se deva compreender o fato de que não se constatou ajuda que não fosse dirigida ao próprio filho, por parte dos três genitores masculinos envolvidos nessa rede de relações familiares. Especificamente no que diz respeito à atuação do terceiro e atual marido de Simone, padrasto de seus três filhos mais velhos, ao que tudo indica, ele ainda não se encontra devidamente integrado ao novo sistema familiar: não há clareza quanto à função que ele, como padrasto, deveria ou poderia desempenhar no âmbito familiar. Esse fato acaba também por gerar dificuldades quanto à consolidação do grupo familiar (Fellmann *et al.*, 2002).

Quanto a uma ajuda propriamente pedagógica por parte da parentela, Gustavo é o único realmente favorecido. Não só seus parentes, por parte de pai, se mostram interessados e participam dos eventos escolares promovidos, como uma tia que mora próximo à sua residência acompanha de modo efetivo suas atividades escolares.

*Mãe:* A família do pai do Gustavo é super presente. Quer saber por que o Gustavo não foi à aula, aí conversa com ele, procura saber das notas, vai aos eventos, todo mundo. Super presente.

*Entrevistadora:* Você percebe uma participação maior de algum membro da família?

*Mãe:* Percebo, da tia. A tia dele. Demais da conta. Eu acho que ela queria até ser a mãe do Gustavo. [Risos] Até demais! [Risos] Participação demais.

*Entrevistadora:* Mas ela chega a vir aqui, olhar caderno, para casa...

*Mãe:* Vem, olha... Ele leva, ela olha lá. Ela vai à reunião pra mim quando eu não posso. Ativa mesmo, sabe? Faz coisa lá, chama os coleguinhos de escola na casa dela. Ela participa mesmo da vida do Gustavo. Vai aos eventos na escola, todos. Todos. Até em reunião pra mim ela vai. A coisa mais chata do mundo é reunião de escola, ela vai pra mim [riso] quando eu não posso.

(Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Com minha tia já [fiz para casa]. É que eu vou muito à casa dela, durmo muito lá. Aí ela me ajuda a estudar pra prova, em para casa... (Entrevista para aprofundamento: Gustavo, 10 anos, quarta série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Ainda no que diz respeito à vulnerabilidade econômica dessa família recomposta, principalmente em função de sua estrutura, observa-se que ambos os filhos mais velhos experimentaram algum tipo de trabalho remunerado, antes mesmo de concluir sua graduação, fato também incomum nesse grupo sociocultural, que tende a privilegiar o estudo em relação ao trabalho. Embora a mãe afirme que o trabalho dos filhos, concomitante aos estudos, seja uma opção deles, a fim de obter maior autonomia financeira, em especial no que se refere ao lazer, fica claro, pelos depoimentos, que, não fossem as freqüentes dificuldades financeiras enfrentadas pelo grupo familiar, inclusive no que tange aos gastos relativos à educação escolar — muitas vezes assumidos pelos avós maternos —, esses dois jovens provavelmente não optariam por trabalhar de modo simultâneo ao seu processo de escolarização.

Eu acho que [o trabalho dos dois filhos mais velhos concomitante ao estudo] é necessidade pessoal porque se eles não trabalharem, não vai faltar nada pra eles aqui em casa. Mas vai faltar pra sair, pra ir pra festinha, pro cinema, né? Pra lazer deles, aí vai faltar. Então, eu acho que eles dão muito valor pro trabalho por causa disso. Tatiana tem muitos anos que ela mesma paga as coisas dela, não me pede nada. E o Lucas também não quer essa dependência mais não. Porque eu não dou, porque eu não tenho... [...] O dinheiro deles é deles. Por isso que eu estou te falando, é uma necessidade pessoal deles. Tanto que se o Lucas agora, esse semestre, resolver não trabalhar, nós vamos combinar, eu vou dar uma mesada pra ele, merreca, mas vou dar, tipo 25 reais por fim de semana [riso]. Mas com a condição dele não matar aula, se o pai dele quiser ajudar e tudo. Vou pagar o ônibus, claro, os cadernos e tudo. Porque não é uma necessidade, eu prefiro que ele estude, né? Prefiro muito mais que ele estude do que trabalhe. Mas eles não gostam de largar. [...] Eu acho que o trabalho até ajuda ele a querer estudar mais: pra poder ganhar mais, melhorar, isso serve é de incentivo. Mas nunca atrapalhou não. Eu acho que, de repente, se eles tivessem que trabalhar pra pagar os estudos é capaz de eles desistirem de estudar. [...] Sabe? Então por isso é que eu acho que não influencia, porque o estudo eles vão ter de qualquer jeito. No caso do Lucas, eu acho que está incentivando, né? (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Foi opção minha mesmo, porque eu sempre gostei de ter o meu dinheirinho, de comprar as minhas coisas... Minha mãe não incentivou, nem “desincentivou”, ela falou: “Ah, você quem sabe!”. E eu quis. [...] Quando faltava um ano pra eu formar, me chamaram pra um concurso que eu tinha feito para o IBGE. E aí já era emprego, porque aí era concurso e tudo. Mas fora isso, nos três anos de faculdade foi só estágio. [...] [Entrevistadora: E essa remuneração, de alguma forma você investia no seu processo de escolarização?] Sempre. Porque, assim, minha avó, ela sempre bancou a mensalidade, né? Fora a mensalidade, a gente sabe que tem “n” gastos. Eu nunca quis ficar dependendo muito da minha mãe pra esses gastos, sempre quis pagar os meus custos e tudo, as minhas contas, eu que sempre quis arcar com isso. Então eu investia na van que me trazia, nos xerox que eu tive que tirar, na passagem de ônibus pra ir, lanche, e viagens que, igual eu fiz Turismo, tinha muitas viagens, congressos [...] (Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

*Entrevistadora:* Como é que você percebe essa relação estudo-trabalho?

*Lucas:* Interfere, claro! Até no tempo de estudar, por exemplo, agora que eu estou fazendo faculdade que eu estou vendo, entendeu? Porque o tempo que você tem, às vezes você fica meio indeciso, o que você coloca [como] prioritário, né? Entendeu? Influencia no tempo que você tem pra estudar, influencia nas suas decisões, influencia em muita coisa. [...] Eu acabei de entrar na faculdade, se eu tivesse o tempo todo pra estudar e com dinheiro no bolso, trabalhar ia ser só depois de eu formar.

*Entrevistadora:* Mas por que você começou a trabalhar?

*Lucas:* Eu comecei a trabalhar porque eu queria pelo menos um pouquinho de independência financeira, de, por exemplo, não ter que ficar pedindo 10 reais para poder dar uma voltinha ali, outra aqui, né? [...]

*Entrevistadora:* Mas esse dinheiro é pra você...?

*Lucas:* Pra mim. Às vezes, para um livro ou outro, né? Entendeu? Mas a maioria é pra mim. Até hoje.

(Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Por fim, é preciso reconhecer que, não obstante a luta dessa mãe para induzir ao êxito e/ou à longevidade escolar os quatro filhos, de três pais diferentes, equilibrando-se numa rede de relações complexas, suas disposições pessoais quanto ao valor dos estudos parecem referenciar suas posições — nem sempre firmes e convincentes — em relação à escolarização dos filhos.

Eu, pra te falar a verdade, eu não sou muito animada pra estudar. Por isso que estou te falando, você está fazendo doutorado, eu admiro, mas eu corro. [...] Não dá também pra querer tudo não, mas eu podia ter estudado pra um concurso, estar melhor hoje... Ah, também não adianta! [Riso] [...] (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Por outro lado, há que se considerar as circunstâncias, pouco favoráveis, relativas às mudanças e redefinições da estrutura e da dinâmica familiar que cercaram todo esse processo de escolarização:

A existência de membros que pertencem de forma simultânea a dois núcleos familiares diferentes, característica própria das famílias recompostas, faz com que se produzam situações que dificultam o desenvolvimento da coesão familiar, como a existência de limites difusos em torno da unidade familiar, e a existência de pessoas afetivamente significativas fora do núcleo da família recomposta (Fellmann *et al.*, 2002: 193-194).

Se, por um lado, a influência da estrutura familiar na escolarização diz respeito, sobretudo, ao acompanhamento parental menos efetivo e à uma maior fragilização econômica, por outro, essa situação é amenizada pela ajuda prestada pela parentela, em especial pelos avós maternos. De todo modo, essa mãe, apesar de todas as dificuldades e sobressaltos relativos à educação escolar, consegue alcançar seu objetivo maior, ou seja, possibilitar uma formação escolar longa para os dois filhos mais velhos, o que, muito provavelmente, irá se repetir também com os mais novos.

### 5.3.2 Percalços escolares de uma fratria dividida em suas experiências

Nessa fratria, o aspecto mais marcante da influência da ordem de nascimento na escolarização consiste, basicamente, em sua subdivisão em dois grupos de irmãos em razão do grande intervalo entre os nascimentos: os dois filhos mais velhos, oriundos do primeiro casamento da mãe; e os dois mais novos, nascidos, respectivamente, do segundo e do terceiro casamento materno. É, pois, imperativo levar em consideração a grande distância etária que separa esses dois subgrupos e a diversidade de experiências em sua escolarização daí decorrentes, bem como a maior complexidade dessas relações fraternais e a forma pela qual isso orientou o maior ou menor envolvimento com a vida escolar<sup>104</sup>.

Hoje em dia, eu acho muito pouca a diferença [de idade para o Lucas], né? À medida que a gente vai crescendo, sempre vai ficando menor. Eu e o Lucas, a gente sempre foi muito próximo, de sempre tá na escola a mesma época e tudo... [...] Agora, com relação aos meninos, tem toda essa coisa, né? A Larissa, por exemplo, eu poderia ser mãe dela, né? A Larissa nasceu, eu acho que eu tinha 17 pra 18 [anos]... Então, tem essa coisa de você ter que cuidar também. Igual a Larissa, eu não trato como uma irmã, assim, de igual, não tem como, né? E nem Gustavo, não

---

<sup>104</sup> Obviamente, essa análise se apresenta menos efetiva em relação à influência da ordem de nascimento na escolarização dos dois filhos mais novos — especialmente da filha caçula, com apenas cinco anos à época das entrevistas para aprofundamento —, uma vez que o percurso escolar de ambos se apresentava ainda insuficiente para um estudo mais consistente.

tem como você tratar de igual pra igual. É uma diferença boa, tudo você tem que dar exemplo... Tem hora que a gente briga de irmão porque não tem jeito, eu sou irmã, não sou mãe dele, acaba brigando, mas a diferença [etária] é claro que muda muito uma relação. (Tatiana, 21 anos, 8º período de Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Uma primeira diferença relativa a esses dois subgrupos de irmãos refere-se à escolha da rede de estabelecimentos de ensino, se pública ou privada. Tatiana e Lucas estudaram por um tempo significativo — quase todo o ensino fundamental — em estabelecimentos de ensino públicos. De fato, dentre todos os jovens do grupo pesquisado, que chegaram a estudar em escolas públicas, esses dois foram os que tiveram maior tempo de escolarização na rede pública, principalmente em razão da maior fragilização econômica familiar, após a primeira separação conjugal. Segundo os relatos, embora tenha existido a preocupação de escolher estabelecimentos considerados de boa reputação à época, a família acaba por constatar a incompatibilidade entre a formação escolar almejada para os filhos e aquela oferecida pela rede pública.

Eles [os dois primeiros filhos] estudavam numa escolinha particular boazinha, né? E depois, quando eu separei, eu tive que tirá-los de lá e colocar na escola pública — foi logo depois mesmo —, no Instituto de Educação. [...] Eles sempre estudaram na mesma escola pra facilitar a minha vida, de levar, buscar... Então, não teve esse negócio de um estudar primeiro numa escola e o outro não. Todos os dois estudaram nas mesmas escolas, na mesma época. [...] [Entrevistadora: Na hora que a Tatiana mudou, ele...] É, ele mudou também. E também eu nunca quis fazer diferença, entendeu? Assim, por que eu vou pôr a Tatiana numa escola paga e o Lucas não? Então... [...] Agora, nem cogito isso mais [colocar os filhos em escola pública], então, a escola pública tá ficando ruim, quer dizer, ficando pior. Quem vai ter acesso a ela, é só quem devia ter acesso a coisa até melhor pra poder tirar a diferença, né, que são as pessoas com menos poder aquisitivo e isso vai só piorando porque o Estado, de um modo geral, não quer saber de gastar dinheiro com a educação, parece até por querer. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

[...] Para a minha mãe, o nosso percurso, a questão da escola pública ter tido um declínio, dela ter percebido isso, ela nem cogitou a idéia de colocar os meninos [dois irmãos mais novos] na escola pública, pelo fato da experiência que ela já teve. Então aperta um pouco aqui e ali, paga escola particular, mas ela já sabia que era bem melhor, que nem valia a pena tentar colocar em escola pública. Mais pela experiência que ela teve com a gente de escola pública antes, e ter percebido o tanto que a escola pública caiu bem na nossa época, que a gente estava estudando. Então ela participou dessa decadência [riso] aí da escola pública. Eu nem sei como é que está hoje não, mas eu imagino que ainda deve estar muito ruim. [...] Eles [dois irmãos mais novos] são muito adiantados, sabe, pra idade deles. Fico vendo a Larissa fazendo os deveres dela, tem muita diferença de escola particular pra escola estadual. [...] Eu acho que tem muita diferença do ensino deles para o ensino que a gente [ela e o irmão Lucas] teve. [...] (Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Observa-se, assim, nessa família, a tendência de se colocar os filhos na mesma instituição de ensino, especialmente quando pequenos, de modo a facilitar a mobilidade da mãe, que é quem, de fato, assume a responsabilidade pelo processo de escolarização. Se os dois primeiros filhos estudaram em estabelecimentos da rede pública e vivenciaram muitas mudanças de escola em função das alterações ocorridas na estrutura familiar, os dois mais novos tiveram uma experiência diversa. Embora Gustavo tenha mudado de escola uma vez, em consequência de mudança residencial, ocorrida logo após a separação conjugal de seus pais, quando das últimas entrevistas, tanto ele como a irmã caçula frequentavam um mesmo estabelecimento escolar da rede privada, considerado de boa reputação e próximo à sua residência.

Quanto aos resultados escolares, Tatiana sempre apresentou um bom desempenho e nunca tomou nenhuma recuperação. Além disso, sempre se envolveu muito com as atividades de participação não-obrigatória propiciadas pelas instituições nas quais estudou. Lucas foi o único a apresentar dificuldades muito expressivas — tanto no plano comportamental quanto no plano da aprendizagem —, com pelo menos seis recuperações, desde a quarta série escolar, e com duas reprovações, uma na sétima série do ensino fundamental e outra no primeiro ano do ensino médio. Como já mencionado, o trajeto escolar de Lucas foi também marcado por duas interrupções: uma no meio segundo ano do ensino médio e outra após a conclusão desse, realizada, aliás, via curso supletivo. Gustavo, por sua vez, apresentava-se, até o momento das últimas entrevistas, como um “bom aluno”, comportado, tendo já introjetado uma relação positiva com o saber escolar.

Tatiana nunca teve dificuldade nenhuma. Acho que a Tatiana nunca tomou nenhuma recuperação. Tranqüila, formou, resolveu o que ela queria... Já o Lucas, todo final de ano, estava pendurado. Aí fazia lá a recuperação, passava. Mas todo final do ano estava pendurado, fazia recuperação, passava... Agora é que está sendo um problema, agora, na faculdade. Porque mata aula, desiste: “Ah, já tirei zero naquela prova”. Aí começa a não ir mais à aula, naquela matéria, sabe? Então a relação dele com o estudo não é legal não. O Lucas, tem sempre que estar empurrando, sabe? Ele até agora está indo porque é muito empurrão mesmo. Mas ele quer também, ele não quer ficar pra trás dos amigos dele não. Ele sabe que o lugar dele não é ficar sem estudar. Deve ter preguiça, acho que ele tem preguiça de estudar. [...] O Gustavo também lá vai tranqüilinho. A Larissa também, adora ir pra escola. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Ah, nunca tive nenhum problema com estudo não, sempre tive facilidade... Alguma coisa, uma matéria ou outra que eu tive dificuldade, foi mais assim no fim do percurso, foi no segundo grau, que eu tive dificuldade com Química, foi a única vez que eu tive que fazer aula particular e tudo, até para não pegar recuperação, nem recuperação eu cheguei a pegar. Fora isso, nunca precisei de ajuda, sempre estudei sozinha, sempre me virei, até para o vestibular, eu que estudei sozinha, não fiz

cursinho nem nada. E, na faculdade, tive dificuldades com algumas matérias, mas também me virava, estudava sozinha e nunca tive maiores problemas com isso não. (Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Eu sei que sou inteligente, se eu prestar atenção, eu aprendo; só que eu não prestava atenção, eu dava um jeito de ficar conversando de ladinho ali, ficava no fundão, naquela turma do fundão; nunca, nunca fui o aluno da primeira fila, né, nunca. [...] Ah, eu nunca — vou falar a verdade com você —, eu nunca gostei de estudar; e se for pra estudar em casa, eu não estudo, eu acho um saco, entendeu? A não ser que seja uma coisa muito interessante, igual uma Ciência, tipo a Geografia, ou estudar Astronomia, uma coisa muito interessante... O Discovery Channel, por exemplo, que prende a sua atenção, que você faz questão de estudar. Mas eu nunca, tirando isso, eu nunca levei a sério, sempre matei muita [aula]... Então, a minha dedicação é muito pouca, eu nunca me dediquei muito. Agora que eu estou começando a dedicar mais um pouquinho, justamente por conta de eu estar me formando, de querer ser um bom profissional no mercado, entendeu? (Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Ah, lá [escola] é legal, os amigos, as pessoas... Bacana. [...] Eu acho importante a gente estudar, prestar atenção, pra depois a gente ter um futuro melhor. (Entrevista para aprofundamento: Gustavo, 10 anos, quarta série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Essas diferentes disposições em relação aos estudos e à escola relacionam-se, de certa forma, não apenas com as diferenças de acompanhamento escolar, dada a diversidade de atuação dos diferentes genitores masculinos e de seus familiares em relação à escolarização do filho, mas também com as diferenças no envolvimento materno, maior ou menor, em função de sua idade e experiência (Black, Devereux, Salvanes, 2004; Desplanques, 1981).

*Mãe:* Ó, [o acompanhamento escolar] da Tatiana e do Lucas era mais efetivo, apesar de eu ter menos tempo ainda porque eu trabalhava no Fórum e estudava à noite, eu estava fazendo faculdade. Depois, a Tatiana, eu fui largando porque eu não achava que estava precisando, e o Lucas, eu ficava muito em cima, mas também...

*Entrevistadora:* Quando você fala mais intensivo, é sentar junto, ajudar no para casa?

*Mãe:* É, fazer o dever, isso, isso.

*Entrevistadora:* A Tatiana foi até que época assim?

*Mãe:* A Tatiana, rapidinho, menina, terceira série. [...] Ela não me perguntava mais. Agora, o Lucas, eu sempre tinha que obrigar ele a fazer dever e olhar todo dia caderno e ver se tem bilhete, né? E o Gustavo é bem dependente [...] da gente pra fazer dever. [...] Não acompanhei direito nenhum dos dois [filhos mais velhos]. Agora, ele [Lucas] tem um agravante, porque eu não tinha paciência nenhuma, porque ele não gostava [de estudar], e eu também não tinha tempo, então eu brigava com ele para fazer dever. Eu não estou te falando que ele tomou muito cocão? Tomou mesmo. Assim: “Menino, estuda! Que ódio!” E muito nova também, né? Mas eu não tinha paciência mesmo, não tinha mesmo. Pra você ver, o Lucas com seis anos, eu tinha 27, né? 27 anos. Estava estudando, estava na faculdade e tudo. Cansada. Ainda inventei uma época de ter um bar, ficava de manhã, de tarde e de noite fora, para poder melhorar a renda. Ah!... É a vida da mulher brasileira! [...]

(Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Nó, eu sinto a maior culpa com esse negócio do Lucas não gostar de estudar e tudo. [Entrevistadora: Culpa?] É, porque eu xingava mesmo, xingava “Seu burro! Vai fazer!” Era traumático! [Riso] Já estou andando mais certinha [no acompanhamento escolar dos filhos mais novos]. Estou tentando, né? Você vai ficando velha, pelo amor de Deus! [...] Estou mais tranqüila, por dentro. Porque o momento, eu continuo do mesmo jeito, passando os mesmos apertos, só que mais madura, né? Eu não descabelo mais por causa disso... E chego aqui, eu sei que tenho que ter paciência mesmo, pra fazer o dever, que é importante. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Assim, se a mãe afirma ter tido mais tempo para acompanhar as atividades escolares dos dois filhos mais velhos, por outro lado, ela também se confessa menos paciente e pouco experiente nessa época. Nesse sentido, Gustavo e Larissa seriam hoje beneficiados pela postura menos tensa e mais “amadurecida” da mãe.

Além disso, os filhos mais novos contam também com o exemplo dos mais velhos, em especial da filha primogênita.

Eu acho assim, o Gustavo está vendo, os irmãos dele estudando, ele está vendo o esforço que eu estou fazendo pra eles estudarem. Então eu acho que isso acaba influenciando. [...] A Tatiana é um exemplo pra eles [dois filhos mais novos]. E o Lucas vai acabar sendo também, porque daqui a pouco ele põe a cabecinha dele no lugar. Vai ser um ótimo engenheiro! [Riso] Ele é muito inteligente, mas eu acho que ele é muito preguiçoso para estudar. (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

O problema de você ser a primogênita é que você tem que ser mais responsável, a cobrança é muito maior. Isso eu sinto, assim, que você tem que ser exemplo para os outros... [...] É claro que tem uma responsabilidade maior, você ser a primeira filha, eu acho que tem essa coisa mesmo de ser mais responsável. [...] Inclusive em relação à escola. Muitas vezes eu tinha que ficar vigiando o Lucas, por exemplo, muitas vezes, quando a professora tinha que falar alguma coisa dele, vinha falar pra mim pra eu poder falar com minha mãe. Então, você acaba criando uma responsabilidade mesmo, você acaba percebendo que você tem que ser mais responsável, você tem que dar mais conta do recado. (Tatiana, 21 anos, 8º período de Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Tatiana se diz, assim, mais cobrada pela família por ser primogênita, o que, de certa forma, acabou por torná-la mais responsável em relação aos estudos e um exemplo para os irmãos mais novos. Além disso, deve-se também considerar a efetividade da ajuda pedagógica, o que ocorre, sobretudo, na direção da primogênita para os irmãos mais novos. Embora a ajuda prestada por Tatiana a Lucas não tenha sido tão freqüente em razão da proximidade etária, ainda assim ocorreu. Mas é em relação ao Gustavo que ela se mostra mais empenhada, até porque Larissa conta mais com a ajuda paterna. Lucas, por outro lado, também disponibiliza esse tipo de ajuda, mas deixa bem claro que ela de fato só ocorre

quando demandada. E Gustavo também se mostra disponível para ajudar sua irmãzinha, sempre que ela lhe pede.

*Entrevistadora:* Em relação aos seus irmãos menores, você acompanha as atividades deles de escola, ajuda...? Como que é isso?

*Tatiana:* Quando eu tenho paciência, sim. [Riso] Não vou mentir não. Tem hora que eu não tenho muita paciência não. Mas eu ajudo o Gustavo bastante. Mas [...] não fico entregando para ele o para casa não. Eu o deixo fazer, principalmente agora, que ele já está na quarta série, já é uma fase que a criança mesmo é que tem que fazer. A gente dá um acompanhamento ali de longe, às vezes ele vem, me pergunta alguma coisa... Ele tem muito para casa, então, tem pesquisa, às vezes eu o ajudo a procurar na internet alguma coisa, ele pergunta algumas coisas mesmo: “Ah, pesquise sobre o assunto tal em casa”, ele fala “Tati, o que é isso, isso, isso?”; eu falo pra ele. Ajudo a estudar para prova, vou tomando dele ali: “O que aconteceu? O que é isso?” Muito Espanhol, História, Geografia, que eu tenho mais facilidade. [...] Então eu estou auxiliando, mas não é sempre não, é só quando precisa mesmo de alguma coisa, aí ele me pede ajuda, aí eu ajudo.

*Entrevistadora:* Tatiana, e com relação ao Lucas, quando vocês eram menores, ou mesmo depois, alguma vez você chegou a ajudá-lo nas atividades escolares?

*Tatiana:* Às vezes, alguma dúvida que ele tinha de Matemática, alguma coisa assim, eu até ajudava. Mas ele mesmo não pedia muita ajuda não. A nossa diferença [etária] é muito pequena, então a gente brigava muito, aquela coisa de irmão muito próximo, então não tinha muito esse coleguismo na hora de estudar não. [Riso]  
(Entrevista para aprofundamento: Tatiana, 22 anos, graduada em Turismo, primogênita da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

*Entrevistadora:* Quando vocês eram menores, ela [irmã primogênita] não chegava a te ajudar em alguma coisa da escola, para casa...?

*Lucas:* Ah... Quando eu precisava, eu pedia ajuda, né?

*Entrevistadora:* E hoje em dia, você ajuda seus irmãos menores? Ou já ajudou...?

*Lucas:* Ajudei já, uê! Quando a Larissa está precisando, eu ajudo a Larissa, ou então o Gustavo. O Gustavo, de vez em quando, ele vai lá: “Me ajuda aqui e tal”. Eu dou uma forcinha, né? Mas quem faz o para casa com eles aqui, já tem a minha mãe e tudo. Mas quando ele precisa, ele me pede, ele me pergunta. Aí eu dou uma ajuda. [...] A Larissa menos, né? Porque a Larissa é mais desenhar, colorir aqui, colorir ali... Entendeu? O dever dela é brincar, uê! [Riso] [...]

*Entrevistadora:* Mas, assim, de chegar e oferecer, olhar o que eles estão fazendo...

*Lucas:* Ah, isso não. Sempre eles ficam quietinhos aqui, quando precisa, eles pedem. Eu vou chegar, ficar olhando: “Você está precisando de alguma coisa?” Não. Sem chance.

(Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

*Gustavo:* Aqui [em casa], tenho [ajuda], quando eu estou em dúvida. Quando eu tenho dúvida, quando eu não entendi uma questão, eu chamo a Tatiana, minha irmã.

*Entrevistadora:* E o Lucas ajuda?

*Gustavo:* De vez em quando ajuda sim. Quando eu peço: “Lucas, não estou entendendo essa questão”. Aí ele vai lá e me explica.

*Entrevistadora:* E a Larissa? Você ajuda a Larissa?

*Gustavo:* Um pouco. Eu tento. Fico eu aqui fazendo para casa com ela, eu e, de vez em quando, o pai [da Larissa], quem tiver. Aí eu sempre fico ali. Mas ela não gosta que ninguém ajude.

*Entrevistadora:* Mas se ela pedir...

*Gustavo:* Mas ela quer que alguém lê pra ela, aí eu leio de vez em quando.

(Entrevista para aprofundamento: Gustavo, 10 anos, quarta série do ensino fundamental, terceiro filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Há, portanto, uma rede de auxílios estabelecida, dos irmãos mais velhos em relação aos mais novos. Entretanto, essa ajuda ocorre geralmente em função de uma demanda explícita: não se trata de algo espontâneo, como no caso da família nuclear 17. A relação de ajuda aqui se caracteriza mais como um dever a ser cumprido em função do que é socialmente esperado entre irmãos, e não com base em um sentimento fraternal, de genuína solidariedade. De todo modo, nem por isso ela deixa de ser eficaz e de confirmar a teoria de que se os irmãos mais novos são favorecidos por contarem com o auxílio dos mais velhos nas atividades escolares, que, por sua vez, acabam também por se beneficiarem à medida que exercitam seu conhecimento escolar.

Assim, no que se refere ao grande intervalo de nascimento entre os subgrupos dessa fratria, como indicado por Powell e Steelman (1993), constatam-se condições mais favoráveis em termos econômicos e interacionais para os filhos mais novos, propiciadas pelo maior espaçamento. Esses últimos freqüentam escolas privadas; recebem acompanhamento escolar mais “amadurecido” da mãe; e ainda se beneficiam da ajuda dos irmãos mais velhos, quando demandado.

No que diz respeito ao primeiro subgrupo, é notório o melhor rendimento escolar da primogênita em relação a seu irmão Lucas. Entretanto, não se pode negligenciar o fato de que Lucas foi caçula nessa família por cerca de dez a onze anos, o que, sem dúvida, teve conseqüências para seu processo de escolarização. A princípio, seu mau aproveitamento escolar parece se mostrar, em parte, construído em oposição ao bom rendimento da irmã primogênita, num processo de auto-afirmação identitária. Segundo Silveira (2002:104): “Os irmãos tratam [...] de marcar as diferenças de forma que não se tornem apenas rivalidades, mas que sejam também fatores diferenciadores de suas identidades”.

Eu acho que tem muito da gente ficar comparando [os filhos]. A gente faz isso toda hora e não é bom, principalmente na frente deles, né? Porque, por exemplo, a Tatiana é a “boazinha” e o Lucas é o “ruim”. Ele não liga mais: “Ah, eu já sou o ruim mesmo, então vou continuar sendo”. Ele era o caçulinha... Será? Ele foi caçula muito tempo. Ele foi o caçula onze anos! Não sei se a gente molengou muito... (Mãe, 41 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Ele [Lucas] fica irado [quando comparado com a irmã primogênita]. Irado. Nó! Se vier comparar... Aliás, no começo, o comentário é que ele é que era o inteligente, e ela é que era a burrinha, porque ele aprendeu a ler sozinho, e antecipou um ano [escolar]. Ele aprendeu a ler junto com ela. Ela na escola e ele sozinho. [...] Todo mundo [compara os dois filhos mais velhos]. Pode não ser assim, ofensivo, sabe? Direto. Mas, indiretamente, está sempre cobrando. Até eu... Tenho que ficar levantando esse marmanhão pra ir pra aula, brigando... [...] Eu acho que sempre teve essa comparação: ela muito organizada, ele muito bagunceiro. Eu acho até, por causa disso, eu lembro que uma época ele freqüentou uma escola, e lá falavam que às vezes ele fazia era pra chamar atenção pra ele, mas aí chama pelo negativo, né? E

aí foi ficando, foi acreditando naquilo, né? [...] (Entrevista para aprofundamento: mãe, 42 anos, assessora jurídica, família n. 30, recomposta com quatro filhos)

Eu, pelo fato de ser um pouco mais novo que a Tatiana [...], porque a Tatiana sempre foi estudiosa e tal, aí eu, que sou pouca coisa mais novo que ela, aí tinha meio que obrigação de seguir os mesmos passos, ser igual, estudioso, entendeu? Aí, nisso é que minha família já me chamava a atenção, sempre comparando: “Olha a Tatiana aí, ó, e você tá aí, ó.” Eu lembro que ela estava na sétima e eu na sexta, era uma série de diferença: “Pôxa, a Tatiana já fez isso... Tá vendo, não estuda, você não estuda!”. [...] Minha mãe, até o pessoal aqui de casa mesmo: “Tatiana estuda tanto, olha lá! [Riso] Você não quer saber de nada e tal”, “A Tatiana estudando aí, que exemplo, hem?”. Já teve [comparação], muitas vezes. [...] (Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos)

Não obstante essa construção de uma identidade escolar “negativa”, em contraposição aos bons resultados escolares da irmã primogênita, Lucas é capaz de se perceber como competente como quando afirma “Eu sei que sou inteligente, se eu prestar atenção, eu aprendo”, e expõe, inclusive, sua expectativa de um futuro profissional promissor.

Eu quero me tornar engenheiro e, futuramente, fazer mestrado, quem sabe, doutorado, né? Eu quero ser engenheiro. [...] Trabalhar na Fiat. Ai, ai... [Risos] (Lucas, 19 anos, ensino médio concluído, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Se, num primeiro momento, esse relato pode parecer demasiadamente otimista para um jovem que à época não trabalhava nem estudava, constata-se sua potencialidade ao passar no vestibular de duas instituições privadas de ensino superior, após seis meses de curso preparatório.

*Lucas:* Já comecei a fazer cursinho já pensando assim, com a cabeça na Engenharia Mecatrônica, mas eu tentei FUMEC, Engenharia Ambiental, também, sabe, porque não tem jeito, lá não tinha [Engenharia Mecatrônica], né? Eu falei: “Ah, vou tentar mais de uma faculdade pelo menos, porque é uma chance que eu tenho, né?” Aí eu passei nas duas, eu preferi Mecatrônica. [...] Passei de segunda chamada nas duas. Foi de segunda chamada, mas pelo menos passei.

*Entrevistadora:* E Federal? Não quis?

*Lucas:* Federal, não tentei não.

*Entrevistadora:* Por quê?

*Lucas:* Porque eu desacreditei [riso]. Eu já tentei uma vez, e Federal, tem que ser muito “CDF”. Tem que estudar muito. Eu não estudo tanto assim não. Nem muito eu estudo.

(Entrevista para aprofundamento: Lucas, 20 anos, 1º período de Engenharia Mecatrônica, segundo filho da família n. 30, recomposta com quatro filhos).

Assim, embora estigmatizado como mau aluno ao longo do ensino básico, Lucas tem se mostrado capaz de avaliar e superar suas dificuldades com realismo. Todo o

investimento familiar em sua escolarização mostra-se, enfim, validado e a influência do lugar por ele ocupado nessa fratria acaba por exemplificar o fato de tratar-se sempre de uma relação em construção contínua: determinante em alguns aspectos, mas nunca determinista.

# CONCLUSÕES

A família, embora reconhecida como modelo social organizativo universal, apresenta-se sob configurações diversas, em cada cultura e em cada época, além de estar em constante transformação (Nogueira, 2005; Saraceno, 1997; Segalen, 1999). Especificamente no Brasil, muitas mudanças têm sido atestadas, tanto do ponto de vista demográfico — decréscimo no número de casamentos, aumento do número de separações conjugais e divórcios, diversificação dos arranjos familiares com crescimento acentuado das famílias monoparentais, e limitação do número de filhos (IBGE, 2006a) —, como do ponto de vista socioeconômico, visto que quase todos os segmentos socioocupacionais foram afetados, de modo negativo, pela grave crise econômica que se abateu sobre o País desde os anos 1980 (Quadros, 2003).

Nesse contexto de mudanças contínuas, a escola tornou-se uma referência central em todos os meios sociais, uma vez que, mediante a concessão de um diploma, institui uma classificação “sob uma mesma escala de valores e impõe um sistema de legitimação comum a todos” (Godard, 1992:116). Dessa perspectiva, ainda segundo Godard, o papel atribuído ao filho na família é também ressignificado, inclusive em termos de sua integração ao mundo social via escolarização. Mais do que nunca, o êxito escolar dos filhos passa a ser de responsabilidade dos pais, cuja capacidade em atender a tal demanda acaba por se constituir em signo de sua própria competência parental.

Há, pois, todo um investimento dos genitores em torno do processo de escolarização dos filhos, cujas oportunidades de ascensão social mostram-se cada vez mais a ele associadas. Por sua vez, os filhos respondem a essa ação, de uma forma ou de outra. No entanto, as condições de cada grupo social, bem como de cada família, para atender a essa exigência social de sucesso escolar são bastante diversificadas. Esse fato deve-se, não apenas às condições socioeconômicas mais ou menos favorecedoras, mas também a vários fatores, como o grau de instrução de ambos os genitores e seu maior ou menor envolvimento com a escolarização da prole, a mobilidade intergeracional, o estilo educativo de cada família, a existência de ajuda por parte da parentela etc.

Dentre as variáveis a incidir sobre a escolarização dos filhos, optou-se, neste trabalho, pela análise de quatro fatores sociodemográficos, cuja relação com a escolarização ainda não se encontra devidamente estabelecida: a estrutura e o tamanho da família, a ordem de nascimento e o gênero do filho. Assim, desenvolvida sob o prisma da Sociologia da Educação, com incursões na Demografia, nesta tese analisa-se, a partir dos relatos de pais e filhos de 30 famílias de camadas médias — grupo social ainda pouco pesquisado no campo da Educação —, como cada um desses fatores influencia a escolarização desses filhos, de modo a se constituírem configurações singulares, capazes de engendrar escolaridades diferenciadas, inclusive num mesmo meio familiar.

No que se refere à estrutura da família brasileira, deve-se considerar sua intrínseca relação com as transformações econômicas, sociais e culturais que têm ocorrido e afetado o mercado matrimonial (Berquó, 1998). O quadro atual expressa uma significativa mudança no comportamento do brasileiro em relação ao matrimônio e, por conseguinte, uma maior diversidade dos arranjos familiares, cuja aceitação hoje é socialmente muito maior (IBGE, 2006a, 2004a). Se os estudos demográficos têm indicado que a composição “casal com filhos” tenha se mantido como a mais freqüente, não obstante, observou-se uma forte redução do número de famílias nucleares em relação a outros tipos de arranjos no País (IBGE, 2006a).

Por sua vez, a análise realizada junto ao grupo social investigado, reafirma o que já havia sido constatado pela literatura sociodemográfica, de um modo geral: o padrão de vida dos cônjuges e de seus filhos decai quando desfeita a união conjugal, o que afeta também a escolarização da prole. Ainda que as famílias monoparentais e recompostas tenham legalizado a separação conjugal e exista juridicamente a determinação do pagamento de uma pensão, na prática, algumas dessas famílias apresentam condições de vida menos favoráveis do que as nucleares, em virtude da fraca participação do genitor não-guardião no sustento dos filhos, o que acaba por se refletir, muitas vezes, na restrição dos custos relativos à educação escolar. No entanto, como assinalado por Hasenbalg (2003), por se tratar de um grupo favorecido, inclusive economicamente, a ruptura dos laços conjugais não necessariamente resulta em situações de privação. Assim, se a maior fragilidade econômica advinda da nova estrutura familiar não deva ser desconsiderada, o fato de o desempenho escolar dos filhos dessas famílias monoparentais e recompostas ter-se mostrado menos bem-sucedido em relação às nucleares, deve-se, sobretudo, ao menor envolvimento de um dos pais biológicos no processo de escolarização. Embora as dificuldades escolares tenham ocorrido em número expressivo, e em todas as estruturas familiares, os filhos das famílias monoparentais e recompostas não

apenas sofreram um maior número de reprovações do que os demais, como também se utilizaram de estratégias de reparação de modo mais freqüente e diversificado.

Na maioria das famílias investigadas, independente de sua estrutura, as mães atuam mais intensamente no acompanhamento escolar dos filhos. Mas se, por um lado, as famílias monoparentais e recompostas têm, em geral, na mãe, sua figura de referência, por outro, o monitoramento materno das atividades escolares aconteceu por menos tempo e de forma menos expressiva nos arranjos monoparentais e recompostos, quando comparados aos nucleares. Nesses casos, o menor acompanhamento quanto à escolarização da prole, por parte da mãe, decorre de sua dificuldade em assumir integralmente tal tarefa, em função do excesso de encargos domésticos e profissionais.

A respeito do auxílio prestado pelos genitores masculinos, no que se refere às estruturas nucleares, a grande maioria participa do apoio pedagógico, mesmo que de forma menos efetiva do que as mães. Todavia, nas famílias monoparentais e recompostas, constata-se que esse acompanhamento paterno se apresentou bem menor, ou praticamente nulo, uma vez que a distância física dificulta bastante tal atividade. Assim, observa-se que, nas famílias monoparentais, os limites relativos ao tempo e à energia que têm um adulto que cria sozinho seus filhos, refletem-se, muitas vezes, em suas práticas educativas. Quanto às famílias recompostas, embora tenha sido expresso o fato de que o recasamento tenda a favorecer a vida familiar — visto que o genitor teria alguém com quem compartilhar as responsabilidades, e os filhos um outro adulto a quem recorrer face às atividades escolares (Astone, McLanahan, 1991) —, a verdade é que o ingresso na família de um padrasto ou de uma madrasta nem sempre revelou esses benefícios.

Portanto, ao se contemplar o quadro esboçado nesta tese, sobre a influência da estrutura familiar na escolarização dos filhos, a maior evidência consiste na importância da ação parental para que o processo de escolarização dos filhos leve ao sucesso desejado. Mais do que a presença de ambos os genitores, pesa, de fato, o investimento parental realizado em prol de uma trajetória escolar bem-sucedida. Por outro lado, é preciso considerar que a implicação dos pais não chega a determinar o engajamento do filho, apenas o favorece, uma vez que se trata de uma condição e não de uma determinação. De todo modo, verifica-se que, no grupo investigado, os filhos que vivem em famílias nucleares são mais beneficiados em sua escolarização do que os filhos criados em arranjos monoparentais e recompostos. Assim, se as famílias monoparentais e recompostas investigadas, consideradas privilegiadas em termos socioeconômicos e culturais, apresentam desvantagens em relação aos arranjos nucleares, o que dizer então das camadas menos favorecidas? Se, como já constatado, as

famílias monoparentais, quase sempre de chefia feminina, são as que apresentam, no Brasil, como em tantos outros países, um quadro de pobreza mais grave e uma ação parental menos efetiva e, por conseguinte, menores chances de um fluxo escolar não-acidentado, o que se poderia então conjecturar acerca das famílias recompostas que, além do mais, apresentam ainda redes de relações familiares bastante complexas? Nesses termos, é preciso que se repense as políticas públicas voltadas para as famílias no Brasil: no que diz respeito à situação socioeducacional, qual é a demanda hoje existente em razão da diversidade de arranjos? Sem dúvida, para tanto, antes se faz necessário um levantamento estatístico do número de famílias monoparentais e recompostas, incluindo-se as recompostas nos estudos demográficos do IBGE, até porque a tendência é a de que o número de famílias monoparentais e recompostas venha a aumentar cada vez mais (Grzybowski, 2002). Na verdade, muito há que ser pesquisado para conhecer e melhor atuar politicamente face às reais condições e demandas das famílias brasileiras quanto aos seus anseios no campo escolar, inclusive de modo que não sejam desconsideradas suas especificidades quanto ao tipo de arranjo.

Quanto ao fator “tamanho da família”, ressalta-se, sobretudo, o fato, já empiricamente comprovado, de que, quanto maior o número de filhos, menores as chances de sucesso escolar de cada um deles (Bourdieu, Darbel, 1966; Bourdieu, 1998a; Coleman, 1988; Downey, 1995; Girard, Bastide, 1970; Hasenbalg, 2003; Marteleto, 2002; Phillips, 1999). De acordo com os dados da PNAD, em 2003, a taxa de fecundidade chegou a 2,1 filhos por mulher no País (IBGE, 2004b), mantendo-se, em 2005, nesse mesmo patamar (IBGE, 2006b), o que coloca o Brasil em um padrão próximo ao de países desenvolvidos. Embora o declínio da taxa de fecundidade seja um fato constatado em todo o País, ainda existem grandes diferenças regionais e socioeconômicas na população. Segundo o Censo 2000, as mulheres situadas nos grupos familiares de maior renda tinham 1,1 filho, enquanto nos grupos de menor renda, a taxa de fecundidade era de 5,3 filhos por mulher (IBGE, 2000b). De fato, os segmentos mais favorecidos no Brasil, em termos socioeconômicos e instrucionais, foram os que apresentaram uma maior redução no número de filhos.

No que diz respeito ao grupo pesquisado, pertencente às camadas médias altas, verifica-se que os genitores têm clareza de que ter um número reduzido de filhos propicia melhores condições para se investir na educação deles, tanto em relação ao tempo e atenção disponíveis para acompanhar as atividades escolares, quanto aos recursos monetários a serem despendidos. Os relatos corroboram, pois, a “hipótese de diluição dos recursos”, que hoje constitui a explicação mais aceita para “a existência de uma relação inversa entre o número de irmãos presentes nas famílias e o desempenho educacional de crianças e jovens” (Hasenbalg,

2003:57). Nesse grupo, no entanto, o impacto do maior número de filhos na escolarização mostra-se mais evidente no plano financeiro do que em relação ao tempo e à energia parental. Sem dúvida, a inquietação em ter que arcar com os custos referentes à escolarização da prole manifesta-se mais fortemente nas narrativas das famílias numerosas. Isso talvez se deva ao fato de que, no Brasil — diferentemente do que ocorre em países desenvolvidos como França, Alemanha, Inglaterra etc. —, a não-oferta de serviços públicos de qualidade (estabelecimento de ensino, estudos suplementares, atividades extra-escolares, consulta a profissionais especializados etc.) implica em um custo significativo para esse meio social. Assim sendo, é compreensível o peso que o fator financeiro representa para essas famílias e a sua preponderância nos relatos obtidos.

Todavia, em certos casos de dificuldade (ou mesmo da impossibilidade) familiar em assumir os encargos financeiros dos estudos do filho, acontece que outros membros da parentela prestam a ajuda monetária necessária a esse fim. As famílias numerosas são mais ajudadas pela parentela do que as reduzidas, sobretudo no aspecto financeiro, mas também no que diz respeito a outros tipos de apoio, como quando tios, primos ou avós auxiliam nas atividades escolares. Quando a família pode, pois, contar com o apoio da parentela, o peso do maior número de filhos sobre a escolarização acaba por ser atenuado. De todo modo, no interior do grupo investigado, as famílias numerosas apresentaram condições menos propícias à escolarização dos filhos do que as famílias de tamanho reduzido.

Entretanto, é preciso considerar que, para além da ausência ou da falibilidade do planejamento familiar, em virtude de suas condições socioeconômicas, as famílias entrevistadas podem, de modo geral, satisfazer o desejo de um número maior de filhos sem, com isso, colocar em risco suas ambições de uma escolaridade longa e bem-sucedida para a prole. Mas, quando se leva em conta a realidade da grande maioria das famílias brasileiras, vê-se que são as famílias de baixa renda e de menor nível de instrução as que apresentam um maior número de filhos e que, portanto, apresentam a menor possibilidade de propiciar a eles uma escolaridade de média ou de longa duração. Assim, mais do que planos nacionais intervencionistas para reduzir a taxa de fecundidade nos meios desfavorecidos — cujo desejo parental em relação ao tamanho da família não raramente é desrespeitado, ou cujas medidas contraceptivas sugeridas nem sempre são acatadas —, o estabelecimento de um projeto político consistente, que tenha a educação como prioridade, seria mais realista e benéfico para viabilizar melhores condições de vida para a população, como, aliás, já foi comprovado por outros países.

Quanto à ordem de nascimento, não existem, no Brasil, dados demográficos relativos a esse fator. Mesmo no que tange aos estudos sociodemográficos, poucos são os trabalhos que contemplam esse aspecto, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a escolaridade. Existe, todavia, uma convergência entre os resultados de estudos já realizados, para comprovar o fato de que os filhos primogênitos são os mais beneficiados em seu processo de escolarização (Black, Devereux, Salvanes, 2004; Desplanques, 1981; Fourastié, 1978; Freese, Powell, Steelman, 1999; Kellerhals, Montandon, 1991).

Também no que se refere ao grupo de famílias investigadas, os primogênitos mostram melhor desempenho escolar: eles apresentam menores dificuldades de aprendizagem, são pouco reprovados, têm maior êxito face à experiência do vestibular e são os que mais realizam estudos no exterior. Uma explicação confirmada para o maior sucesso escolar dos primogênitos refere-se ao fato de que eles foram, por um tempo, filhos únicos, o que implicou em mais atenção e dedicação (sobretudo em tempo) por parte dos pais. Esses pais, por sua vez, em razão de serem mais jovens, mostraram-se mais aptos à ajuda escolar, haja vista o menor distanciamento de sua própria escolarização (Desplanques, 1981). Além disso, a visão de muitos genitores, mas também dos próprios filhos, é a de que os primogênitos são mais exigidos, inclusive quanto aos resultados escolares. Assim, ao que tudo indica, os primogênitos aprendem a se cobrar mais, inclusive quanto ao seu rendimento escolar. Aliás, mostra-se muito comum a idéia de que os primogênitos constituem um exemplo na fratria, tornando-se uma referência escolar para o(s) irmão(s) mais novo(s). No entanto, muitas vezes, eles são tidos também como verdadeiras “cobaias”, visto que os “erros” cometidos em sua escolarização teriam sido evitados com os filhos mais novos, trazendo vantagens a esses últimos. Mas, por um lado, se os pais mostram-se mais informados e experientes ao educar o caçula (Desplanques, 1981), por outro, confessam-se também mais liberais e menos diretivos em seu processo educacional, exigindo menos deles quanto ao trabalho escolar (Bounoure, 1995). Já os filhos do meio, dificilmente percebem vantagens ou desvantagens no lugar que ocupam na fratria e tampouco estabelecem relação entre sua ordem de nascimento e seu itinerário escolar. Mesmo assim, em algumas famílias, nota-se que os filhos do meio são beneficiados, visto que aprendem com a experiência do irmão mais velho, servem de exemplo para o mais novo e o ajudam em suas atividades escolares.

Em concordância com Laurens (1992), conclui-se que são muitas as razões para que numa mesma família — em que, supostamente, todos os filhos estejam expostos às mesmas condições sociais e escolares, bem como às mesmas ambições parentais — um filho não apresente, tal qual seu irmão, o sucesso escolar almejado. Mas, de qualquer forma, na

maioria das famílias pesquisadas, os dados obtidos não deixam dúvida de que os primogênitos são, em geral, mais bem-sucedidos do que seus irmãos em termos escolares. Seria importante, no entanto, que estudos sobre a influência da ordem de nascimento na escolarização fossem realizados em outros segmentos sociais, bem como articulados a outras variáveis, como o gênero, o tamanho da família, o intervalo de nascimento etc. Seriam, de fato, os filhos caçulas os mais privilegiados escolarmente nos meios sociais menos favorecidos, como sugere Romanelli (2003)? Seriam os efeitos da ordem de nascimento capazes de minimizar o impacto do tamanho da família sobre os resultados escolares, a ponto de torná-los pouco significativos, como dizem Black, Devereux e Salvanes (2004)? Essas perguntas constituem exemplos de questões que merecem mais estudos na área, de modo a se estabelecer novos parâmetros sociológicos e demográficos para a realidade educacional brasileira.

No que concerne ao fator gênero, no Brasil, os indicadores demográficos analisados revelam, sobretudo a partir dos últimos anos, uma rápida e grande transformação com vantagem do contingente feminino em relação ao masculino. Na atualidade, as mulheres exibem uma média de anos de estudo superior à dos homens e, de acordo com dados relativos à PNAD 2005, “os níveis de escolarização dos dois gêneros já estavam próximos, mas os das mulheres ainda mantiveram-se um pouco mais elevado que os dos homens” (IBGE, 2006b:56). No entanto, é preciso reconhecer que a melhoria da escolaridade feminina não tem sido capaz, por si só, de diminuir as disparidades de gênero no mercado de trabalho.

De outra perspectiva, deve-se considerar que se, na atualidade, o fracasso escolar atinge um grande número de pessoas, trata-se, em sua maioria, de jovens do sexo masculino, fato que já tem chamado a atenção de alguns estudiosos na área (Beltrão, Alves, 2004; Brito, 2006; Carvalho, 2003, 2004; Rosemberg, 2001; Silva *et al.*, 1999), mas que ainda demanda maiores pesquisas.

Quanto ao grupo investigado, verifica-se que, praticamente em todos os aspectos relativos à escolarização analisados, as jovens obtêm maior sucesso escolar que os filhos homens, cujo itinerário escolar mostra-se bem mais acidentado, com um número muito superior de reprovações. Nessa perspectiva, eles também fizeram um maior uso de “estratégias de reparação”. Entretanto, os depoimentos dos entrevistados revelam não apenas que as moças apresentam um melhor rendimento escolar, mas também explicações de cunho essencialista. Nessa perspectiva, essas jovens teriam um melhor desempenho escolar, porque são “naturalmente” mais propensas a se dedicar aos estudos, e também por se mostrarem mais dóceis e respeitadoras das normas escolares do que seus irmãos.

No entanto, a clivagem nos modelos de sexo mostra-se pouco significativa, quando considerados os depoimentos em geral. Mas é interessante o fato de que, mesmo nesse segmento social, que tende a levantar a bandeira do igualitarismo, a diferenciação por gênero ocorre e permeia o pensamento e as atitudes de algumas das famílias estudadas. Verifica-se, pois, que a discriminação por gênero ainda existe — inclusive no interior desse grupo mais favorecido em termos socioeconômicos e culturais, em que algumas mulheres expressam um tratamento diferenciado em relação ao cuidado com os filhos, ao trabalho doméstico e às escolhas escolares e profissionais —, e mostra-se pautada, sobretudo, pelo discurso essencialista. De todo modo, o melhor aproveitamento escolar das jovens, no ensino básico, é inegável e reflete, sem dúvida, seu maior investimento nos estudos.

Quanto à escolha do curso de graduação, todavia, percebe-se que, em sua maioria, as mulheres ainda se dirigem para os cursos da área de Ciências Humanas e Sociais — cuja remuneração no mercado de trabalho tende a ser menor —, ao passo que os homens já se encontram distribuídos de forma regular nas grandes áreas do conhecimento. Embora seja conclusiva a influência do gênero para tal discrepância, ainda é preciso esclarecer que outras razões somam-se a essa influência e contribuem para a construção de disposições relativas à escolha do curso superior — disposições que, segundo os pais, surgem, muitas vezes, quando os filhos são ainda pequenos e de modo “natural”. Mostra-se, pois, necessário que os estudos no campo desmistifiquem essa questão, de tal modo que o masculino e o feminino sejam pensados como categorias culturais, cuja noção se altera segundo as épocas e os espaços sociais.

No que concerne à análise aprofundada realizada com três famílias, ressalte-se que a redução do foco de análise, mais do que propiciar a confirmação de aspectos já verificados na escala mais abrangente, permitiu a revelação de singularidades — e mesmo de elementos contraditórios — nos processos escolares, inclusive no que tange às disposições de cada filho em se apropriar de sua “herança” parental. Nesse sentido, tem-se, por exemplo, a família recomposta 30, cuja história de escolarização da prole explicita aspectos importantes que merecem ser melhor estudados: qual a importância do intervalo de nascimento na construção das diferentes experiências de escolarização na fratria? Qual o valor atribuído à ajuda da parentela, que se tem mostrado crucial para a superação das dificuldades apresentadas no decurso da escolarização, sobretudo no caso das famílias monoparentais e recompostas e numerosas? Como a complexidade das relações familiares, constituídas a partir da ingerência de diversas figuras parentais (genitores não-guardiões, padrastos e/ou madrastas, tios, avós etc.), afetam a escolarização dos filhos?

Convém, ainda, assinalar as interrelações existentes entre os fatores sociodemográficos aqui estudados e o fato de que esses fatores têm também seus efeitos associados a outras variáveis — o ciclo de vida familiar, as conjunturas econômicas mais ou menos favoráveis em cada época, as estratégias e o estilo educativo de cada família, a resposta de cada um dos filhos às intervenções parentais etc. —, o que vem demarcar situações escolares muito distintas. A estrutura e o tamanho da família, a ordem de nascimento e o gênero influenciam, pois, a escolarização de cada um dos filhos, e contribuem para seu maior ou menor sucesso escolar, mas sempre a partir de uma constelação de fatores construída no seio de cada família e de maneira peculiar.

As conclusões aqui apresentadas são, todavia, parciais, porque não constituem *toda a verdade* sobre o objeto estudado, haja vista que as condições epistemológicas do trabalho sociológico referem-se a uma “*retradução* que incide sempre sobre fatos construídos (bem ou mal) e não sobre dados” (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1999:49). Em outras palavras, trata-se de um recorte da realidade social, capaz de explicar aspectos dessa realidade, mas não de responder a todas as questões passíveis de formulação.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASTONE, Nan Marie; MCLANAHAN, Sara S. Family structure, parental practices and High School Completion. *American Sociological Review*, Albany, v. 56, n. 3, p. 309-320, June 1991.

BALLION, Robert. Les familles et le choix du collègue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 15, n. 3, p. 183-202, 1986.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BARRE, Corinne. 1,6 million d'enfants vivent dans une famille recomposée. *INSEE PREMIERE*, Paris, n. 901, juin 2003. Disponível em: <[http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP901.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP901.pdf)> Acesso em: 19 ago. 2006.

BELHADJ, Marnia. Mulheres francesas de origem argelina. Conquista de autonomia e reelaboração dos modelos familiares tradicionais. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, François de; CICCHELLI, Vincezo (Orgs.). *Família e individualização*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Cap. 4, p. 63-78. Trabalhos apresentados no colóquio internacional francês em outubro de 1999: *Famille et Individualisation*.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. *Anuário Estatístico de Belo Horizonte – 2003*. Belo Horizonte. Disponível em: <[http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id\\_conteudo=3808&id\\_nivel1=-1](http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=3808&id_nivel1=-1)>. Acesso em: 07 jul. 2005.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14, 2004, Caxambu, MG. *Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_111.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf)> Acesso em: 06 jan. 2007.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord. da coleção), SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org. do vol.). *História da vida*

*privada*: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Vol. 4, p. 411-438.

BLACK, Sandra E.; DEVEREUX, Paul J.; SALVANES, Kjell G. The more the merrier? The effect of family composition on children's education. *National Bureau of Economic Research*, Aug. 2004, p. 1-48. Disponível em: <<http://papers.nber.org/papers/w10720.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOUNOURE, Annick. *Parents de collégiens*: conceptions et pratiques éducatives. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998a. Cap. V, p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998b. Cap. VI, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998c. Cap. IV, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. La fin d'un malthusianisme? In: DARRAS. *Le partage des bénéfiques*. Paris: Minuit, 1966, p. 136-154.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro-macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Apresenta informações e serviços relativos à educação no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=373&Itemid=292>>. Acesso em: 11 jul. 2005.

BRETON, Didier, PRIOUX, France. Deux ou trois enfants? Influence de la politique familiale et de quelques facteurs sociodémographiques. *Population-F*, v. 60, n. 4, p. 489-522, nov. 2005. Disponível em: <[http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/1166/publi\\_pdf1\\_popf.4\\_breton\\_prioux.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1166/publi_pdf1_popf.4_breton_prioux.pdf)> Acesso em: 26 jun. 2006.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan. / abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0636127.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2006.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan. / jun. 1989.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan. / jun. 2003.

CAVENAGHI, Suzana Marta; GOLDANI, Ana Maria. Fecundidade e família: os tamanhos das famílias das mulheres e das crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 10, n. 1 / 2, p. 107-124, jun. / dez. 1993.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 94, p. 95-120, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DÉCHAUX, Jean-Hugues. Orientations théoriques em sociologie de la famille: autour de cinq ouvrages récents. *Revue Française de Sociologie*, v. 36, n. 3, p. 525-550, juil. / sept. 1995.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD: síntese metodológica. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 104-114, jul. / dez. 1998.

DESPLANQUES, Guy. La chance d’être aîné. *Economie et Statistique*, INSEE, n. 137, p. 53-56, oct. 1981.

DJIDER, Zohor. Motivation et performances scolaires: les filles creusent l’écart. *INSEE PREMIERE*, Paris, n. 886, mars 2003. Disponível em: <[http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP886.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP886.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2006.

DOWNEY, Douglas B. When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, Albany, v. 60, n. 5, p. 746-761. Oct. 1995.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Família e reprodução humana. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza (Coord.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. V. 3, p. 13-44.

DURNING, Paul. *Education familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

DURU-BELLAT, Marie. La socialisation familiale différentielle des enfants, garçons et filles: une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne. *Carrefours de l'éducation*, Amiens, n. 3, p. 92-107, jan. / juin 1997.

DURU-BELLAT, Marie. Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son intépétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, v. 24, n. 1, p. 69-86, 1995.

DURU-BELLAT, Marie; JAROUSSE, Jean-Pierre. Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et Statistique*, n. 293, p. 77-93, 1996.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999. Chapitre 9: Les pratiques éducatives des familles, p. 167-187.

FAGNANI, Jeanne; MEUNIER, Christine. Modèles culturels, interactions conjugales et fécondité: uma enquête qualitative auprès de couples appartenant aux couches moyennes instruites. *Recherches Sociologiques*, Louvain-la-Neuve, v. 23, n. 1, p. 123-140, 1992.

FELLMANN, Isabel Espinar *et al.* Familias reconstituidas: un acercamiento al estudio de las nuevas estructuras familiares. *Miscelânea Comillas*, Madrid, v. 60, n. 116, p. 185-198, 2002.

FIGUEIRA, Sérvulo A. O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (Org.). *Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987, p. 11-30.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOURASTIÉ, Jean (avec la collaboration de LABUZE, Jacqueline). Enquête sur la scolarité d'enfants appartenant à des milieux favorisés, Paris, CNAM, 1978 (Renéoté).

FREESE, Jeremy; POWELL, Brian; STEELMAN, Lala Carr. Rebel without a cause or effect: birth order and social attitudes. *American Sociological Review*, Albany, v. 64, n. 2, p. 207-231, Apr. 1999.

GIRARD, Alain; BASTIDE, Henri. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. In: INED, "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1970, p. 91-128.

GISSOT, C.; HÉRON, F.; MANON, N. Les efforts éducatifs des familles. *Résultats INSEE*, n. 331-332, p. 1-257, sept. 1994. (Série Consommation - Modes de vie, n. 62-63).

GODARD, Francis. *La famille: affaire de générations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

GÓIS, Antônio; WOLTERS, Gabriela. Fecundidade cai e só recompõe a população. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc3009200427.htm>> Acesso em: 21/07/05

GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 29-48, jan. / jun. 2002.

GOLDANI, Ana Maria. Famílias e gêneros: uma proposta para avaliar (des)igualdades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12, 2000, Caxambu, MG. *Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/gent2\\_1.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/gent2_1.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2006.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 1, p. 68-110, 1993.

GRZYBOWSKI, Luciana Suárez. Famílias monoparentais: mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, Adriana. *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 2, p. 39-53.

HASENBALG, Carlos. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. Cap. II, p. 55-83.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999, p. 126-147.

HÉRAN, François. L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent. *INSEE Première*, n. 350, dec. 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2005/indic\\_sociais2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2005/indic_sociais2005.pdf)> Acesso em 20 set. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese\\_pnad2005.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf)> Acesso em 20 set. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2004*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2004/indic\\_sociais2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2004/indic_sociais2004.pdf)> Acesso em: 27 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese\\_pnad2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese_pnad2003.pdf)> Acesso em 26 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2000: famílias e domicílios, resultados das amostras*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/familias/censo2000\\_familias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/familias/censo2000_familias.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2000: Nupcialidade e fecundidade, resultados da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade\\_fecundidade/censo2000\\_fecundidade.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/nupcialidade_fecundidade/censo2000_fecundidade.pdf)> Acesso em: 05 ago. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2000: Educação, resultados das amostras*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000c. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000\\_educ.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000_educ.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Teen. Apresenta informações e estatísticas sobre o Brasil voltadas para o público jovem. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/funcionario\\_publico/home.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/funcionario_publico/home.html)>. Acesso em: 2 maio 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Teen. Apresenta informações e estatísticas sobre o Brasil voltadas para o público jovem. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/profliberal/home.html>>. Acesso em: 28 fev. 2005.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre. *Les stratégies éducatives des familles*. Paris: Delachaux et Niestle, 1991.

KELLERHALS, Jean; ROUSSEL, Louis. Présentation du numéro spécial Sociologie de la famille: “Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches 1965-1985”. *L'Année Sociologique*, Paris, v. 37, p. 15-43, 1987.

KELLERHALS, Jean; TROUTOT, Pierre-Yves; LAZEGA, Emmanuel. *Microsociologie de la famille*. Presses Universitaires de France, 1984. Chapitre IV: La place de l'enfant, p. 89-108.

KIDWELL, Jeannie S. Number of siblings, sibling spacing, sex, and birth order: their effects on perceived parent-adolescent relationships. *Journal of Marriage and the Family*, Menasha, v. 43, n. 2, p. 315-332, May 1981.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances. In: BLÖSS, Thierry (sous la direction de). *Dialectique des rapports hommes / femmes*. Paris: PUF, 2001, p. 9-25.

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

LAURENS, Jean Paul. La dimension démographique. In: LAURENS, Jean Paul. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992. Chapitre VI, p. 141-167.

LE GALL, Didier; MARTIN, Claude. L'instabilité conjugale et la recombinaison familiale. *In: SINGLY, François de. (Org.) La famille: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 1991, p. 58-66.

LEFAUCHEUR, Nadine. Les familles dites monoparentales. *In: SINGLY, François de. (Org.) La famille: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 1991, p. 67-74.

MARRY, Catherine. Filles et garçons à l'école. *In: VAN ZANTEN, Agnès. (Org.) L'école: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 2000, p. 283-292.

MARTELETO, Leticia J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 159-177, jul. / dez. 2002.

MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael G. Mudanças na composição dos arranjos domiciliares no Brasil – 1978 a 1998. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 17, n. 1 / 2, p. 67-85, jan. / dez. 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. O desenvolvimento das relações família-escola. *In: MONTANDON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe. Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001, p. 13-28.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2º semestre 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. Separata de: *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3º trimestre de 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. 2002. 195 f. Tese (Concurso Público para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

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 (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, fev. / ago. 1998a.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, n. 7, p. 42-56, jan. / abr. 1998b.

NOGUEIRA, Maria Alice. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-posições*, v. 9, n. 1[25], p. 113-131, mar. 1998c.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos — um exame da relação classes médias / escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 7, p. 109-129, maio 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, n. 20, p. 9-25, jan. / jun. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Introdução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 9-15.

PEREZ, Adriana Fork. O filho primogênito: suas características e seus relacionamentos no contexto familiar. In: WAGNER, Adriana. *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 3, p. 113-131.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PETITE, Ségolène. *Les règles de l'entraide: Sociologie d'une pratique sociale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005.

PHILLIPS, Meredith. Sibship size and academic achievement: what we now know and what we still need to know – Comment on Guo & Van Wey. *American Sociological Review*, Albany, v. 64, n. 2, p. 188-192, Apr. 1999.

POITTEVIN, Aude. *Enfants de familles recomposées: Sociologie des nouveaux liens fraternels*. Paris: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

POITTEVIN, Aude. Une lecture des espaces pour lire les liens fraternels. *Espaces et Sociétés*, Paris, n. 120-121, p. 61-77, juin 2005.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61-80.

POWELL, Brian; STEELMAN, Lala Carr. The educational benefits of being spaced out: sibship density and educational progress. *American Sociological Review*, Albany, v. 58, n. 3, p. 367-381, June 1993.

PRADO, Ceres Leite. *Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias*. 2002. 353 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 155-170.

QUADROS, Waldir José de. A evolução recente das classes sociais no Brasil. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; HENRIQUE, Wilnês (Org.). *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90*. São Paulo: Editora UNESP; Campinas, SP: Instituto de Economia da UNICAMP, 2003, p. 15-69.

QUADROS, Waldir José de. *Classes médias no desenvolvimento brasileiro recente*. São Paulo: Centro de Estudos da Cultura e do Consumo (CECC) da Fundação Getúlio Vargas, 1990. 58 f. Palestra proferida e transcrita.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. Les familles et l'école. In: SINGLY, François de. (Org.) *La famille: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 1991, p. 201-210.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-38.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set. / dez. 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal; mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2º sem. / 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). *Família em*

*processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995.

SAINT MARTIN, Monique de. Structure du capital, différenciation selon les sexes et “vocation” intellectuelle. *Sociologie et sociétés*, Québec, v. XXI, n. 2, p. 9-25, oct. 1989.

SALEM, Tania. *O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SARACENO, Chiara. *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SCALON, Maria Celi. Mapeando estratos: critérios para escolha de uma classificação. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581998000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 28 out. 2006.

SCHECK, Dennis C.; EMERICK, Robert. The young male adolescent's perception of early child-rearing behavior: the differential effects of socioeconomic status and family size. *Sociometry*, Albany, v. 39, n.1, p. 39-52, Mar. 1976.

SEGALEN, Martine. *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar, 1999.

SEGALEN, Martine. Les relations de parenté. In: SINGLY, François de (Org.). *La famille: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 1991, p. 233-238.

SHAVIT, Yossi; PIERCE, Jennifer L. Sibship size and educational attainment in nuclear and extended families: Arabs and Jews in Israel. *American Sociological Review*, Albany, v. 56, n. 3, p. 321-330, June 1991.

SIEBEN, Inge; HUININK, Johannes; GRAAF, Paul M. de. Family background and sibling resemblance in educational attainment: trends in the former FRG, the former GDR, and the Netherlands. *European Sociological Review*, v. 17, n. 4, p. 401-430, Dec. 2001.

SILVA, Regina Coeli da Silveira e. Um estudo de gênero na educação brasileira. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002. 24 p. 1 CD-ROM.

SILVA, Cármen A. Duarte da *et al.* Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVEIRA, Luiza Maria de O. Braga. O relacionamento fraterno e suas características ao longo do ciclo vital familiar. In: WAGNER, Adriana. *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 2, p. 93-112.

SINGLY, Françoise de. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politiques – RIAC*, n. 35, p. 153-165, 1996.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TERRAIL, Jean-Pierre. Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formations*, DEP / MEN, n. 30, p. 3-11, 1992a.

TERRAIL, Jean-Pierre. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés Contemporaines*, Paris, n. 11-12, p. 53-89, sept. / déc. 1992b.

VAN ZANTEN, A. H. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et Sociétés*, Paris, n. 9, p. 39-52, 2002.

VAN ZANTEN, A. H. Les familles face à l'école — rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING, Paul. (Org.). *Education familiale: un panorama des recherches internationales*. Paris: MIRE / Matrice, 1988, p. 185-207.

WAGNER, Adriana. Possibilidades e potencialidades da família. In: WAGNER, Adriana. *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 23-38.

WAGNER, Anne-Catherine. A mobilidade das elites e as escolas internacionais: as formas específicas de representar o nacional. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 160-181.

WHITTEN, Peter. Les familles monoparentales dans l'Union européenne: un phénomène qui prend de l'ampleur. *INSEE PREMIERE*, Paris, n. 620, dec. 1998. Disponible em: <[http://www.insee.fr/FR/FFC/DOCS\\_FFC/ip620.pdf](http://www.insee.fr/FR/FFC/DOCS_FFC/ip620.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2006.

ZAKABI, Rosana. O Brasil do filho único. *Veja*, São Paulo, 18 fev. 2004. Geral, Família, p. 92-95.

## APÊNDICE A – Composição e perfil das famílias pesquisadas

Composição e perfil das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

(Continua)

Famílias	Estrutura familiar <sup>1</sup>		Idade	Grau de instrução <sup>2</sup>	Ocupação	Regime profissional <sup>3</sup>	Filhos			
							Homens	Idade	Mulheres	Idade
N. 01	Nuclear	Homem	46	<i>Lato sensu</i>	Médico	Funcionário público	1	16	1	14
		Mulher	45	<i>Lato sensu</i>	Médica	Funcionária pública				
N. 02	Nuclear	Homem	61	Superior	Dentista	Profissional liberal	1	20	1	21
		Mulher	56	Superior	Psicóloga	Profissional liberal				
N. 03	Nuclear	Homem	51	<i>Lato sensu</i>	Dentista	Profissional liberal	1	15	1	17
		Mulher	46	Mestrado	Psicóloga	Funcionária pública				
N. 04	Nuclear	Homem	56	Superior	Engenheiro	Funcionário público	1	20	1	23
		Mulher	52	Médio	Prof. <sup>a</sup> 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> séries	Funcionária pública				
N. 05	Nuclear	Homem	45	<i>Lato sensu</i>	Médico	Profissional liberal	1	19	1	16
		Mulher	44	<i>Lato sensu</i>	Médica	Profissional liberal				
N. 06	Nuclear	Homem	46	<i>Lato sensu</i>	Farmacista e microempresário	-	1	16	1	19
		Mulher	41	<i>Lato sensu</i>	Farmacêutica	Profissional liberal				
N. 07	Nuclear	Homem	56	Mestrado	Prof. universitário	Funcionário público	1	25	1	21
		Mulher	51	Superior	Dentista	Profissional liberal				
N. 08	Nuclear	Homem	57	Superior	Dentista e prof. universitário	Profissional liberal	1	21	1	24
		Mulher	46	<i>Lato sensu</i>	Dentista	Profissional liberal e funcionária pública				
N. 09	Nuclear	Homem	47	Superior	Corretor de seguros	-	1	22	1	18
		Mulher	44	Superior	Arquiteta	Profissional liberal				
N. 10	Nuclear	Homem	49	Mestrado	Engenheiro	-	1	18	1	22
		Mulher	47	Mestrado	Dentista	Profissional liberal e funcionária pública				

## Composição e perfil das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

(Continua)

Famílias	Estrutura familiar <sup>1</sup>		Idade	Grau de instrução <sup>2</sup>	Ocupação	Regime profissional <sup>3</sup>	Filhos			
							Homens	Idade	Mulheres	Idade
N. 11	Nuclear	Homem	53	<i>Lato sensu</i>	Engenheiro	-	2	20 e 16	1	23
		Mulher	50	Superior	Dentista	Profissional liberal				
N. 12	Nuclear	Homem	51	<i>Lato sensu</i>	Analista Financeiro	-	2	25 e 16	1	23
		Mulher	49	<i>Lato sensu</i>	Psicóloga	Profissional liberal				
N. 13	Nuclear	Homem	46	Superior	Engenheiro	Profissional liberal	2	20 e 17	1	16
		Mulher	44	Superior	Fiscal do Trabalho	Funcionária pública				
N. 14	Nuclear	Homem	47	<i>Lato sensu</i>	Bancário e Microempresário	Funcionário público	2	17 e 16	1	19
		Mulher	47	Mestrado	Dentista	Profissional liberal e funcionária pública				
N. 15	Nuclear	Homem	56	<i>Lato sensu</i>	Médico	Profissional liberal e funcionário público	2	21 e 20	1	25
		Mulher	53	<i>Lato sensu</i>	Psicóloga	Profissional liberal				
N. 16	Nuclear	Homem	54	<i>Lato sensu</i>	Auditor Fiscal	Funcionário público	2	26 e 25	1	23
		Mulher	52	Superior	Dentista	Profissional liberal				
N. 17	Nuclear	Homem	51	<i>Lato sensu</i>	Economista	Funcionário público	1	25	2	21 e 18
		Mulher	52	<i>Lato sensu</i>	Médica	Profissional liberal				
N. 18	Nuclear	Homem	47	Superior	Advogado	Profissional liberal	1	17	2	15 e 14
		Mulher	46	Mestrado	Prof. <sup>a</sup> 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> séries	Funcionária pública				
N. 19	Nuclear	Homem	57	<i>Lato sensu</i>	Dentista e Prof. Universitário	Profissional liberal e funcionário público	1	18	3	24, 21 e 21
		Mulher	53	Doutorado	Dentista e Prof. <sup>a</sup> Universitária	Profissional liberal e funcionária pública				
N. 20	Nuclear	Homem	44	<i>Lato sensu</i>	Terapeuta Ocupacional	-	4	21, 17, 15 e 13	1	14
		Mulher	43	Superior	Terapeuta Ocupacional	Profissional liberal				

## Composição e perfil das famílias pesquisadas, à época das entrevistas

(Conclusão)

Famílias	Estrutura familiar <sup>1</sup>		Idade	Grau de instrução <sup>2</sup>	Ocupação	Regime profissional <sup>3</sup>	Filhos			
							Homens	Idade	Mulheres	Idade
N. 21	Monoparental	Mulher	45	<i>Lato sensu</i>	Dentista	Funcionária pública	1	18	1	15
N. 22	Monoparental	Mulher	45	Superior	Dentista	Profissional liberal	1	19	1	17
N. 23	Monoparental	Mulher	42	<i>Lato sensu</i>	Médica	Profissional liberal	1	16	1	14
N. 24	Monoparental	Mulher	51	<i>Lato sensu</i>	Engenheira	Funcionária pública	1	21	1	24
N. 25	Monoparental	Homem	56	<i>Lato sensu</i>	Auditor Fiscal	Funcionário público	1	20	2	23 e 16
N. 26	Monoparental	Mulher	42	<i>Lato sensu</i>	Psicóloga e Microempresária	Profissional liberal -	2	18 e 12	2	16 e 15
N. 27	Recomposta	Homem	59	Fundamental	Técnico em Processamento de Dados	-	1	20	1	24
		Mulher	52	Superior	Analista Judiciária	Funcionária pública				
N. 28	Recomposta	Homem	62	Superior	Engenheiro	Profissional liberal	1	34	1	31
		Mulher	59	Superior	Psicanalista e Prof. <sup>a</sup> Universitária	Profissional liberal e funcionária pública				
N. 29	Recomposta	Homem	64	<i>Lato sensu</i>	Médico	Profissional liberal e funcionário público	2	35 e 6	2	32 e 28
		Mulher	50	Mestrado	Prof. <sup>a</sup> 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> séries	Funcionária pública				
N. 30	Recomposta	Homem	47	Médio	Músico	-	2	19 e 9	2	21 e 4
		Mulher	41	Superior	Assessora Jurídica	Funcionária pública				

Notas: <sup>1</sup> Nas famílias recompostas considerou-se o casal que coabita com os filhos, sejam eles do casamento atual e/ou anterior(es). Assim, a composição dessas famílias apresenta-se da seguinte forma: n. 27 e n. 28 – a mulher é a responsável pelos dois filhos nascidos em seu casamento anterior; n. 29 – o homem é o responsável pelos três primeiros filhos nascidos em seu casamento anterior e o caçula é seu filho com a segunda e atual mulher; n. 30 – a mulher é a responsável pelos dois primeiros filhos nascidos em seu primeiro casamento e pelo terceiro filho nascido em seu segundo casamento, e a caçula sua filha com o terceiro e atual marido.

<sup>2</sup> Os cursos *lato sensu* incluem os cursos de especialização e de residência médica.

<sup>3</sup> Quando não especificado se profissional liberal ou funcionário público, o sujeito exerce a referida ocupação como empregado ou empregador no setor privado.

## **APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os pais**

### **Roteiro da entrevista com os pais**

#### **1. História escolar dos filhos e estratégias educativas familiares**

- 1.1 Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino
- 1.2 Dificuldade ou facilidade em alguma(s) disciplina(s) escolar(es) ou área do conhecimento
- 1.3 Recuperações, reprovações
- 1.4 Modalidades de ajuda pedagógica
- 1.5 Relação com a escola: comportamento e envolvimento
- 1.6 Grau e forma de participação do pai e/ou da mãe no acompanhamento das atividades escolares
- 1.7 Relação dos pais com os professores, com a escola
- 1.8 Uso do tempo extra-escolar
  - 1.8.1 Estudos: língua estrangeira (experiência de intercâmbio), computação, estágio etc.
  - 1.8.2 Atividades esportivas, artísticas e culturais
- 1.9 Influência(s) no percurso escolar em função do gênero e/ou da ordem de nascimento

#### **2. Projetos e expectativas quanto ao processo de escolarização e futuro profissional de cada filho**

#### **3. Conhecimentos considerados imprescindíveis a um jovem de hoje**

#### **4. Valores que procuram transmitir aos filhos**

#### **5. Configuração e dinâmica familiar**

- 5.1 Definição do tamanho da família
  - 5.1.1 Planejamento
    - 5.1.1.1 Por que dois ou mais filhos?
    - 5.1.1.2 Quando? Intervalo entre um filho e outro?

5.1.1.3 Relação com: trabalho, recursos financeiros, escolarização...

5.1.2 Percepção dos filhos: desejo por uma família maior ou menor

5.2 Preferência de gênero

5.3 Divisão do trabalho familiar

5.3.1 Cuidado com os filhos

5.3.2 Distribuição das tarefas domésticas (pai/mãe e filhos)

5.4 Se família monoparental, indagar se grau de dificuldade seria maior

5.5 Se recomposta, relação com a(s) outra(s) família(s) e influência na escolarização.

## **APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os filhos**

### **Roteiro da entrevista com os filhos**

#### **1. Vida escolar e percepção dos investimentos familiares**

- 1.1 Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino
- 1.2 Dificuldade ou facilidade em alguma(s) disciplina(s) escolar(es) ou em alguma área do conhecimento
- 1.3 Recuperações, reprovações
- 1.4 Modalidades de ajuda pedagógica
- 1.5 Relação com a escola: comportamento e envolvimento
- 1.6 Participação do pai e/ou da mãe no acompanhamento das atividades escolares
- 1.7 Relação dos pais com os professores e com a escola
- 1.8 Uso do tempo extra-escolar
  - 1.8.1 Estudos: língua estrangeira (experiência de intercâmbio), computação, estágio etc.
  - 1.8.2 Atividades esportivas, artísticas e culturais
- 1.9 Influência(s) no percurso escolar em função do gênero e/ou da ordem de nascimento

#### **2. Projetos e expectativas quanto ao processo de escolarização e futuro profissional**

#### **3. Conhecimentos que os pais julgam importantes para sua vida**

#### **4. Valores que os pais procuram transmitir-lhe**

#### **5. Configuração e dinâmica familiar**

- 5.1 Definição do tamanho da fratria: desejo de ter mais ou menos irmãos
- 5.2 Percepção quanto ao lugar ocupado
  - 5.2.1 Em função do gênero
  - 5.2.2 Em função do lugar na fratria
  - 5.2.3 Diferença de idade em relação ao(s) irmão(s)
- 5.3 Divisão do trabalho familiar

5.3.1 Cuidado com os filhos

5.3.2 Distribuição das tarefas domésticas (pai/mãe e filhos)

5.4 Se família monoparental, indagar se grau de dificuldade seria maior

5.5 Se recomposta, relação com a(s) outra(s) família(s) e influência na escolarização

## APÊNDICE D – Dados da configuração familiar

DADOS DA CONFIGURAÇÃO FAMILIAR N. \_\_\_ – Entrevista em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Código:** \_\_ **Arranjo familiar:** \_\_\_ / **N. de filhos:** \_\_, sendo \_\_ moça(s) e \_\_ rapaz(es)

**Tempo de:** União/casamento: \_\_\_\_\_ Separação: \_\_\_\_\_

**Contato:** Telefone(s): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

### *Identificação dos sujeitos*

#### PAI

• Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_ anos Estado civil: \_\_\_\_\_

• Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

• Pós Graduação: \_\_\_\_\_  Concluído  Em andamento

Período: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

• Ocupação: \_\_\_\_\_ Cargo / Função: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

• Escolaridade: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

• Profissão: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

• Tamanho da fratria: \_\_\_\_, sendo \_\_\_ homem(ns) e \_\_\_ mulher(es)

#### MÃE

• Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_ anos Estado civil: \_\_\_\_\_

• Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

• Pós Graduação: \_\_\_\_\_  Concluído  Em andamento

Período: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

• Ocupação: \_\_\_\_\_ Cargo / Função: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

• Escolaridade: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

• Profissão: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

• Tamanho da fratria: \_\_\_\_, sendo \_\_\_ homem(ns) e \_\_\_ mulher(es)

## FILHO (A) 1

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos - Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Ocupação: \_\_\_\_\_
- Período escolar / Formação: \_\_\_\_\_
- Instituição escolar: \_\_\_\_\_

## FILHO (A) 2

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos - Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Ocupação: \_\_\_\_\_
- Período escolar / Formação: \_\_\_\_\_
- Instituição escolar: \_\_\_\_\_

## FILHO (A) 3

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos - Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Ocupação: \_\_\_\_\_
- Período escolar / Formação: \_\_\_\_\_
- Instituição escolar: \_\_\_\_\_

## FILHO (A) 4

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos - Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Ocupação: \_\_\_\_\_
- Período escolar / Formação: \_\_\_\_\_
- Instituição escolar: \_\_\_\_\_

## FILHO (A) 5

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos - Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Ocupação: \_\_\_\_\_
- Período escolar / Formação: \_\_\_\_\_
- Instituição escolar: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: família nuclear n.17**

### **Roteiro de entrevista: família nuclear n.17**

#### **1. Revisão de aspectos da configuração e dinâmica da família nuclear n. 17**

1.1 Pais/filhos aprimoram suas experiências educacionais a partir dos filhos/irmãos mais velhos (tentativa de escola pública para o primogênito, filha caçula se pauta na experiência da irmã para mudar de colégio e se certificar da escolha do curso de graduação).

1.2 Relação da escolha do curso superior de Medicina (a princípio, escolha dos três filhos) com profissão materna e escolha do primogênito.

1.3 Expectativas e disponibilidade familiar em relação a cada um dos filhos e nos diferentes momentos (cobranças e responsabilidades atribuídas, grau de atenção demandada e investida, investimentos extras como inglês e estudo no exterior, recursos materiais x trabalho x tempo em casa etc. / retorno dos filhos).

1.4 Formas familiares de investimento pedagógico (um relato para cada filho)

1.4.1 Pai lia para os filhos quando pequenos e investe muito em sua formação cultural.

1.4.2 Mãe acompanhava mais o dia-a-dia, o “arroz com feijão”.

1.4.3 Ajuda dos filhos mais velhos aos mais novos nas tarefas escolares (considerar diferença de idade e gênero)

#### **2 Influência da estrutura familiar e do lugar na fratria na história escolar dos filhos e estratégias educativas familiares**

2.1 Relação de cada um dos filhos com o estudo: dificuldades ou facilidades no percurso escolar (recuperações); processo de ingresso no curso de graduação; perspectiva de vir a trabalhar durante a escolarização etc.

2.2 Percepção/comparação feita por professores sobre o percurso escolar dos filhos (desempenho, dedicação ao estudo, liderança, organização etc.).

2.3 Participação financeira e/ou pedagógica de algum parente (tios, avós etc.) na escolarização dos filhos.

## **APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: família monoparental n. 25**

### **Roteiro de entrevista: família monoparental n. 25**

#### **1 Revisão de aspectos da configuração e dinâmica da família monoparental n. 25**

1.1 Viuvez: impacto da perda da mãe na escolarização de cada filho (acompanhamento escolar, reprovação do filho do meio na 7ª série, relação na fratria: cuidado maior?).

1.2 Influência dos filhos mais velhos sobre os mais novos: ajuda nas atividades escolares, caçula quis estudar órgão porque o irmão estudava violão, segundo filho começou inglês porque a primogênita estudava etc.

1.3 Diferenças na fratria face à escolarização: relação com o estudo, experiência de ensino supletivo pelo segundo filho, estudo no exterior etc.

1.4 Experiência e perspectiva de trabalho durante a escolarização (filho: trabalhou à época em que estudou inglês nos EUA e entusiasmou-se por ter o próprio dinheiro, inscrição feita pelo pai em concurso da Justiça do Trabalho).

1.5 Acompanhamento das atividades escolares realizado com cada um dos filhos nos momentos diversos vividos pela família (quando filhos menores / maiores, viuvez, condições financeiras...):

1.5.1 Pelo pai e pela mãe quando viva (expectativas, cobranças e responsabilidades atribuídas, grau de atenção demandada, investimentos extras, recursos materiais x trabalho x tempo em casa etc.)

1.5.2 Participação de sobrinha (filha de criação?) residente nos EUA ao receber os primos para estudar lá (Participação financeira e/ou pedagógica de algum outro parente? Como?).

#### **2 Influência da estrutura familiar e do lugar na fratria na história escolar dos filhos e estratégias educativas familiares**

2.1 Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino: experiência com os mais velhos

2.2 Percepção/comparação feita por professores sobre o percurso escolar dos filhos (desempenho, dedicação ao estudo, liderança, organização etc.)

## **APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: família recomposta n. 30**

### **Roteiro de entrevista: família recomposta n. 30**

#### **1. Revisão de aspectos da configuração e dinâmica da família recomposta n. 30**

##### 1.1 Separações/recasamentos

1.1.1 Fragilização da situação econômica x escolarização (escolha feitas)

1.1.2 Relação: trabalho e estudo dos filhos

1.2 Participação financeira dos avós maternos e de tio na escolarização dos filhos (Alguma outra forma de participação? Outro parente?)

1.3 Diferenças entre irmãos (escolas pública e/ou privada, interrupções no percurso do segundo filho, experiência de supletivo dos dois primeiros filhos, cultura familiar dos meio-irmãos e influência na escolarização, etc.)

#### **2 Influência da estrutura familiar e do lugar na fratria na história escolar dos filhos e estratégias educativas familiares**

##### 2.1 Considerações para a escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino

2.1.1 Experiência anterior de algum irmão

2.1.2 Relação com mudanças residenciais em função de separação e/ou recasamento

2.2 Relação de cada um dos filhos com o estudo: dificuldades ou facilidades no percurso escolar (recuperações, reprovações)

2.3 Percepção/comparação feita por professores e/ou outros sobre o percurso escolar dos filhos (desempenho, dedicação ao estudo, liderança, organização, comportamento etc.)

2.4 Acompanhamento realizado das atividades escolares em face de cada um dos filhos nos momentos diversos vividos pela família (quando filhos menores / maiores, condições financeiras, separação e/ou recasamento...):

2.4.1 Pelos pais (expectativas, cobranças e responsabilidades atribuídas, grau de atenção demandada, investimentos extras, recursos materiais x trabalho x tempo em casa etc.)

2.4.2 Pelos irmãos mais velhos (relação com o espaçamento entre os irmãos e o gênero).

## **APÊNDICE H – Roteiro de entrevista infantil**

### **Roteiro de entrevista infantil**

#### 1. Vida escolar e percepção dos investimentos familiares

- 1.1 Em que estabelecimento(s) de ensino você estudou/estuda? Sabe o motivo?
- 1.2 Em que ano escolar você está? Tem ou já teve dificuldade ou facilidade em alguma(s) matéria(s) escolar(es)?
- 1.3 Já teve recuperações e/ou reprovações?
- 1.4 Recebe algum tipo de ajuda para fazer as atividades da escola? De quem (pai/mãe/irmão/irmã/professor particular/outra pessoa)? Quando?
- 1.5 Como se comporta na escola? Faz bagunça ou fica mais quieto?
- 1.6 Você vai a festas, excursões, olimpíadas etc. que a escola realiza?
- 1.7 Seus pais participam desses eventos escolares? E de reuniões na escola? Eles conversam com os professores?
- 1.8 O que você faz no tempo fora da escola: estuda inglês, pratica algum esporte, faz algo relacionado à música, à dança etc.?

#### 2. Você pensa no que irá estudar no futuro? O que dizem seus pais e/ou irmãos sobre isso?

#### 3. O que seu pai/sua mãe diz ser importante saber/aprender (conhecimentos)?

#### 4. O que seu pai/sua mãe ensina sobre o que é certo e/ou errado?

#### 5. Configuração e dinâmica familiar

- 5.1 Você gostaria de ter mais ou menos irmãos? Por quê?
- 5.2 Você gosta de ser menino? Acha que é diferente para uma menina? E na escola?
- 5.3 Você gosta de ser o terceiro filho / filho do meio? Por quê?
- 5.4 O que acha de sua diferença de idade para seus irmãos?
- 5.5 Quem cuida de você no dia-a-dia? Levar ao médico, por exemplo?
- 5.6 Você ajuda na arrumação da casa? Como? E seus irmãos?
- 5.7 Você se encontra muito com seu pai? Quando? E com a família dele?

**ANEXO A - Tabela 2.14 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004**

Tabela 2.14 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Pessoas de 25 anos ou mais de idade								
	Total	Grupos de anos de estudo (%)							
		Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 anos	9 a 10 anos	11 anos	12 a 14 anos	15 anos ou mais
Brasil	97 890 096	15,7	14,0	27,7	9,0	3,9	18,0	3,5	7,8
Norte	6 473 994	18,6	17,1	25,9	7,5	4,6	18,9	2,3	4,6
Rondônia	750 187	19,0	16,0	30,2	7,9	4,5	14,2	2,5	5,0
Acre	263 639	31,3	12,2	20,4	5,8	2,8	14,7	4,4	5,9
Amazonas	1 394 946	15,0	12,0	26,8	8,3	3,8	26,1	2,1	5,3
Roraima	157 114	19,4	12,7	23,2	7,8	3,3	27,3	2,9	2,8
Pará	3 055 685	18,1	20,7	25,9	7,2	5,3	16,7	1,7	4,2
Região Metropolitana de Belém	1 032 472	7,7	12,1	25,7	9,9	8,7	24,9	2,6	8,1
Amapá	238 073	16,8	9,5	22,1	10,9	5,2	25,5	4,6	4,4
Tocantins	614 370	23,8	18,4	23,2	6,0	3,9	16,1	3,7	4,6
Nordeste	24 828 787	29,0	16,9	22,4	6,2	3,6	14,9	2,2	4,5
Maranhão	2 666 024	32,2	17,5	20,1	6,7	3,0	14,7	2,9	2,7
Piauí	1 487 460	34,9	16,5	21,5	5,4	4,3	10,0	2,7	4,5
Ceará	3 922 690	28,8	16,8	22,1	6,7	2,5	14,7	2,4	5,0
Região Metropolitana de Fortaleza	1 673 393	16,3	12,5	23,5	9,5	3,5	21,6	3,7	8,2
Rio Grande do Norte	1 497 941	24,9	17,5	24,7	6,3	4,6	14,8	2,1	4,8
Paraíba	1 811 357	31,3	16,9	21,9	5,5	4,0	11,6	2,1	6,3
Pernambuco	4 208 109	24,5	15,9	25,0	6,5	3,6	15,7	2,0	6,5
Região Metropolitana de Recife	1 942 380	12,3	11,6	25,7	8,9	5,2	22,7	2,9	10,1
Alagoas	1 433 930	35,9	18,1	20,5	5,5	2,9	10,9	1,8	3,9
Sergipe	985 729	24,0	13,8	23,4	7,3	4,6	17,5	3,2	5,8
Bahia	6 815 547	29,1	17,3	22,0	5,7	3,8	17,1	1,6	3,2
Região Metropolitana de Salvador	1 753 567	9,9	10,5	23,1	9,3	6,6	29,0	3,5	7,8
Sudeste	44 468 118	10,2	12,2	28,9	10,5	3,9	20,0	4,2	9,7
Minas Gerais	10 465 785	13,7	15,9	32,3	8,5	3,1	16,3	3,0	6,7
Região Metropolitana de Belo Horizonte	2 667 673	8,0	9,7	30,8	11,2	3,9	22,4	3,4	10,1
Espírito Santo	1 830 135	14,4	12,0	29,6	9,4	4,8	17,9	4,1	7,4
Rio de Janeiro	9 263 809	7,5	11,6	26,8	12,5	4,0	22,0	4,0	11,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	7 054 466	6,5	10,6	25,4	13,0	4,1	23,4	4,2	12,6
São Paulo	22 918 389	9,3	10,8	28,2	10,7	4,1	21,1	4,8	10,7
Região Metropolitana de São Paulo	10 937 972	8,0	9,1	26,5	11,5	4,4	23,3	5,1	11,8
Sul	15 380 084	9,5	13,2	32,8	10,2	3,6	17,0	4,2	8,6
Paraná	5 764 214	12,7	13,9	28,2	9,1	3,8	17,9	4,5	8,8
Região Metropolitana de Curitiba	1 763 091	7,4	10,8	23,6	11,4	4,2	22,8	5,7	12,7
Santa Catarina	3 295 547	6,9	13,3	33,2	12,9	3,0	17,2	3,9	8,1
Rio Grande do Sul	6 320 323	7,9	12,5	36,7	9,9	3,7	16,0	4,1	8,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	2 318 344	5,5	9,7	30,1	12,0	4,1	20,4	5,8	11,7
Centro-Oeste	6 739 113	13,9	14,0	28,5	8,4	4,7	17,6	4,1	8,4
Mato Grosso do Sul	1 170 916	15,4	16,9	28,7	7,8	4,0	15,3	3,8	7,7
Mato Grosso	1 403 994	15,2	16,1	30,1	8,1	3,9	16,1	3,4	6,7
Goiás	2 979 098	15,3	14,4	30,6	8,2	5,2	16,5	3,8	5,9
Distrito Federal	1 185 105	7,6	7,7	21,3	9,7	5,0	24,4	5,9	17,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Exclui-se pessoas com idade ignorada e com anos de estudo não determinados.

**ANEXO B - Tabela 5.2 – Arranjos familiares, total e sua respectiva distribuição percentual, por tipo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004**

Tabela 5.2 - Arranjos familiares, total e sua respectiva distribuição percentual, por tipo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004

(continua)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Arranjos familiares					
	Total	Tipo (%)				
		Unipessoal	Casal sem filhos		Casal com filhos	
			Com parentes	Sem parentes	Com parentes	Sem parentes
Brasil	56 039 518	10,0	1,7	12,9	4,6	46,3
Norte	4 005 090	7,8	2,0	10,1	6,7	47,9
Rondônia	460 436	8,8	1,8	12,8	4,6	51,0
Acre	172 583	10,9	1,5	8,5	5,0	50,0
Amazonas	856 022	7,4	1,8	9,2	7,2	48,9
Roraima	104 395	13,0	1,1	7,8	8,3	44,8
Pará	1 905 819	6,7	2,3	10,2	6,6	46,9
Região Metropolitana de Belém	608 590	7,7	2,0	10,3	5,6	41,0
Amapá	135 318	4,4	1,6	7,4	11,9	48,3
Tocantins	370 517	11,4	2,1	11,4	7,1	46,3
Nordeste	14 536 519	8,5	2,0	10,9	5,8	46,1
Maranhão	1 606 790	6,9	2,8	9,7	9,1	45,5
Piauí	840 652	7,0	2,1	10,3	7,8	46,7
Ceará	2 279 713	7,3	1,8	10,9	5,0	48,2
Região Metropolitana de Fortaleza	981 575	7,4	1,6	10,5	4,8	44,4
Rio Grande do Norte	872 088	6,2	2,4	12,5	5,6	47,3
Paraíba	1 037 454	7,4	2,4	10,7	5,3	47,8
Pernambuco	2 455 967	8,4	1,6	10,8	5,0	45,8
Região Metropolitana de Recife	1 110 217	9,1	1,4	10,9	4,2	43,0
Alagoas	840 095	6,7	1,9	12,8	5,4	46,8
Sergipe	576 166	10,7	1,2	13,1	4,2	47,2
Bahia	4 027 594	11,0	1,9	10,5	5,6	44,3
Região Metropolitana de Salvador	1 040 164	11,2	1,1	9,7	4,8	38,6
Sudeste	24 772 268	10,9	1,5	13,4	4,0	45,7
Minas Gerais	5 888 349	10,8	1,4	11,6	3,8	46,5
Região Metropolitana de Belo Horizonte	1 507 010	11,2	1,0	10,2	3,5	44,8
Espírito Santo	1 044 520	9,8	1,6	12,6	4,0	48,0
Rio de Janeiro	5 197 656	13,7	1,8	14,9	3,9	39,9
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3 962 693	14,8	1,9	14,5	4,1	38,3
São Paulo	12 641 743	9,8	1,4	13,6	4,2	47,6
Região Metropolitana de São Paulo	6 032 613	9,8	1,2	12,4	4,3	46,4
Sul	8 701 118	10,7	1,5	16,5	3,4	48,0
Paraná	3 238 406	10,1	1,5	14,8	3,8	49,1
Região Metropolitana de Curitiba	995 765	11,0	1,3	15,1	3,9	47,0
Santa Catarina	1 844 667	8,0	1,4	17,5	3,3	52,3
Rio Grande do Sul	3 618 045	12,6	1,5	17,5	3,0	44,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	1 367 039	14,6	1,4	15,8	2,7	42,7
Centro-Oeste	4 024 523	11,1	2,2	13,0	4,7	45,3
Mato Grosso do Sul	701 758	10,0	2,8	14,0	5,0	44,2
Mato Grosso	839 756	9,6	2,0	14,2	5,0	49,2
Goiás	1 781 648	12,5	2,4	13,2	4,4	44,3
Distrito Federal	701 361	10,2	1,1	9,8	4,8	44,2

Tabela 5.2 - Arranjos familiares, total e sua respectiva distribuição percentual, por tipo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004

(conclusão)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Arranjos familiares			
	Tipo (%)			
	Mulher sem cônjuge com filhos		Outros tipos	
	Com parentes	Sem parentes	Com parentesco	Sem parentesco
Brasil	2,9	15,3	3,9	2,3
<b>Norte</b>	3,3	15,3	3,7	3,2
Rondônia	2,2	13,3	2,5	3,1
Acre	2,7	15,3	3,2	2,9
Amazonas	2,8	15,9	3,5	3,2
Roraima	3,2	15,4	4,4	2,0
Pará	3,8	16,2	3,9	3,4
Região Metropolitana de Belém	5,1	19,3	4,5	4,3
Amapá	6,4	12,2	3,7	4,0
Tocantins	2,5	12,4	4,6	2,1
<b>Nordeste</b>	3,6	16,5	4,2	2,4
Maranhão	4,1	15,0	4,5	2,3
Piauí	2,8	16,4	4,9	2,2
Ceará	3,7	16,6	4,0	2,5
Região Metropolitana de Fortaleza	4,3	19,5	4,5	3,0
Rio Grande do Norte	3,7	16,1	4,0	2,3
Paraíba	2,9	17,2	3,9	2,4
Pernambuco	3,5	18,0	4,3	2,6
Região Metropolitana de Recife	4,3	19,8	4,8	2,5
Alagoas	4,1	16,9	3,6	1,8
Sergipe	3,3	15,5	2,8	1,9
Bahia	3,7	16,2	4,3	2,6
Região Metropolitana de Salvador	5,1	21,4	5,1	3,0
<b>Sudeste</b>	2,8	15,8	3,8	2,1
Minas Gerais	2,8	16,8	3,9	2,3
Região Metropolitana de Belo Horizonte	3,1	19,0	4,8	2,3
Espírito Santo	3,0	14,2	4,1	2,7
Rio de Janeiro	3,5	16,0	4,3	2,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3,8	15,8	4,6	2,2
São Paulo	2,4	15,4	3,6	2,0
Região Metropolitana de São Paulo	2,7	17,1	4,2	2,1
<b>Sul</b>	2,2	12,4	3,5	1,9
Paraná	2,0	13,1	3,4	2,1
Região Metropolitana de Curitiba	2,2	14,2	3,6	1,7
Santa Catarina	2,1	11,0	2,8	1,6
Rio Grande do Sul	2,3	12,4	3,9	1,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	2,9	14,2	3,6	2,2
<b>Centro-Oeste</b>	2,7	14,8	4,0	2,2
Mato Grosso do Sul	2,5	14,5	4,2	2,8
Mato Grosso	2,6	11,6	3,7	1,9
Goiás	2,7	14,2	4,1	2,1
Distrito Federal	3,0	20,6	3,8	2,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Famílias em domicílios particulares.