

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mariana Gadoni Canaan

ENTRE O LAR E A ESCOLA:
O EXERCÍCIO DO “OFÍCIO” DE PAI/MÃE DE ALUNO NAS CAMADAS POPULARES

Belo Horizonte
2020

Mariana Gadoni Canaan

ENTRE O LAR E A ESCOLA:
O EXERCÍCIO DO “OFÍCIO” DE PAI/MÃE DE ALUNO NAS CAMADAS POPULARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte

2020

C212e
T Canaan, Mariana Gadoni, 1986-
Entre o lar e a escola [manuscrito] : o exercício do "ofício" de
pai/mão de aluno nas camadas populares / Mariana Gadoni Canaan.
- Belo Horizonte, 2020.
296 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Alice Nogueira.
Bibliografia: f. 280-292.
Apêndices: f. 293-296.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Participação dos pais --
Teses. 3. Lar e escola -- Teses. 4. Pais e professores -- Teses.
5. Sociologia educacional -- Teses. 6. Família e escola -- Teses.
I. Título. II. Nogueira, Maria Alice de Lima Gomes, 1949-
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
CDD- 371.103

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

ENTRE A ESCOLA E O LAR: O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE "PAI/MÃE DE ALUNO" NAS CAMADAS POPULARES

MARIANA GADONI CANAAN

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Alice de Lima Gomes Nogueira - Orientador
UFMG

Prof(a). Dilia Maria Andrade Gloria
UFMG

Prof(a). Luciano Campos da Silva
UFOP

Prof(a). Mauricio Ernica
UNICAMP

Prof(a). Tania De Freitas Resende
UFMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020.

Dedico esta tese à minha família e amigos, Rafael, Renan, Maria Lúcia, Evandro, Luciana, Marcelo L., Ana Clara, Marcelo S., Isabella, Fernando, Regina, Yuri, Larissa, Robert (*in memoriam*) e, sobretudo, aos meu pais e esposo, Suzana, Rômulo e Eduardo, por todo o carinho, amparo e compreensão. Tenho plena certeza de que eu não teria chegado até aqui sem vocês!

AGRADECIMENTOS

Mesmo sabendo que não há palavras capazes de exprimir minha gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para a conclusão desta tese, arrisco dizer algumas.

Em especial à professora Maria Alice, que por mais de uma década guiou-me nesse longo caminho de estudo, pesquisa e aprendizado. Muito obrigada pela oportunidade, pelo incentivo e pela orientação sempre tão atenciosa, comprometida e perspicaz.

À professora Tânia, agradeço as palavras gentis e encorajadoras e todas as relevantes contribuições ao meu percurso investigativo, desde a pesquisa que originou meu interesse por este tema, passando pelo parecer do projeto e pela qualificação, até o grande dia da defesa.

Ao professor Antônio Augusto, obrigada pelo esforço de se deslocar de São Paulo até Minas Gerais para participar da minha qualificação e me presentear com a sua presença, críticas e sugestões.

Aos professores Maurício, Luciano, Dília, Marlice e Maria Amália, agradeço por terem aceitado tão prontamente o convite para compor a banca de defesa, é um privilégio poder discutir a minha tese com vocês.

Aos professores e colegas do Observatório Sociológico Família-Escola, obrigada pelas oportunidades de aprendizagem e pelos momentos de descontração, é sempre revigorante encontrar com vocês.

Aos profissionais da Escola Violeta que, por questão de anonimato, não podem ser aqui nomeados. Muito obrigada por terem me acolhido durante o doutorado e me permitido viver o cotidiano escolar, cujo aprendizado não cabe nas linhas desta tese.

À CAPES, agradeço a concessão da bolsa durante o período de realização deste doutorado.

Às famílias que participaram desta pesquisa, agradeço imensamente o tempo e a intimidade compartilhados comigo, sem os quais não existiria esta tese.

Ao professor Francisco, obrigada pela enorme ajuda com o texto.

Ao amor da minha vida, Eduardo, agradeço todo o apoio e ajuda nesta tese, desde a revisão até as críticas e sugestões.

“Espera-se do sociólogo que, à medida do profeta, dê respostas últimas e (aparentemente) sistemáticas às questões de vida ou de morte que se colocam dia a dia na existência social. E é-lhe recusada a função, que ele tem direito de reivindicar, como qualquer cientista, de dar respostas precisas e verificáveis apenas às questões que está em condições de colocar cientificamente: quer dizer, rompendo com as perguntas postas pelo senso comum e também pelo jornalismo”.

(Pierre Bourdieu)

RESUMO

Transformações recentes na família e na escola aprofundaram as interações entre essas duas instâncias socializadoras e ampliaram significativamente as funções que elas são convocadas a exercer na educação das crianças. Nesse contexto, os pais passam a desempenhar um novo papel social, o de pai/mãe de aluno. Esse papel possui contornos muito vagos na legislação brasileira, podendo assumir diferentes formas e interpretações dependendo do contexto e dos envolvidos. Com o objetivo de discutir o ofício de pai/mãe de aluno nas camadas populares e os limites da parceria família-escola, buscou-se entender: (1) o que a escola quer das famílias; (2) quais os dispositivos utilizados pelos professores para induzir as famílias a moldarem suas práticas e disposições conforme as expectativas escolares; (3) como os pais das camadas populares percebem esse ofício e o desempenham; (4) quais fatores socioeconômico e culturais influenciam no exercício desse ofício; e (5) quais seus efeitos no cotidiano familiar e escolar. Para isso, realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa com doze famílias de uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na periferia de Belo Horizonte. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos e da observação direta do cotidiano escolar, e de visitas domiciliares e entrevistas em profundidade com responsáveis e alunos. Constatou-se que o ofício de pai/mãe de aluno consiste mais do que em assumir certas tarefas, como acompanhar o dever de casa e atender às convocações dos educadores, em entregar à escola uma criança em condições de educabilidade. Essas condições podem apresentar certas variações entre os diferentes estabelecimentos de ensino, mas a autonomia, concebida como disciplina mental e corporal, parece ser uma disposição requerida em todos eles por estar na base da forma escolar. Nesse sentido, os professores da escola pesquisada já haviam ajustado, parcialmente, suas expectativas ao público atendido, de tal forma que não nutriam a expectativa de que os pais, com baixo nível de escolaridade, atuassem no plano das aprendizagens escolares dos filhos, por exemplo, auxiliando nos deveres de casa. O que se pedia a eles eram, sobretudo, ações no plano da motivação e da disciplina, sendo essas solicitações, portanto, exteriores ao trabalho pedagógico e às atividades cognitivas da criança. Contudo, isso que a escola solicita a todos os pais, alguns não podem oferecer de imediato, já que exigiria mudanças estruturais em diferentes dimensões da vida familiar, como na forma de se relacionar com o tempo e de exercer a autoridade, que dependem mais do que o ato de vontade, sendo condicionadas pelas experiências e condições de existência, passadas e atuais, da família.

Palavras-Chave: Relação família-escola; camadas populares; expectativas docentes; ofício de pai de aluno; dinâmicas familiares.

ABSTRACT

Recent changes in family and school have deepened the interactions between these two socializing instances and significantly expanded the roles they are called upon to play in the education of children. In this context, parents begin to play a new social role, that of student's parent. This role has very vague contours in Brazilian law and may take different forms and interpretations depending on the context and those involved. In order to discuss the role of student's parent in the working-class and its implications on school and family daily life, we sought to understand: (1) what the school wants from families; (2) what devices do educators use to get what they want from their parents; (3) how working-class parents perceive and perform this role; (4) which socioeconomic and cultural factors influence the exercise of this role; and (5) what are its effects on family daily life. For this, a qualitative research was carried out with twelve families of a public elementary school, located in the low-income outskirts of Belo Horizonte. Data were collected from document analysis and direct observation of daily school life, home visits and in-depth interviews with parents and students. It has been observed that the role of student's parent consists more than taking on certain tasks, such as following homework and attending teachers calls, handing a child in conditions of educability to the school. These conditions may vary between schools, but autonomy, conceived as mental and bodily discipline, seems to be a required disposition in all of them because it is the basis of school form. In this sense, the teachers of the researched school had already been partially adjusted, respectively, their expectations to the public served, so that they did not nourish the expectation that parents, with low level of education, would act in the school learning plan of their children, for example, helping with homework. What were asked of them were, above all, actions in terms of motivation and discipline, and these requests were, therefore, outside the pedagogical work and cognitive activities of the child. However, what the school is asking of all parents, some cannot offer, as it would require structural changes in different dimensions of family life, such as how to relate to time and to exercise authority, which depend more than act of will, being conditioned by the family's past and present experiences and conditions of existence.

Keywords: Family-school relationship; working-class; teaching expectations; parent's role in education; family dynamics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Planta Geral da cidade de Belo Horizonte, 1895	68
Figura 2 - Ocupação urbana, Belo Horizonte, 1920-1930.....	69
Figura 3 - Vista panorâmica da Vila Flor, 1998	73
Figura 4 - Vista parcial da Vila Flor, 1998.....	73
Figura 5 - Casas típicas da Vila Flor, 1998	74
Figura 6 - Residências em áreas insalubres, Vila Flor, 1998	74
Figura 7 - Área utilizada na relocação das famílias da Vila Flor, 2005	77
Figura 8 - Modelo de moradia do Vila Viva, 2008	78
Figura 9 - Conjuntos habitacionais do Vila Viva, 2017	79
Figura 10 - Processo de favelização na Vila Flor, 2017	81
Figura 11- Nova ocupação na Vila Flor, 2017	81
Figura 12 - Área comum dos apartamentos do Vila Viva, 2017	82
Figura 13 - Área comum dos apartamentos do Vila Viva, 2017	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Realização de afazeres domésticos por sexo (%), Brasil – 2017	34
Gráfico 2 - Realização de afazeres domésticos (%), sexo feminino, Brasil – 2015.....	36
Gráfico 3 - Taxa de atendimento escolar. Brasil, 1970-2015.....	40
Gráfico 4 - IDEB. Brasil, 2005-2017	42
Gráfico 5 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Escrita, 2016.....	107
Gráfico 6 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Leitura, 2016	108
Gráfico 7 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Matemática, 2016.....	109
Gráfico 8 - Proficiência dos alunos do 5º e 9º ano, Escola Violeta, 2017	110
Gráfico 9 - Percentual de alunos do 5º e 9º ano considerados em Nível Adequado de Proficiência, Belo Horizonte - 2017 (%)	111
Gráfico 10 - IDEB. Escola Violeta, 2007-2017.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os deveres dos alunos e responsáveis, por eixo temático	121
Quadro 2 - Motivo de sanções escolares	135
Quadro 3 - Dimensões da vida familiar e o ofício de pai/mãe de aluno.....	267

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Indicadores de Desenvolvimento Humano. Brasil e subdivisões, 2010.....	85
Tabela 2 - Indicadores de Longevidade. Brasil e subdivisões, 2000-2010	85
Tabela 3 - Indicadores de Educação. Brasil e subdivisões, 2000-2010.....	87
Tabela 4 - Indicadores de Renda. Brasil e subdivisões, 2010	89
Tabela 5 - Rede pública de ensino da Vila Flor - 2017	93
Tabela 6 - Níveis de Esforço Docente, Escola Violeta - 2017	98
Tabela 7 - Idade dos alunos por etapa de ensino. Escola Violeta – 2017.....	100
Tabela 8 - Incentivos familiares (alunos de 5º e 9º ano), Escola Violeta – 2017	102
Tabela 9 - Práticas culturais e de lazer. Escola Violeta – 2017.....	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E O PERCURSO INVESTIGATIVO	26
1.1	A instituição social “família” e suas transformações.....	26
1.1.1	Os papéis sociais de “mãe” e de “mulher”.....	30
1.2	A instituição social “escola” e suas mutações	38
1.2.1	<i>O papel social de “pai/mãe de aluno”</i>	48
1.3	A pesquisa de campo e seus fundamentos	53
1.3.1	<i>Trabalho de campo: entre expectativas, dilemas e possibilidades</i>	55
1.3.1.1	A seleção da escola.....	55
1.3.1.2	O acesso ao campo de pesquisa.....	56
1.3.1.3	Minha rotina na escola.....	60
1.3.1.4	A escolha das famílias.....	62
1.3.2	<i>Instrumentos de coleta dos dados</i>	64
1.3.2.1	Observação direta.....	64
1.3.2.2	Análise documental.....	65
1.3.2.3	Entrevista em profundidade.....	65
2	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: UMA ESCOLA EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL	67
2.1	Adentrando o território	67
2.1.1	<i>A história da Vila Flor</i>	71
2.1.2	<i>A condição atual da Vila</i>	84
2.2	Conhecendo a Escola	90
2.2.1	<i>A escola a partir de alguns indicadores educacionais</i>	93
2.2.1.1	Corpo docente.....	94
2.2.1.2	Corpo discente.....	99
3	A FAMÍLIA NO COTIDIANO DA ESCOLA: ENTRE EXPECTATIVAS, PRESCRIÇÕES E POSSIBILIDADES	113
3.1	O que a escola quer das famílias?	115
3.1.1	<i>O “ofício de aluno”: “Nós aceitamos alunos e não quem vem a passeio”</i>	125
3.2	Que dispositivos a escola aciona para obter o que quer das famílias (e dos alunos)?	134

3.2.1	<i>Os alunos e as regras escolares: “Eles têm que aprender a conviver e se organizar dentro de certas regras para não serem ainda mais prejudicados”</i>	134
3.2.2	<i>A parceria família-escola: “A gente tem que caminhar de mãos dadas para desenvolver um bom trabalho”</i>	139
4	A ESCOLA NO COTIDIANO DA FAMÍLIA: O OFÍCIO DE PAI/MÃE DE ALUNO	153
4.1	Retratos de famílias	161
4.1.1	<i>Orquídea: controle e disposições ascéticas</i>	162
4.1.2	<i>Hortênsia: adesão ao projeto escolar e sentimento de impotência</i>	171
4.1.3	<i>Antúrio: cooperação e “vigilância”</i>	183
4.1.4	<i>Begônia: frustração escolar e doação de si</i>	190
4.1.5	<i>Gardênia: o sentimento de dever de uma “mãe” com escasso capital escolar</i>	197
4.1.6	<i>Tulipa: uma trajetória de transformações pelos estudos</i>	206
4.1.7	<i>Petúnia: casa e escola, duas esferas divorciadas</i>	214
4.1.8	<i>Margarida: precariedade e sentimento de direito</i>	223
4.1.9	<i>Rosa: educação moral e distinção entre os pobres</i>	236
4.1.10	<i>Bromélia: sentimento de inferioridade cultural e a (des)ordem moral doméstica</i>	242
4.1.11	<i>Azaleia: autoconfiança e laissez-faire</i>	251
4.1.12	<i>Jasmim: um caso de “crescimento natural”?</i>	258
4.2	Interconexões - vida escolar e vida familiar	263
	CONCLUSÃO	270
	REFERÊNCIAS	280
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os responsáveis	293
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os alunos	295

INTRODUÇÃO

No que consiste o “ofício de pai de aluno”¹? Essa pergunta, que orientou as escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa, surgiu após a minha participação em um estudo que investigou o dever de casa nos programas de tempo integral de escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)². Apesar de não ser o objetivo principal da pesquisa, os coordenadores pedagógicos e os coordenadores do programa de tempo integral tiveram a oportunidade de externar suas percepções sobre as famílias de seus respectivos alunos. Chamou atenção as generalizações realizadas por alguns profissionais quanto à negligência e omissão dessas famílias que, em certas falas, aparecem na figura de uma delegação *total* da educação dos filhos à escola e como um fenômeno que atingiria a grande *maioria* das famílias da escola, como exposto nos depoimentos³ que se seguem:

"Mas, são meninos muito pobres, são meninos muito assim... com a família... extremamente relapsa, negligente, muito problema de filhos de usuários de drogas, sabe? De ter meninos com problemas mesmo de aprendizagem em função disso, né? E... é... a grande maioria, se você for catar assim, você vai ver que 80 por cento da... da nossa clientela basicamente são assim..." (Coordenadora Pedagógica, escola municipal 1, Belo Horizonte, *grifo nosso*).

"No geral, as famílias aqui dessa escola são muito omissas. Elas não são de ficar... Se você não levar o menino para a excursão, eles trazem a família inteira aqui e brigam. Agora, não é muito frequente assim de vir em reunião. Você marca uma reunião, vêm poucas. Geralmente vêm as que não precisam. Aquelas que você precisa conversar, que o menino às vezes não está... você vê que está criando problema, mas não vem. São muito omissos. A gente manda bilhete, a agenda que a gente comunica, não vem." (Coordenadora do Tempo Integral, escola municipal 1, Belo Horizonte, *grifo nosso*).

"As famílias não querem ter trabalho com seus filhos. Quem realmente dá valor à escola, faz de tudo para o filho crescer!" (Coordenadora Pedagógica, escola municipal 2, Belo Horizonte, *grifo nosso*).

"Penso que a escola tem um longo trabalho de conscientização com muitas famílias, pois estas não acompanham o desenvolvimento dos seus filhos, alegam falta de tempo, entre outros e esquecem que os alunos da escola são "filhos", deixando a escola conduzir sozinha a formação desses cidadãos. Essa realidade precisa mudar." (Coordenadora Pedagógica, escola estadual 1, Belo Horizonte, *grifo nosso*).

¹ Expressão utilizada por Philippe Perrenoud (2001) para fazer alusão à missão ou aos deveres incumbidos aos pais quando a criança inicia sua vida escolar.

² A pesquisa, intitulada “Dever de casa, currículo e relação com as famílias em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada no Ensino Fundamental”, foi financiada pela Capes/Fapemig – através do Edital 13/2012 – e coordenada pela Prof.^a Dra Tânia de Freitas Resende, do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/UFGM). A pesquisa de campo foi realizada entre março e dezembro de 2014 e contou com duas etapas de coleta de dados: (1^a) aplicação de questionário digital a 206 coordenadores (pedagógicos ou do programa de tempo integral) de 173 escolas públicas da RMBH; e (2^a) realização de entrevistas junto a 11 profissionais de 8 escolas selecionadas para estudo de caso.

³ Para uma análise mais aprofundada dessas falas, ver RESENDE *et al.*, 2018.

Esses profissionais classificavam as famílias como omissas ou pouco comprometidas com a vida escolar dos filhos com base em algumas situações, como: pais que não vão à escola quando chamados; que não olham os cadernos dos filhos; que não verificam se os deveres foram de fato realizados no contraturno escolar; entre outras. Entre aquelas escolas de tempo integral, onde o “dever de casa” era realizado no contraturno escolar, os profissionais aparentavam um grande desconforto em retirar dos pais o dever de ensinar ou acompanhar o “dever de casa” dos filhos, seja porque a escola se sentia ainda mais sobrecarregada em assumir essa função (e todas as dificuldades a ela associadas⁴), seja por acreditarem que essa atitude “facilitava” muito a vida dos pais, a ponto de desresponsabilizá-los de participar da vida escolar dos filhos. Nesse sentido, a realização dos deveres no contexto doméstico é vista por parte dos profissionais como uma forma de provocar e assegurar um mínimo de participação dos pais na vida escolar dos filhos, como se pode observar nas falas a seguir:

"Para casa, o próprio nome diz, é em casa e os pais não podem se isentar disso." (Coordenadora do Tempo Integral, escola municipal 3, Belo Horizonte, *grifo nosso*)

"O dever de casa aproxima a família da escola e configura uma possibilidade dos pais acompanharem e atuarem junto à escola no desenvolvimento cognitivo do aluno. Transferir mais esta responsabilidade para a escola e os programas afasta a família da escola e das suas obrigações frente à vida escolar dos filhos." (Coordenadora do Tempo Integral, escola municipal 4, Contagem, *grifo nosso*)

"Se a criança sempre fizer todos os "para casa" na escola, a grande maioria das famílias vai abandonar de vez seus papéis na vida escolar de seus filhos." (Coordenadora do Tempo Integral, escola municipal 5, Contagem, *grifo nosso*)

Esses depoimentos sobre as famílias não representam a posição de todos os profissionais das escolas, mas estão longe de revelar posições isoladas. Uma pesquisa, realizada em 2008, pela Fundação SM e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), junto a 8.773 professores de educação básica de 19 estados do Brasil, coletou dados que indicavam percepção similar por parte dos docentes de todo o país, ou seja, a de que os pais estão se omitindo ou se ausentando da responsabilidade de educar os filhos e acompanhar sua vida escolar: 91,7% dos educadores entrevistados concordaram com a afirmação “Cada vez mais, a família delega à escola, indevidamente, parte de suas responsabilidades educativas” e 80,7% discordaram da afirmação “Os pais prestam suficiente atenção às atividades escolares de seus filhos”. Com relação a esse último posicionamento, os professores que ministravam aulas em

⁴ Dificuldades que vão desde a resistência das crianças em fazer os deveres até os desafios associadas à gestão dessa atividade no ambiente escolar (tais como, monitores pouco qualificados para acompanhar os deveres, crianças com diferentes “deveres de casa”, ambientes barulhentos ou pequenos para comportar todos alunos do contraturno etc.). Para saber mais: Resende *et al.*, 2018.

estabelecimentos públicos se mostraram mais críticos à atuação dos pais do que aqueles da rede particular⁵, assim como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em relação aos dos anos iniciais⁶. Os professores do Ensino Fundamental II eram também os menos satisfeitos com seus respectivos relacionamentos com as famílias (apenas 38,1% estavam satisfeitos) quando comparados com os professores da Educação Infantil (62,8%), Fundamental I (52,4%) e Médio (47,9%), assim como os professores da rede pública (44,6%) quando comparados com os da rede privada (70,8%) (CAMPOS, 2008).

Os dados do questionário contextual da Prova Brasil 2017, respondido por 387.040 professores da rede pública de todo o país, seguem nessa mesma direção, embora as respostas não indicassem apenas uma insatisfação docente com a participação familiar e, sim, dão a entender que o grande problema educacional do Brasil tem como causa essa omissão: 93% dos educadores concordaram com a afirmação “os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos”. Dentre as possíveis “causas” para os problemas de aprendizagem que estão listadas no questionário – que contemplava aspectos estruturais e pedagógicos da escola, condições de trabalho do professor e características do aluno e do meio em que ele vive –, essa foi a que obteve a maior concordância entre os professores⁷, seguido pelo “desinteresse e falta de esforço do aluno” (91%).

Todos esses dados supracitados indicam que, diante dos problemas escolares dos alunos, os professores tendem a buscar a causa na família, mais especificamente naquilo que lhe falta (interesse, apoio, estrutura etc.). Esse discurso docente da falta ou da omissão parental, utilizado sobretudo para se referir as famílias das camadas populares, não é novo e nem uma exclusividade brasileira, sendo também recorrente em diferentes países ocidentais, como França (LAHIRE, 1997; PERIER, 2012; DUBET, 1997), Portugal (CAPUCHA, 2011; DIOGO, 2010) e Argentina (CERLETTI, 2010). Faria Filho (2000) observou, a partir da análise de publicações educacionais nacionais do início do século XX, que já naquela época os professores e outros agentes da educação reclamavam do desinteresse das famílias, principalmente das camadas populares, em participar da vida escolar dos filhos. Entendiam que esse desinteresse ocorria por causa do distanciamento das famílias da lógica escolar, a qual não compreendiam

⁵ 82,8% dos professores das escolas públicas contra 71,1% dos professores da escola particulares.

⁶ 84,4% dos professores do Ensino Fundamental II e 84,1% do Ensino Médio discordavam dessa afirmativa, em contraposição aos 80% dos professores do Ensino Fundamental I

⁷ Informação extraída do site do Qedu, questão 78: <<http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>. Acesso em 13 ago 2019.

ou não pactuavam⁸. Por isso, era preciso trazê-las para perto, não apenas para garantir sua ação complementar à da escola na educação dos filhos, como também para educá-las, já que se desconfiava da competência dessas famílias para bem educar sua prole.

Bourdieu (2003) fornece um importante aparato teórico para se compreender essa qualificação ou desqualificação das crianças e famílias das diferentes classes sociais. Ele defende que a cultura escolar não é uma cultura neutra ou universal, pois o que ela valoriza, cobra e dissemina é a cultura consagrada socialmente, a qual denominou de capital cultural⁹, que se encontra desigualmente distribuída entre as famílias das diferentes classes sociais. Isso ocorre porque nas sociedades modernas, complexas e com alta diferenciação social, diferentes culturas (modos de vida) coexistem, mas não são igualmente valorizadas socialmente e, portanto, nem todas constituem capital. A cultura dos dominantes tende a se impor sobre as demais e, desse modo, ser vista como “a” cultura¹⁰ e, quando transmitida pela família, como a “boa” educação.

Na escola, o capital cultural “herdado” da família por algumas crianças funciona como uma verdadeira ponte entre o universo de origem e o escolar, uma vez que suas referências culturais, seu modo de falar e se comportar, seus valores e conhecimentos prévios são próximos ao que a escola espera dos alunos, o que facilita o aprendizado dos conteúdos e códigos escolares e favorece o bom desempenho nas avaliações formais e informais. Em contraposição, as crianças, oriundas das camadas populares, se deparam no universo escolar com padrões culturais e simbólicos bastante distintos dos delas, em que a bagagem cultural (e linguística) que possuem pouco ou nada lhes ajuda no percurso escolar, o que pode resultar em uma relação tensa, penosa e insegura para com a escola, que além de bloquear ou dificultar o aprendizado, pode gerar uma má impressão e avaliação docente. Pois, de acordo com Bourdieu, os

⁸ No final do século XIX, quando a escola buscava se constituir como *locus* privilegiado da educação das crianças, houve um processo de desqualificação da socialização realizada pelas outras instituições (família, igreja etc.) e de seu afastamento do espaço escolar por considerá-las incapazes de educar as crianças para uma sociedade em transformação, que se urbanizava e se complexificava. Posteriormente, a partir de estudos psicológicos e diagnósticos diversos, que ressaltavam a centralidade da família no desenvolvimento infantil, envolvê-las na educação dos alunos se tornou uma preocupação dos novos educadores (FARIA FILHO, 2000).

⁹ O capital cultural abrange um conjunto de bens culturais; valores; saberes; comportamentos, gostos; competências etc. vistos como superiores ou mais apropriados em uma determinada sociedade, e existe sob três diferentes formas: objetivada, incorporada e institucionalizada. Na forma objetivada, o capital cultural assume a forma de bens culturais, como: quadros, livros, instrumentos musicais etc. Na forma incorporada, a cultura socialmente valorizada é internalizada e passa a fazer parte da subjetividade do sujeito (influenciando comportamentos, atitudes, gostos, representações etc.). Na educação, por exemplo, o capital cultural incorporado aparece, por exemplo, sob a forma do “bom gosto”, da facilidade verbal e da naturalidade/desenvoltura com a cultura escolar. E na forma institucionalizada, esse capital assume a forma de diplomas e títulos acadêmicos, que atestam/certificam a “qualidade” (competências, conhecimentos etc.) do portador. Para saber mais, ver Bourdieu (2003).

¹⁰ Assim, quando um professor diz que o aluno não tem cultura ou que não foi educado – às vezes por não usar palavras de cortesia - o que isso quer dizer é que o aluno não foi socializado nessa cultura legitimada.

professores não avaliam apenas o domínio do conteúdo efetivamente transmitido durante as aulas e, sim, realizam um verdadeiro julgamento cultural e moral do aluno e, através dele, de sua família, em que nada passa despercebido (seu modo de vestir, falar, comportar e se relacionar com a escola e o saber).

Porém, as famílias das diferentes classes sociais não se diferenciam apenas em função da posse de um conjunto de recursos (materiais, culturais e linguísticos) mais ou menos facilitadores do sucesso escolar, mas também no que se referem as suas ambições e mobilização em torno da escolarização. Para Bourdieu, o interesse e o envolvimento com a vida escolar é mais do que uma atitude racional e consciente, é produto do *habitus*. Ele utiliza este termo para se referir a uma matriz de disposições, incorporadas a partir das experiências do indivíduo e de seu grupo familiar, que estão na origem e organização de suas representações, pensamentos, ações e comportamentos. Como o *habitus* é moldado pelas experiências passadas, e tendo essas experiências ocorridas sob determinadas condições objetivas de existência (condições materiais, nível educacional etc.), o *habitus* dos indivíduos de uma mesma classe social guardariam similaridades, de tal forma que o *habitus* individual refletiria um *habitus* de classe¹¹. Esse *habitus* funciona como um senso prático (não plenamente consciente) daquilo que está ou não ao alcance dos membros do grupo - ou seja, dentro da realidade social na qual eles estão inseridos¹² - e das formas mais apropriadas ou menos arriscadas de manutenção ou ascensão social. De acordo com a posição do grupo no espaço social, certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. Assim, o indivíduo e sua família tenderiam a investir mais ou menos esforços na vida escolar conforme percebam serem maiores ou menores suas chances de sucesso.

Pensando no caso das camadas populares, objeto dessa pesquisa, cuja entrada massiva na escola ocorreu há poucas décadas e a ampliação do acesso ao Ensino Superior há poucos anos, nutrir grandes expectativas e mobilizar-se fortemente em torno da escolarização significa arriscar o pouco que se tem, quanto aos recursos financeiros, tempo e energia, em uma “jogada”

¹¹ “Ainda que se exclua que todos os membros de uma mesma classe (ou mesmo dois deles) tenham feito as mesmas experiências e na mesma ordem, é certo que todo membro da mesma classe tem muito mais possibilidades do que qualquer outro membro de outra classe de se ter deparado com as situações mais frequentes para os membros dessa classe [...]” (BOURDIEU, 2009, p.99).

¹² Em uma sociedade desigual, os indivíduos não têm acesso às mesmas experiências e oportunidades, de tal forma que as práticas e vivências acabam sendo moduladas pelos capitais que o indivíduo e sua família possuem. Mas, é bem verdade que, atualmente, a cultura de massa permeou todas as classes sociais (aproximando experiências e gostos) e a internet permitiu o acesso a outros universos culturais até então muito restritos, como o da arte erudita (através de museus virtuais, milhares de livros e filmes clássicos disponibilizados de forma gratuita, acesso à informações etc.), levando alguns autores a utilizar o conceito de “*habitus* híbrido”, para enfatizar essas influências múltiplas (para além da família, do meio social e da escola) observadas na contemporaneidade. Para saber mais, ver Setton (2012).

que tem grandes chances de não lograr sucesso, visto que o “pouco” que essa família pode oferecer ao filho, em termos de ajuda e capital cultural, pode não ser suficiente para que ele obtenha o diploma¹³. Além disso, muitas famílias das camadas populares possuem reduzida informação e familiaridade com o universo escolar, de tal forma que não conseguem formular um projeto concreto de escolarização, muito menos formas de intervir e incentivar o sucesso escolar, como observado por Paixão (2005) junto às catadoras do lixão:

“Ao contrário de outros grupos sociais, a preocupação com o desempenho, com o sucesso dos filhos na escola não é central. Elas desejam que os filhos aprendam a ler e a escrever, que permaneçam na escola. Mas não formulam preocupações quanto aos certificados a serem obtidos, quanto aos atrasos na relação idade-série. Diferentemente de pais de camadas médias, não buscam estratégias para garantir aprovação e obtenção de diplomas mais valorizados. Não esperam que seus filhos estejam entre os mais adiantados da turma ou da escola. Algumas mães provocaram com seus comportamentos o atraso na escolarização de seus filhos ou chegaram mesmo a solicitar que repetissem uma série ou fossem colocados em série anterior à que a escola propôs. Interrupções e repetência não são vistas como catástrofes a serem evitadas a todo custo. Elas não veem a escola sob o ângulo da competição, como grupos de camadas médias que investem na escolarização como instrumento para promoção social dos filhos, fazendo da escola um objeto de consumo. O nível de aspiração das catadoras parece indexado às suas chances objetivas de mobilidade social. Daí uma certa falta de ambição escolar que pode ser lida como desinteresse pela escola, mas que revela uma percepção que antecipa as trajetórias escolares e as perspectivas possíveis de vida do grupo social a que pertencem” (PAIXÃO, 2005, p.161-162).

Para o sociólogo francês Bernard Lahire (1997), o desconhecimento dessas lógicas próprias das camadas populares pode produzir mal-entendidos, gerando a desqualificação dessas famílias. Ele postula que o discurso de que os pais das famílias populares são omissos é, na verdade, um mito¹⁴. Ele argumenta que os professores deduzem essa omissão ou desinteresse a partir do mau comportamento ou desempenho escolar dos filhos e da ausência ou invisibilidade dos pais no espaço escolar. Contudo, o que ele observou, a partir de suas pesquisas de campo em Lyon/França, é que, em geral, as famílias das camadas populares

¹³ É verdade que, nos últimos anos, o nível de escolaridade de toda a população aumentou e que as chances dos mais pobres concluírem o Ensino Médio e ingressarem no Ensino Superior melhoraram significativamente. Contudo, as desigualdades escolares, ainda que apresentem uma tendência de queda, estão longe de serem extintas. Em 2015, mais de 80% dos jovens, com 19 anos ou mais, pertencentes aos 25% mais ricos da população haviam concluído o Ensino Médio, entre os 25% mais pobres, essa proporção era um pouco superior a 30% (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). E as chances de o filho de um profissional liberal ingressar no Ensino Superior, nesse mesmo ano, era 10 vezes maior que a de um filho de um trabalhador manual não qualificado (em 1995 essa diferença era de 36 vezes) (SALATA, 2018).

¹⁴ Lahire não nega que existam famílias em condições de vida tão precárias que o tempo e o investimento que os pais podem dedicar aos filhos são limitados e bem distantes das condições favorecedoras do sucesso escolar. Contudo, mesmo nesses casos, ele defende que seria um exagero utilizar o termo "omissão", que remete a um ato voluntário, a uma escolha deliberada por parte dos pais de não fazer algo ou de não participar, ignorando as diferenças de condições e disposições entre as famílias (LAHIRE, 1997, p. 335).

atribuem grande importância à escolarização dos filhos e investem de diferentes formas em sua escolarização; porém, partindo de uma lógica diferente da escolar, isso resulta em formas próprias de participação na vida escolar das crianças, que acabam passando despercebidas pelos professores. Nogueira (2015) observou constatações parecidas por parte de pesquisadores brasileiros. A partir da revisão de literatura do tema relação família-escola, verificou que as teses e dissertações, realizadas entre 1997 e 2011 no país, corroboravam a tese do “mito” da omissão parental e da valorização da escola pelas famílias das camadas populares.

Nesse sentido, Rossi e Burgos (2014) realizaram um *survey*, com 323 pais/responsáveis por alunos do Ensino Fundamental, de seis escolas públicas do Rio de Janeiro, buscando mensurar o envolvimento das famílias das camadas populares na vida escolar dos filhos, a fim de verificar a dita omissão parental. Para isso, os autores criaram uma série de indicadores, tais como: (1) o **índice de relação pedagógica**, que buscava aferir o quanto a relação entre o pai e o filho é permeada pelos assuntos escolares¹⁵; (2) o **índice de proximidade escolar**, que procurava mensurar os contatos entre pais e professores¹⁶; e (3) o **índice de presença na escola**, que pretendia medir o grau de participação dos responsáveis em reuniões da escola¹⁷. Como resultado, encontraram que 94,4% dos responsáveis apresentavam uma relação pedagógica com o filho “alta” ou “muito alta”, o que equivale a dizer que a grande maioria dos pais se preocupava em conhecer e se atualizar sobre o que ocorria com o filho na escola; 69,6% apresentaram uma relação “próxima” ou “muito próxima” com a escola em termos de conhecimento e contato com seus profissionais, sendo que no Ensino Fundamental I, esse percentual era de 76,3% e, no Ensino Fundamental II, de 65,6%. Por fim, 72,1% dos pais de alunos do Ensino Fundamental I e 64,7% dos pais de alunos do Ensino Fundamental II apresentaram um grau “médio” ou “alto” de presença em reuniões da escola. Esses dados indicam que há um envolvimento de forte a moderado por parte das famílias populares com a vida escolar dos filhos e que os pais ausentes e distantes constituíam minoria em todos os indicadores analisados. Mas, o que dizer dos aproximadamente 30% dos responsáveis que se mostravam distantes ou ausentes da escola: eles se omitiram de participar da vida escolar dos

¹⁵ Esse indicador foi composto pelas seguintes variáveis: se o respondente costuma conversar com o filho sobre a escola; se conhece os colegas de escola do filho; e se o filho costuma reclamar ou elogiar aspectos do cotidiano da escola. O resultado do índice foi agrupado nas categorias *muito baixo*, *baixo*, *alto*, *muito alto*.

¹⁶ Os autores utilizaram as seguintes variáveis para compor o indicador: conhecimento do nome dos professores do filho e se conhece e já conversou com o diretor e coordenador pedagógico da escola. O resultado desse índice foi agrupado nas categorias *distante*, *próximo*, *muito próximo*;

¹⁷ Foi indagada ao informante a frequência dessa participação e se o responsável se lembrava dos assuntos tratados. O resultado desse índice foi agrupado nas categorias *ausente*, *baixo*, *médio*, *alto*.

filhos? Bem, os autores da pesquisa não oferecem resposta a esse questionamento, mas o sociólogo francês Pierre Périer (2012) pode fornecer algumas pistas.

Périer (2012) desenvolveu uma pesquisa¹⁸ visando compreender uma das principais dimensões da dita omissão parental: a ausência dos responsáveis nas reuniões escolares. O autor identificou algumas razões para que os pais das camadas populares evitassem ou mantivessem certa distância da escola: (1) essas atitudes “defensivas” se configuravam como estratégias, ainda que evasivas, de se evitar o escrutínio e o julgamento da escola, a fim de preservar a autoestima e a autoimagem do responsável e da criança; (2) os pais, privados de capital cultural, consideravam-se pouco competentes para intervir na escolarização dos filhos, delegando à instituição e seus profissionais as decisões sobre a escolarização das crianças, limitando-se a apoiar e legitimar remotamente o professor; e (3) aqueles pais, que eram constantemente lembrados e cobrados das dificuldades de aprendizagem ou dos problemas de comportamento dos filhos, mas raramente tinham seus julgamentos e percepções ouvidos e considerados legítimos pela escola. Essa desigualdade de status e tratamento era objeto de mal-entendidos ou desacordos entre as partes. Em síntese, o autor conclui que “o afastamento ou o silêncio dos pais em relação à escola não demonstra a sua negligência ou indiferença, mas sim a dominação à qual são submetidos” (PÉRIER, 2012, p. 89, *tradução nossa*).

No Brasil, estudiosos da Educação vêm chegando a conclusões parecidas sobre o evitamento da escola por parte dos pais das camadas populares (PEREIRA, 2007; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; SILVEIRA; WAGNER, 2009). Ribeiro e Andrade (2006)¹⁹ concluíram que os pais de alunos das escolas públicas valorizavam a escolarização dos filhos e tentavam acompanhar sua vida escolar, embora encontrassem dificuldades em fazê-lo, seja por causa de obstáculos objetivos, que são falta de tempo, falta de conhecimento etc., seja por se sentirem impotentes e inseguros sobre como proceder, uma vez que seus modos de educar não parecem os mais adequados aos olhos da escola: “Diante dessa impotência (e do sentimento de vergonha, relatado por uma mãe), as seguintes alternativas foram adotadas pelos entrevistados: desistência em ajudar o filho, resignação e retirada da filha da escola” (p. 390).

Já Bhering e Siraj-Blatchford (1999)²⁰ observaram que a grande maioria dos entrevistados desejava que seus filhos fossem bem-sucedidos na escola e gostaria de ter mais

¹⁸ Junto às famílias das camadas populares francesas, cujos filhos estudavam em escolas públicas de ensino primário.

¹⁹ A pesquisa foi realizada com 22 responsáveis por alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de periferia do interior do estado de São Paulo.

²⁰ Entrevistaram vinte mães e uma avó de crianças, do último ano do Ensino Fundamental I, de escolas estaduais

informações sobre o que nela se passa, mas apenas um terço queria se envolver mais intensamente nas questões de sala de aula, apesar de não saberem como. Os demais delegavam essas funções pedagógicas aos profissionais da escola, seja por reconhecerem suas limitações objetivas, seja por acreditarem que esse papel é função dos professores, cabendo aos pais se envolver com outros aspectos da educação dos filhos, como a disciplina e a moral. Assim, as autoras concluíram que:

“Todo o grupo entrevistado, sem exceção, mostrou-se preocupado com a qualidade do ensino, com a capacidade da professora, com sua sensibilidade para perceber os meninos e conhecê-los, assim como em saber se a escola estava fazendo alguma coisa para melhorar o ensino e seus recursos (tanto material quanto humano). As entrevistadas delegavam essa responsabilidade [do aprendizado] aos professores, orientadores e supervisores pedagógicos e diretoras, e não imaginavam o que poderiam fazer para modificar a situação, caso não estivessem satisfeitos. As razões dadas para justificar essa posição iam desde o medo de não saber ajudar os filhos da maneira esperada e correta (essa foi uma razão bastante mencionada até mesmo por aquelas que queriam o ‘envolvimento’ de maneira mais profunda), e de ter de admitir aos outros que não sabem fazer determinadas tarefas, até o fato de não estarem interessadas porque acham que isso é tarefa da escola, e que ela deve fazê-lo bem e sem ‘incomodar’ os pais; ou pelo simples fato de não terem um tempo disponível, pois trabalham horário integral e as vezes até mais do que isso” (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p.201).

Para além da participação na escola, tanto Viana (2003) como Portes (2001) analisaram a atuação mais ampla da família no percurso escolar de jovens universitários, oriundos das camadas populares, e o que eles observaram é que grande parte dessa atuação não era sistemática e nem tinha finalidades pedagógicas, tais como auxílio ao dever de casa, reforço dos conteúdos escolares, verificação do caderno, assiduidade nas reuniões etc., como usualmente observado em estudos com as classes médias e com pais-professores (NOGUEIRA, 2003; NOGUEIRA, 2011; FIALHO, 2012), mas que se mostraram decisivas entre muitas trajetórias analisadas. A atuação dessas famílias assumiam a forma do apoio (disponibilidade de ouvir e dar atenção ao que se passa com o filho na escola/universidade) ou da persuasão afetiva e moral (de incentivo à continuidade dos estudos mesmo diante de dificuldades); do esforço para liberar os filhos do trabalho remunerado (para que sua atenção, tempo e energia empregados no trabalho não concorressem com os estudos) ou para mantê-los na escola, mesmo diante de sérias privações econômicas; da busca por ajuda externa (seja para auxiliar no aprendizado, seja na ajuda material); do controle das atividades e companhias dos filhos (para que não se desviem do “bom” caminho), entre outras. Apesar de essa atuação ocorrer geralmente de forma intermitente e periférica à atividade escolar, demandava grandes esforços

e sacrifícios dessas famílias, o que indica a importância que a escola tinha para elas. Porém as condições de privação, instabilidade e insegurança em que essas famílias viviam impunham vários obstáculos ao acompanhamento escolar ou à sua regularidade.

Batista *et al.* (2013) chegaram a conclusões similares, mas dessa vez focalizando a relação de mães residentes em territórios vulneráveis com a vida escolar dos filhos, sendo que alguns deles se encontravam em situação de fracasso escolar (com percursos bem distintos daquele observado por Viana e Portes). Eles concluíram que a atuação dessas famílias era marcada por um esforço para que os filhos fossem o mais longe possível na vida escolar, o que incluía evitar certas escolas, controlar a influência do meio envolvente, participar das atividades da escola, entre outras. Portanto entre aquelas famílias em situação de maior vulnerabilidade social, essa atuação buscava, antes de tudo, garantir a frequência dos filhos à escola, o que se mostrava um verdadeiro desafio diante de problemas de saúde de pais e filhos, da violência do entorno, da resistência das crianças (que não veem sentido na escola), entre outros. Esse esforço pode passar despercebido pela escola, uma vez que ela toma a frequência escolar como certa, ignorando tanto o efeito do território e da vulnerabilidade familiar sobre esse aspecto como a ação realizada pelos pais para driblar esses obstáculos.

Paixão (2006) e Carvalho (2004) alegam que, apesar das famílias pertencentes às diferentes classes sociais se relacionarem de distintas formas (e a partir de lógicas diversas) com a vida escolar dos filhos, os discursos sobre a “parceria” família-escola – foco de crescente interesse público nas últimas décadas: na mídia, na política, entre especialistas e educadores etc. (DAL’IGNA, 2011) – tratam todas como equivalentes (tanto do ponto de vista de seus recursos como de suas expectativas). Esses discursos geralmente adotam uma lógica escolacêntrica, de que as famílias devem participar da vida escolar dos filhos a partir do que a escola define “como pertinente, desejável para seus objetivos institucionais” (PAIXÃO, 2006, p.58), e acabam por legitimar a ação da escola contemporânea, que já assumiu a ação dos pais junto à vida escolar dos filhos como natural e necessária, por exemplo, ao esperar que um adulto acompanhe e oriente a realização de tarefas escolares no lar, como pesquisas e deveres de casa. Contudo, as autoras denunciam que esse modelo de participação parental pressupõe um determinado padrão de família muito mais próximo das famílias nucleares de classe média que das famílias monoparentais de camadas populares, uma vez que requer a posse de capitais, econômico e/ou cultural²¹, que possa auxiliar os filhos nas atividades escolares ou que permita a terceirização dessa função quanto à questão de contratação de serviços especializados de

²¹ Cf. Bourdieu (2003).

auxílio ao dever de casa, e a existência de um indivíduo adulto com tempo livre, que possa priorizar a vida escolar do filho em detrimento de outras dimensões da vida (trabalho; afazeres domésticos; lazer etc.). Desse modo, as autoras concluem que privilegiar um estilo único de paternidade/maternidade pode gerar ou reforçar alguns efeitos perversos, como a desqualificação de outras formas de se exercer esses papéis e a culpabilização das famílias pelo fracasso escolar dos filhos. Pode, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor um modelo único de participação parental que extrapole os âmbitos da escola e penetre na vida privada da família. Além de tender a sobrecarregar ainda mais às mulheres, que na tradicional divisão sexual do trabalho assumem as funções de cuidado e educação dos filhos, ampliando, nesse caso, as atividades que elas são chamadas a exercer no âmbito doméstico.

Embora a constatação das dissonâncias entre as expectativas docentes e as condições objetivas dos pais das camadas populares seja recorrente nas pesquisas sociológicas brasileiras, poucas delas buscaram de fato descrever e compreender em profundidade no que consiste o modelo escolar de participação parental. Geralmente, o papel educacional dos pais, ou o ofício de pai/mãe aluno (PERRENOUD, 2001), é tratado de maneira generalista, a partir do que consta na legislação ou nas queixas dos educadores. Contudo, o que autores estrangeiros (PERRENOUD, 2001; SILVA, 2003; MEIGHAN, 1986) vêm indicando é que a legislação e o senso comum docente produzem um modelo de participação parental com contornos muito vagos, sujeito a diferentes interpretações por parte dos atores escolares. Em vista desse cenário, de grande insatisfação docente, com a participação dos pais na vida escolar dos filhos, sobretudo aqueles dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas, e a necessidade de melhor entender essas dissonâncias, entre o papel esperado e o executado, propôs-se analisar e discutir o ofício de pai/mãe de aluno e os limites da parceria família-escola face às condições de educabilidade que os pais das camadas populares podem oferecer.

Organização da Tese

Esta tese abrange quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo discute os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, a partir da revisão de literatura sobre o tema família-escola e da discussão dos fundamentos e instrumentos metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados. O segundo capítulo descreve e situa, sócio-historicamente, a escola e a comunidade onde a pesquisa foi realizada. O terceiro capítulo aborda quais as demandas e expectativas de uma escola pública de periferia em relação às famílias de seus alunos, assim como os dispositivos utilizados pela instituição para estimular

o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. O quarto capítulo apresenta o perfil sociológico de doze famílias, oriundas das camadas populares, a fim de compreender como os responsáveis educam seus filhos e exercem o papel de mãe/pai de aluno, assim como os efeitos, tensões e contradições que a vida escolar das crianças produz na vida familiar e vice-versa. Por fim, a conclusão fecha a tese, discutindo alguns pontos levantados nesta introdução.

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E O PERCURSO INVESTIGATIVO

Vários estudos têm revelado como as mudanças ocorridas na família e no sistema escolar na contemporaneidade vêm transformando as funções exercidas por ambas na educação das crianças, assim como as relações que elas estabelecem entre si (GOLDANI, 1993; MEDEIROS; OSÓRIO, 2002; NOGUEIRA, 2006).

1.1 A instituição social “família” e suas transformações

No Brasil, observa-se pouco a pouco a consolidação de um fenômeno que se iniciou na Europa e se difundiu por todo o ocidente a partir do século XVIII, a saber: a instauração do sentimento de infância e de família (NOGUEIRA, 2006). De acordo com Ariés (1981), na Idade Média, a família não tinha o mesmo valor e função que na contemporaneidade: o matrimônio e a procriação visavam antes de tudo perpetuar a honra, a linhagem e o patrimônio. O pai ocupava um lugar central na família, reinando absoluto sobre mulher, filhos e agregados. A mãe tinha uma importância secundária e os filhos cumpriam uma função predominantemente instrumental, seja como força de trabalho, nas famílias desfavorecidas, ou como garantia de sucessão, nas famílias favorecidas. As crianças não eram reconhecidas como sujeitos com características e necessidades específicas (mas, sim, como pequenos adultos)²² e eram educadas, geralmente, longe dos pais, a partir da convivência com os adultos em suas atividades cotidianas: trabalho, festas, rituais etc. Contudo, um conjunto de fatores sociais modificou o sentimento de infância e de família na modernidade. A infância passou a ser concebida como um estágio específico do ciclo da vida, que necessita de cuidados, instrução, investimentos e incentivos particulares. Essa mudança de mentalidade gerou uma maior preocupação com a moral e a educação das crianças, intensificando o investimento parental²³ e instituindo a escola moderna, como local onde as crianças possam ser educadas isoladas do mundo adulto. Paralelamente a essa mudança, na concepção de infância, ocorreram transformações na própria família: o casamento por conveniência, ou seja, arranjado pela família, cede lugar à união baseada no amor romântico e na livre escolha individual. Nesse contexto, há um fechamento da

²² Os cuidados especiais eram dispensados às crianças apenas nos primeiros anos de vida, até adquirirem alguma autonomia.

²³ A obra de Ariés suscitou toda uma discussão sobre a forma e a intensidade dos investimentos parentais e das funções das crianças no interior das famílias ao longo da história. Alguns autores alertam para a necessidade de se nuançar as teses de Ariés, “argumentando que seria equivocado pensar que todas as funções instrumentais da família teriam desaparecido; ou que as relações afetivas fossem inteiramente inexistentes na pré-modernidade” (NOGUEIRA, 2006, p. 160).

família sobre si mesma: o casal conjugal passa a se organizar em torno dos filhos, distanciando-se da convivência com parentes e vizinhos, instaurando a intimidade e o sentimento de família. Com isso, o lar se torna um refúgio do mundo público, voltado para o bem-estar e felicidade de seus membros, principalmente das crianças.

No Brasil, a família tradicional começa a mostrar sinais de fraqueza apenas no século XIX, com o fim do período colonial. A abolição da escravidão, o fortalecimento do Estado, a industrialização e o êxodo rural levaram ao nascimento da família moderna no país, marcada pelo enfraquecimento da autoridade patriarcal, pela sentimentalização das relações intrafamiliares e pela maior preocupação com o bem-estar das crianças. Essa transição da família tradicional para a moderna não se generalizou imediatamente, expandindo-se das camadas mais altas da sociedade para as mais baixas. Mas é, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX que as transformações nos padrões familiares se intensificaram devido (NOGUEIRA, 2006; ANTUNES, 2011): (I) aos avanços nas políticas públicas de saúde e saneamento, que reduziram a mortalidade infantil e aumentaram as chances das crianças chegarem à vida adulta; (II) ao surgimento da pílula anticoncepcional (1960), que permitiu que a procriação se transformasse mais em uma escolha do casal e menos em uma imposição social²⁴; (III) à legalização do divórcio (1977) e o reconhecimento das uniões consensuais (1988), que legitimaram a dimensão afetiva das relações familiares; (IV) à criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que impôs limites ao poder pátrio e estabeleceu a obrigação da família prover o sustento, o cuidado e a educação das crianças; e (V) ao reconhecimento social do trabalho remunerado feminino (1988), que tornou as relações no seio familiar mais igualitárias (de forma que elementos estatutários, como sexo e idade, vão perdendo influência na configuração das dinâmicas familiares). Todos esses acontecimentos contribuíram para mudanças na forma como os pais²⁵ se relacionam com os filhos e exercem a autoridade²⁶.

“A estrutura do poder familiar foi reformulada e não ocorreu apenas o compartilhamento de poder entre pais e mães, mas o novo status do filho na configuração familiar também provocou um impacto, na medida em que o filho conquistou direitos e até se colocou em pé de igualdade com os pais” (ANTUNES, 2011, p.32).

²⁴ Infelizmente, ainda hoje, os métodos contraceptivos e o planejamento familiar não são igualmente acessíveis às mulheres das diferentes classes sociais.

²⁵ É preciso ter em mente que essas transformações não atingiram toda a população imediatamente, de forma que diferentes padrões familiares coexistem atualmente.

²⁶ Retornarei a esse assunto no capítulo 4.

De acordo com Nogueira (2006), de “capital” a criança se metamorfoseou em “custo econômico” ou em “bem de consumo afetivo”, isto é, as funções instrumentais antes desempenhadas pelas crianças foram perdendo legitimidade social, enquanto se ampliou as funções que os pais passaram a desempenhar para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos filhos, que vão desde o sustento, o afeto e o cuidado, até o cultivo de valores, condutas, saberes e habilidades motoras e cognitivas. Sendo que muitas dessas funções se amparam nas descobertas e orientações dos especialistas, educadores, psicólogos, médicos, entre outros, que passaram a se ocupar da infância.

A nova concepção de infância e o novo lugar ocupado pela criança no seio da família intensificaram também as expectativas entorno dela, uma vez que o filho passa a ser visto como um reflexo dos erros e acertos dos pais que são, portanto, avaliados de acordo com a performance de sua prole. Essa mudança gera uma maior responsabilização dos pais pelo destino dos filhos e, por conseguinte, o aumento de sua mobilização em torno da prole. Essa mobilização passa pelo desenvolvimento de um conjunto de estratégias que visa elevar as chances de sucesso dos filhos, principalmente em relação à escolarização, que se torna cada vez mais central na definição dos destinos ocupacionais, da posição social futura e das possibilidades de ascensão social. Contudo, é preciso ressaltar que essas condutas não são as mesmas em todas as famílias e tendem a variar de acordo com o pertencimento social do grupo familiar. A socióloga Annette Lareau (2007) identificou dois modos distintos de educar os filhos, ao depender da classe social dos progenitores, os quais nomeou de “Cultivo Orquestrado” e “Crescimento Natural”.

O “cultivo orquestrado”, geralmente associado ao modo de criação das classes médias, caracteriza-se pelo “esforço deliberado e contínuo para estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais” (LAREAU, 2007, p. 72). Essa lógica de criação se baseia em uma rotina diária cuidadosamente planejada e monitorada pelos pais, a fim de desenvolver nos filhos competências que possam lhe ajudar a ser bem-sucedido na escola e em seu futuro profissional, e no uso intenso da linguagem, da racionalidade e do diálogo, implementados como estratégia disciplinar. O “cultivo” dos filhos é prioritário e o tempo de lazer e descanso dos pais é subordinado aos interesses da prole.

Quanto ao “crescimento natural”, que é mais frequente nas camadas populares, caracteriza-se pelo “desenvolvimento dos filhos como um florescer espontâneo, que se dá mediante um apoio básico, como conforto, comida, abrigo etc.” (LAREAU, 2007, p. 72). Essa lógica de criação se manifesta em maior tempo livre e autonomia dos filhos (de escolherem o que fazer com seu tempo livre), assim como em laços afetivos mais profundos com a família

estendida, com quem se mantém contatos frequentes. Por fim, o que a autora conclui é que as condições objetivas, tanto econômicas quanto educacionais, as crenças e as experiências de vida dos pais influenciam as suas concepções de infância e os modos como educam seus respectivos filhos.

É preciso evidenciar que o processo de consolidação da infância e de priorização da criança possui algumas especificidades no caso brasileiro, que vivenciou uma modernização tardia quando comparado aos países europeus (DEL PRIORE, 2010). O ensino público brasileiro ainda está em processo de universalização, principalmente no caso da Educação Infantil e do Ensino Médio e o trabalho infantil ainda persiste como complemento de renda de famílias pobres ou miseráveis. Apesar dos avanços em relação ao combate à mortalidade e ao trabalho infantil e à garantia do cuidado e do acesso à escolarização, os direitos das crianças e dos adolescentes ainda estão longe de serem plenamente efetivados. Aos “olhos da Justiça”, as crianças brasileiras somente passaram a ser vistas como sujeitos de direitos e seres em condição peculiar de desenvolvimento (e merecedoras de absoluta prioridade), em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA²⁷ (CAMPOS, 2009).

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) significou uma ruptura com paradigmas anteriores, seja na forma de perceber a criança, seja em relação às funções da família²⁸: (1) o ECA consagra as relações afetivas intrafamiliares ao tornar a convivência familiar e comunitária um direito do menor. Na prática, isso significa que a política de abrigamento - quando, em caso de violação de direitos, retira-se a criança do convívio familiar para direcioná-la a abrigos ou famílias substitutas - é considerada último recurso, após a inclusão da família em programas e serviços de proteção e apoio; (2) o ECA preconiza a igualdade de condições, deveres e direitos entre pais e mães, substituindo o poder do pai pelo poder da família, e instituindo que ambos devem compartilhar o sustento, a guarda, os cuidados e a educação dos filhos; (3) o ECA proíbe o uso de castigos físicos, ameaças ou humilhações como forma de correção ou disciplinamento das crianças. A desobediência a esse preceito pode gerar diferentes sanções para o responsável, de acordo com a gravidade do caso; (4) o estatuto proíbe o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz. Além disso, veta seu trabalho em funções

²⁷ O Estatuto se encontra disponível na íntegra em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 15 ago 2018.

²⁸ O ECA também impôs mudanças à escola, que se vê obrigada a ampliar o público atendido e a mudar sua política disciplinar - uma vez que frequentar a escola se torna um direito de toda criança (o que veta sua expulsão), assim como ser respeitada pelos professores (e não sofrer castigos físicos ou humilhações) -, e a estreitar a relação com a família dos alunos, ao obrigá-la a fornecer informações sobre o processo pedagógico aos pais ou responsáveis e a aceitar a sua participação na definição das propostas educacionais. O ECA torna também obrigação da escola comunicar o Conselho Tutelar em caso de: (1) maus-tratos envolvendo seus alunos; (2) reiteradas faltas injustificadas ou evasão escolar; e (3) elevados níveis de repetência.

e lugares insalubres e perigosos; e (5) torna obrigatória a matrícula e frequência dos filhos na rede regular de ensino. Essas normas impõem ou legitimam mudanças, que já estavam em curso, no interior das famílias, seja ao que se refere à relação entre pais e filhos, limitando o poder parental e impondo mudanças nos modos de disciplinar os filhos, por exemplo, vetando o castigo físico; seja em relação a função da criança no seio familiar, por exemplo, vetando o trabalho infantil e garantindo a educação escolar.

1.1.1 Os papéis sociais de “mãe” e de “mulher”

Outro fator de impacto sobre a família e as relações intrafamiliares refere-se a mudanças em torno das concepções de maternidade e de feminilidade. Badinter (1985) realizou um vasto estudo sobre a maternidade ao longo da história ocidental, principalmente da França, desmistificando o instinto materno e a “natureza feminina”. Ela mostra como o mito do instinto materno é produto das mudanças sociais observadas na Europa a partir do século XVIII²⁹. A instauração do amor conjugal, em que os laços matrimoniais deixaram de ser baseados apenas em interesses sociais e econômicos e passaram a ser investidos em afeto e desejo, e do sentimento de infância, que prescreve um novo tratamento às crianças, considerando suas necessidades de cuidado e educação, contribuíram para o estabelecimento de uma nova identidade feminina, a da “mulher do lar”.

De acordo com Lipovetsky (2000), o modelo da “mulher do lar” surgiu apenas em meados do século XIX e, rapidamente, se difundiu por toda a Europa. Esse modelo consagrou as tarefas femininas no lar que, até então, eram depreciadas e pouco reconhecidas³⁰, e sacralizou a esposa-mãe-dona de casa, que renuncia a seus prazeres e ambições, sacrificando-se em função do (bom) desenvolvimento dos filhos e da família. Se antes as atividades domésticas eram apenas uma das atividades delegadas às mulheres, nesse momento, elas se tornam o centro de sua existência, na qual elas devem se aplicar devotadamente: “Preparar um ninho macio, educar

²⁹ Com isso, a autora não quer dizer que não havia amor entre mães e filhos antes desse período histórico, apenas que esse sentimento não era objeto de atenção ou valorização social. Pelo contrário, reprimiam-se as relações entre mães e filhos pautadas primordialmente pelo carinho e o afeto, temendo que as atitudes de ternura gerassem adultos cheios de vícios.

³⁰ Nas sociedades pré-modernas, as atividades domésticas estavam longe de ocupar um lugar preponderante nas atividades femininas. Os cuidados com a casa (varrer, limpar, cozinhar etc.) eram bem menos complexos e a atenção dispensada às crianças e aos bebês era bem menor, uma vez que as mães das camadas populares passavam grande parte do dia fora de casa a trabalhar (na produção agrícola, no cuidado dos animais, na colheita e venda de produtos, entre outros), e aquelas que tinham melhor condição financeira entregavam as crianças aos cuidados das amas de leite. Até esse momento, o trabalho produtivo tinha prioridade sobre os cuidados com o lar e com os filhos, ainda que, nessa época, o trabalho desempenhado pelas mulheres possuísse menor reconhecimento social que o dos homens (cf. LIPOVETSKY, 2000).

os filhos, distribuir aos membros da família calor e ternura, velar pelo conforto e pelo reconforto de todos, tais são as missões que doravante cabem as mulheres” (LIPOVETSKY, 2000, p. 208).

Se esse modelo atingiu inicialmente as camadas médias, rapidamente se espalhou para todas as classes sociais³¹; sendo que, no final do século XIX e início do século XX, esse estereótipo de mulher, mãe, esposa e dona de casa, tornou-se hegemônico, exaltado em livros, poemas, romances, manuais escolares, etc.: “Não se podiam aceitar mães que não desempenhassem seu papel de acordo com o que fora estabelecido – estas eram as mães más, negligentes e egoístas” (MAGALHÃES, 2012, p. 30). A boa mãe era aquela que encontrava sua felicidade na devoção à criança. A maternidade tornou-se, desse modo, a função essencial da mulher, reduzindo a feminilidade à maternidade e aos cuidados com o lar.

A partir da segunda metade do século XX, esse ideal de mulher começa a ruir nos países desenvolvidos: “O ideal da ‘fada do lar’ já não tem a unanimidade: na imprensa, multiplicam-se os artigos que evocam a insatisfação da mulher de interior, suas frustrações, a monotonia de sua vida” (LIPOVETSKY, 2000, p. 218). As mulheres começaram a questionar os papéis sexuais, a divisão das tarefas domésticas e a falta de igualdade entre os sexos. Nesse momento, começa a crescer a aprovação do trabalho remunerado das mulheres por parte da opinião pública, visto, em grande medida, como necessário complemento dos rendimentos familiares, que permitiria um consumo cada vez maior de bens e serviços, tão propagandeados como fonte de prazer e realização. Assim, por volta da década de 60, inaugura-se um novo ciclo, o da pós-mulher do lar.

Essa mulher, nomeada por Lipovetsky de a “Terceira Mulher” ou a “mulher indeterminada”, se caracteriza por sua maior independência em relação aos homens. Até então, os homens dominavam as representações imaginário-sociais sobre as mulheres, assim como os destinos femininos. Mas a condição feminina pós-moderna está impregnada pelo individualismo contemporâneo e se caracteriza tanto pela afirmação do indivíduo como sujeito, protagonista e responsável pela sua própria vida, quanto pelo desejo de se expressar, de encontrar um sentido pessoal para a vida e de se realizar intimamente. A “terceira mulher” se diferencia das anteriores por não estar limitada, a princípio, a identidades fixas ou a imperativos sociais. Ela pode e deve definir seu futuro, sua identidade e sua própria vida. Contudo essa identidade social da mulher contemporânea não é forjada na negação das normas e dos papéis

³¹ Sem dúvida, as mulheres dos meios populares continuavam a trabalhar, mas, ainda assim, tendiam a almejar o ideal de dona de casa, mãe e esposa devotada. Nesse período, a atividade remunerada feminina era aceita socialmente apenas em situações de pobreza, quando as mães precisavam trabalhar para garantir a sobrevivência dos filhos ou como atividade temporária das mulheres solteiras (cf. LIPOVETSKY, 2000).

sexuais, mas no governo de si e na aspiração do reconhecimento pautado em critérios meritocráticos, ambos valores do individualismo moderno. Nesse cenário, o estudo e o trabalho surgem como importantes suportes dessa identidade feminina, que permite que a posição ocupada por elas no mundo social seja determinada menos por suas tarefas reprodutivas e mais por suas escolhas e mérito individual³².

“Por meio da nova cultura do trabalho, as mulheres exprimem a vontade de conquistar uma identidade profissional plena e, mais amplamente, o desejo de ser reconhecidas a partir do que fazem e não mais do que são “por natureza”, como mulheres: o ciclo pós-mulher no lar fez o feminino entrar no universo concorrencial e meritocrático, tradicionalmente masculino” (LIPOVETSKY, 2000, p.224).

No Brasil, essas tendências foram consolidadas apenas no final do século XX e início do século XXI, contudo, ainda hoje, ela não está igualmente disseminada em todas as classes sociais. Em uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo³³, em 2010, 56% das mulheres entrevistadas disseram que “se pudessem escolher livremente, prefeririam ter uma profissão, trabalhar fora de casa e dedicar-se menos às atividades da casa e com a família”, em contraposição a outras 37% que gostaria de “dedicar-se mais às atividades com a casa e a família, deixando a profissão e o trabalho fora de casa em segundo lugar”. Esses percentuais variavam em função da idade e da escolaridade: 70% das mulheres jovens (15 e 24 anos) gostariam de se dedicar mais ao trabalho fora de casa, assim como as mulheres mais escolarizadas, isto é, com Ensino Médio ou Superior (mais de 60%), porém, apenas 40% das mulheres com 60 anos ou mais e 47% daquelas sem escolaridade ou com Ensino Fundamental incompleto desejavam o mesmo.

Embora essa mulher pós-lar tenha provocado importantes rupturas na condição feminina, principalmente em relação à sua independência e direito de se autogovernar, não podemos afirmar que as desigualdades entre homens e mulheres desapareceram, muito menos a indistinção dos papéis sexuais. Pelo contrário, as mulheres continuam a se encarregar, predominantemente, dos afazeres domésticos e a atribuir grande importância à maternidade e à

³² Uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, em 2010, junto a 2.365 mulheres brasileiras com 15 anos de idade ou mais, pediu que elas caracterizassem o que é ser mulher hoje: 26% das entrevistadas disseram que é a presença no mercado de trabalho e 33% afirmaram que é a liberdade/independência social. Apenas 18% disseram que é a maternidade/filhos e 11%, o casamento/família. Esses percentuais variavam de acordo com a idade e a escolaridade das mulheres, porém, mesmo entre as mulheres mais velhas e menos escolarizadas, onde a adesão a esses valores pós-modernos era menor, o trabalho foi mencionado de maneira espontânea pelo mesmo percentual de mulheres que citaram a maternidade (aproximadamente 25%).

³³ Pesquisa disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/pesquisaintegra_0.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2018.

família³⁴. Mas, apesar de a maternidade persistir como um importante fator da identidade feminina, ela não esgota essa identidade, de forma que cada vez mais mulheres expressam o desejo de terem um “espaço” para si e de poderem realizar seus projetos pessoais (para além dos projetos de família) (VANALLI, 2012).

Esse deslocamento da “mulher-mãe” para a “mulher que também é mãe” não é vivido sem dilemas. Em estudo realizado por Dias e Lopes (2003), junto a dez mulheres brasileiras das classes médias de duas gerações diferentes (mães e filhas), constatou-se que “as jovens mães, mais que suas mães, expressam a necessidade de uma preservação do espaço pessoal diferenciado do papel de mãe, como exemplificam as referências feitas em relação aos estudos e trabalhos fora de casa” (p. 68). Mas a conciliação desses dois polos é difícil e permeada por conflitos, já que o tempo dedicado aos projetos pessoais dificulta o exercício da maternidade e vice-versa, gerando sentimento de culpa.

Nesse mesmo sentido, Gebara (2014) realizou estudo de caso com três mulheres, chefes de família monoparental das camadas populares, e verificou que elas realizavam um verdadeiro “malabarismo” para dar conta das funções de provedora e cuidadora da família, e ainda encontrar um “tempo para si”, ou seja, tempo investido em seu próprio cuidado e lazer. Verificou ainda que esse tempo, apesar de desejado, encontra-se submetido às exigências da maternidade, de tal forma que é

“vivenciado nas brechas, nos instantes, minutos e segundos em que as crianças dormem ou quando ela eventualmente pode ficar sozinha sem a presença das crianças, em geral à noite, quando os filhos adormecem. Ou seja, apesar do reconhecimento e do exercício de procurar esses tempos, eles são vividos nas lacunas de um tempo praticamente todo preenchido pela maternidade” (GEBARA, 2014, p. 182).

Essa falta de tempo para si explica-se, em grande medida, por serem elas as grandes responsáveis pelo trabalho doméstico ainda hoje. O que vem se observando é que as mulheres – em qualquer idade ou classe econômica, com ou sem filhos – gastam mais horas em afazeres domésticos que os homens, mesmo quando elas exercem atividade remunerada e eles não (PINHEIRO *et al.*, 2016).

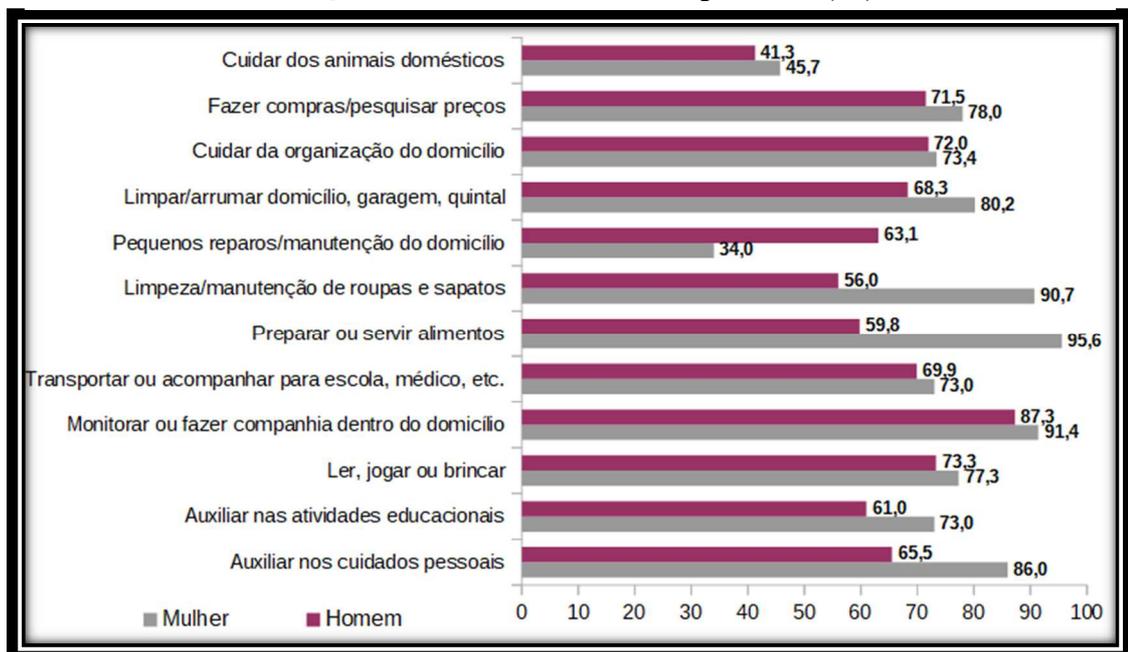
De acordo com o gráfico a seguir, em 2017, 92,6% das mulheres com 14 anos ou mais de idade realizavam atividades domésticas em sua casa, em contraposição a 78,7% dos homens

³⁴ A mesma pesquisa indagou as entrevistadas sobre qual a melhor coisa de ser mulher na contemporaneidade: 57% disseram que é a maternidade/filhos, percentual de resposta bem superior a qualquer outro aspecto perguntado (trabalho, liberdade, independência financeira etc.). Essa proporção não variou significativamente em função da renda familiar mensal, mas a adesão ao casamento sim: 21% das mulheres que tinham renda inferior a 1 salário mínimo mencionaram que casar e cuidar a família era a melhor coisa de sua vida, enquanto, entre aquelas que tinham renda superior a 5 s.m., esse percentual era de apenas 13%.

na mesma situação. Essas mulheres tinham uma jornada média de afazeres domésticos e de cuidados com moradores de 20,9 horas semanais, quase o dobro da carga horária praticada pelos homens (10,8h/s). Destaca-se que, quanto maior o nível de instrução, maior a proporção de homens que realizam afazeres domésticos e atividades de cuidados: 73% dos homens sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto realizavam esse tipo de atividade, enquanto entre aqueles com Ensino Superior esse percentual era de 83,8%.

O tipo de atividade doméstica realizada na moradia também se diferencia em função do gênero. Com exceção da realização de pequenos reparos e manutenção do domicílio, as mulheres executavam todas as demais atividades domésticas em uma proporção superior aos homens. Chama atenção a grande discrepância nas tarefas de preparar ou servir alimentos e de cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos. Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, citada anteriormente, 93% das mulheres defendiam que homens e mulheres deveriam dividir o trabalho doméstico igualmente, ainda que 75% concordassem que, em caso de filhos pequenos, é melhor as mulheres permanecerem em casa, enquanto os homens trabalham.

Gráfico 1 - Realização de afazeres domésticos por sexo (%), Brasil – 2017



Fonte: IBGE, 2018.

Quando levamos em consideração apenas aqueles que estavam ocupados em atividade remunerada, notamos que as diferenças entre os gêneros persistem³⁵: em 2015, 90,9% das mulheres com 16 anos ou mais de idade – e que exerciam atividade remunerada – realizavam

³⁵ Informações da PNAD/IBGE 2015, disponibilizados pelo IPEA através do projeto Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em 15 set 2018.

afazeres domésticos³⁶, em contraposição a 52,8% dos homens. O tempo médio gasto por elas nessa atividade era de 20,5 horas semanais, e a deles, de 10h/s. É bem verdade que o tempo médio gasto pelas mulheres em atividades remuneradas (34,9 h/s) é inferior ao dos homens (40,8 h/s), mas considerando a dupla jornada (no mercado de trabalho e no lar), as mulheres tinham em 2015 uma carga horária de trabalho semanal equivalente a 55,4 horas, superior à jornada masculina (50,8 h/s) em quase cinco horas semanais.

A distribuição do tempo não é desigual apenas entre homens e mulheres, mas também entre as próprias mulheres, conforme gráfico 2. Quanto menor a renda e maior o número de filhos, maior o número de horas dedicadas por elas aos afazeres domésticos. A cada filho que nasce, o tempo dedicado pela mulher aos cuidados com a casa e a família aumenta, de tal modo que a diferença no tempo empregado em afazeres domésticos entre uma mulher sem filhos e outra com cinco ou mais filhos era de 7,3 horas semanais em 2015. Isto é, enquanto uma mulher sem filhos gastava, em média, 24,2 horas por semana em afazeres domésticos, as mulheres com 5 filhos ou mais gastavam 31,5 horas semanais. Bourdieu (2003) observou que uma das estratégias de reprodução social da classe média é o “malthusianismo”, isto é, a redução do número de filhos a fim de se aumentar o investimento afetivo e material em cada um deles. Além de aumentar as chances de sucesso escolar dos filhos, a redução da prole também libera tempo das mulheres para investir em suas carreiras e projetos pessoais.

Também se observa diferença no tempo empregado nos afazeres domésticos entre as mulheres que exerciam atividade remunerada e aquelas que estavam desempregadas: essa diferença era de 5,5 horas semanais em 2015. Enquanto as mulheres com jornada dupla (no lar e no mercado de trabalho) gastavam, em média, 20,5 horas semanais com o trabalho doméstico, entre aquelas que se encontravam “desocupadas”³⁷, essa jornada doméstica era de 26 horas por semana. O nível de rendimento parece impactar na liberação de certos serviços domésticos ao, por exemplo, permitir sua delegação a terceiros. Aproximadamente 79,5% das mulheres, com rendimentos superiores a 8 salário mínimos (SM), exerciam atividades domésticas em 2015 e, entre elas, a carga horária semanal era em média de 12,9 horas. Entre as mulheres, cujos rendimentos eram de até um 1 SM, 93,9% desempenhavam a dupla jornada e dedicavam em

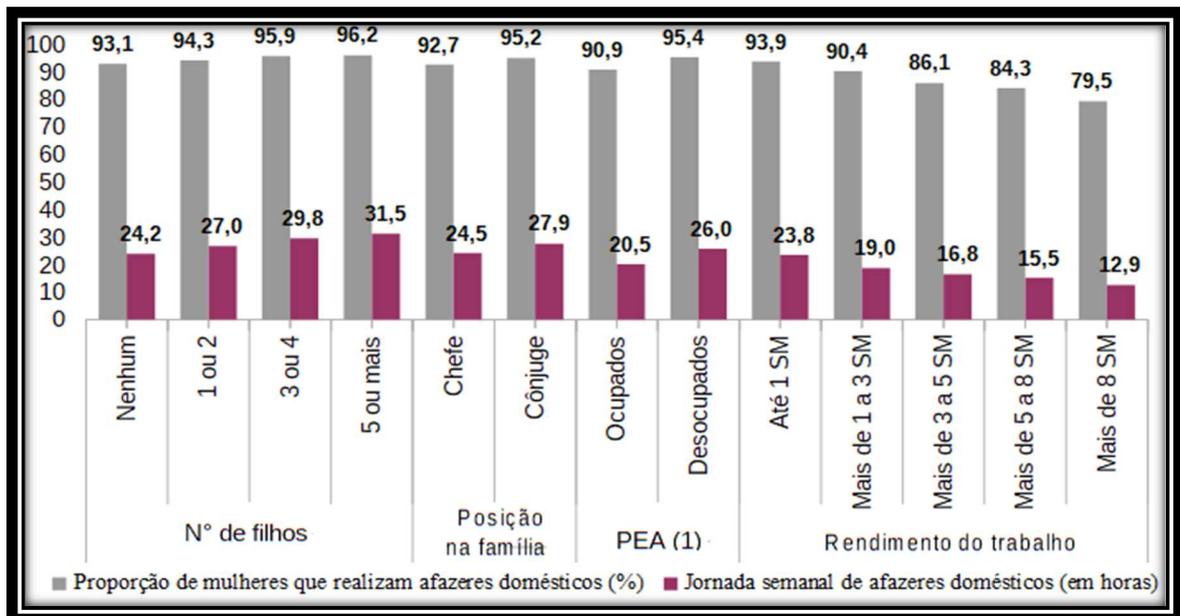
³⁶ O IBGE considerou afazeres domésticos o exercício, no domicílio de residência, de tarefas de: a) arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; b) cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); c) orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; d) cuidar de filhos ou menores moradores; ou e) limpar o quintal ou terreno que circunda a residência. (IBGE, 2015).

³⁷ De acordo com o IBGE, são classificadas como “desocupadas” as pessoas que se encontravam sem trabalho remunerado durante o período de coleta de dados, mas que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo durante o período.

média 23,8 horas semanais aos afazeres domésticos, uma carga horária superior à das mulheres situadas no alto da escala econômica em 10,9 horas.

Por fim, em relação à posição da mulher na família, as esposas tendiam a gastar 3,4 horas semanais a mais com afazeres domésticos do que as mulheres chefes de família. Com efeito, estudos vêm apontando que o tempo despendido, em afazeres domésticos, por mulheres casadas com filhos é superior ao de todos os outros indivíduos em diferentes arranjos familiares, inclusive o de apenas mulheres com filhos, isto é, arranjo monoparental com chefia feminina. A presença de um cônjuge, ao invés de reduzir o tempo gasto com trabalhos do lar, dado que se pressupõe alguma partilha desses afazeres, tende a aumentá-lo (SOARES; SABÓIA, 2007; SOARES, 2008).

Gráfico 2 - Realização de afazeres domésticos (%), sexo feminino, Brasil – 2015



Fonte: Elaboração própria, dados disponibilizados em *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 2015* (site).

Nota: (1) O IBGE define a População Economicamente Ativa (PEA) como a população que possui condições físicas para exercer algum ofício no mercado de trabalho.

Em síntese, observa-se, nas últimas décadas, o deslocamento das mulheres do lar para o mercado de trabalho³⁸: em 1960 apenas 16,5% das mulheres brasileiras exerciam atividade remunerada; em 2015, elas já eram 55,2%. Infelizmente o inverso não ocorreu, ou seja, os homens não se deslocaram do mercado de trabalho para o lar na mesma intensidade. A população masculina ocupada se mantém próxima aos 77% há muitas décadas, mas sua carga horária de trabalho remunerado reduziu de 45,3 horas semanais em 1995 para 40,8 horas em

³⁸ Dados extraídos de Andrade (2016) e do site do IPEA - “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em 15 set 2018.

2015. Contudo, as horas destinadas aos afazeres domésticos permaneceram próximas a 10 horas semanais entre 2001 e 2015 (ALVES, 2013; PINHEIRO *et al.*, 2016). Isto é, apenas metade dos homens ocupados contribui com a realização dos serviços do lar, apesar de esse percentual ter subido 14% nos últimos 20 anos, e quando o fazem, eles dedicam apenas metade do tempo das mulheres. Essa distribuição sexual desigual do trabalho doméstico, além de sobrecarregar as mulheres, cria desigualdades em torno dos usos do tempo, em que as mulheres têm menos tempo disponível para os cuidados de si, descanso e lazer. Ademais, essa situação

“as pressionam a buscar menores jornadas de trabalho remunerado e atividades ou empregos mais flexíveis, onde o tempo possa ser readequado às necessidades do cuidado doméstico. São, em geral, trabalhos ou empregos com pior remuneração, com menores oportunidades de promoção, e menor grau de direitos regulamentados e proteção social, incluindo boa parte do trabalho informal” (GODINHO, 2010).

Na Pesquisa da Fundação Perseu Abramo, citada anteriormente, 28% das mulheres - que nunca exerceram atividade remunerada - disseram que a gravidez e o cuidado com os filhos foram as principais razões de sua inatividade, outras 22% alegaram que foram os cuidados com a casa e 21%, o casamento. Apenas 13% disseram ser por falta de interesse/necessidade. Entre aquelas que já trabalharam, mas estavam desocupadas no momento da entrevista, 30% disseram que a razão de terem parado de trabalhar foi a gravidez, 16%, o trabalho doméstico e 12%, o casamento. Apenas 6% não tinha interesse de retornar ao mercado de trabalho³⁹.

De todos os fatores relacionados ao gênero, a presença de filhos pequenos, e os cuidados que eles demandam, parece ser aquela que mais dificulta a inserção das mulheres no mercado de trabalho (MUNIZ; VENEROSO, 2019; TEIXEIRA, 2016; ANDRADE, 2016; SOUZA; RIOS-NETO; QUEIROZ, 2011). A partir dos dados de 26.146 indivíduos, da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades – PDSO (2008), Muniz e Veneroso (2019) constataram que a probabilidade das mulheres pobres estarem inseridas no mercado de trabalho era reduzida em 8 pontos percentuais a cada criança a mais no domicílio, mas o mesmo não ocorria com as mulheres que se encontravam nos estratos mais altos de renda, entre essas, “o amplo acesso a recursos permitia que a conciliação entre vida profissional e familiar fosse possível através da contratação de ajuda doméstica ou creches em período integral; privilégio ordinariamente intangível às mulheres pobres” (p.15). Os autores também observaram que, quanto mais pobre a mulher, maior é a desigualdade de gênero sobre os rendimentos advindos do seu trabalho, inclusive quando se controlava por tempo de experiência, tipo de ocupação e número de filhos:

³⁹ Para saber mais sobre o efeito das atividades domésticas na vida profissional das mulheres, ver VANALLI (2012).

“Após considerar os diferenciais de experiência, ocupação e número de filhos o seguinte padrão de desigualdade de gênero emerge: homens pobres ganham cerca de 50% a mais que as mulheres, os de classe média ganham 21% a mais, e homens e mulheres ricos ganham praticamente a mesma coisa, já que o intervalo de confiança de 95% para a razão de rendimentos deste grupo foi estatisticamente não significativo. Constatou-se assim que o tamanho da desigualdade entre os gêneros varia ao longo da distribuição de renda, estando, em termos relativos, bem acima da média entre os pobres e sendo aproximadamente inexistente entre os ricos” (MUNIZ; VENEROSO, 2019, p.19).

1.2 A instituição social “escola” e suas mutações

Não foi só a família que sofreu mudanças de forma e função ao longo da história, a escola também vem passando por inúmeras transformações, produto das diferentes configurações políticas e sociais, entre as quais destacamos (NOGUEIRA, 2006):

(1) **a obrigatoriedade escolar e sua extensão** nos últimos 50 anos. Em 1961, a obrigatoriedade escolar se estendia, no Brasil, dos 7 aos 11 anos, englobando apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental⁴⁰, em 1967, passou dos 7 aos 14 anos⁴¹ e, em 2006, dos 6 aos 14 anos⁴². Três anos depois foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que definiu a idade escolar obrigatória no país dos 4 aos 17 anos⁴³.

Apesar de a obrigatoriedade escolar existir no país desde 1934, para o ensino primário, os mecanismos formais de fiscalização e cobrança de seu cumprimento pelo poder público, quanto à oferta de vagas na quantidade necessária, e pela família, responsável pela matrícula e a garantia da frequência escolar, somente foram instituídos em 1961. Ainda assim, essa fiscalização só se efetivou após a criação do ECA e do Conselho Tutelar, em 1990. Nesse sentido, buscando garantir o direito da criança e adolescente a frequentar a escola, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte instituiu em 2005 o Programa Família-Escola, que acompanha a frequência escolar dos alunos e realiza visitas domiciliares àqueles que apresentam um grande percentual de faltas ou várias faltas seguidas sem justificativa⁴⁴, a fim de evitar a evasão escolar.

⁴⁰ Lei nº 4.024/61.

⁴¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

⁴² Lei nº 11.274/06.

⁴³ A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, define que a escolaridade obrigatória e gratuita entre os 4 e os 17 anos deverá ser implementada em todas as redes de ensino do Brasil até 2016, estendendo a duração do ensino obrigatório para 14 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 11 jul 2015.

⁴⁴ Em 2017, reuni-me com o gerente de articulação família-escola e ele afirmou que o programa mantinha suas atividades. Mas, ao iniciar o trabalho de campo na escola, a direção me informou que o programa estava paralisado e que a escola estava fazendo o serviço de controlar as faltas e ligar para as famílias para informar a situação e entender o motivo do absenteísmo. Quando essa situação não era resolvida com as ligações, a escola acionava o Conselho Tutelar.

Além do aumento na idade escolar obrigatória, elevou-se também o número mínimo de dias letivos de 180, em 1961, para 200, em 1996⁴⁵. Há também a intenção de aumentar a carga horária de aulas de 800 para 960⁴⁶ ou 1.400⁴⁷ horas anuais. Além disso, o Plano Nacional de Educação estabelece como meta do sistema educacional “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” até 2024 (BRASIL, 2014, p.26). Considera-se jornada de tempo integral aquela com sete ou mais horas diárias.

(2) a criação de políticas de democratização do acesso ao ensino básico. Essas contemplam desde a oferta gratuita de vagas nas etapas obrigatórias de ensino, até políticas de permanência, através de programas de transporte, alimentação, material didático etc. (RAMOS, 2018; FLACH, 2011; ROSA *et al.*, 2015; TEIXEIRA, 2008). Esse processo de democratização aconteceu tardiamente no Brasil. A ausência de uma política educacional nacional voltada para toda a população perdurou até a década de 1930, quando se iniciou o processo de industrialização e modernização do país: em 1920, apenas 9% das crianças e jovens entre 5 e 19 anos frequentava a escola e 70% da população com mais de 15 anos era analfabeta, já em 1970, 54% das crianças e jovens frequentavam a escola e “apenas” 33% dos jovens e adultos eram analfabetos. Ainda que essa expansão seja expressiva, estava longe de salvaguardar o direito à educação de toda a população, ainda mais porque o Estado não era obrigado a ofertar vagas em quantidade equivalente à demanda. Mas, para além do contingente significativo de analfabetos e de crianças e jovens sem acesso à escola, chama atenção a alta seletividade escolar na época: a cada mil crianças que ingressavam no 1º ano do Ensino Fundamental em 1960, menos da metade (44,6%) conseguia prosseguir para o 2º ano, e apenas 15,2% chegavam ao Ensino Fundamental II na idade regular, 9,6% ao Ensino Médio e 5,6% ao Ensino Superior (OEI/MEC, 2002).

Na transição do regime militar para o período democrático, a Educação ganhou lugar de destaque, seja como fator de desenvolvimento pessoal e qualificação para o trabalho, seja como condição para o pleno exercício da cidadania e o desenvolvimento econômico do país. A Constituição de 1988, complementada pelas Ementas nº 14/96, 53/06 e 59/09, estabelece a

⁴⁵ Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 e 9.394/96.

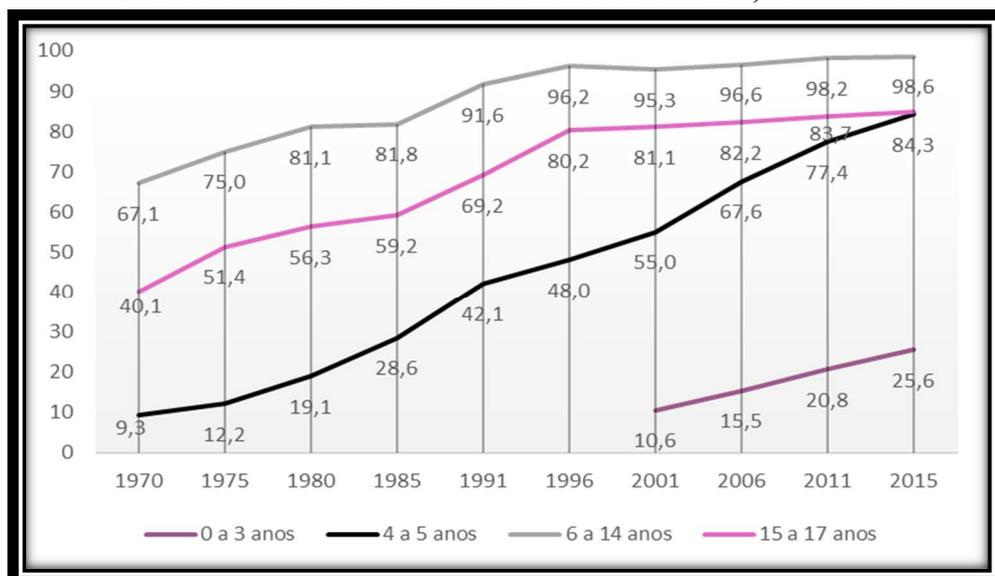
⁴⁶ PL nº 388/07 aprovado no Senado e encaminhado à Câmara;

⁴⁷ A PL 7.650/2006, em tramitação na Câmara, institui jornada letiva anual de 1.400 horas no Ensino Fundamental. Já a Lei 13.415/17 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliará a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas.

educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, e instituiu como princípios da educação escolar: a gratuidade; a qualidade do ensino; a igualdade de acesso e permanência; a liberdade do pensamento, do aprender e do ensinar; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gestão democrática; e a valorização dos profissionais da educação pública. Assim, o Estado se torna obrigado a ofertar gratuitamente a educação básica a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os que a iniciaram após a idade regular; a universalizar progressivamente o Ensino Médio; a oferecer atendimento educacional aos portadores de deficiência; a ofertar o ensino noturno; a disponibilizar vagas em creches e Educação Infantil para crianças entre 0 e 5 anos; e a oferecer programas suplementares que visam fornecer material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde aos alunos.

No gráfico 3, observa-se o aumento expressivo da frequência à escola nas últimas décadas, principalmente das crianças entre 4 e 5 anos, que correspondem a faixa etária da Educação Infantil, que saltou de 9,3% em 1970 para 84,3% em 2015, taxa próxima a de atendimento dos jovens entre 15 e 17 anos (85%). Entre aqueles de 6 a 14 anos, apenas 1,4% estavam fora da escola em 2015. Entre aqueles que frequentavam a escola em 2015, a maioria estava matriculada na rede pública: 59,9% das crianças atendidas em creches; na Educação Infantil esse percentual sobe para 75%; no Ensino Fundamental, para 82,7%; e no Ensino Médio, para 87%, sendo que 24% das matrículas nesse nível de ensino se alocavam no período noturno.

Gráfico 3 - Taxa de atendimento escolar. Brasil, 1970-2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados apresentados em MEC (1996; 2014), IBGE (2016) e Observatório do PNE (site).

Porém, se por um lado, o acesso à Educação Básica se propagou por todo o Brasil; por outro, as desigualdades escolares entre as crianças e jovens das diferentes classes sociais ainda persistem. De acordo com o Observatório do PNE⁴⁸, em 2015, 76% dos jovens brasileiros tinham concluído o Ensino Fundamental na idade certa, o que representa um aumento expressivo em relação a 2001, em que essa taxa era de 49,1%. Entretanto esse dado dissimula as grandes desigualdades escolares entre os mais ricos e os mais pobres: enquanto 94,1% dos adolescentes pertencentes aos 25% mais ricos concluíram o Ensino Fundamental na idade adequada; entre os 25% mais pobres, esse percentual era de “apenas” 64,2% em 2015. Essas desigualdades se intensificam entre os jovens de 15 a 17 anos: enquanto 86,6% dos jovens nessa faixa etária, posicionados entre os 25% mais ricos, estavam frequentando o Ensino Médio em 2015; entre os 25% mais pobres, esse percentual era “somente” de 52,5%. Isto é, 47,5% dos jovens entre 15 e 17 anos, que se encontram entre o quartil mais pobre da população, não frequentavam o Ensino Médio. Mas o que explica essa defasagem? Possivelmente as taxas de evasão e reprovação nas escolas públicas, superiores à observada na rede privada de ensino. De acordo com o Inep⁴⁹, 10% dos alunos do Ensino Fundamental, da rede pública, foram reprovados em 2014⁵⁰, enquanto no Ensino Médio, essa taxa era ainda maior, de 11,4%. Em relação à evasão, 3,8% dos alunos do Ensino Fundamental abandonaram a escola entre 2014 e 2015; no Ensino Médio essa taxa era de 12,3%. Para fins de comparação, na rede privada de ensino, apenas 3,7% dos alunos do Ensino Fundamental repetiram o ano escolar em 2014; entre os alunos do Ensino Médio, esse percentual era de 4,4%. Em relação à evasão, esses percentuais eram de 2,6% e 4,8%, respectivamente.

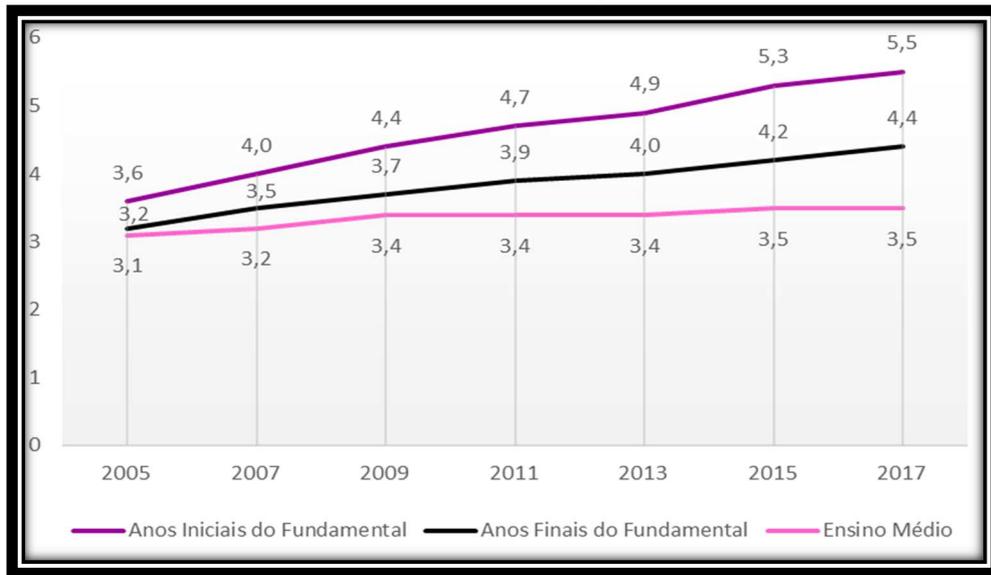
No que se refere à aprendizagem dos alunos, nota-se uma melhora no indicador de qualidade da escola pública⁵¹ nos últimos anos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme gráfico 4.

⁴⁸ Recentemente, a lei nº 13.005/14 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), com vigência por 10 anos, que estipula metas e reafirma como diretrizes da educação no país: a erradicação do analfabetismo; a universalização da educação básica; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; a formação para a cidadania, o trabalho e o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; o fomento da gestão democrática; a valorização dos profissionais da educação e a ampliação dos recursos públicos aplicados na Educação (BRASIL, 2014). O Observatório do PNE apresenta uma série de indicadores utilizados no monitoramento das metas do PNE.

⁴⁹ Dados disponibilizados pelo INEP em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em 15 set 2018.

⁵⁰ Último ano a ter os dados disponibilizados pelo INEP.

⁵¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é um indicador de qualidade do sistema de ensino calculado a partir das taxas de aprovação dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de suas proficiências em provas padronizadas de português e matemática. Para mais informações sobre o IDEB acesse: <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

Gráfico 4 - IDEB. Brasil, 2005-2017

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Qedu (site).

Contudo, um contingente expressivo de alunos apresenta proficiência abaixo do esperado⁵². Em 2016, 55% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública apresentaram proficiência insuficiente em leitura, 34% em escrita e 55% em matemática⁵³. Entre os alunos do 5º ano, 44% tinham proficiência inadequada em português e 56%, em matemática. E entre os alunos do 9º ano, expressivos 66% tinham proficiência abaixo do esperado em português e 85%, em matemática⁵⁴.

Em suma, esses dados indicam que o papel do Estado na promoção do direito à educação se alargou significativamente nas últimas décadas, assim como os programas complementares, de alimentação, transporte, material, uniforme, saúde etc., que buscam garantir certa igualdade de condições entre os estudantes. Mais do que garantir a oferta de vagas e o direito das crianças e jovens a frequentar a escola, o desafio atual recai principalmente sobre a garantia do aprendizado quanto à qualidade da educação e da equidade escolar, uma vez que as diferenças de proficiência entre os alunos, em função da renda familiar e da raça, vêm aumentando

⁵² Essa classificação foi definida pelo pesquisador e ex-presidente do INEP, Francisco Soares, junto ao comitê científico do movimento Todos Pela Educação, que indicaram qual a pontuação limite a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Essa classificação, portanto, não é oficial.

⁵³ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) avalia a proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática. Para saber mais sobre as competências avaliadas, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em 15 set 2018.

⁵⁴ Conforme informações da Prova Brasil disponibilizadas pelo Qedu em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/profi-ciencia>>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

significativamente nos últimos anos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016).

(3) as mudanças internas na organização, nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos. Observa-se, nas últimas décadas, a proposta e/ou implementação de diferentes políticas, programas ou ações que visam enfrentar a contradição vivida pela escola pública na contemporaneidade: na qual promete educação a todos, mas só consegue garantir o aprendizado de alguns. Algumas dessas intervenções buscam combater o fracasso escolar a partir da reforma ou superação da “forma escolar”, com o objetivo de aproximar a cultura institucional da cultura popular de seu novo público.

A partir de uma análise sócio-histórica da educação, Vicent *et al.* (2001) concluíram que, mesmo diante das disputas e tensões em torno das funções ou modos de organização da escola, certos aspectos permaneceram invariantes nos últimos dois séculos, aos quais eles nomearam de “forma escolar” ou “modo de socialização escolar”. Esses autores observaram que o ensino organizado pela Igreja, na virada do século XVI, originou uma nova maneira de educar as crianças que rompia com o modo de socialização dominante até então na sociedade, em que as crianças aprendiam através da prática: vendo e imitando os adultos durante suas atividades cotidianas. Os religiosos, preocupados em afastar as crianças dos vícios da vida adulta e mundana, a fim de que pudessem se desenvolver plenamente, sobretudo moralmente, instituíram o enclausuramento escolar: as crianças passaram a ser educadas em um espaço e tempo particular - isoladas do mundo do adultos e dos acontecimentos da vida cotidiana, organizados de forma a favorecer a vigilância e o controle.

Posteriormente, com o surgimento do Estado moderno, esse modelo de educação perdeu sua dimensão religiosa (tornando-se laica), mas seus princípios permaneceram, e a partir do século XIX se generalizou por toda a sociedade. Nessa época havia a necessidade de se educar a população para a nova ordem social, pois a tradição já não conseguia regular adequadamente o convívio e as atividades nessa sociedade que, por sinal, se transformava rapidamente devido ao processo de urbanização e industrialização, e a nova organização do poder, que não era mais baseada na relação soberano/súdito, demandava novas formas de sujeição dos indivíduos. Portanto, a população teria que agir moralmente, não por medo ou imposição de uma pessoa, mas pela submissão consentida às regras comuns, que deveriam ser respeitadas por todos. Sob essa égide, a massificação escolar surge como um dispositivo de disciplinamento dos corpos e produção desse indivíduo autônomo, capaz de se autorregular a partir da internalização das normas sociais.

Desse modo, o “modo de socialização escolar” consiste em uma relação social e em uma organização do tempo e do espaço específicos que têm como única finalidade formar corpos e mentes. Neste, as crianças são educadas em um espaço próprio, separado dos acontecimentos e necessidades da vida ordinária, e organizado de acordo com a faixa etária das crianças ou outras necessidades pedagógicas. Esse isolamento é acompanhado de uma temporalidade particular, cuidadosamente organizada a partir de atividades, rotinas e sequências previamente definidas, que deixam pouca margem para o ócio e o imprevisto. A aprendizagem é apartada da prática e passa a ocorrer através de exercícios metódicos. O que se ensina não é o saber-fazer, mas os saberes objetivados, organizados a partir de uma lógica teórica-escritural. Esse saber escolar é organizado a partir de disciplinas regidas por lógicas e normativas próprias, como regras gramaticais, estilísticas, matemáticas etc., cuja função é fazer com que o aluno aprenda, e aprenda conforme as regras. A relação entre mestres e aprendizes se baseia não na vontade, afinidade ou humor dos envolvidos, mas no respeito às regras impessoais que regem o convívio e as atividades no espaço escolar. Assim, toda a organização escolar, como tempos, espaços, exames, atividades, saberes, relação professor-aluno etc., visa produzir um duplo efeito: ao mesmo tempo em que instrui, educa moralmente. A obediência às regras é, portanto, meio e fim da “forma escolar”:

“A racionalização do tempo dos indivíduos dentro da instituição escolar nos remete a um longo processo de organização e legitimação de saberes, espaços e materiais relativos ao ensino/aprendizagem, criação de relações pedagógicas impessoais e formais, imposição de tarefas extrínsecas aos interesses de alunos e professores, organização burocrática do tempo e horário escolares, hierarquia de funções etc. São formas que resultaram na gradativa disciplinarização dos corpos dentro de espaços e tempos determinados, e que hoje se apresentam como naturais, como parte da escolaridade”. (MATE, 2002, p. 25-26)

Esse modo de socialização escolar colaborou para a instauração do sentimento de infância, a qual foi discutido anteriormente, e se expandiu progressivamente para além das fronteiras da escola, a tal ponto de autores utilizarem o termo “pedagogização das relações sociais”⁵⁵ para se referir ao seu predomínio sobre as demais formas de socialização. O “cultivo orquestrado”⁵⁶, observado por Lareau (2007), é uma apropriação desses princípios pelas famílias. Por outro lado, ainda que esse modo de socialização seja dominante na contemporaneidade (dada sua legitimidade), não se encontra igualmente difundido entre as diferentes famílias e grupos sociais. De acordo com Thin (2006), o modo de socialização escolar

⁵⁵ Para saber mais, ler Beillerot (1985) e Bernard (1984).

⁵⁶ A que me referi na página 27.

- fundamentado em relações, tempos e espaços organizados com o objetivo principal de produzir certos estados mentais e corporais - se afasta do modo de socialização típico das camadas populares, baseado no aprendizado através da prática (do “fazer”) e das relações espontâneas entre adultos e crianças. A distância entre esses modos de socialização estaria, de acordo com Thin (2005, 2006), na base de vários problemas escolares (evasão, indisciplina, repetência, desmotivação etc.).

Essas dissonâncias entre a cultura e o modo de socialização esperado/produzido pela escola e aquele predominante nas camadas populares vêm estimulando sucessivas reformas no sistema de ensino, tais como: I) a substituição da organização seriada pelos ciclos de aprendizagem, acompanhada da progressão continuada, da mudança nos critérios de enturmação e da flexibilização das avaliações, que tem como objetivo ajustar as atividades da escola aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos (TURA; MARCONES, 2008); II) as alterações internas às disciplinas escolares, em que se destaca a ampliação da concepção de alfabetização, que passa a abordar os usos e funções sociais da leitura e escrita (SOARES, 2003); III) a democratização da gestão escolar, através da eleição da direção e da participação da comunidade escolar nas deliberações, que visa criar uma cultura participativa e colaborar para a elaboração de iniciativas e soluções autônomas que respondam aos anseios e necessidades locais, entre outros (SOUZA, 2019). Há também reformas mais robustas que buscam repensar integralmente os tempos, métodos, espaços e relações escolares, como é o caso das escolas alternativas que, geralmente, constituem experimentos pontuais e episódicos⁵⁷ ou de alguns programas de tempo integral, como o “Mais Educação”⁵⁸.

Essas novas reformas educacionais propõem mudanças profundas na organização escolar e na natureza do trabalho pedagógico. Entretanto, na prática, observa-se o hiato entre as diretrizes oficiais e a realidade da sala de aula. Frequentemente, os professores resistem a essas mudanças ou a implementam parcialmente, mesclando práticas tradicionais e elementos inovadores. Esse fenômeno ocorre por vários motivos: pelas decisões tomadas de forma centralizada, sem envolver os educadores e sem considerar as condições particulares de cada

⁵⁷ Como é o caso das escolas itinerantes do Movimento dos Sem-Terra – MST (DALMAGRO, 2016).

⁵⁸ O “Programa Mais Educação” foi instituído em 2007 com uma concepção ampliada de educação integral. O Programa não apenas estendia a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, como propunha modificações na organização escolar, a partir de novas temporalidades (oficinas e não aulas), espaços (pode ocorrer fora da escola, em parques, clubes, museus, etc.), sujeitos (estudantes universitários, moradores da comunidade, animadores culturais; entre outros) e conhecimentos (contemplando outras formas de conhecimento: locais, artísticos, práticos etc.). O objetivo era implementar experiências formativas que dialogassem com o contexto social e cultural dos estudantes. Contudo, em 2016, o programa foi substituído pelo “Novo Mais Educação”, cujo foco é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática através de oficinas de acompanhamento pedagógico.

escola e sua cultura local; pela falta de formação e acompanhamento dos educadores na implementação da reforma; pela escassez de recursos pedagógico-didáticos e financeiros para se implementar adequadamente as reformas; e pelas incertezas decorrentes das constantes reformas na política educativa (TURA; MARCONDES, 2008; LIBÂNEO, 2006; FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Desse modo, o que se observa é que as reformas se alternam: ora para a centralização, ora para a autonomia escolar; ora para o ensino tradicional, ora para as pedagogias centradas no aluno; ora nos conteúdos científicos, ora nas experiências socioculturais. A descontinuidade das reformas se tornou característica da política educacional contemporânea: “Mais do que reformas com propostas específicas e delimitadas, o sinal dos tempos é o de estar em processo permanente de reforma” (GIMENO, 1997, p. 27). Essas interrupções e rupturas ocorrem pela falta de recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos⁵⁹, mas, sobretudo, por motivações políticas e disputas em torno das diferentes concepções de Educação (LIBÂNEO, 2006; OLIVEIRA, 2018; CAVALIERE, 2009; CAVALIERE; COELHO, 2003; MORTATTI, 2009; THIESEN, 2019).

(4) a proliferação de estabelecimentos de ensino e a diversificação de seus perfis.

A massificação escolar e as reformas educacionais das últimas décadas levaram a uma multiplicação e diversificação dos estabelecimentos de ensino - em termos de público, qualidade, métodos de ensino, estrutura, etc.-, que, por sua vez, aumentaram as opções das famílias e complexificaram a escolha da instituição escolar a ser frequentada pelos filhos segundo critérios diversos (localização, infraestrutura, clientela, qualidade do ensino, proposta pedagógica e etc.). Ainda que esse poder de escolha seja maior entre as camadas médias e altas, que possuem recursos econômicos e culturais para decidir livremente onde matricular os filhos (inclusive na rede privada de ensino), pesquisas têm indicado a formação de um “quase-mercado” na própria rede pública (RESENDE *et al.*, 2011).

O termo mercado escolar designa a existência de uma competição entre os estabelecimentos de ensino segundo a lei da oferta e procura. Essa situação fica evidente na rede privada de ensino, onde as escolas se diferenciam a fim de atrair clientes. Diante dessa diversidade, aquelas famílias que detêm maior volume de recursos econômicos, culturais e sociais se encontram mais propensas e em melhores condições de escolher as escolas de melhor qualidade ou reputação, contribuindo assim para a manutenção das desigualdades escolares e

⁵⁹ Como ocorreu com os Cieps no Rio de Janeiro (CAVALIERE; COELHO, 2003).

sociais, na medida em que a escolha do estabelecimento constitui uma poderosa estratégia de reprodução da estrutura social, isto é, da posição ocupada na escala social.

Ainda que não haja uma política nacional de estímulo à competição entre as escolas, por recursos, por alunos, etc., ou à livre escolha dos estabelecimento pelas famílias, há fortes evidências de uma hierarquização do sistema público: os estabelecimentos de ensino não se equivalem, em termos de qualidade, público, tradição etc., e não possuem o mesmo prestígio. Prevalece nas redes públicas brasileira aquilo que alguns autores chamam de “quase-mercado oculto”, isto é, uma disputa entre as famílias pelas escolas de melhor reputação, mas essa competição ocorre de forma velada, sub-reptícia, sem reconhecimento oficial, favorecendo as famílias que detêm maior volume de informações sobre o sistema educacional e sobre as hierarquias escolares. Por outro lado, aquelas escolas de melhor reputação desenvolvem diversos mecanismos, até mesmo obscuros e informais, para evitar alunos, restando às escolas de menor prestígio receber os alunos “indesejados”. Esse cenário velado e não oficial de escolha das escolas públicas pelas famílias e da seleção de alunos pelas escolas faz com que os “bons” alunos frequentem as “boas” escolas e os alunos “indesejáveis” se dirijam para as escolas “indesejadas”, reforçando as hierarquias escolares e a desigualdade entre os alunos (COSTA; KOSLINSKI, 2012).

(5) a reestruturação da relação família-escola. Assiste-se, nas últimas décadas, a formulação de políticas públicas de incentivo à cooperação entre família e escola em diferentes países ocidentais:

“Nos Estados Unidos, o governo de Bill Clinton fez, em 1994, da colaboração família-escola a oitava meta da educação nacional (‘Goals 2000: Educate America Acts’). Na Inglaterra, o governo trabalhista de Tony Blair criou, em 1997, um ‘contrato casa-escola’, assinado pelos pais, mediante o qual estes se comprometem a assumir responsabilidade pela disciplina dos alunos, por sua frequência às aulas e pela realização dos deveres de casa. Na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria escola-família, que criava, entre outros, a ‘Semana dos pais na escola’, a qual passou a se realizar no início de cada ano letivo” (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

Essas iniciativas se inserem em reformas políticas mais amplas, que buscam aumentar a participação dos cidadãos na tomada de decisões (SILVA, 2003), ou se configuram estratégias de combate ao fracasso escolar (NOGUEIRA, 2006). Nessa aproximação, os pais vêm se envolvendo mais ativamente na escolarização dos filhos, por exemplo, acompanhando os deveres de casa, estimulando o hábito de leitura, participando de conselhos deliberativos ou associação de pais etc. Por outro lado, com a extensão da permanência das crianças na escola e a maior preocupação com seu desenvolvimento integral, a escola passou a desempenhar funções

que antes eram reservadas à família, ligadas às normas de conduta e à educação afetivo-sexual. Essas mudanças, além de reestruturarem o papel tradicional desempenhado por família e escola quanto à educação das crianças, intensifica o contato que elas estabelecem entre si⁶⁰:

“A evolução na lógicas das relações entre a família e a escola, deu-se portanto no sentido de uma "imbricação" crescente entre esses dois territórios (Terrail, 1997); fenômeno que é definido por Agnès Van-Zanten (1988, p. 187) como o de "aparecimento de uma nova zona de interação" entre as duas instâncias, em que tanto a casa como a sala de aula, que eram espaços privados, hoje se tornam espaços abertos onde pais e educadores realizam trocas. Mas essa última autora se apressa em advertir que essa disposição para a troca não se encontra igualmente repartida entre as famílias dos diferentes meios sociais” (NOGUEIRA, 1998, p.96-97).

Resende e Silva (2016) realizaram um levantamento da legislação brasileira visando observar a existência (ou não) de incentivos a essa parceria no país. O que as autoras constataram foi a crescente alusão à relação entre família e escola na legislação e nos planos educacionais brasileiros, evidenciando que essa parceria é incentivada e vista como desejável. Porém as autoras ressaltam que não se pode afirmar que haja uma forte regulamentação dessa relação em nosso país⁶¹, de forma que os critérios e procedimentos para a aproximação com as famílias acabam ficando a critério e a cargo das escolas. Estas, por sua vez, vêm se mostrando resistentes em abrir a gestão do estabelecimento de ensino à participação dos pais, seja por receio de perder poder e autonomia, seja por acreditar que os pais não possuem as competências necessárias para auxiliar nessa função; embora, e paradoxalmente, solicitem cada vez mais a participação dos responsáveis em ações de acompanhamento e auxílio às atividades escolares.

1.2.1 O papel social de “pai/mãe de aluno”

No Brasil, o processo de massificação escolar gerou a inclusão de um grande contingente de crianças e jovens das camadas populares que se encontrava excluído da escola

⁶⁰ Ao realizar entrevistas com diferentes atores escolares e analisar publicações educacionais recentes no país, Dal’Igna (2011) concluiu que o discurso sobre a relação família-escola passou de uma aliança para uma parceria. Pois, se anteriormente, família e escola tinham funções distintas e complementares na garantia do direito da criança à educação, atualmente, elas compartilham responsabilidades, entre estas a de gerenciar os riscos de fracasso escolar e garantir que o aluno continue no “jogo”, reduzindo os riscos sociais a um custo político e econômico mínimo.

⁶¹ Apesar de não haver uma forte regulação dessa relação no Brasil, observam-se várias tentativas de regulamentá-la nas câmaras municipais, estaduais e federais. Citamos, a título de exemplo, o projeto de lei nº 189/2012, atualmente em tramitação no senado, que prevê a punição aos pais que não comparecerem regularmente à escola dos filhos. O projeto propõe que pais que não acompanhem pessoalmente a vida escolar dos filhos, através do comparecimento em reuniões de pais e mestres ou de conversas individuais com os professores a cada dois meses, estarão sujeitos a multa e sanções, como a proibição de se inscrever em concursos públicos, obter empréstimos, passaporte ou carteira de identidade. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/105955>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

até poucas décadas passadas. Se essas crianças, anteriormente, se encontravam fora da escola ou se faziam parte dela eram precocemente eliminadas nos primeiros sinais de fracasso escolar, atualmente, a maior parte das crianças e jovens das camadas populares permanecem na escola durante o período obrigatório, introduzindo mudanças importantes na natureza dessa instituição social (CASTRO; REGATTIERI, 2009; PEREGRINO, 2010). De acordo com Algebaile (2009) e Peregrino (2010), no Brasil, a massificação escolar veio acompanhada da precarização das escolas públicas⁶² e da ampliação das funções desempenhadas pela escola, que passaram a comportar um conjunto de práticas educativas com foco na inclusão social (direcionadas à saúde e higiene, à formação profissional, ao lazer, à assistência social, entre outros), que tornam a escola o *locus* privilegiado de combate à pobreza e à vulnerabilidade social. Isso quer dizer que a escola se expandiu não apenas em relação à oferta, mas, também, em relação às suas funções.

Diante desse cenário, de baixa educabilidade, condições precárias de ensino e acúmulo de funções, os professores vêm se sentindo sobrecarregados e desmobilizados. Nesse sentido, são bem conhecidas as altas taxas de absenteísmo docente no Brasil, em boa parte devido a transtornos mentais desencadeados pelas estressantes condições de trabalho (PORTO, 2010; GASPARINI *et al.*, 2005; SILVA, 2014; GESQUI, 2008). Malta (2014) realizou um levantamento junto a professores do Estado de Minas Gerais, objetivando entender o absenteísmo, e concluiu que

“o que leva o professor a faltar não é tanto o estilo de gestão autoritário, o baixo salário, nem a falta de perspectiva de crescimento, mas a falta de valorização diante dos alunos e da sociedade, aliada a péssimas condições de trabalho. Essas são variáveis que têm maior influência no problema” (MALTA, 2014, p.145).

Na pesquisa realizada por Lima *et al.* (2015), os docentes demonstravam grande insatisfação e angústia em relação às mudanças constantes na política educacional, em que eles não se sentem consultados ou representados; diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, que são o baixo desempenho, as repetências sistemáticas, o abandono etc.; assim como também, a “omissão” das famílias. Tudo parece indicar que os professores se sentem sozinhos e sobrecarregados diante do desafio de educar sob as condições tão precárias. Diante desses desafios, a escola pública vem realizando um esforço de se aproximar das famílias e de implicá-las nas atividades escolares, com a finalidade de constituir parcerias que possam mitigar parte

⁶² Cavaliere (2009) chegou a nomeá-las de “escola minimalista”, para indicar as escolas públicas que funcionam com o mínimo previsto em termos de estrutura, espaço, carga horária, profissionais etc.

dessa sobrecarga. Rocha (2006) identificou várias estratégias utilizadas pelos professores para promover a participação dos pais na vida escolar dos filhos: enviar dever de casa; pedir aos pais que assistam a uma aula; pedir-lhes que assinem os trabalhos e cadernos enviados para casa; sugerir que façam perguntas aos filhos sobre a escola; marcar trabalhos de casa, que exijam o diálogo com os pais; entre outras.

Com efeito, hoje se espera que os pais, ao matricular os filhos na escola, passem a exercer um novo papel social: o de “pai/mãe de aluno”, que é diferente do ofício de pai/mãe de criança ou jovem. Esse papel social não se limita às prescrições regulamentares e legais, como garantir que a criança em idade escolar se encontre matriculada e frequente a escola, e costuma ter contornos muito vagos, isto é, sujeito a interpretações diversas. De acordo com Perrenoud (2001), “hoje, para se ser ‘pai de aluno’, não basta vigiar de longe os deveres de casa, é preciso ‘ensinar’ onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras ‘lições’, por vezes confiadas a um explicador” (p. 83). O autor conclui, dizendo que ser pai/mãe de aluno é, mais que cumprir com seus deveres, satisfazer às expectativas da escola.

As ações que os pais vêm sendo convocados a desempenhar na vida escolar dos filhos são amplas e podem influenciar significativamente a vida familiar. Em seu texto "O que a escola faz às famílias", Perrenoud (2001) realizou um inventário dos efeitos que a escolarização da prole pode produzir no dia a dia das famílias. Ele pauta sua análise em doze modalidades de influência, identificadas ao longo de anos de observação direta, em diferentes estabelecimentos de ensino. São elas:

1) *o uso do tempo pela família*: a escola impõe um ritmo à vida do aluno e também da família, estruturando a organização do tempo de forma visível, no que diz respeito à frequência diária às aulas e ao tempo de deslocamento, e de forma invisível, como o tempo dedicado ao trabalho escolar em casa, por exemplo, no acompanhamento ao dever de casa, na organização do material escolar, na realização de trabalhos etc.;

2) *a mobilidade espacial da família*: a escolarização dos filhos pode restringir a escolha do local de moradia, em razão da restrição de oferta escolar e os custos de residir, por exemplo, longe dos estabelecimentos de ensino. Além disso, o ano letivo impõe limitações à mobilidade dos pais, que não podem, por exemplo, viajar durante os dias de aula, a não ser que renunciem a levar as crianças.

3) *o orçamento familiar*: com a escolarização dos filhos, as famílias podem assumir custos diretos, por exemplo, com mensalidades escolares; e indiretos, como material escolar, material didático, uniforme, transporte, lanches, atividades extracurriculares, aulas particulares etc.

4) *as tarefas cotidianas*: a escolarização das crianças demanda que a família as envie para a escola em condições propícias ao aprendizado, ou seja, descansadas, alimentadas, motivadas, asseadas etc., e isso requer que os pais controlem o tempo e as atividades da criança em casa;

5) *o controle das condutas das crianças*: os pais podem ter que monitorar a realização das atividades escolares pelos filhos; garantir que se comportem da maneira esperada, quanto ao respeito, concentração e disciplina; ajudar a zelar pelo cumprimento da assiduidade e da pontualidade etc.;

6) *a ação educativa*: os educadores esperam que a criança venha para a escola munida de uma educação moral e disciplinar propícia ao exercício do ofício de aluno. Alguns defendem que essa educação deva ser ensinada em casa, já que o aluno poderá ter contato com a escola demasiado tarde ou por um curto espaço de tempo diário para adquiri-la;

7) *o domínio sobre o futuro dos filhos*: o ingresso da criança na escola pode representar para muitos pais uma ruptura significativa na relação com o filho, não apenas porque há uma separação física nos momentos em que a criança está na escola, mas porque a escola socializa a criança segundo padrões que, por vezes, se afastam, ou mesmo se contrapõem, aos padrões vigentes na família;

8) *a vida cotidiana*: as vivências diárias da criança na escola, relativas às avaliações, aos conteúdos, às outras crianças etc., que geram uma série de impressões, sentimentos e humores que podem afetar o clima e o funcionamento familiar;

9) *a autoimagem*: como os alunos são alvos recorrentes de avaliação tanto formal como informal dos professores, alguns desses julgamentos podem resultar em recompensas ou sanções na escola que podem contribuir para a construção da imagem de si, tanto dos pais como dos filhos, tanto positiva como negativamente;

10) *a privacidade*: como a escola tem como uma de suas funções resguardar a proteção e o direito das crianças, os professores podem vir a se informar sobre várias dimensões da intimidade da família;

11) *as estratégias e projetos de futuro*: como a escola vem aumentando sua influência na definição dos destinos ocupacionais dos jovens, ela passa a afetar cada vez mais as estratégias e projetos de futuro das famílias;

12) *a inserção da família em diversas redes de sociabilidade*: a escola aumenta a rede de sociabilidade da criança e pode propiciar aos pais contatos com os colegas do filho e, por essa via, com outros pais.

Perrenoud destaca ainda que a criança desempenha um papel ativo na mediação entre a escola e a família, tornando-se uma espécie de mensagem e mensageira (*Go-Between*) entre essas duas instâncias socializadoras. Enquanto mensagem, os professores inferem os modos de vida e de educação da família a partir do comportamento da criança em sala de aula. Enquanto mensageira, a criança assume o papel de mediador da comunicação entre pais e professores. Por sua vez, essa mediação não é neutra nem passiva: algumas crianças omitem dos pais situações, decepções e conflitos vivenciados na escola, seja porque se sentem autônomas para resolverem sozinhas a situação; seja para protegerem seus pais ou para se protegerem das reações deles. Já outras crianças comunicam todos os pormenores do dia a dia escolar e de suas interações com professores e colegas que, se depender do interesse e do uso que os pais fazem dessas informações, pode ampliar a influência da escola na vida familiar. O fato é que a criança desempenha papel central nessa relação de tal forma que a influência da escola sobre a família passa por suas estratégias e percepções

Nesse sentido, a escolarização das crianças incide diretamente sobre o dia a dia das famílias em múltiplos aspectos, como acabamos de ver. Contudo, essa interferência varia, antes de tudo, em função das famílias e de suas características – em termos de composição, estrutura, condições de vida, disposições, valores, modos de funcionamento, relação com a escola etc. Por esse motivo, o efeito da escola sobre elas nunca é homogêneo. O autor lembra também que a relação da família com a escola representa uma realidade mutável, que flutua ao longo do percurso escolar dos filhos, e que uma mesma família pode apresentar contradições e ambivalências em relação ao que a escola lhe faz. Dessa forma,

“Para analisar o que a escola faz às famílias, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer que nem todas as famílias vivem da mesma forma a escolaridade dos filhos: experiência feliz para algumas, é para outras um verdadeiro calvário, uma fonte de conflitos ou de humilhações. Para a maior parte, a escolaridade faz parte da vida cotidiana a tal ponto que nem têm consciência plena dos constrangimentos e das influências que exerce” (PERRENOUD, 2001, p. 57).

É no bojo dessa discussão sobre a relação família-escola e os papéis parentais, mais especificamente o ofício de pai/mãe de aluno, que se pretende abordar questões, como: quais as demandas e expectativas das escolas públicas brasileiras em relação às famílias de seus alunos? Que dispositivos são utilizados pelas escolas para induzir as famílias a moldar suas práticas e disposições conforme as expectativas escolares? Como as famílias, especialmente as mães, frequentemente o responsável principal pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos, assimilam, vivenciam e gerenciam as prescrições e expectativas escolares? Como a vida escolar

dos filhos influencia a vida fora da escola, mais especificamente, o cotidiano das famílias? Quais os efeitos dessa apregoada parceria família-escola na divisão sexual do trabalho no seio da família? E quais os limites dessa parceria?

1.3 A pesquisa de campo e seus fundamentos

É possível abordar essas questões a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas e cada uma delas nos permitiria enxergar uma faceta diferente da relação família-escola. Haja vista que o objetivo aqui é o de identificar e compreender experiências, vivências, práticas, sentimentos e representações relacionados à escolarização de crianças e adolescentes dos meios populares, optou-se por operar em uma dimensão qualitativa. A metodologia qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não pode ser apenas quantificado ou reduzido a fatores explicativos, sob o risco de tornar a análise pouco precisa e abstrata.

Apesar da variedade de técnicas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) identificaram algumas características comuns: em síntese, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa é **descritiva**, preocupa-se mais com o **processo** que com a causalidade e se interessa em compreender as **diferentes perspectivas** sobre o fenômeno a partir do **contato direto** do pesquisador com o **contexto** e os **sujeitos** da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Apesar da utilização crescente do método qualitativo nas ciências humanas, algumas de suas particularidades ainda suscitam dúvidas e ressalvas no campo científico, tais como (MARTINS, 2004):

1) A **falta de representatividade e de possibilidade de generalização** dos estudos qualitativos. Críticos questionam até que ponto se pode generalizar os resultados encontrados na pesquisa qualitativa, sendo que os sujeitos participantes da pesquisa costumam ser em número reduzido (já que pressupõe um grande aprofundamento, o que inviabiliza o estudo de dezenas de sujeitos). Nesse sentido, Yin (2001) defende que a partir de um conjunto de resultados particulares (casos múltiplos) é possível realizar o que ele chama de **generalização analítica**, que seria a elaboração de proposições teóricas aplicáveis a outros casos e contextos. Para isso, o pesquisador deve comparar os seus casos a uma teoria ou modelo previamente elaborado, a fim de observar se os casos refutam determinado modelo teórico ou não. Já Stake (2003) chama a atenção para os riscos que a preocupação com a generalização possa trazer aos estudos qualitativos, fazendo-o perder de vista aquilo que seria seu maior trunfo: o aprofundamento do caso, que somente é compreendido a partir de suas particularidades. Stake

postula que a generalização deve ficar por conta do leitor que, a partir da descrição do autor e de sua própria experiência, deve avaliar a utilidade do caso para se compreender outros. A esse tipo de generalização, ele deu o nome de **naturalística**.

2) A **interferência da subjetividade** decorrente da proximidade entre pesquisador e pesquisados. Uma das características da metodologia qualitativa é buscar apreender o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Essa apreensão tenderá a ser mais acurada na medida em que se estabeleça uma relação de confiança ou simpatia entre pesquisador e informante. Os críticos temem que essa proximidade coloque em risco a neutralidade da pesquisa, gerando dúvidas sobre o caráter científico do conhecimento produzido nessas condições. Contudo, os defensores do método alegam que a neutralidade não é possível em nenhuma situação e que esconder a subjetividade do pesquisador não faz com que ela desapareça, apenas que não seja tratada de forma objetiva, a fim de reduzir ou controlar seus efeitos nas conclusões do estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2006; STAKE, 2003; YIN, 2001; MARTINS, 2014). Além disso, a proximidade pode contribuir para o acesso a grupos fechados ou resistentes à presença de pesquisadores; para a abordagem de assuntos íntimos ou “sensíveis”; ou mesmo para a redução dos “efeitos de legitimidade”, isto é, a autocensura do entrevistado diante das perguntas que possam implicar em um sentimento de humilhação ou inferioridade (LAHIRE, 1997)

3) O **caráter predominantemente descritivo** e narrativo de seus resultados. Nesse sentido, Van Zanten (2004) chama atenção para o risco de as pesquisas qualitativas trabalharem apenas com tipologia descritiva, própria e local, sem relacioná-la com discussões e descrições já existentes no campo científico. Ainda que trabalhos assim sejam válidos e importantes, pouco contribuem para um trabalho cumulativo, próprio das ciências. Assim, a autora propõe uma teoria de médio alcance, que parta do fenômeno local para se pensar mecanismos estruturais que incidem sobre esse contexto e que são passíveis de generalizações:

“Se consideramos que as situações microssociais são nada mais que o reflexo absoluto dos fenômenos estruturais, não é necessário fazer a investigação, porque vamos com uma hipótese de trabalho bem construída que nos levará a deduzir totalmente o que vamos encontrar no campo. Deve haver atenção ao fato de que, mesmo sendo reflexo das situações estruturais, os atores têm uma margem de ação possível, o que provocará reações variadas no universo social. É preciso atenção entre uma análise do que é puramente situacional e contextual – este fenômeno é singular e totalmente específico deste contexto – e do que é nada mais que o reflexo da realidade estrutural. Entre os dois há um espaço para uma interpretação local que deve ser construída em relação ao fenômeno estrutural. Ou seja, o que observo apresenta certa singularidade, certa especificidade que tem relação com os atores, com as situações, com o meio social e, ao mesmo tempo, se situa no quadro deste país, desta dimensão mundial, deste modelo educativo, sobre os quais podemos fazer uma interpretação de tipo social” (VAN-ZANTEN, 2004, p.41).

É sob essa última perspectiva que esse trabalho foi realizado.

1.3.1 Trabalho de campo: entre expectativas, dilemas e possibilidades

O presente trabalho consiste em uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de Belo Horizonte (nomeada de Escola Violeta, para fins de anonimato). Para tal, foram utilizados diversos instrumentos de coleta de dados. A ideia subjacente a essa multiplicidade é a da triangulação, que se baseia na combinação ou cruzamento de diferentes técnicas, dados e fontes, visando garantir maior rigor e aprofundamento dos casos (FIGARO, 2014). Portanto, antes de passar à descrição desses instrumentos, buscou-se explicitar algumas decisões tomadas antes e durante o campo de pesquisa e que incidiram sobre as técnicas utilizadas.

1.3.1.1 A seleção da escola

A decisão pelo nível do Ensino Fundamental (e não do Ensino Médio) se deu pelo fato de haver, sabidamente, nessa etapa de ensino, uma demanda maior da escola pela participação e acompanhamento dos pais na vida escolar do filho, em virtude da menor autonomia da criança nessa faixa etária. E se privilegiou esse nível de ensino, em detrimento do Infantil, por apresentar uma maior insatisfação dos professores com a participação do pais na vida escolar dos filhos, como apresentado na introdução deste trabalho.

Dadas as condições de tempo e recurso da pesquisa, não foi possível abarcar mais de um estabelecimento. Assim, a escola foi selecionada a partir de dois critérios: pertencer à rede municipal e atender a um público prioritariamente popular. Optou-se pela rede municipal (e não pela Estadual), por esta apresentar um público com características mais populares (menor nível socioeconômico). Dentre as 169 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, selecionou-se uma escola que figurava entre as dez com o perfil mais popular, isto é, cujo nível socioeconômico médio da clientela estava entre os menores da rede⁶³. Por questões práticas, dentre essas dez escolas, escolhi a mais próxima da minha residência.

Essa escola situa-se na divisa do bairro onde moro desde criança. Tal proximidade acarretou vantagens e desvantagens. Por um lado, beneficiei-me de aspectos positivos: menos

⁶³ Para isso, utilizou-se o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do INEP (2015), que visa situar o público atendido pela escola em um estrato socioeconômico. Quanto maior o INSE, mais alto é o padrão de vida de seu público. Mais informações em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf>. Acesso em 5 out 2018.

gasto de tempo e recursos com deslocamentos; interesse pessoal em compreender aqueles com quem “divido o território”; e os contatos mais frequentes com os professores, alunos e familiares, que ocorreram em supermercados, sacolões, praças, ruas, etc., e facilitavam a troca de informações sobre o que ocorria na vila quanto às atividades culturais, batidas policiais etc.. Diante dessa proximidade, utilizei o diário de campo para objetivar meus pré-conceitos, refletir sobre eles e acompanhar mudanças na minha percepção. Além disso, esforcei-me para registrar diferentes pontos de vista sobre o fenômeno pesquisado. Gilberto Velho, antropólogo reconhecido por seu pioneirismo nos estudos urbanos, em texto sobre o distanciamento em relação ao que é familiar, defende que “o processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p.12). Outro ponto que contribuiu para o “estranhamento/distanciamento” daquilo que era familiar foi minha participação em uma pesquisa⁶⁴ do Observatório Sociológico Família-Escola, da FaE/UFMG. Nela, o grupo de pesquisadores vem realizando observações e entrevistas com os gestores escolares e com as famílias de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte: uma delas com perfil social similar à Escola Violeta⁶⁵, e outra com perfil distinto, ou seja, com INSE mais alto. Esse contraste permitiu que várias questões para as quais eu não havia me atentado se manifestassem.

1.3.1.2 O acesso ao campo de pesquisa

Após a construção do objeto de pesquisa e seus delineamentos metodológicos, assim como também a posterior aprovação no Comitê de Ética - COEP⁶⁶, havia chegado o momento de iniciar o trabalho de campo. Acreditava que iniciaria o campo com uma série de entrevistas com professores, diretores, coordenadores etc., mas não foi isso que aconteceu.

Após a escolha da escola, o gerente da Secretaria de Educação marcou um encontro entre mim e a diretora da instituição já para o dia seguinte. A conversa durou menos de uma

⁶⁴ A pesquisa “Desafios e possibilidades da relação família-escola na rede pública de ensino”, coordenada pela Profª Drª Maria Alice Nogueira e financiada pelo CNPq, realiza estudos de caso em duas escolas municipais de Belo Horizonte a fim de investigar a omissão parental. A pesquisa se iniciou em julho de 2017 e deve estar concluída em julho de 2020.

⁶⁵ Nome fictício da escola pesquisada.

⁶⁶ A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número 63610717.5.0000.5149 e Parecer Consubstanciado número 1.952.201. Logo após, a pesquisa foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que autorizou sua realização junto às escolas da rede através da assinatura do Termo de Anuência.

hora, ocasião em que eu apresentei a pesquisa, a diretora assinou o termo de anuência, falou um pouco sobre as famílias da escola e agendou uma reunião para que eu conhecesse as coordenadoras do turno da manhã, uma vez que os profissionais do turno da tarde estavam em paralisação. Infelizmente, eu não gravei a conversa, pois achei que seria somente a apresentação formal da pesquisa e que teria a oportunidade de entrevistá-la em outro momento, o que não aconteceu. A diretora, ainda que muito simpática e solícita durante todo o tempo da pesquisa, esteve sempre ocupada com atividades, dentro e fora da escola, e isso pareceu se intensificar ao longo do ano, principalmente com as eleições para a nova direção, que ocorreram no final de 2017.

No início, ela incentivou de forma mais ativa o meu envolvimento no cotidiano da escola, convidando-me para reuniões pedagógicas, reuniões com pais e com alunos. Não sei se a minha frequência irregular à escola contribuiu para esse comportamento, ou se era apenas sobrecarga de trabalho, mas ao longo do ano, os nossos contatos se tornaram menos frequentes. Às vezes encontrávamo-nos na sala da coordenação e ela dizia que estava com pressa, mas que conversaria comigo depois o que, de fato, não acontecia. Creio que se eu a tivesse procurado e insistido, poderia ter sido diferente, mas eu preferi adotar uma postura mais discreta durante o trabalho de campo por alguns motivos: (1º) pessoalmente, sentia-me muito constrangida em fazer demandas aos professores e gestores ao constatar o quanto o cotidiano da escola era conturbado e permeado pela urgência; (2º) por uma questão ética, eu estava ali como pesquisadora e não como detetive. Ainda que me interessasse ter acesso a múltiplos documentos, situações e pontos de vista, eu tinha também a preocupação em garantir o bem-estar dos participantes; e (3º) eu tinha o receio de que se eu fizesse muitos pedidos ou fosse insistente, os profissionais poderiam sentir isso como uma sobrecarga de trabalho ou algum tipo de avaliação, fechando-se às conversas e observações, ou mesmo inviabilizando a pesquisa, seja pelas evitações; seja por retirar o consentimento da pesquisa.

Situação parecida à da direção ocorreu junto à coordenação. Eu me encontrei com as duas coordenadoras do turno da manhã no dia seguinte ao encontro com a diretora. Logo que cheguei, elas pediram que eu aguardasse um pouco enquanto registravam no diário de ocorrência os alunos que chegaram atrasados. Quando ficamos sozinhas, elas fecharam a porta da sala e se sentaram à mesa, em um lado e eu ao outro. Comecei explicando os objetivos da pesquisa e, quando eu disse que passaria um bom tempo na escola, “elas pareceram um pouco mais aliviadas, disseram que, às vezes, a Secretaria de Educação, pesquisadores e mídia falam sobre a escola sem conhecer de fato a loucura que é e quantos problemas não previstos acontecem ali” (*Trecho do diário de campo, 30 de março de 2017*). E antes que eu perguntasse

sobre as famílias da escola, elas externaram suas percepções. Contudo, em menos de 20 minutos, a conversa foi interrompida, porque havia uma fila de alunos na porta da coordenação, esperando pelo registro da ocorrência. As coordenadoras perguntaram se podiam atendê-los e, eu, obviamente, consenti, aproveitando essa ocasião para perguntar se eu poderia sentar em uma das mesas da sala e observar a situação; elas prontamente aceitaram. Nesse ínterim, a entrevista não foi retomada.

No turno da manhã, eu fui apresentada aos professores de maneira bem informal. Durante o recreio, uma das coordenadoras me pediu para acompanhá-la até a sala dos professores:

“Quando entramos na sala me deparo com todos os professores sentados em uma longa mesa (a maioria era composta por mulheres, sendo apenas dois homens). Eles se viraram, a coordenadora me apresentou e saiu. Enchi uma xícara de café; encostei-me a um canto e tentei acompanhar as conversas. Eles discutiam qual presente dar para um professor que acabara de passar por uma cirurgia e já se aposentaria. Algumas professoras tentavam convencer os demais a darem de presente objetos que elas vendiam (como colares banhados a ouro, bombons etc.). O ambiente era descontraído e os professores conversavam e riam bastante. Bateu o sinal e eu retornei à sala da coordenação” (*Trecho do diário de campo, 30 de março de 2017*).

Ainda que o clima da sala dos professores fosse amistoso, eu tentei evitá-la, pois me sentia uma intrusa. Aquele era o momento de descontração dos professores, e não queria que eles se sentissem espionados ou avaliados. Após alguns dias, incentivada pela coordenadora, comecei a frequentar a sala dos professores durante o recreio. Eu intercalava a observação, um dia acompanhava os alunos no recreio; no outro, os professores. Após vários meses, eu ainda me sentia um pouco desconfortável em lanchar nesse espaço, mas esse era um dos poucos momentos que eu tinha para interagir com os professores e não podia abrir mão dessa aproximação. Na maior parte das vezes, eu permanecia em pé em um canto da sala, porque não havia cadeira para todos, além de o espaço ser apertado para acomodar toda a equipe. Raramente, algum deles se dirigia a mim e, desse modo, eu tentava acompanhar as conversas coletivas. Às vezes, algum professor ou funcionário me perguntava sobre a pesquisa, o que eu já havia descoberto, de onde eu vinha etc. Esses momentos foram bastante frutíferos.

Ao turno da tarde, eu fui apresentada aos professores de maneira formal, em uma reunião pedagógica, quase um mês após o início do trabalho de campo no turno da manhã. A diretora me apresentou, falou do interesse da escola em saber mais sobre as famílias dos alunos e em como a minha pesquisa poderia ajudar nesse sentido. Enquanto ela explicava a pesquisa, várias professoras balançavam a cabeça em sinal de concordância. Por outro lado, o combinado era que nesse dia, eu chegaria antes da reunião e conversaria com a coordenadora da tarde, mas ela

não pôde me receber. Pediu para agendarmos outra data e ficou combinado que eu retornaria dali a dois dias. Quando retornei, conforme o dia e a hora combinados, ela estava ocupada ao atender uma mãe de aluno e, portanto, pediu que a nova coordenadora, a qual estava na escola há apenas uma semana, recebesse-me. Entretanto, após uma conversa de meia hora, a coordenadora novata foi chamada para administrar um distúrbio causada por uma aluna que gritava e se recusava a ir para a sala de aula.

Logo percebi que seria difícil que os profissionais da escola separassem um horário para as entrevistas. No caso dos professores, essa situação era ainda mais improvável, pois além do pouco tempo disponível, a escola não tinha espaço livre que pudesse ser utilizado para esse fim: a escola é pequena e todas as salas são utilizadas; na sala dos professores e da coordenação não havia privacidade, e eu não tinha disponibilidade de tempo para me deslocar até suas respectivas residências. Diante desses problemas, optei por estender a observação, que era de seis meses, conforme estava prevista inicialmente, para todo o decorrer do ano letivo. Esse tempo mais alargado multiplicou os eventos e situações de observação, além de proporcionar uma maior proximidade com a equipe, intensificando as conversas informais. O problema das conversas informais é que elas não são muito metódicas; contudo, o intenso contato com a equipe da coordenação durante todo o ano letivo permitiu que a percepção sobre as famílias e as expectativas em relação a elas emergissem. Quanto aos professores, as conversas eram mais esporádicas - com a exceção de três entre eles, com os quais eu conversava frequentemente - e, por isso, optei por enviá-los um questionário *online* a fim de ratificar ou não algumas das minhas hipóteses e suposições construídas por meio da observação. Todavia, com a mudança de gestão no início de 2018, os procedimentos para realização da pesquisa tiveram que ser renegociados, e a nova direção achou melhor que eu não tivesse acesso direto aos contatos tanto de professores como dos responsáveis pelos alunos, a fim de resguardar os dados pessoais e evitar possíveis atritos. Desse modo, ficou combinado que eu enviaria a carta-convite com o link para o questionário para o e-mail institucional da escola, que a encaminharia aos professores. Porém após três tentativas junto à direção durante os meses de fevereiro, maio e outubro de 2018, não consegui que o questionário fosse enviado⁶⁷.

⁶⁷ A direção alegou, em um primeiro momento, que era preciso atualizar os contatos; depois, o impedimento foi a falta de tempo para unificar a lista de contatos.

1.3.1.3 Minha rotina na escola

Com apenas poucos dias no campo de pesquisa, eu fui criando uma rotina na escola. Chegava às 7 horas e me dirigia para a sala da coordenação. Ali, eu acompanhava as conversas com as famílias, que costumavam acontecer prioritariamente nas primeiras horas do dia; conversas de coordenadores/professores com alunos enviados à coordenação por indisciplina; conversas entre alunos; conversas entre coordenadores, professores e direção; entre outros expedientes. Inicialmente, ao formular o projeto da pesquisa, não pensava em centralizar a observação nas interações que ocorriam na sala da coordenação e, sim, na sala de aula. Entretanto, desde o primeiro dia, esse me pareceu o lugar privilegiado à observação da relação família-escola. Ali, sempre havia famílias, tanto nas reuniões individuais como na fala de alunos, professores e outros profissionais da escola. E, quando não havia expediente, eu circulava pelo pátio, até o momento de ir embora juntamente com os alunos, entre 11h10 e 11h30.

Ficar na sala da coordenação tinha lá suas vantagens: a sala era muito grande e estava sempre cheia de pessoas, alunos, professores, pais etc., o que não chamava muito a atenção sobre mim e minhas devidas anotações. Eu ficava com o diário na minha frente, junto a alguns textos que lia durante os curtos períodos de “calmaria” e que utilizava para esconder meu diário de campo dos olhares curiosos dos alunos. Nesse diário eu registrava as falas, situações e interações observadas e, ainda que eu utilizasse apenas a inicial do nome ou alguma característica física da pessoa a fim de identificá-la, eu preferia que os alunos não o vissem a fim de evitar problema de qualquer ordem. Ao meu lado, sempre havia alunos com cadernos abertos e professores com diários de frequência e, isso, contribuía para que as minhas anotações passassem despercebidas na maior parte das vezes, o que permitia que eu anotasse com detalhes as falas, comportamentos e interações observadas. No início, alguns alunos perguntavam quem eu era e o que fazia, mas perdiam o interesse ao ouvir que eu era pesquisadora, embora isso ocorresse com poucas exceções. Além disso, a minha “estadia” na coordenação permitiu que o papel da criança na mediação entre os profissionais da escola e a família despontasse como um importante elemento da pesquisa, pois não foram poucas as conversas que presenciei sobre as estratégias adotadas pelos alunos para evitar o contato entre seus respectivos pais e professores.

Durante pouco mais de um mês, eu fui à escola também no período da tarde, mas me sentia sem lugar, pois a sala da coordenação ficava vazia grande parte do tempo e, sem a presença do meu objeto de pesquisa, uma vez que poucas famílias eram atendidas e eu as via mais na entrada e na saída da escola. A coordenadora novata frequentemente ia para a sala de

aula repor algum professor de licença, e a outra coordenadora permanecia a maior parte do tempo fora da sala da coordenação, dirigindo-me poucas palavras e oferecendo pouca abertura para uma aproximação, o que interpretei como uma tentativa de evitação. Essa situação acabou me levando a priorizar o acompanhamento do turno da manhã, em que a presença dos pais em reuniões com coordenadores e professores era mais frequente, pois recebiam em média de duas a três famílias por dia, devido à maior indisciplina nesse turno, que atende os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Outro motivo que me levou a optar pelo turno da manhã, povoado por alunos mais velhos, é que é justamente nessa etapa de ensino que os professores mais reclamam da “omissão” dos pais⁶⁸. Além disso, o fato de os alunos serem mais velhos facilitaria a participação deles na pesquisa, por exemplo, na situação de entrevista⁶⁹.

Nos primeiros dias do campo, eu não tinha muito claro o que observar. Comecei tentando entender a rotina e as regras escolares. Logo depois, passei a anotar tudo que remetia à família, qualquer mãe, irmão, pai que aparecesse na escola era alvo de minha observação: com quem interagia, como se portava, o que falava, para onde ia etc. Também comecei a anotar toda situação em que eu escutava as palavras família, mãe, pai, “na sua casa” etc. No caderno de anotações havia um espaço para o horário, para identificação do local e dos sujeitos envolvidos e para a descrição do evento observado. Tentei anotar as falas conforme elas eram ditas e, para isso, utilizava abreviações. Assim que eu saía da escola e entrava no carro, gravava minhas hipóteses e percepções em um gravador digital, para depois transcrevê-las. Ao chegar em casa, o conteúdo das anotações e das gravações eram repassadas para o diário de campo, complementando-as com mais detalhes, como descrição do ambiente, do vestuário, das formas de se comportar e falar dos envolvidos etc. Após repassá-las, acrescentava minhas análises e reflexões sobre o método, os dilemas, as relações etc., de cada situação que foi presenciada. Os relatos no diário de campo continham duas partes: 1º) descrição “objetiva” da situação ou interação observada; 2º) minhas hipóteses, análises, percepções e sentimentos. No entanto, não foram todas as vezes que eu descrevi os acontecimentos no diário de campo no mesmo dia em que eles ocorreram, o que normalmente, seria o ideal para que eu não perdesse alguns detalhes importantes da situação observada. Houve, inclusive, casos que não foram passados para o diário, permanecendo apenas o rascunho realizado no momento da observação e que, no entanto, não foram utilizados no estudo.

⁶⁸ De acordo com as conversas com profissionais da escola.

⁶⁹ A Sociologia da Infância vem realizando uma série de pesquisas com crianças, inclusive bebês. Contudo, não me senti segura para aplicar essas técnicas, dada a minha pouca familiaridade com tal público e metodologia.

No princípio, eu comparecia à escola duas vezes por semana, mas ao início do segundo semestre de 2017, as visitas se tornaram mais irregulares. Houve meses em que cheguei a ficar três semanas sem ir à escola, assim como houve semanas em que eu compareci 3 ou 4 vezes. Essa irregularidade apresentou algumas desvantagens, principalmente no relacionamento com a equipe da escola. Após “sumir” por algumas semanas, ao retornar, tinha a sensação de que a relação retornava ao patamar anterior: os profissionais ficavam mais desconfiados, afastavam-se, policiavam o que falavam, conversavam baixo etc. A falta de tempo, devido aos meus encargos docentes⁷⁰, repercutiu também sobre algumas escolhas, por exemplo, a de não acompanhar as atividades que ocorriam na escola nos finais de semana, “Escola Aberta”, dedicados à preparação de minhas aulas na universidade.

Em 2018, eu retornei à escola poucas vezes, apenas para me informar sobre o calendário e os acontecimentos e para negociar a segunda etapa da pesquisa que seria as entrevistas com as famílias, que somente ocorreu no final de 2018 e primeira metade de 2019. Durante todo esse segundo ano, eu me concentrei em analisar os documentos da escola e o material coletado durante a observação⁷¹, e desenvolver a carta de apresentação e o roteiro de perguntas dirigidos aos alunos e seus responsáveis.

1.3.1.4 A escolha das famílias

A seleção e o acesso às famílias sofreram um revés na troca de gestão da escola. Como a nova direção vetou o meu acesso ao contato dos responsáveis, foi sugerido que eu enviasse um bilhete pelos alunos e aguardasse que as famílias interessadas retornassem o contato. Como um dos meus objetivos era abordar famílias com diferentes níveis de envolvimento com a vida escolar das crianças, eu preferi reduzir as chances de que apenas os pais mais “próximos” da escola participassem, o que poderia reduzir a variabilidade a que eu teria acesso. Por esse motivo, resolvi iniciar as entrevistas das famílias através dos alunos, cuja ideia seria que, ao me aproximar deles e demonstrar interesse no que eles tinham a dizer, aumentaria as minhas chances de os bilhetes chegarem aos pais ou responsáveis e, com isso estimular que eles participassem da pesquisa. Além disso, ouvi-los permitiria que eu explorasse algumas hipóteses que surgiram durante a observação sobre o papel da “criança mensageira” na relação família-escola e permitiria a triangulação das informações prestadas pelos pais, posteriormente. Optei por focar nos alunos do 8º ano, por dois motivos: 1º) a escola estava passando por muitos

⁷⁰ Entre maio de 2017 e julho de 2018 eu trabalhei como professora substituta na FaE/UFMG.

⁷¹ Somente o diário de campo tinha mais de 150 páginas.

problemas de indisciplina com essas turmas, desde o ano anterior. Era uma demanda da escola que eu oferecesse mais informações sobre esses alunos e suas respectivas famílias, para que fossem pensadas intervenções mais eficazes. Além disso, durante a fase da observação, o tema da indisciplina se mostrou central nas relações e tensões entre famílias e escola; 2º) muitos, entre os alunos com quem eu interagi durante o campo da pesquisa, eram aqueles que, por problemas de indisciplina, eram frequentemente enviados à sala da coordenação. Tive, portanto, contato com vários alunos do 8º ano, o que pensei que poderia diminuir a distância entre pesquisador e alunos e aumentar a adesão à pesquisa.

Quando propus entrevistar os alunos, a direção pediu um tempo para conversar com a equipe da coordenação e analisar os termos de consentimento e o roteiro de perguntas. Após algumas semanas, a direção autorizou a abordagem, mas já estava quase no fim do ano letivo, ou seja, no mês de novembro. Nesse dia, no intervalo entre o primeiro e o segundo horário, eu tentei me apresentar aos alunos e explicar a pesquisa, mas em meio a tanta conversa, gritos e brincadeiras, poucos alunos prestaram atenção. Distribuí a carta de apresentação e os termos de assentimento, direcionado ao aluno, e de autorização do responsável, que deveriam retornar assinados, caso os alunos quisessem participar da pesquisa. No dia seguinte, retornei, e apenas quatro alunos me entregaram as autorizações assinadas; outros dois me entregaram apenas um dos termos e pediram que eu voltasse outro dia. Quando retornei, muitos alunos deixaram de ir às aulas, ao fim, entrevistei somente cinco estudantes, todas, meninas, que se diziam boas alunas e não apresentavam grandes problemas escolares. Consegui entrevistar apenas uma das mães dessas alunas, pois uma se recusou e eu não consegui contato com as demais. Assim, utilizei, neste trabalho, apenas a entrevista de sua filha, pois as demais entrevistas não atendiam aos objetivos colocados anteriormente, quais foram: permitir a triangulação das informações fornecida pelos pais e/ou contribuir para a compreensão da indisciplina ou da “criança mensageira”. Posteriormente, ao entrevistar outra mãe, pude conversar também com seu filho ao qual pertencia a essa mesma turma.

Como essa era a minha primeira estratégia para chegar às famílias, esta não se mostrou produtiva e, portanto, combinei com a direção de comparecer à escola no dia da entrega de boletins, no fim do ano, para que eu pudesse abordar os responsáveis e apresentar a pesquisa. Nesse dia, eu consegui conversar com vários pais e 24 entre eles (12 no turno da manhã e 12 no turno da tarde) passaram o contato telefônico para que pudéssemos agendar a entrevista. Entre esses, eu consegui entrevistar somente onze, pois três desistiram de participar; dois estavam com problemas de saúde, realizando quimioterapia; outros dois não estavam em casa no dia agendado e, depois, não retornaram às ligações e, em seis casos, eu não consegui contato,

pois suas respectivas linhas telefônicas estavam desligadas ou não havia quem atendesse às chamadas. Por fim, uma das entrevistadas passou o contato de sua irmã que, espontaneamente, aceitou participar, passando a compor os 12 casos analisados neste trabalho.

Após todas essas escolhas, (im)possibilidades e definições, os dados foram coletados a partir das técnicas descritas a seguir:

1.3.2 Instrumentos de coleta dos dados

1.3.2.1 Observação direta

De acordo com Angrosino (2009, p.56), “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamento das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Isto é, essa técnica se baseia na percepção, memorização e registro do que ocorre no campo de pesquisa, como comportamentos, interações, contexto etc. A observação é utilizada nas pesquisas qualitativas por vários motivos, pois essa técnica permite ao pesquisador observar em “primeira mão” os comportamentos e interações em que pode presenciar situações e atitudes que, muitas vezes, passam despercebidos pelos próprios participantes, contribuindo para a triangulação de fontes e informações, pois através da observação podem surgir questões a serem averiguadas durante as entrevistas e vice-versa, por exemplo, permitindo uma descrição minuciosa do contexto, entre outros (FERREIRA *et al.*, 2012).

Durante a observação direta, o pesquisador pode adotar diferentes níveis de participação, assumindo desde a posição única de observador, que mantém uma distância formal e tenta interferir o mínimo possível na situação, até participe das atividades, assumindo outros papéis, como o de auxiliar de professor. Níveis maiores de participação podem aumentar a confiança entre pesquisador e participantes, ampliando a espontaneidade dos fatos observados. Por outro lado, a proximidade pode reduzir a objetividade e o rigor da observação, uma vez que a familiaridade pode “cegar” o pesquisador para detalhes importantes da situação (ANGROSINO, 2009). Nesta pesquisa, busquei ser discreta e intervir o mínimo possível nas situações.

No total, foram realizadas 44 visitas na escola entre abril e dezembro de 2017, e outras cinco, em 2018, o que corresponde a mais de 150 horas de observação, em que se acompanharam, prioritariamente, as reuniões individuais entre pais e professores/coordenadores, mas também:

- uma reunião pedagógica entre os gestores e professores do turno da tarde;
- uma assembleia escolar de prestação de contas e eleição dos membros da Caixa e do Colegiado Escolar;
- três reuniões de pais, acompanhadas pela entrega de boletins;
- três festas/apresentações que contaram com a presença das famílias;
- uma eleição para escolha da nova direção da escola;
- entre outros, como roda de conversa entre direção e alunos; acompanhamento do recreio e da entrada/saída dos alunos etc.

As observações realizadas tiveram o objetivo de compreender a interação dos professores com alunos e famílias; as impressões que os profissionais da escola trocavam entre si; as demandas feitas pelos professores aos alunos e suas famílias; e os dispositivos acionados pela escola para estimular/garantir a participação parental na vida escolar dos filhos. As observações foram complementadas com conversas informais com profissionais da escola, alunos e pais, e com a análise de documentos, como se verá a seguir.

1.3.2.2 Análise documental

Realizou-se ainda uma análise de documentos oficiais e não oficiais da escola, tanto internos, que circulam apenas entre os funcionários da escola, como externos, ou seja, públicos. Esses documentos eram de natureza variada e foram utilizados prioritariamente para caracterizar a política e a prática da instituição no que tange aos alunos e suas famílias. Tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico; ao Regimento Escolar; ao Plano de Convivência; ao Diário de Bordo, em que se registram ocorrências e observações sobre os alunos, dos anos finais; às listas de presença dos pais/responsáveis nas reuniões de entrega de boletins; aos panfletos com as propostas das chapas que concorreram a eleição em 2017; aos avisos e convites direcionados à família e comunidade e, também, às páginas *online* de professores (blogs sobre projetos desenvolvidos na escola nos últimos anos).

1.3.2.3 Entrevista em profundidade

Técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, a entrevista consiste no diálogo face a face entre pesquisador e participante acerca de um tema ou de questões relacionadas à pesquisa. Essa técnica “favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (FRASER

et al., 2004, p.140). A entrevista pode assumir diferentes níveis de estruturação⁷², mas em pesquisas que buscam compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos pelos entrevistados a comportamentos e situações, o enrijecimento do roteiro pode esterilizar o potencial da entrevista em propor novas hipóteses e explorar o tema de forma mais ampla. Nesse sentido, Beaud e Weber recomendam ao pesquisador que

“Não se agarre ao seu assunto ou tema de pesquisa. Se tiver impressão de que o entrevistado se distancia espere um pouco para ver se não é interessante, não o chame logo à ordem (com fórmulas do tipo: ‘agora, retornaremos ao assunto’). Se for muito restritivo no seu modo de conduzir as entrevistas está limitando consideravelmente seu domínio de investigação, priva-se do recurso (vital no trabalho de interpretação) de fazer emergir questões conexas e relacioná-las” (BEAUD; WEBER, 2014, p.136).

Para os fins desta pesquisa, a entrevista semi-estruturada é a que melhor nos auxilia no aprofundamento do caso, uma vez que permite uma exploração ampla das crenças, sentimentos e práticas dos entrevistados, mas com foco nos objetivos da pesquisa. Na entrevista realizada com os alunos, foram abordados dois temas: a vida na escola e a vida em casa e na rua. Eles foram incitados a contar sobre seus respectivos cotidianos, comparando atividades, regras e valores na escola e na família, assim como também, na vizinhança. Em dois casos, a entrevista foi realizada em uma praça, em frente à escola e, nos demais, na residência do aluno. Quanto às entrevistas com os responsáveis, buscou-se identificar a posição social da família, a relação do responsável com a escola, o modo como educa os filhos e se envolve com a sua vida escolar e a administração do tempo em questão ao trabalho remunerado, afazeres domésticos, cuidado com os filhos, cuidados pessoais e lazer. A situação da entrevista também foi tratada como contexto de observação, gerando material sobre a decoração das casas, as formas como os familiares se falam e relacionam etc. Todavia, em um dos casos, a entrevista foi realizada no local de trabalho do responsável e, em outros dois, estes ocorreram por telefone, após várias tentativas de agendamento. As entrevistas tiveram duração média de 1 hora, variando de 40 minutos a duas horas.

⁷² Nas **entrevistas estruturadas** todas as perguntas são previamente elaboradas e o diálogo segue estritamente as questões e a ordem do roteiro. Nas entrevistas **semi-estruturadas** o pesquisador define temas ou questões que orientarão a conversa, mas possui flexibilidade para tirar questões ou incluir outras a partir do que é respondido. Por fim, nas entrevistas **não-estruturadas**, conhecidas também por “entrevista abertas”, o pesquisador não utiliza um roteiro de entrevista; ele parte de temas ou perguntas gerais e deixa que o entrevistado guie a conversa a partir da livre associação de ideias.

2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: UMA ESCOLA EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL

A literatura sociológica vem demonstrando que a relação família-escola assume diferentes formas dependendo do contexto social e geográfico, isso é, de quem se envolve nessa relação, da cultura do estabelecimento de ensino e das famílias, do grau de vulnerabilidade social da comunidade, entre outros aspectos (BATISTA *et. al.*, 2013; NOGUEIRA, 2006; THIN, 2006; BOURDIEU, 2003; LAHIRE, 1997). Para realizar esse trabalho de contextualização, utilizamos dados da própria escola⁷³; da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH); do Banco Mundial (BID); do Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD/UFMG); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁷⁴ (mais especificamente, dados da Prova Brasil, da Avaliação Nacional de Alfabetização e do Censo Escolar); dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 (IBGE)⁷⁵; entre outros⁷⁶.

2.1 Adentrando o território

A criação da Escola Violeta está intimamente associada à história da própria comunidade e da cidade. Belo Horizonte (BH) foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897 e, ao contrário de outros municípios - que surgiram de uma ocupação espontânea -, foi planejada para substituir a cidade de Ouro Preto como capital do estado de Minas Gerais. Na origem, não passava de um pequeno arraial, que foi quase todo demolido para dar lugar à nova cidade. Assim, a população de BH foi inicialmente formada pelos antigos moradores do arraial, por funcionários públicos transferidos de Ouro Preto e por trabalhadores e imigrantes estrangeiros que vieram em busca de emprego na construção civil, no comércio e nas colônias agrícolas que se constituíram no entorno da área urbana. O projeto da cidade, elaborado por uma equipe de engenheiros, arquitetos e outros técnicos, previa a existência de três diferentes áreas: central, suburbana e

⁷³ A escola contou com a assessoria da empresa *Rúbia Germano - Inteligência Pedagógica* para realizar, em 2016, uma pesquisa que subsidiou a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), inexistente até então. A pesquisa envolveu grupos de discussão e aplicação de questionários aos professores, funcionários, familiares e alunos. Esses dados foram utilizados nessa pesquisa para contextualizar a escola e seus sujeitos.

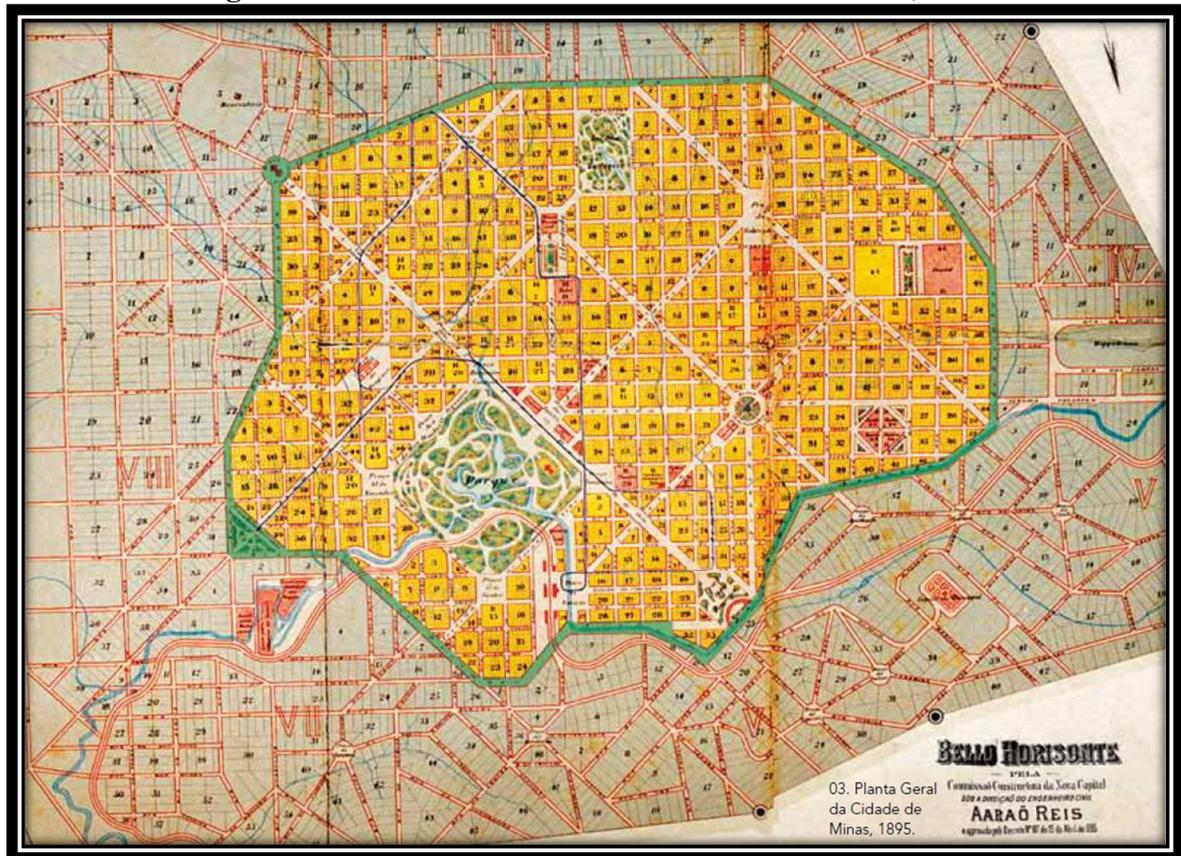
⁷⁴ Disponibilizados no site Qedu (vinculado à Fundação Lemann) e no site do INEP, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 2 de agosto de 2019.

⁷⁵ Disponibilizados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano, do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

⁷⁶ Os relatos utilizados na reconstituição da história da vila e da escola não foram coletados por mim, mas por um ex-professor da Escola Violeta e seus alunos do 2º ciclo, em um projeto escolar de resgate de memórias, realizado em 2006. Esses relatos foram triangulados com informações da PBH e de artigos científicos. Consultamos também trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação de professores da escola.

rural. A área central, denominada de urbana, é contornada pela Av. do Contorno (em verde na Figura 1), uma das principais da cidade. Por ter sido planejada, essa área recebeu uma boa infraestrutura, que incluía transporte coletivo (inicialmente bondes, posteriormente, ônibus, que interligam toda a área central), serviços de água, luz e esgoto, além de hospitais, escolas e um intenso comércio (APCBH, 2011).

Figura 1 - Planta Geral da cidade de Belo Horizonte, 1895



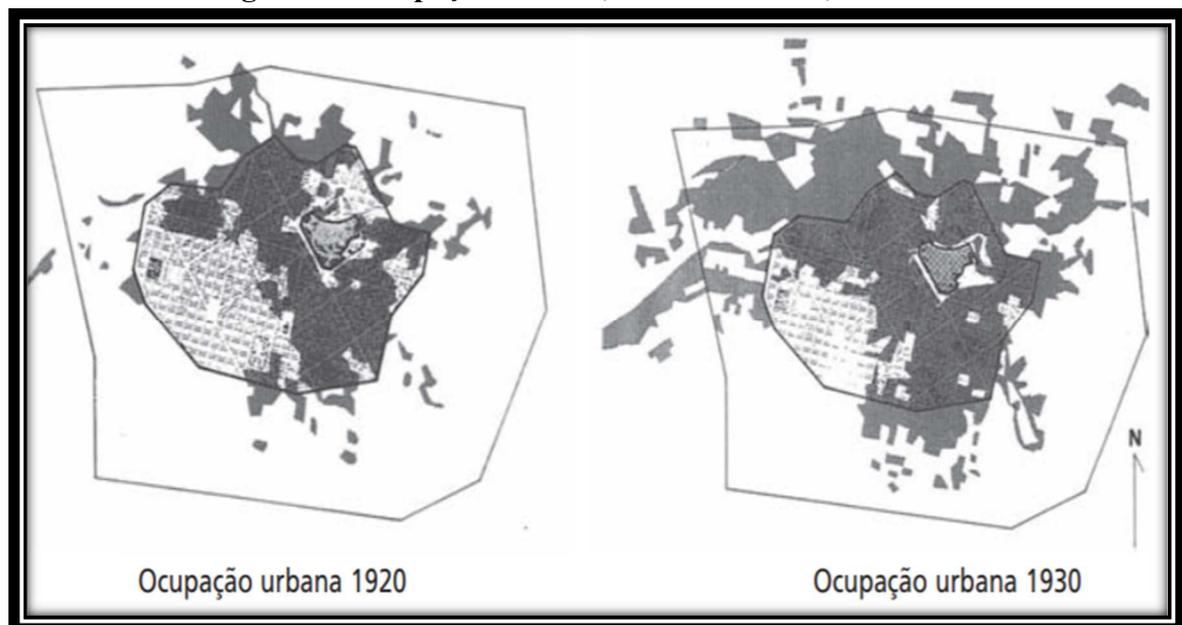
Fonte: APCBH, 2011.

Já a área suburbana foi ocupada primeiramente por colônias agrícolas, que tinham o objetivo de abastecer a cidade com alimentos, e, posteriormente, por operários e desempregados. Essa ocupação se deu de forma desorganizada, de modo que os barracos iam sendo construídos sem projeto e, muitas vezes, em áreas invadidas. O projeto de BH não previa inicialmente uma área para alojamento dos trabalhadores que vieram construir a cidade, acreditando-se que eles não permaneceriam por muito tempo. Porém, dois anos após a inauguração da cidade, ela já contava com duas grandes áreas de invasão, com aproximadamente 3.000 pessoas vivendo nesses locais (GUIMARÃES, 1992).

Em um primeiro momento, o poder público não se preocupou com as invasões, já que precisava garantir mão de obra para construção da cidade, mas, posteriormente, à medida em

que a cidade se desenvolvia, passou-se a regular as invasões, realizando as primeiras remoções para o que foi chamado de “área operária”. Contudo, essa região, inaugurada em 1902 dentro da área central da cidade, foi extinta alguns anos depois, em 1909. Essa área não conseguiu comportar todos aqueles que chegavam à cidade, de forma que as invasões continuaram e passaram a ser motivo de preocupação por parte do poder público, sobretudo porque a presença da população pobre na área central começou a ser vista como indesejável. A dinâmica nessa época era: a prefeitura permitia as invasões em áreas desvalorizadas ou que precisavam de mão de obra, para logo depois, quando sua presença já não era mais interessante, serem desalojados. Assim, os pobres eram cada vez mais empurrados para as áreas periféricas, fora do perímetro central, que cresciam de forma desordenada e sem adequada infraestrutura, em um processo conhecido por gentrificação. Esse movimento de ocupação das áreas suburbanas e rurais pode ser observado na Figura 2, que apresenta o crescimento da população da cidade, principalmente fora da área central, entre 1920 e 1930.

Figura 2 - Ocupação urbana, Belo Horizonte, 1920-1930



Fonte: Bahia, 2005.

Por volta de 1930, a prefeitura intensificou a remoção das favelas (mesmo aquelas fora da área central) sob as justificativas de realizar obras de saneamento e interesse coletivo, de frear a desordem urbana e de garantir a modernização e desenvolvimento da cidade. Nesse momento, as favelas começaram a ser tratadas como focos de epidemias e de criminalidade. Mas era só o poder público remover as famílias, que logo elas ocupavam novas áreas, constituindo novas favelas, ou retornavam para os mesmos lugares de onde haviam sido

desalojadas. Sobreviveram à essa remoção as favelas que se localizavam em áreas de difícil acesso ou que não suscitavam o interesse do mercado, ou ainda aquelas comunidades que começaram a se organizar para resistir às ações de despejo.

A cidade experimentou um crescimento acelerado a partir da década de 1940 e viu aumentar significativamente as favelas e ocupações irregulares pela cidade, principalmente na área rural, que era até então destinada à criação de gado, extração de madeira e cultura de subsistência. Na década de 1950, aproximadamente 360 mil pessoas viviam na cidade, sendo que 36,4 mil moravam em favelas. Na década de 1960, a população de Belo Horizonte já era de 685 mil pessoas, sendo 120 mil moradores de favelas (GUIMARÃES, 1992; OLIVEIRA, 2012). Junto com o crescimento da população pobre e operária, proliferaram as associações civis de proteção aos moradores de favelas, tais como as “Uniões de Defesa Coletiva” e a “Federação dos Trabalhadores Favelados de Belo Horizonte”. Essas associações negociavam com o poder público a construção de conjuntos habitacionais para moradia dos trabalhadores - mas que eram construídos, geralmente, em regiões bastante afastadas do local de origem e do centro da cidade - e a realização de obras de infraestrutura em alguns bairros populares. Com o golpe militar de 1964, essas associações foram desmanteladas e as favelas e ocupações irregulares passaram a ser tratadas como caso de polícia. A política de urbanização e moradia do Governo Militar se resumia à remoção das favelas e ao financiamento de imóveis populares, por meio do Banco Nacional de Habitação (BNH), de forma que

“No espaço de 12 anos - 1971/1983 - a Coordenação de Habitação de Interesse Social - CHISBEL - atuou em 423 áreas da cidade, de onde removeu 10.000 barracos, cerca de 43.000 pessoas. O desfavelamento era feito mediante indenização em dinheiro - em valor insuficiente para adquirir um terreno - e provocou o surgimento de novas favelas em áreas mais distantes e também o adensamento das existentes” (GUIMARÃES, 1992, P. 7).

É nesse contexto que surge a Vila Flor⁷⁷, formada por famílias desalojadas de uma favela próxima ao centro da cidade, obrigadas a se mudar para uma região afastada, onde era possível comprar um terreno com a pequena indenização que receberam. Essa região – até então rural – começou a receber esses loteamentos irregulares no final da década de 1970, mas foi apenas no início da década de 1980 que se adensou, a partir da chegada de novos moradores, os trabalhadores do campo. Eles vinham para a capital em busca de melhores oportunidades de vida, já que o campo sofria um processo de modernização e mecanização da agricultura,

⁷⁷ Nome fictício da comunidade onde a Escola Violeta está localizada e de onde advém a maior parte de seu público.

fechando postos de trabalho e levando à marginalização pequenos produtores rurais que não conseguiam acompanhar os investimentos realizados pelas empresas agrícolas (TEIXEIRA, 2005).

2.1.1 A história da Vila Flor

Há 50 anos, o local onde hoje se situa a Vila Flor era apenas uma fazenda – com córregos e pastagem – que abrigava a família do fazendeiro e de seus seis irmãos. Os primeiros moradores mudaram-se para lá após serem desalojados, pela prefeitura, de um aglomerado no final da década de 1970. Com o pouco dinheiro da indenização, só foi possível encontrar terrenos nessa região, afastada do centro da cidade de Belo Horizonte, mas longe do anel rodoviário, visto como região de risco pelos moradores. O curioso é que quem loteou e vendeu os terrenos não foi o proprietário da antiga fazenda, mas sim um corretor que trabalhava nas proximidades e que, antecipando a “oportunidade”, demarcou de forma clandestina pequenos lotes de 20, 30 e 50 metros e os vendeu a preços modestos, mesmo sem o consentimento do proprietário. Os novos moradores rapidamente subiram casas de latão, madeira, papelão e barro, e o verdadeiro dono – um senhor de idade bastante avançada – não pôde fazer muita coisa para impedir. Ele chegou a chamar a polícia, que nada fez. Assim, juntou alguns homens armados de facões, foices e até espingardas a fim de expulsar os “invasores”, mas o esforço foi em vão, pois a comunidade resistiu, armada com pás e enxadas. Logo depois, começaram a chegar famílias que vinham do campo para a capital e, sem conseguir se estabelecer na área central, encontraram abrigo nas regiões periféricas. Em um ano, toda a região (que se localizava no entorno de um córrego que abastecia as famílias) já estava ocupada e ali nascia a Vila Flor. Abaixo, transcrevo o relato de Dona Heloísa – uma antiga moradora da comunidade e ex-funcionária da Escola Violeta que foi convidada a participar de uma roda de conversa com os alunos em 2006 – em que rememorou a história da vila e contou como era o cotidiano dos moradores nos primeiros anos de sua fundação:

“Os novos moradores eram bem solidários, se ofereciam para limpar os lotes, queriam ajudar como pedreiros. Até construíram um pequeno campinho para bater uma bolinha, soltar papagaio e brincar de bolinha de gude, finca e rouba-bandeira. [...] Nós não tínhamos nem água nem esgoto e, por isso, o córrego de água limpa começou a ficar sujo e com muito esgoto. [...] Aqui só existia uma rua, que a gente chamava de rua do ônibus. As demais ruas eram, na verdade, pequenos caminhos. Não havia luz e, quando a gente tinha que sair à noite ou quando voltava para casa muito tarde, tinha que usar lamparina. O pior é que, nos caminhos, tinham cobras, nas árvores macacos e até esquilos. Aliás, nosso ônibus era chamado de poeirinha e alvo de chacotas pelos moradores. Como não tinha eletricidade na vila, as pessoas usavam a luz clandestina.

Mas quem tinha a luz emprestava para outras tantas famílias. Existia uma regra básica: cada família só podia acender duas lâmpadas por vez. As brincadeiras ocorriam no escuro. Mas não havia violência, nem drogas nem tiroteio. [...] Na época de chuva, era uma loucura. Eram só problemas. Para atravessar o córrego, a gente usava troncos de coqueiros. Mesmo assim, muitos caíam na água barrenta.” (Relato Dona Heloísa, moradora da vila, 2006).

Além da falta de eletricidade, água e esgoto encanado, a região era pouco assistida pelo transporte público e carecia inclusive de escolas para as crianças. Essas péssimas condições de moradia e infraestrutura eram recorrentes nas favelas de BH, o que levou à reorganização do movimento popular em torno da moradia no final da década de 1970, principalmente na figura da “Pastoral de Favelas” e da “União dos Trabalhadores da Periferia” (UTP)⁷⁸, que passaram a pressionar a prefeitura para que reconhecesse o direito de permanência dos moradores nos assentamentos invadidos, ao invés de expulsá-los para áreas cada vez mais distantes e precárias. Além disso, a cidade vivenciou duas enchentes, em 1979 e 1982, que geraram desabamentos e um grande número de desabrigados, que foram acolhidos nas escolas públicas, impedindo o início das aulas e gerando insatisfação popular. Todas essas pressões, associadas à reabertura política do país, levaram a mudanças na postura do poder público. As favelas voltaram a ser foco de intervenção estatal, mas sob outra perspectiva, a de execução de obras de melhorias urbanas e de regularização fundiária das áreas invadidas. A remoção deveria ser realizada somente em casos excepcionais, quando houvesse riscos de desabamentos e inundações. Nesses casos, as famílias deveriam ser realocadas em áreas próximas à sua moradia, e não enviadas para conjuntos habitacionais distantes, como proposto nas décadas de 40 e 60 (GUIMARÃES, 1992).

É nesse contexto, a partir da década de 1980, que a Vila Flor passa a ser foco de propostas de urbanização, que visavam realizar obras de saneamento e de ampliação de uma avenida próxima, a qual ligaria os bairros vizinhos – que começavam a ser loteados e financiados pelo BNH – ao anel rodoviário. A prefeitura justificava a necessidade dos projetos de urbanização e saneamento da Vila Flor a partir das graves situações de risco geológico e sanitário: desabamentos, inundações, falta de saneamento básico e precariedade das moradias. A título ilustrativo, em 2000, a densidade populacional na vila era equivalente a 593 habitantes por hectare⁷⁹. Para fins de comparação, em Belo Horizonte, a média era de, aproximadamente, 67 habitantes por hectare, indicando que a Vila era uma região densamente povoada (PBH,

⁷⁸ Mais informações em Conti (2009).

⁷⁹ A Vila Flor possuía aproximadamente 14,5 hectares em 1998.

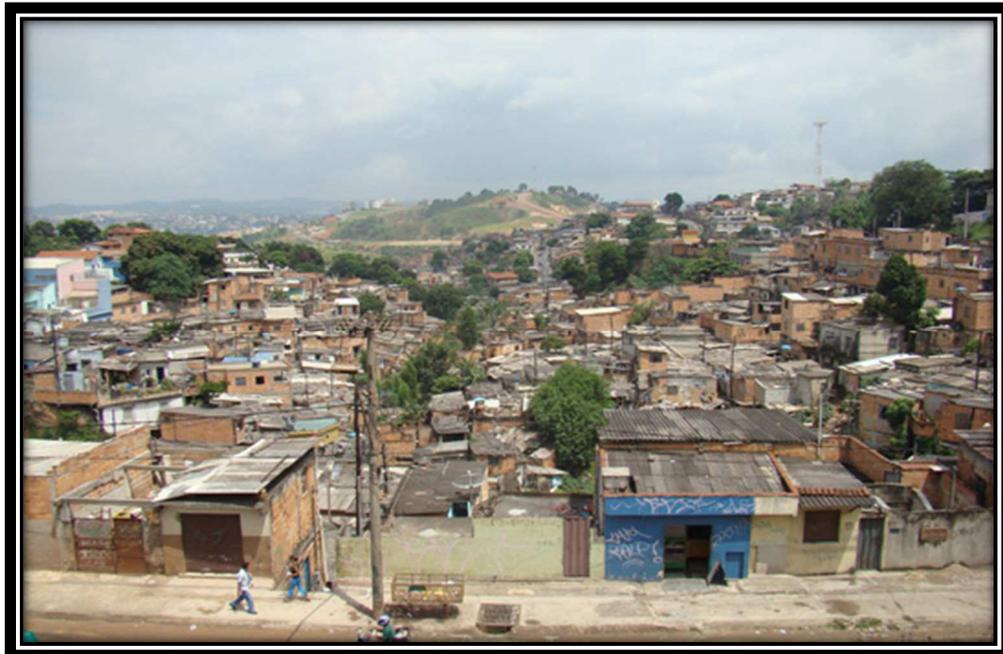
2005). Além disso, poucas habitações da Vila tinham acesso aos serviços de limpeza urbana, água e esgoto, conforme imagens a seguir.

Figura 3 - Vista panorâmica da Vila Flor, 1998



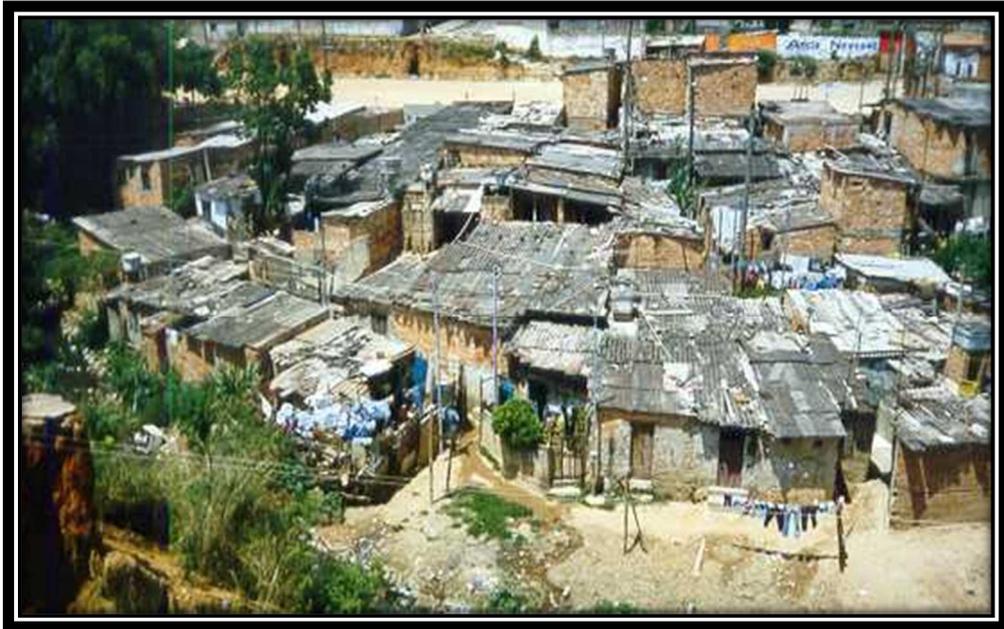
Fonte: PBH, 2005.

Figura 4 - Vista parcial da Vila Flor, 1998



Fonte: Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte – Urbel/PBH.

Figura 5 - Casas típicas da Vila Flor, 1998



Fonte: PBH, 2005.

Figura 6 - Residências em áreas insalubres, Vila Flor, 1998



Fonte: Favela é isso aí.

Em 1998, uma pesquisa censitária, realizada pelo IPEAD⁸⁰ junto aos moradores da Vila Flor, identificou uma população de 8.567 pessoas, distribuídas em 2.348 núcleos familiares e 2.258 edificações. Em 2001, o IPEAD realizou uma nova pesquisa na Vila, dessa vez para uma

⁸⁰ Essa pesquisa foi realizada a pedido da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (Urbel), “empresa pública responsável pela implementação da Política Municipal de Habitação Popular, criada em 1983”. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel>>. Acesso em 26 de julho de 2018.

amostra de 450 domicílios, visando caracterizar as moradias e os moradores da região, assim como suas percepções. Em relação às condições de vida na Vila, em 2001, 21,2% dos moradores as consideravam boas, 38,1% achavam regulares e 33,3% diziam ser ruins ou muito ruins. Em relação às condições de moradia, 67,6% das moradias tinham acesso à rede de abastecimento de água, mas um percentual expressivo de 28,1% tinha o fornecimento improvisado. O mesmo se observava em relação ao acesso à rede de energia elétrica: 75,2% das moradias eram atendidas pela Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), porém 21,6% das casas tinham esse fornecimento de forma improvisada, isto é, cedido pelos vizinhos ou por meio de ligações clandestinas. Ademais, apenas 1% dos domicílios tinha algum tipo de esgoto sanitário (rede pública, fossa ou sumidouro); ou seja, “99% do esgoto corria a céu aberto ou através de canalizações improvisadas, sendo lançado diretamente no córrego que atravessava a vila”⁸¹. Além disso, apenas 2,6% das vias eram pavimentadas, o que impedia a coleta domiciliar de lixo e a varredura das ruas, de forma que o serviço público de coleta de lixo era realizado somente em três pontos da Vila.

As residências eram simples, sendo constituídas predominantemente por casas de um só pavimento (96,8%), com paredes de alvenaria (98%), piso cimentado (60%), sem laje (79%), apenas com cobertura de telhas de fibrocimento (67%) e sem o reboco externo. A maioria das casas tinha até 5 cômodos (69%) e, em média, 30 m² de área construída, sendo que 68,5% delas foram avaliadas por menos de R\$ 5.000,00 na época⁸². Em 2000, o IQVU⁸³ da região, que engloba a Vila, estava entre os dez piores do município, indicando uma grande precariedade de bens e serviços públicos. De acordo com o relatório técnico do IPEAD,

“Mesmo considerando diferenças internas na vila, onde podem ser observadas áreas mais precárias e outras mais consolidadas, de um modo geral as moradias são de baixo padrão construtivo, apresentando condições de alto nível de insalubridade e submetidas a processos de instabilidade e risco”.⁸⁴

⁸¹ Esse estudo não será referenciado para não colocar em risco o anonimato da comunidade e, consequentemente, da escola.

⁸² Esse valor correspondia a, aproximadamente, 19 salários mínimo na época. A avaliação da prefeitura levava em consideração apenas o valor das benfeitorias, uma vez que o terreno das moradias não era regularizado e, portanto, não era levado em consideração na avaliação.

⁸³ “O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU-BH) é um índice multidimensional intraurbano que quantifica a desigualdade espacial no interior do tecido urbano em termos de disponibilidade e acesso a bens e serviços urbanos”. Informação extraída do site da PBH: <<https://monitorabh.pbh.gov.br/iqvubh>>. Acesso em 26 de julho de 2018.

⁸⁴ Esse estudo não será referenciado para não colocar em risco o anonimato da comunidade e, consequentemente, da escola.

As famílias da Vila eram constituídas, em média, por 4 pessoas, e cerca de metade delas morava ali há mais de 10 anos e 38,7% há mais de 16 anos. A população da vila era predominantemente jovem, pois 50,9% da população possuía até 19 anos e apenas 3,1% mais de 60 anos. Tratava-se de população com baixa escolaridade, sendo que 71,2% tinham menos de 4 anos de estudo (Fundamental I incompleto) e apenas 0,1% contava com Ensino Superior. Dada à baixa escolaridade, os trabalhos eram, em geral, de baixo status socioeconômico, predominando as ocupações de doméstica, pedreiro, servente de pedreiro, faxineiro, auxiliar de serviços gerais, balconista, ajudante de transporte e comerciante. Muitos desses moradores viviam de “bicos” ou de trabalho informal, e apenas um terço tinha carteira assinada (32,3%), enquanto um contingente significativo de moradores estava desempregado ou inativo (30,8%). Entre aqueles que trabalhavam na época, 58,8% recebiam até 1 salário-mínimo (SM) e 36,1% entre 1 e 2 SM. Além das precárias condições de vida na Vila, havia um baixo nível de associativismo entre os moradores. Apenas 18,7% disseram participar de alguma organização social (associação de moradores, igrejas etc.), prevalecendo a participação em atividades religiosas e restando pouco mais de 7% dos moradores envolvidos em conselhos, colegiados ou associação comunitária na época.

A obra de desapropriação e revitalização da vila ocorreu somente em meados do ano 2000, por meio do “Programa Vila Viva”, criado em 2005. O Vila Viva é uma política municipal de intervenção e reurbanização de vilas e favelas que conta com ações integradas em três áreas: urbanização, desenvolvimento social e regularização fundiária. Do ponto de vista urbanístico, o programa realiza obras de saneamento, erradicação de áreas de risco, reestruturação do sistema viário, construção de unidades habitacionais - para receber as famílias que são removidas das áreas de riscos ou para realização das intervenções urbanísticas-, além da implementação de parques, áreas de esporte e lazer, equipamentos públicos de saúde e educação, entre outros. Do ponto de vista social, há ações de capacitação de lideranças, de educação ambiental, de criação de alternativas de geração de trabalho e renda, por meio de cursos de formação e criação de cooperativas, entre outros. E, do ponto de vista jurídico, o programa busca realizar a regularização fundiária, isto é, a legalização e emissão de escrituras dos lotes existentes nas áreas de intervenção. Desde 2007, o programa passou a contar com um montante de R\$ 1,15 bilhão de reais provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento

(PAC)⁸⁵ e do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES)⁸⁶. A previsão é que o programa construa 6.894 apartamentos para atender moradores de doze vilas da cidade⁸⁷.

Na Vila Flor, o “Programa Vila Viva” propôs a remoção e o reassentamento de 2.400 famílias; a implementação de áreas de lazer e convivência, creches e equipamentos comunitários adequados; a canalização de rios; a implementação da rede de água e esgoto; a pavimentação de ruas; a melhoria do acesso aos bairros adjacentes; entre outros. As famílias desalojadas pelo programa de reurbanização puderam optar pela indenização (de acordo com a avaliação do imóvel realizada pelo Prefeitura), pela aquisição de outro imóvel em uma área que não fosse de risco (até o limite de R\$12.500,00⁸⁸) ou pelo reassentamento em moradias verticais do Vila Viva. Essas moradias ocuparam uma área de aproximadamente 80 mil m², distribuídas em seis quarteirões, em uma área próxima à antiga vila (cf. Figura 7). A proximidade das novas moradias com o local de origem foi uma reivindicação dos moradores da Vila desde a década de 1980. Os moradores alegavam que sua realocação em lugares distantes colocaria em risco seus vínculos sociais, afetivos e de trabalho⁸⁹. A Vila Flor tem vários bairros de classe média em seu entorno, que empregam um grande contingente de moradores da Vila nas áreas da construção civil, limpeza e jardinagem.

Figura 7 - Área utilizada na relocação das famílias da Vila Flor, 2005



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte - PBH.

⁸⁵ O PAC é um programa do governo federal, criado em 2007, com o objetivo de retomar investimentos em setores estruturantes do país. Para isso, o programa transfere recursos para que estados e municípios executem obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país.

⁸⁶ O BNDES é um banco de desenvolvimento público federal cujo objetivo é financiar investimentos de longo prazo em diferentes segmentos da economia brasileira.

⁸⁷ Informações extraídas do site da prefeitura: <<http://portalpbh-hm.pbh.gov.br/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

⁸⁸ Valor vigente em 2005 (PBH, 2005). Atualmente, esse valor é de R\$ 40.000,00 (BELO HORIZONTE, 2018).

⁸⁹ Esse estudo não será referenciado para não colocar em risco o anonimato da comunidade e, conseqüentemente, da escola.

O Programa Vila Viva entregou 1.408 apartamentos na Vila Flor⁹⁰, sendo 888 unidades de 2 quartos (45 m²) e 520 unidades de 3 quartos (55 m²), divididos em 88 edifícios de quatro andares, com quatro unidades habitacionais por andar⁹¹. Na Figura 8, é possível ver o modelo padrão desses apartamentos. Além dessas moradias, que atenderam quase 1.500 famílias, outras 792 famílias receberam indenização.

Figura 8 - Modelo de moradia do Vila Viva, 2008



Fonte: PBH.

A Figura 9, a seguir, exibe vários blocos de apartamentos e uma grande praça que foram construídos pelo Vila Viva. A praça conta com árvores, espaços para brincadeiras, academia⁹² e quadra. Ao lado dessa praça, foram construídos um CRAS⁹³, uma UMEI⁹⁴ e um posto de saúde. A UMEI não foi concluída e se tornou alvo de depredação, e, em 2019, no local passou

⁹⁰ Dados extraídos dos balanços da Prefeitura de Belo Horizonte.

⁹¹ Antes do Vila Viva, em 2003, a prefeitura já tinha construído 208 unidades habitacionais, divididas em 13 blocos de 4 andares, para realocar famílias da Vila Flor.

⁹² A “academia a céu aberto” é um programa municipal, criado em 2010, que instala diferentes aparelhos de ginástica em praças e parques espalhados por toda a cidade. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/esportes-e-lazer/academia-ceu-aberto>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

⁹³ O Centro de Referência de Assistência Social (Cras) é uma unidade pública federal, geralmente localizada em áreas vulneráveis, onde são oferecidos serviços de Assistência Social à população, tais como “o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). No CRAS, os cidadãos também são orientados sobre os benefícios assistenciais e podem ser inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal”. Mais informações em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

⁹⁴ As UMEIs são escolas públicas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino, que recebem alunos entre 4 e 5 anos.

a funcionar um CERSAM AD⁹⁵. A estação de ônibus que seria construída logo à frente, para interligar os ônibus da região com o MOVE⁹⁶, não foi iniciada e hoje é somente uma grande área abandonada.

Figura 9 – Conjuntos habitacionais do Vila Viva, 2017



Fonte: Autoria própria.

O fato é que o “Programa Vila Viva” mudou a fisionomia da vila, assim como a vida dos moradores. Durante as entrevistas com familiares de alunos da Escola Violeta, dez (dos doze entrevistados) afirmaram que houve melhorias significativas na vila em termos de estrutura e segurança:

“Melhorou, porque na época que eu vim, eu casei, tinha a favela, tinha mais violência. Não é que não tenha agora, tem, mas, na época, era pior. Todo final de semana praticamente a gente ouvia que alguém morreu ou foi baleado. Agora melhorou. Tem tiroteio ainda, mas é uma vez ou outra que a gente escuta” (Rosa, 57 anos).

⁹⁵ O Centro de Referência em Saúde Mental, Álcool e outras Drogas (CERSAM AD) “é uma unidade que oferece tratamento específico para redução de danos ocasionados pelo uso abusivo de álcool e outras drogas. O trabalho tem como foco a estabilização do quadro clínico dos usuários, a reconstrução da vida pessoal e a reinserção social. O acolhimento dos familiares e amigos também integra o tratamento”. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/cersam-oferece-novas-chances-usuarios-de-alcool-e-outras-drogas>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

⁹⁶ MOVE foi o nome dado ao BRT (Bus Rapid Transit ou Transporte Rápido por Ônibus) em Belo Horizonte. O BRT “é um sistema de transporte por ônibus, operado de forma semelhante ao metrô, capaz de atender os usuários com rapidez e conforto”. Mais informações em: <<http://www.bhtrans.pbh.gov.br/portal/page/portal/porta/publico/Temas/Onibus/MOVE/perguntas-frequentes-MOVE>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

“E a vida que a gente tinha na Vila era muito triste. Era alegre, assim, a vizinhança era boa. Eu não posso reclamar de ninguém, todo mundo bem acolhedor. Só era o modo de viver, as condições. Tinha um córrego que era de esgoto, que passava quase na frente da casa da gente. Os ratos. Então, assim, era muito triste. E eu tinha os meus filhos pequenos. Eles nasceram na Vila, depois que a gente mudou para cá. E eles pequenininhos, quando tinha enchente, era muito triste, porque aí inundava a casa da gente. E eu colocava eles dentro... colocava eles dentro do berço para poder tirar a água, para a água não agarrar neles e ficava tirando. Era muito triste. E aí, assim, eles ficavam com problemas respiratórios, problema de bronquite, problema de não sei o que, tudo o que envolvia respiração. Depois que a gente mudou para aqui, não teve mais esses problemas (Hortênsia, 34 anos).

Mas, se muitos veem essa mudança apenas como algo positivo (redução dos riscos hidrometeorológicos e sanitários; fornecimento de serviços – como entrega dos correios, esgoto tratado ou acesso à internet, por exemplo –; regularização da moradia; melhores condições de habitação; maior segurança etc.), outros apresentam uma série de críticas e reclamações, que foram inclusive pauta de reuniões e reivindicações na Câmara dos Vereadores de BH. Nessas reuniões, alguns moradores se queixavam que viram suas casas serem destruídas sem terem para onde se mudar. É o caso, por exemplo, de quem morava de aluguel ou em casa cedida e que não foram, portanto, contemplados pelo programa, e acabaram ficando sem condições de pagar aluguel em um lugar próximo, principalmente porque essas obras de urbanização tendem a valorizar os imóveis da região e aumentar o custo de vida. Outros tiveram suas casas demolidas antes da entrega dos apartamentos e não receberam o “bolsa moradia”⁹⁷ em tempo hábil, passando por grandes dificuldades até o término das obras. E há ainda aqueles que receberam indenização de valor muito baixo, o que impediu compra ou construção de outra moradia em BH, tendo que migrar para a região metropolitana ou invadir outras áreas (na Figuras 10 e 11, a seguir, é possível observar novas ocupações – em condições bem precárias, com ligações ilegais de água e luz – ao lado dos blocos da Vila Viva⁹⁸) e viver com o estigma de ser um “sem-teto”. Vale lembrar que as famílias que não apresentavam o perfil “adequado” para morar em condomínio tiveram como única opção a indenização. A Urbel utiliza como critérios de inadequação das famílias: 1) se os moradores apresentam problemas de alcoolismo, toxicomania, tráfico de droga e/ou violência; 2) se não têm condições de arcar com as despesas mensais da moradia, como água, luz, condomínio etc.; e 3) se a família é muito numerosa e não cabe em um apartamento de dois ou três quartos.

⁹⁷ O “bolsa moradia” é um auxílio no valor de R\$500,00 pago pela PBH a famílias em situação de rua ou que foram removidas de sua moradia por estarem em situação de risco ou para execução de obras públicas. Esse auxílio desse ser utilizado unicamente para o pagamento de aluguel. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel/bolsa-moradia>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

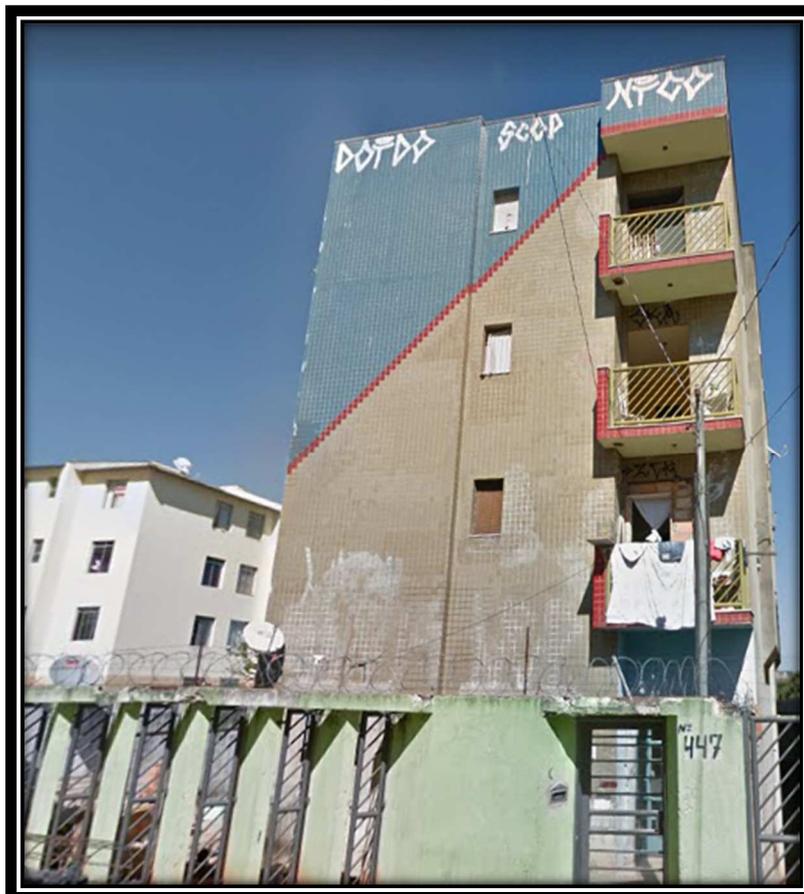
⁹⁸ Em 2017 - já no âmbito desta pesquisa -, eu pude presenciar uma ação da polícia em alguns blocos do Vila Viva para a retirada de barracões que se formaram em áreas comuns dos condomínios ou próximos a eles.

Figura 10 - Processo de favelização na Vila Flor, 2017



Fonte: Autoria própria.

Figura 11- Nova ocupação na Vila Flor, 2017



Fonte: Autoria própria.

Entre os moradores que foram realocados nos conjuntos habitacionais, alguns sentiram perdas simbólicas e emocionais na mudança, pois, para alguns, a casa era mais do que uma

moradia, era a memória material da história familiar; para outros, foi o fim dos laços comunitários:

“Eu não vou falar para você que morar na vila era ruim. Eu vou estar mentindo porque, querendo ou não, a Vila é muito humana. Quando a gente veio para os prédios, acabou que muito se afastou. Eu tenho vizinho de porta que eu nem vejo. Então, assim, acaba que o prédio ficou muito frio, a convivência” (Orquídea, 34 anos).

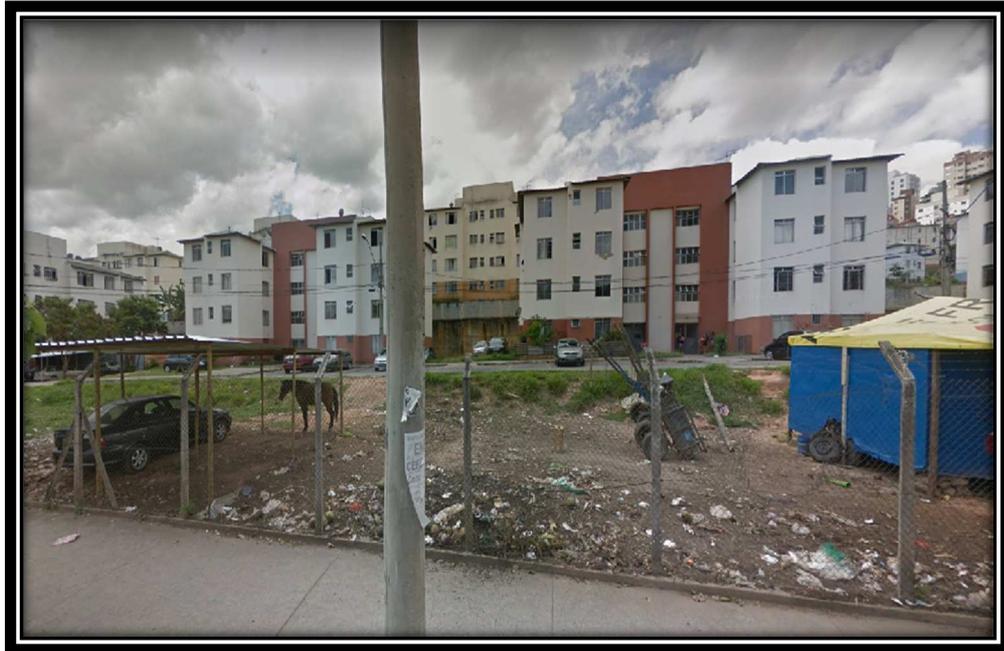
Outros moradores descobriram tardiamente que viver em condomínio significaria mudar seu estilo de vida e aumentar suas despesas mensais (como água, luz, gás e condomínio). Entre as queixas desses moradores, está a impossibilidade de plantar uma horta ou de criar animais, seja para o trabalho (vários moradores são carroceiros e precisam de seus cavalos para trabalhar) ou para a alimentação (a criação de galinhas e porcos era comum na Vila Flor), o que pode representar aumento dos gastos com a alimentação ou o empobrecimento da dieta. Apesar dessa “impossibilidade”, observamos em muitos prédios a utilização da área de estacionamento para outros fins, como a guarda do material de reciclagem (fonte de renda para alguns moradores); a criação de galinhas e cavalos; ou a montagem de barraquinhas ou *trailers* para a venda de alimentos. Em outros prédios, os moradores transformaram a área comum em horta comunitária.

Figura 12 - Área comum dos apartamentos do Vila Viva, 2017



Fonte: Autoria própria.

Figura 13 - Área comum dos apartamentos do Vila Viva, 2017



Fonte: Autoria própria.

Além disso, viver em residências verticais pode demandar mudanças na rotina diária (relativas a barulho, uso dos espaços, relação com os vizinhos etc.), aborrecimentos com vizinhos (em razão do barulho, limpeza, utilização da água coletiva para fins privado - como lavar carro -, inadimplência da taxa de condomínio, sujeira nas áreas comuns, entre outros) ou impor dificuldades para transformar a casa em comércio⁹⁹. Alguns moradores utilizavam sua residência como comércio ou salão de beleza, mas, após a mudança para os prédios, não puderam continuar seu negócio ou tiveram que alugar um outro espaço, o que aumentou a despesa mensal. Por fim, há os problemas associados à persistência da violência nos conjuntos. Ainda que a percepção de segurança entre os moradores pareça ter aumentado (pelo menos entre os entrevistados desta pesquisa), há relatos de tráfico de drogas, homicídio e assaltos nos apartamentos¹⁰⁰. Além disso, não é incomum operações policiais nesses prédios.

⁹⁹ Cientes das mudanças que a ida para um apartamento pode representar, a prefeitura busca promover reuniões com os futuros moradores das unidades habitacionais do Vila Viva para prepará-los para a vida em condomínio. Para saber mais, ler Motta (2009). Porém, vale a pena ressaltar que nenhum dos entrevistados da atual pesquisa passou por essas reuniões ou conheceu alguém que recebeu essas orientações.

¹⁰⁰ Durante o trabalho de campo da pesquisa, pude notar marcas de tiro na parede de alguns blocos do Vila Viva; ademais, alguns alunos da escola comentavam sobre os tiroteios. Infelizmente, a Polícia Militar não divulga os dados de criminalidade por bairro, o que permitiria objetivar essa percepção. O que há mais próximo disso é uma dissertação de mestrado de 2012 (que não será divulgada para resguardar o anonimato da vila e da escola) que realizou entrevistas com técnicos da prefeitura, que citaram algumas dessas situações.

2.1.2 A condição atual da Vila

A realocação das famílias aconteceu entre 2003 e 2010. A partir dos indicadores do Atlas de Desenvolvimento Humano - PNUD, que utiliza dados do Censo de 2010, podemos ter um retrato mais atual (após a reurbanização¹⁰¹) e amplo da Vila (em comparação com o Brasil, com o município de Belo Horizonte e os Bairros vizinhos¹⁰², composto por um conjunto de bairros de classe média que se localizam ao redor da Vila Flor). Porém, os dados devem ser lidos com certa cautela, uma vez que a menor unidade de análise do PNUD são as “unidades de desenvolvimento humana” (UDH), que agrupam setores censitários (de preferência contíguos) homogêneos do ponto de vista socioeconômico¹⁰³. Sendo assim, a UDH que engloba a Vila Flor é constituída também por parte de um bairro vizinho (que também apresenta perfil popular).

De acordo com o Censo Demográfico, em 2010, apenas 0,2% das habitações da Vila apresentavam paredes inadequadas, e menos de 0,1% falta de energia elétrica ou de fornecimento de água e esgoto. Esses dados apresentam um cenário bem diferente daquele descrito antes da reurbanização da Vila, no final dos anos 90. Em 2010, a Vila Flor – que hoje é formada em grande parte pelos conjuntos habitacionais e pelo bairro de mesmo nome – tinha aproximadamente 10.000 habitantes e um IDH-M¹⁰⁴ equivalente a 0,763, em uma escala de 0 a 1, apresentando um índice de desenvolvimento humano considerado “alto” (em relação as demais regiões brasileiras) e bem superior ao observado em 2000. Mas, em relação à Belo Horizonte e aos bairros vizinhos, de classe média, a Vila apresentou resultados inferiores em todos os indicadores que compõem o IDH-M, com destaque para aqueles relativos à renda e educação, conforme Tabela 1.

¹⁰¹ A mudança nos indicadores não deve ser vista como efeito apenas da reurbanização. Entre 2000 e 2010, o país viveu grandes mudanças econômicas e sociais, tornando-se a sexta maior economia do mundo em 2011.

¹⁰² A classificação dos bairros em médios ou populares levou em consideração os critérios do IPEAD, que classifica os bairros como populares quando o rendimento médio da população dos moradores é inferior a 5 S.M e como bairros de classe média aqueles com rendimento médio entre 5 e 8,5 S.M. Mais informações em: <<https://www.ipead.face.ufmg.br/site/publicacoes/mercadoImobiliario>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

¹⁰³ Mais informações em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/construcao-das-unidades-de-desenvolvimento-humano/>. Acesso em 7 out 2018.

¹⁰⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma adaptação do IDH para a realidade dos municípios brasileiros. Ele foi criado, conjuntamente pelo PNUD, IPEA e FJP, para medir o desenvolvimento humano. Eles entendem o desenvolvimento humano como “o processo de ampliação das escolhas e liberdades das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser”. O indicador é baseado em três eixos: educação, renda e longevidade. Esse indicador varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano, quanto mais próximo de 0, menor. Para mais informações: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

Tabela 1- Indicadores de Desenvolvimento Humano. Brasil e subdivisões, 2010

Indicadores	Ano	Brasil	BH	Vila Flor	Bairros vizinhos
IDHM	2000	0,612	0,726	0,649	0,805
	2010	0,727	0,810	0,763	0,879
IDHM Longevidade	2010	0,816	0,856	0,858	0,916
IDHM Educação	2010	0,637	0,737	0,707	0,843
IDHM Renda	2010	0,739	0,841	0,733	0,881

Fonte: Elaboração própria. Dados dos Censos Demográficos/IBGE, 2000 e 2010, extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD.

Em relação à primeira das dimensões do Indicador de Desenvolvimento Humano, a longevidade, observamos que a expectativa de vida ao nascer na Vila Flor, em 2010, era de 76,5 anos (2,6 anos superior à média brasileira; média similar à da cidade de Belo Horizonte e 3,4 anos inferior à expectativa de vida média dos moradores dos bairros vizinhos). Essa esperança de vida teve um aumento substancial, equivalente 3,8 anos, entre 2000 e 2010. Outra importante mudança nesse período foi na taxa de mortalidade infantil. Enquanto a mortalidade no primeiro ano de vida atingia 22,2 crianças da Vila a cada 1.000 nascidas vivas em 2000, em 2010 essa taxa caiu para 13,2. Essa redução é observada em todo o Brasil, onde a taxa de mortalidade passou de 30,6 crianças a cada 1.000 nascidas vivas para quase a metade (16,7) nesse período.

Tabela 2 - Indicadores de Longevidade. Brasil e subdivisões, 2000-2010

Indicadores de Longevidade	Ano	Brasil	BH	Vila Flor	Bairros vizinhos
Esperança de vida ao nascer (em anos)	2000	68,6	72,0	72,7	75,8
	2010	73,9	76,4	76,5	79,9
Mortalidade infantil (%)	2000	30,6	22,9	22,2	16,2
	2010	16,7	13,0	13,2	8,7

Fonte: Elaboração própria. Dados dos Censos Demográficos/IBGE, 2000 e 2010, extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD.

Em relação às condições educacionais, a expectativa de anos de estudo de uma criança da Vila Flor, que ingressava na escola em 2010, era de 10,2 anos, o equivalente ao Ensino Médio incompleto. Nessa época, menos da metade (49,9%) das crianças de 0 a 5 anos estavam matriculadas na creche ou pré-escola. E, ainda que insuficiente, esse atendimento mais que dobrou na Vila Flor no período analisado, quando a taxa de atendimento era de apenas 23,5%

(em 2000). A lei que tornou obrigatória a frequência escolar de crianças com 4 e 5 anos foi aprovada posteriormente, em 2013¹⁰⁵, e passou a valer somente em 2016.

Já entre as crianças de 6 a 14 anos observa-se a universalização de seu acesso à escola em quase todo o Brasil (96,7%). Em 2010, 98,7% das crianças da Vila Flor, entre 6 e 14 anos, frequentavam a escola, sendo que 93% estavam no nível de ensino esperado para sua idade. Entre os jovens de 15 a 17 anos, esses percentuais eram menores: 86% frequentavam a escola, mas apenas 53,5% estavam no nível de ensino adequado a sua idade. Essa grande discrepância na idade-série se deve a múltiplos fatores, destacando-se as reprovações. Em 2010, 13,9% das crianças e jovens da Vila Flor, entre 6 e 17 anos, tinham dois ou mais anos de atraso escolar. Em contrapartida, apenas 5,4% das crianças e adolescentes dos bairros vizinhos apresentavam defasagem igual ou superior a dois anos.

Essas desigualdades educacionais entre os moradores da vila e dos bairros vizinhos se acentuam a partir dos 18 anos, sobretudo entre os adultos com 25 anos ou mais. Nesse sentido, apenas 48,9% dos jovens da Vila Flor, entre 18 e 24 anos, tinham concluído o Ensino Médio em 2010, enquanto, em Belo Horizonte, esse percentual era de 62,2% e, nos bairros vizinhos, de 79,4%. Apesar da ampliação do acesso ao Ensino Superior (que, em 2000, era de apenas 1,4% na Vila Flor), somente 15,5% desses jovens cursavam alguma graduação em 2010; enquanto em BH esse percentual era de 25,9% e, nos bairros vizinhos, de 47% (aproximadamente o triplo). Entre os adultos com 25 anos ou mais, somente 5,6% possuíam o Ensino Superior em 2010, em contraposição aos 34,8% dos adultos dos bairros vizinhos (taxa seis vezes maior à da Vila Flor). Quando se leva em consideração o percentual de adultos com Ensino Médio completo, esse percentual sobe para 34,6% na Vila Flor e 70,8% nos bairros vizinhos. Por fim, 46,6% dos adultos da Vila Flor não dispunham o Ensino Fundamental completo em 2010 e 5,1% eram analfabetos.

¹⁰⁵ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação Infantil. As redes públicas tiveram até 2016 para se adequar às exigências e ofertar vagas de ensino infantil.

Tabela 3 - Indicadores de Educação. Brasil e subdivisões, 2000-2010

Indicadores de Educação	Ano	Brasil	BH	Vila Flor	Bairros vizinhos
Expectativa de anos de estudo	2010	9,5	9,9	10,2	11,5
Crianças de 0 a 5 anos na escola (%)	2000	23,8	32,2	23,5	50,4
	2010	43,2	52,0	49,9	55,5
Crianças de 6 a 14 anos na escola (%)	2000	93,1	96,8	96,8	99,0
	2010	96,7	97,6	98,7	99,4
Adolescentes de 15 a 17 anos na escola (%)	2000	77,4	86,5	86,3	93,5
	2010	83,3	87,8	86,0	95,9
Jovens de 18 a 24 anos na escola (%)	2000	31,3	36,9	28,2	42,2
	2010	30,6	40,0	28,6	57,4
Taxa de frequência líquida ao fundamental (%)	2000	90,2	93,8	95,9	97,3
	2010	92,2	93,0	93,4	97,6
Taxa de frequência líquida ao médio (%)	2000	32,7	49,8	42,0	67,9
	2010	43,4	50,5	53,5	70,3
Taxa de frequência líquida ao superior (%)	2000	7,4	15,0	1,4	23,3
	2010	14,0	25,9	15,1	47,0
Crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com 2 anos ou mais de atraso (%)	2000	28,3	15,7	19,4	8,7
	2010	19,6	14,8	13,9	5,7
Jovens de 18 a 24 anos com médio completo (%)	2000	28,9	44,2	31,2	64,4
	2010	47,5	62,2	48,9	79,4
Taxa de analfabetismo - 25 anos ou mais	2000	16,8	5,8	10,8	1,4
	2010	11,8	3,5	5,1	1,1
Pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos fundamental completo (%)	2000	36,0	54,8	38,7	70,9
	2010	50,8	67,2	53,4	83,9
Pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos médio completo (%)	2000	23,5	40,2	23,6	52,8
	2010	35,8	52,6	34,6	70,8
Pessoas de 25 anos ou mais com superior completo (%)	2000	6,8	15,4	3,8	14,4
	2010	11,3	22,9	5,6	34,8

Fonte: Elaboração própria. Dados dos Censos Demográficos/IBGE, 2000 e 2010, extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD.

Em relação à situação econômica das famílias, nota-se uma melhora significativa entre 2000 e 2010, visto que a taxa de desocupados na Vila Flor caiu drasticamente nesse período,

passando de 18,8% para 6,3%, o que a coloca em condições similares à BH e aos bairros vizinhos (6,1% e 5,6%, respectivamente) e em melhor situação que o restante do país (7,3%). Houve também redução no percentual de trabalhadores com rendimentos de até um salário mínimo (s.m.), que passaram de 38,4% para 9,8%. Em contrapartida, aumentou a proporção daqueles que recebiam entre 1 e 2 s.m., que passou de 36,1% para 64,3%. Apesar desse avanço, a diferença entre os rendimentos dos moradores da Vila e daqueles dos bairros vizinhos ainda é bastante significativa: enquanto apenas 14% dos moradores da Vila recebiam três ou mais salários mínimos em 2010, mais da metade dos moradores (50,7%) dos bairros do entorno tinham rendimentos nessa faixa salarial.

Para compreender a vulnerabilidade que assola parte das famílias moradoras da Vila, é preciso também conhecer a renda domiciliar per capita, no qual os rendimentos da família são divididos pelo número de membros. Para facilitar a leitura, a renda per capita foi agregada em categorias, conforme a vulnerabilidade da família. Essas categorias (extremamente pobres, pobres e vulneráveis) são as mesmas utilizadas pelo PNUD, que considera extremamente pobres e pobres as famílias que atendem aos critérios do Programa Bolsa-família¹⁰⁶, e, em situação de risco à pobreza, aquelas famílias que recebem até meio salário mínimo¹⁰⁷. A análise se concentrou em famílias com crianças até 14 anos, objeto desse estudo. O que se observa é que somente 7,5% das crianças da Vila viviam em lares pobres ou extremamente pobres¹⁰⁸ em 2010 (em 2000 eram 25,3%). Já aquelas consideradas em situação de vulnerabilidade à pobreza¹⁰⁹ correspondiam a 19,5% das crianças da Vila em 2010. Se unirmos todas essas categorias, aproximadamente uma a cada quatro crianças da Vila encontrava-se em situação de pobreza ou vulnerabilidade social em 2010, esse percentual era quase o dobro (52%) em 2000. Essa redução acentuada da pobreza foi observada em todo o Brasil no mesmo período, conforme Tabela 4.

Por fim, vale a pena ressaltar que - apesar da melhoria nos indicadores educacionais dos moradores da Vila, apresentados anteriormente - 21,2% das crianças da Vila viviam em domicílios onde ninguém havia concluído o Ensino Fundamental. Ao passo que, nos bairros vizinhos, esse percentual era de apenas 3,8%, em 2010. A literatura sociológica há décadas demonstra a forte correlação entre o nível educacional dos pais e o sucesso escolar dos filhos

¹⁰⁶ Atualmente, o Programa Bolsa-Família considera extremamente pobres as famílias com renda per capita de até R\$ 89,00 e considera pobres aquelas com renda per capita entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00. Em 2010, esses valores eram equivalentes a R\$ 70,00 e R\$140,00, respectivamente.

¹⁰⁷ Esse valor era de R\$ 255,00 em 2010.

¹⁰⁸ Essa classificação é a mesma utilizada pelo Programa Bolsa-Família.

¹⁰⁹ Aqueles em situação de vulnerabilidade não possuem as mesmas carências que aqueles em condição de pobreza, mas são altamente suscetíveis a se encontrarem nessa condição futuramente.

(seja em relação ao desempenho ou em relação à longevidade escolar). Atualmente, alguns sociólogos vêm apontando para o aumento do efeito da renda na trajetória escolar que, junto com a escolaridade dos pais, explica parte significativa da variação no sucesso escolar (REARDON, 2011).

Tabela 4 - Indicadores de Renda. Brasil e subdivisões, 2010

Indicadores de Renda	Ano	Brasil	BH	Vila Flor	Bairros vizinhos
Taxa de desocupação – 18 anos ou mais (%)	2000	13,8	15,5	18,8	15,4
	2010	7,3	6,1	6,3	5,6
Ocupados com rendimentos de até 1 s.m. - 18 anos ou mais (%)	2000	43,9	28,8	38,4	17,5
	2010	21,9	7,8	9,8	5,4
Ocupados com rendimentos entre 1 e 2 s.m. - 18 anos ou mais (%)	2000	28,6	29,3	36,1	26,9
	2010	47,7	47,4	64,3	29,4
Ocupados com rendimentos entre 2 e 3 s.m. - 18 anos ou mais (%)	2000	8,2	9,7	8,8	12,8
	2010	12,1	13,6	11,9	14,5
Ocupados com rendimentos superiores a 3 s.m. - 18 anos ou mais (%)	2000	19,3	32,2	16,7	42,8
	2010	18,3	31,2	14,0	50,7
Crianças extremamente pobres (%)	2000	20,2	4,9	7,9	1,2
	2010	11,5	1,9	2,0	0,0
Crianças pobres (%)	2000	20,8	15,4	17,4	1,8
	2010	14,5	6,9	5,5	1,9
Crianças vulneráveis à pobreza (%)	2000	22,1	21,7	26,7	9,1
	2010	23,4	18,2	19,5	6,6
Crianças em domicílios em que ninguém tem fundamental completo (%)	2000	49,9	30,6	39,8	7,8
	2010	30,4	17,9	21,2	3,8

Fonte: Elaboração própria. Dados dos Censos Demográficos/IBGE, 2000 e 2010, extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD.

É certo que todos esses dados indicam uma melhora econômica e educacional da população da Vila Flor na última década, contudo, uma parcela significativa dessa população ainda vive em situação de vulnerabilidade social. Além disso, ao compararmos com as condições dos bairros de classe média vizinhos à Vila, fica evidente seu perfil popular, em que metade da população adulta tinha apenas o Ensino Fundamental e $\frac{3}{4}$ ganhavam até 2 salários mínimos.

2.2 Conhecendo a Escola

A Escola Violeta iniciou suas atividades em 1989 após forte pressão dos moradores da comunidade para a criação de uma escola que atendesse as crianças da Vila, que tinham que percorrer longas distâncias para estudar. A escola foi construída em terreno doado por um dos irmãos do antigo dono da fazenda, em um local que era utilizado pelos habitantes como depósito de lixo. Estes últimos reivindicavam um terreno maior, mas, por se tratar de uma doação, se resignaram. Expandir a área da escola é uma demanda que existe até hoje, pois o espaço impõe uma série de restrições às atividades da escola, como o limitado número de alunos que podem ser atendidos em tempo integral e a reduzida área de convivência, a qual se resume a um pequeno pátio e a uma quadra coberta. Essa expansão foi “prometida” pela prefeitura em 2011, contudo, ainda em 2018 a obra não havia sido iniciada¹¹⁰.

No início, a infraestrutura era bastante precária, e a escola não tinha salas em número suficiente, levando os alunos de diferentes séries e idades a assistirem as aulas conjuntamente. Também não havia cantina nem merenda; as mães se revezavam de forma voluntária para prover lanches para todos os alunos. O texto abaixo, elaborado por uma das professoras da escola, narra a história de sua fundação, a partir da sua própria experiência e do relato de ex-funcionários:

“Famílias e mais famílias, repletas de filhos, que necessitavam de escola para estudar. Escolas que ofereciam o Ensino Fundamental ficavam distantes: escolas estaduais, escolas municipais boas e... tão longe. Exigiam dos alunos e das famílias longas caminhadas e sob todas as condições de tempo: sol a pino, frio e tempestades... não importa...era sempre a pé, com agasalhos e calçados precários ou inexistentes. Sofrimento e angústia para todos. A comunidade da vila mobilizou-se. O terreno foi doado pelo Sr. X [o nome foi subtraído para resguardar o anonimato], homem de recursos e também de bom coração e muito humilde. Na época, o então prefeito Sérgio Ferrara concedeu a autorização e a construção foi iniciada com várias pessoas da comunidade ajudando: fazendo massa, erguendo paredes, fazendo o piso... tarefas para muitas mãos trabalhadoras, sonhadoras e idealistas. Em 1988, ficou pronta a construção sob olhares de alegria daqueles que por ela tanto lutaram. [...] Em fevereiro de 1989, iniciamos às aulas. Nossos poucos móveis resumiam-se a algumas mesas e umas poucas cadeiras. Nossas salas de aula estavam vazias! As reuniões com a direção e com as supervisoras eram feitas nos bancos da cantina. Não tínhamos gás. Portanto, não servíamos merenda e os nossos alunos saíam na metade do horário. Entretanto, tudo isso era acordado com os pais e as famílias compreenderam e apoiaram, para que o ano letivo não fosse iniciado mais tarde. A Secretaria Municipal de Educação esteve, pessoalmente, presidindo a Assembleia que aprovou por unanimidade que as aulas fossem iniciadas nessas condições. É muito interessante

¹¹⁰ O Orçamento Participativo (OP) é um dispositivo da política municipal que, desde 1994, permite a população votar nas obras e serviços a serem implementados na cidade. A escola conquistou a expansão do prédio no orçamento participativo de Belo Horizonte de 2011, mas ela ainda não ocorreu. A PBH diz que a expansão depende da desapropriação e indenização de algumas famílias do entorno, e que isso torna o processo mais moroso (informações transmitidas pela diretora às famílias em reunião de prestação de contas e eleição da Caixa Escolar, que ocorreu em 17/12/2018).

lembrar que as crianças traziam de casa almofadas, panos e até toalhas para eles ou suas professoras se assentarem durante as aulas. Algum tempo depois, chegaram carteiras e cadeiras doadas por outras escolas. Nossa primeira Festa Junina foi um sucesso. Toda a renda foi somada à de outros eventos que a Direção promovia: bazares, bailes à noite, rifas, ação entre amigos... e com esses recursos foram adquiridos os primeiros armários de aço. Lembro-me que nesse dia a Diretora chorou de emoção! Nossos alunos do 3º Período, 1ª e 2ª Série estudavam pela manhã. E os de 3ª e 4ª série à tarde. Quase não tínhamos material. Mas nossos alunos eram muito respeitosos e obedientes. Entre 1991 e 1992, nossa escola ficou entre os primeiros lugares da PBH nas estatísticas de aprovação de 1ª série. Nossa equipe de alfabetização era de tirar o chapéu. E, nessa época também, abriu-se o noturno, com 4 salas (1ª a 4ª série) para atendimento aos moradores da comunidade. Entretanto, a comunidade continuava ajudando. Nossa escola sempre esteve preservada de pichações e danos sérios ao patrimônio, isto porque a escola tem um valor profundo para todos, sendo um ponto de referência forte, afetiva e cultural. Em 1998, iniciamos o trabalho de atendimento às 5ª séries. Em 1999, o atendimento se estendeu ao 3º ciclo. A escola cresceu, o noturno se ampliou... Em abril de 2000, recebemos o primeiro professor do sexo masculino. Daí em diante, vieram os demais. Foram grandes mudanças, muitos os desafios que, graças a Deus, temos conseguido êxito. Novos elementos se agregam à equipe, modificam-se os planos curriculares, aparecem novas demandas pedagógicas... mas a escola tem preservado o seu bom nome e continua tendo o carinho e principalmente o respeito da comunidade, que tanto ansiou e lutou por ela” (L., PPP, 2016).

Muita coisa mudou desde sua fundação até os dias atuais. De acordo com o Censo Escolar, em 2017, a escola possuía 65 funcionários e 591 alunos no Ensino Fundamental. Sua estrutura atual conta com biblioteca (que realiza empréstimo de livros a professores, alunos e comunidade), laboratório de informática (com 16 computadores com acesso à internet banda larga) e quadra poliesportiva coberta. Com a participação no Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (OPCA), em 2015, a escola conseguiu equipar todas as salas com TV e DVD, colocar ventilador na sala de informática e adquirir um videogame *Xbox*, que os alunos utilizam no recreio (cada dia é reservado a uma turma). A escola possui boas condições de saneamento: água filtrada, esgoto encanado e coleta periódica do lixo. A direção, coordenação pedagógica e professores têm espaços próprios de trabalho. A escola tem cantina que oferece café da manhã, almoço e lanches. No entanto, uma das limitações da escola é o pequeno espaço e a pouca acessibilidade aos deficientes físicos: os banheiros não são adaptados e algumas das salas se encontram no andar de baixo, que só é acessível por escada.

A escola atende a 20 turmas de Ensino Fundamental regular: duas turmas de 1º, 2º e 3º ano; três turmas de 4º e 5º ano e duas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Dez turmas iniciam suas aulas às 7:00 e terminam às 11:30 e outras dez iniciam às 13:00 e vão até as 17:30. No turno da manhã, concentram-se a maioria das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental: duas turmas de 5º ano, assim como as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º. À tarde, funcionam as turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e apenas uma turma de 5º ano. Além das turmas de ensino regular, a escola possui 12 turmas de tempo integral, que funcionam no contraturno escolar: sete turmas agrupam os alunos

da tarde, e cinco, os alunos da manhã. Para os alunos que estudam pela manhã, o contraturno se inicia às 11:40 e termina às 17:00; para os alunos da tarde, se inicia às 8:10 e vai até o horário de início das aulas, às 13:00.

As turmas de Ensino Fundamental têm em média 24,5 alunos, variando de 22 a 27 alunos nos anos iniciais, e de 19 a 28 alunos nos anos finais. As turmas de tempo integral possuem aproximadamente 18 alunos, variando de 16 a 19 alunos nas turmas que se iniciam às 8:10 e de 13 a 20 alunos nas turmas que se iniciam às 11:40. As atividades no contraturno fazem parte do “Programa Novo Mais Educação”¹¹¹ e, em 2017, as oficinas disponibilizadas pela escola eram: Artesanato, “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”, “Acompanhamento Pedagógico de Matemática”, “Acompanhamento Pedagógico de Português”, Leitura, “Promoção da Saúde” e Dança. Essas oficinas acontecem de segunda à sexta-feira. Já as três turmas de EJA se iniciam às 18:00 e vão até 22:30, também de segunda à sexta-feira.

Nos fins de semana, entre 8 e 14 horas, a escola se abre às famílias, alunos e toda comunidade, oferecendo oficinas de pipa, futebol, dança, taekwondo, informática, entre outras. Além disso, a escola participa do Programa Escola nas Férias¹¹², que oferece passeios e atividades esportivas, artísticas, recreativas e culturais para as crianças da comunidade durante as férias escolares.

Todas essas atividades promovidas pela escola foram bastante elogiadas pelas famílias ouvidas na atual pesquisa. Dentre os 12 responsáveis entrevistados, 10 tiveram algum filho ou neto estudando em horário integral ou frequentando a escola nos finais de semana ou nas férias. Para essas famílias, a escola é um dos poucos espaços seguros de lazer e sociabilidade no bairro. Para além das atividades extracurriculares, a escola foi bastante elogiada pela qualidade do ensino, pelo zelo com os alunos, pelo tratamento dado às famílias, entre outros.

E se, anteriormente, não havia escolas próximas em número suficiente para atender a demanda por vagas dos moradores da Vila, atualmente, existe nove escolas, incluindo a Escola

¹¹¹ O Programa Novo Mais Educação foi criado pelo MEC em 2017 para substituir o Programa Mais Educação, que tinha a função de induzir a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, nas escolas estaduais e municipais. As escolas que aderem ao programa recebem uma verba por aluno para ampliação da jornada letiva por meio de oficinas que ocorrem no contraturno escolar. As oficinas devem estar relacionadas aos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

¹¹² O Programa Escola nas Férias, da PBH, teve sua primeira edição em 2009 com a proposta de ofertar uma programação diversificada de lazer, esporte e cultura às crianças durante as férias escolares. O Programa oferece a opção de horário integral ou somente pela manhã ou pela tarde, além de fornecer café da manhã, almoço e lanche. Em 2018, 166 escolas do município participavam do programa. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/programa-escola-nas-ferias-oferece-atividades-diversificadas-para-toda-familia>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

Violeta, que se encontram há menos de dois quilômetros de distância da escola de referência. Entre aquelas com público mais popular¹¹³, a Escola Violeta é a que apresenta a melhor qualidade de ensino (IDEB), conforme tabela 5. No entanto, o que uma funcionária¹¹⁴ e algumas das famílias entrevistadas contaram é que, apesar da qualidade da escola, ela não tem uma boa reputação na região, sobretudo entre aqueles que não estudaram ou não tiveram filhos frequentando esta escola. Três dessas famílias tentaram evitar a Escola Violeta, porque ouviram dizer que o ensino era fraco ou que havia muita violência entre os alunos, mas após alguns problemas em outras escolas, essas famílias não tiveram opção e, ao fim do ano letivo, acabaram se surpreendendo, positivamente.

Tabela 5 - Rede pública de ensino da Vila Flor - 2017

Escola	Distância da Escola Violeta	INSE	IDEB	
			Anos iniciais	Anos finais
Violeta	-	<u>48,9</u>	6,0	4,2
Municipal 1	850 m	54,6	5,8	5,0
Municipal 2	900 m	58,0	7,4	-
Municipal 3	1.100 m	59,5	7,4	-
Estadual 1	1.200 m	55,6	7,3	-
Estadual 2	1.300 m	<u>49,7</u>	5,3*	2,0*
Estadual 3	1.300 m	<u>49,4</u>	5,5	3,7*
Estadual 4	1.400 m	<u>51,1</u>	-	2,9
Estadual 5	1.600 m	55,0	6,9	4,9

Notas: (-) Não se aplica.

(*) IDEB de 2015, pois em 2017 o número de participantes foi insuficiente para cálculo do indicador.

2.2.1 A escola a partir de alguns indicadores educacionais

O INEP criou, em 2014, uma série de indicadores que visam sintetizar importantes dimensões das escolas e do sistema de ensino em geral. Um desses indicadores é o de “complexidade da gestão escolar”¹¹⁵, calculado a partir de quatro características da escola: (1)

¹¹³ São aqueles cujo valor do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) está sublinhado.

¹¹⁴ Essa funcionária começou a trabalhar na escola há 7 anos. Mas, antes disso, ela já morava próximo ao estabelecimento e conhecia a reputação da escola como um ambiente violento. Ela relata que seus vizinhos tinham muitos preconceitos contra a escola e que, antes de começar a trabalhar lá, ela tinha muito medo. Depois, percebeu que a imagem que se tinha da escola não correspondia à realidade e, portanto, passou a incentivar os vizinhos a matricular seus respectivos filhos na Escola Violeta.

¹¹⁵ Mais informações em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em 17 out 2018.

número de matrículas; (2) número de turnos de funcionamento; (3) número de etapas/modalidades oferecidas; e (4) complexidade das etapas ofertadas pela escola (sendo a EJA a mais elevada). A ideia subjacente a esse indicador é a de que “quanto mais avançadas forem a idade dos alunos e as etapas oferecidas, maiores serão o número de docentes, de arranjos para a organização das grades curriculares e de desafios para a manutenção do aluno na escola” (VITELLI; FRITSCH; CORSETTI, 2018) sendo, portanto, maiores os desafios enfrentados pela gestão. De acordo com esse indicador, a Escola Violeta possui um nível de complexidade alto, equivalente a 5 (em uma escala de 0 a 6), o que tende a exigir um maior esforço e uma maior eficiência da gestão para a manutenção do bom funcionamento da escola, dado o elevado número de turnos e etapas de ensino (do Fundamental I até a EJA).

2.2.1.1 Corpo docente

Para caracterização do corpo docente da Escola Violeta, foram utilizadas quatro fontes de dados, a saber: 1) Censo Escolar (2017); 2) Indicadores educacionais do INEP (2017); 3) teses e dissertações que analisaram a escola; e 4) Projeto Político-Pedagógico da Escola Violeta (2016)¹¹⁶. Nesse último, os professores responderam a um questionário autoaplicado que visava embasar a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esse questionário foi respondido por 27 professores (do total de 47 existentes à época, incluindo aqueles que estavam em desvio de função ou exercendo outro cargo, como vice-direção e/ou coordenação), o que corresponde a 57% dos docentes. Como a amostra se deu por conveniência (isto é, foi composta por aqueles que se disponibilizaram a responder) e não por critério estatístico (que garantisse a aleatoriedade, princípio de toda a estatística probabilística), não é seguro generalizar os resultados para toda a população de professores da Escola Violeta, uma vez que não sabemos se a “conveniência” gerou algum viés¹¹⁷. Contudo, esses dados fornecem informações de parte significativa do corpo docente e é com esse olhar que os seus resultados deverão ser analisados.

O Censo Escolar revela que, em 2017, a escola possuía 32 docentes em sala de aula (todos concursados): vinte e nove ministravam aulas no Ensino Fundamental e três, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria dos professores era do sexo feminino (87,5%), e os que eram do sexo masculino concentravam-se nos anos finais do Ensino Fundamental. A maioria se autodeclarava negro (43,8% pardos e 18,8% pretos), e aproximadamente 1/3 se declarava branco (31,3%). A idade dos professores variava entre 31 e 65 anos, com idade média

¹¹⁶ A que me referi na nota de rodapé 73.

¹¹⁷ Como, por exemplo, mais professores das séries finais que das séries iniciais do Ensino Fundamental; mais professores de um sexo que de outro etc.

de 44,3 anos. A grande maioria dos professores nasceu em Belo Horizonte (96,9%) e vivia nessa cidade no momento da entrevista (93,3%). As exceções são constituídas por aqueles que viviam no município vizinho, Contagem.

De acordo com o PPP (2016), 65% dos professores entrevistados disseram ser católicos, 15% evangélicos, 15% espíritas e 5% de outras religiões. A grande maioria era casada ou vivia em união estável, sendo que apenas 7% era solteira e 7% divorciada. E 90% tinham filho(s), a maioria entre 17 e 27 anos. Em relação às condições socioeconômicas, 80% tinham casa própria, e 70% possuíam renda familiar superior a 5 salários-mínimos. Outros 25% tinham renda entre 4 e 5 S.M e apenas 5% recebiam menos de 4 S.M. Em relação às suas práticas culturais e de lazer¹¹⁸, 60% declararam sua preferência por “descansar”, seguido por “assistir filmes e televisão”; “ler livros, revistas e internet”; “ouvir música”; e “ir ao cinema, teatro e etc.”.

Todos os professores tinham concluído o Ensino Superior entre 1982 e 2012, sendo que 53,1% diplomaram-se em universidades públicas, e 46,9% em faculdades particulares. Além disso, mais da metade (62,5%) possuía curso de especialização e 6,3%, mestrado (duas professoras que lecionavam nos anos finais do Fundamental), sendo que apenas 31,3% não possuíam nenhum curso de pós-graduação (cf. Censo Escolar, 2017). Nesse sentido, o INEP criou recentemente o indicador de “adequação da formação docente”¹¹⁹, que busca mensurar a adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira às disciplinas que ministram. O ideal é que as disciplinas sejam ministradas por professores com licenciatura na área do conhecimento em que lecionam¹²⁰. Na Escola Violeta, a grande maioria das disciplinas são ministradas por professores que possuem essa formação adequada: 81,2% nos anos iniciais e 90,6% nos anos finais. Esses percentuais são próximos ao observado na rede municipal como um todo (82,8% nos anos iniciais e 80,7% nos anos finais).

Além da formação adequada, não há uma alta rotatividade do corpo docente na Escola Violeta. Essa rotatividade é medida por meio de um outro indicador do INEP, o de “regularidade docente”¹²¹. Esse indicador avalia a permanência dos professores na escola nos últimos cinco

¹¹⁸ A pergunta era: “Em seu momento de folga, o que você mais gosta é”: a) ouvir música; b) praticar esportes; c) ir ao teatro, cinema, etc.; d) ler livros, revistas, internet, etc.; e) assistir filmes e televisão; f) descansar; g) passear/viajar; h) outros.

¹¹⁹ Mais informações em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

¹²⁰ Essa é a meta 15 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Mais informações em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

¹²¹ Mais informações em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

anos, e parte do pressuposto de que a alta rotatividade docente tende a ter impactos negativos na qualidade do ensino, “pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos e de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando” (INEP, 2015, p.5). Com essa preocupação, a Prefeitura de Belo Horizonte instituiu, em 2010, o **Abono de Estímulo à Fixação Profissional**¹²², com o objetivo de assegurar a estabilidade da equipe docente. Esse abono salarial, no valor de R\$ 800,00, é pago ao final de cada semestre aos professores de algumas escolas da rede. Essas escolas são selecionadas a partir de indicadores de rotatividade docente e de vulnerabilidade social (da comunidade onde a escola está localizada). Os professores da Escola Violeta recebem esse abono, desde que não apresentem mais de dois dias de licença, afastamento ou faltas – justificadas ou não – durante o semestre. Posto isto, em 2017, os professores da Escola Violeta apresentavam uma regularidade equivalente a 3,4, em uma escala de 0 a 5 (quanto mais próximo de 0, maior a rotatividade), indicando que a rotatividade dos professores da escola não é nem muito alta nem baixa, assim como o observado na grande maioria das escolas da rede municipal de Belo Horizonte, em que 70,6% apresentavam regularidade docente entre 3 e 4¹²³. Mas, se esse indicador revela que o corpo de professores é relativamente estável na Escola Violeta, ele nada diz sobre o absenteísmo docente, isto é, a incidência de faltas e afastamentos entre os professores. De acordo com Campos e Cunha (2017),

“Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), o absenteísmo é frequentemente mencionado como fator que impacta o cotidiano das escolas municipais, na medida em que desorganiza o trabalho, dificulta a realização de projetos pedagógicos coletivos, sobrecarrega colegas e coordenadores pedagógicos, prejudica os tempos destinados à formação, ao planejamento e às discussões das questões educacionais, além de comprometer a aprendizagem dos estudantes e desgastar a imagem do professor junto à comunidade escolar. No tocante aos custos com as ausências dos docentes, a Secretaria Municipal de Educação tem gasto, em média, cerca de 20 milhões de reais/ano com pagamento dos dias não trabalhados e com as substituições dos profissionais ausentes” (p.116).

Infelizmente, não há essa informação consolidada por escola¹²⁴, mas, de acordo com uma dissertação¹²⁵, que analisou a incidência dos afastamentos médicos nas escolas municipais

¹²² Mais informações em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1037142>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

¹²³ O INEP classifica as escolas de acordo com as seguintes categorias: baixa regularidade (regularidade média menor que 2); média-baixa (regularidade média entre 2 e 3); média-alta (regularidade média entre 3 e 4) e alta (regularidade média entre 4 e 5).

¹²⁴ Mas para um panorama da rede municipal de ensino, ver Campos e Cunha (2017).

¹²⁵ A dissertação, defendida em 2015, não será identificada para resguardar o anonimato da escola.

da regional onde se localiza a Escola Violeta, esta apresentou um aumento significativo no “índice de absenteísmo”¹²⁶ entre 2012 e 2014, superando a média das escolas da mesma regional: em 2012 seu índice era de 2,25 (a média regional era de 4,1), em 2013 passou para 4,24 (média era de 4,5) e, em 2014, para 5,15 (média de 4,6). Neste último ano, 8 professores haviam tirado licença médica, e um se encontrava em readaptação funcional (dentre os 49 profissionais). Já em 2017, durante o campo da atual pesquisa (no turno da manhã), pude constatar algumas faltas eventuais e entre 2 ou 3 professores que precisaram se ausentar por período superior há 3 meses. Na maior parte das vezes, eram as coordenadoras que se desviavam de sua função e substituíam os docentes em sala de aula.

Outra dimensão importante para se compreender a condição docente em determinado estabelecimento é o nível de esforço empreendido pelos professores no exercício de sua profissão. Esse indicador de “esforço docente”¹²⁷ é calculado a partir de quatro medidas: (1) número de escolas em que o docente atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos pelo docente e (4) número de etapas nas quais leciona. Quanto maior o número de escolas, turnos, etapas e alunos, maior a sobrecarga de trabalho. Na Escola Violeta, os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam maiores níveis de sobrecarga quando comparados aos professores dos anos iniciais. Isso se deve, em parte, à forma como o sistema de ensino está estruturado. Geralmente, nos anos iniciais, os alunos possuem um professor regente, que os acompanha nas diferentes disciplinas. Já nos anos finais, os alunos passam a ter um professor diferente para cada disciplina. Isso faz com que esses professores ministrem aulas em um número maior de turmas e para uma quantidade bem maior de alunos, a fim de cumprir seus encargos didáticos. De acordo com a Tabela 6, a seguir, 26,3% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontravam-se no nível 1 de esforço, o que corresponde a lecionar para até 25 alunos de uma mesma escola, turno e nível de ensino. Entre os professores dos anos finais, nenhum se encontrava no nível 1, mas 31% encontravam-se no nível 2, o que corresponde a lecionar para mais alunos de apenas uma mesma escola, turno e nível de ensino. No entanto, a maior parte dos professores encontrava-se nos níveis 3 e 4 (atuam nos dois turnos, em uma ou mais escolas), mas nenhum nos níveis 5 e 6.

¹²⁶ Este índice foi criado em 2011, pela Secretaria Municipal de Educação, e mensura a média de dias de licença médica por turma, em uma escala de 1 a 10.

¹²⁷ Mais informações em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

Tabela 6 - Níveis de Esforço Docente, Escola Violeta - 2017

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Anos Iniciais	26,3	15,8	26,3	31,6	0,0	0,0
Anos Finais	0,0	30,7	23,1	46,2	0,0	0,0

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo Escolar, INEP/MEC, 2017.

Notas: Descrição dos níveis de esforço docente:

Nível 1 = Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 = Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 = Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 = Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 = Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 = Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

De acordo com o PPP (2016), no quesito satisfação com a função que exercem¹²⁸, 33% dos professores entrevistados confessaram “gostar do que faz e por isso se sentem motivado”, contudo, a larga maioria (67%) revelou “gostar do que faz, mas que está se sentindo desmotivado”. Ao serem perguntados sobre a maior dificuldade no trabalho¹²⁹, mais de 60% alegaram ser a “indisciplina e dificuldade dos alunos”, e aproximadamente 30%, o “salário”. Cerca de 60% dos entrevistados asseveraram que o principal motivo da dificuldade de aprendizado dos alunos¹³⁰ é “a falta de acompanhamento e apoio dos pais”, outros 27% opinaram que é a “falta de interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado”, e os demais alegaram ser a “falta de limites dos alunos” ou sua “defasagem em relação ao conteúdo”. Diante das dificuldades em lecionar¹³¹, aproximadamente 63% relataram desenvolver estratégias diversificadas para enfrentar o problema, outros 27% confessaram buscar ajuda junto à direção ou coordenação, e 10% disseram realizar uma autoavaliação. Por fim, na questão aberta, ao

¹²⁸ A pergunta era: “Como você se sente na atual função que ocupa no seu trabalho: a) insatisfeito, sem perspectivas; b) gosta do que faz e por isso se sente motivado; c) gosta do que faz, mas está se sentindo desmotivado; d) não tem opção de escolha por isso permanece nessa profissão”.

¹²⁹ A pergunta era: “Para você a maior dificuldade do trabalho é: a) falta de reconhecimento, motivação e incentivo; b) material didático inadequado; c) falta de um trabalho coletivo e integrado; d) indisciplina e dificuldade dos alunos; e) complexidade da organização em ciclos e a falta de clareza quanto à proposta pedagógica que estamos desenvolvendo; f) valorização salarial; g) outros”.

¹³⁰ A pergunta era: “Em sua opinião, o que mais dificulta a aprendizagem dos seus alunos é: a) falta de manejo de classe, provocando indisciplina; b) dificuldade dos alunos em entender as explicações; c) a falta de materiais didáticos; d) aulas sem dinamismo, onde há pouca participação dos alunos; e) falta de interesse dos alunos em aprender o que está sendo ensinado; f) falta de acompanhamento e apoio dos pais; g) outros”.

¹³¹ A pergunta era: “A atitude que você toma quando tem dificuldade em desempenhar seu trabalho é: a) solicitar ajuda à coordenação ou direção; b) fazer uma autoavaliação; c) culpar os alunos; d) não toma nenhuma atitude; e) busca estratégias diferenciadas; f) outros”.

final do questionário¹³², alguns professores opinaram que convocar os pais não tem sido uma alternativa efetiva para lidar com as dificuldades dos alunos, uma vez que eles não comparecem; outros preferiram destacar a importância da melhoria salarial e da valorização do professor.

Esses dados parecem indicar que, apesar dos professores da Escola Violeta gostarem da docência e se qualificarem para o exercício dessa função, a maioria se sente desmotivada, e isso se deve, em grande medida, à indisciplina dos alunos; problema esse que vem sendo tratado de diferentes formas pelos docentes, que se sentem desamparados pelas famílias nessa tarefa.

2.2.1.2 Corpo discente

Para caracterização do corpo discente da Escola Violeta, utilizamos como fonte de dados: 1) o Censo Escolar (2017); 2) as avaliações e os indicadores do INEP, tais como: a “Avaliação Nacional da Alfabetização” (2016), realizada por alunos do 3º ano; a “Prova Brasil” e seu questionário contextual (2015 e 2017), respondido pelos alunos de 5º e 9º ano; e o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” - IDEB (2007-2017); e 3) o Projeto Político-Pedagógico da Escola Violeta (2016). Porém, nessa subseção, trabalhou-se com o questionário respondido pelos pais/responsáveis. Esse questionário foi enviado a 200 famílias, das quais 128 responderam (64%).

a) Perfil discente

De acordo com o Censo Escolar, em 2017, 293 alunos cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 196 os anos finais e 102 a EJA. Desses, 44% permaneciam na escola no contraturno, 127 no turno da manhã e 86 no turno da tarde. 18 alunos eram portadores de necessidades especiais: baixa visão (2), surdez (1), deficiência física (2), deficiência intelectual (12) e autismo (4). A maioria dos alunos foram declarados negros (73,4% como pardos e 9,8% como pretos) e apenas 16,7%, brancos. 52,1% eram do sexo feminino e 47,9% do sexo masculino. 81,7% nasceu em Belo Horizonte, 14,1% em outras cidades de Minas Gerais e 4,2% em outros estados. 96% moravam em Belo Horizonte e 4% em cidades vizinhas (Betim e Contagem). Em relação à idade, havia, em todas os anos escolares, alunos fora da idade regular, e essa distorção tendia a aumentar ao longo do Ensino Fundamental, de forma que, no 4º ano, cuja idade regular é 9 anos, encontravam-se alunos de até 14 anos, conforme Tabela 7.

¹³² O enunciado era: “Este espaço é todo seu. Nele você pode expressar suas ideias, sugestões e críticas”.

Tabela 7 - Idade dos alunos por etapa de ensino. Escola Violeta – 2017

Etapa de Ensino	Nº de alunos	Idade			
		Mediana	Média	Mínima	Máxima
1º ano	51	6	6,5	6	7
2º ano	47	7	7,6	7	9
3º ano	50	8	8,8	8	10
4º ano	68	9	10,1	9	14
5º ano	77	10	11	10	15
6º ano	52	11	12	11	14
7º ano	52	12	13,3	12	16
8º ano	40	13	14	13	17
9º ano	52	15	14,9	14	17
EJA - Anos Iniciais	53	52	29,3	15	80
EJA - Anos Finais	49	25	29	16	56

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo Escolar, INEP/MEC, 2017.

b) Perfil familiar

De acordo com o PPP (2016), a maioria (70%) dos pais tinha entre 26 e 40 anos, apenas 15% deles possuíam entre 18 e 25 anos, e 13% entre 41 e 60 anos. As mães se mostraram um pouco mais velhas que os pais, sendo que apenas 7% delas tinham entre 18 e 25 anos, a grande maioria (74%) entre 26 e 40 anos, e 19% entre 41 e 60 anos. Em relação a cor/raça, a grande maioria dos pais e mães se autotranscreveu negro, sendo que 18% dos pais e 19% das mães se declararam pretos, e 58% e 63% pardos, respectivamente. Quanto à religião praticada pelas famílias, predominam aquelas de matriz cristã: em 62% das famílias havia membros evangélicos e, em 47%, membros praticantes do catolicismo; houve ainda 1% que se declarou espírita, 1% candomblecista, 1% praticante de outras religiões, e 14% sem religião.

No que se refere ao arranjo familiar, verificou-se que menos da metade (42%) dos alunos viviam em famílias nucleares; 29% apenas com a mãe; 16% com os avós; 12% com os tios, 1% somente com o pai e 1% com “outros”. Na maior parte dos domicílios, o número de residentes situava-se entre 4 e 5 pessoas: em 55% dos casos, quatro pessoas e, em 25% deles, cinco. 70% das famílias respondentes moravam na Vila Flor; as demais, no entorno. Em relação às condições materiais, 10% das famílias não tinham nenhuma renda mensal em 2016, 75% tinham renda familiar mensal entre 1 e 2 S.M; e 15% entre 2 e 4 S.M. Ninguém declarou renda superior a 5 S.M, e 50% afirmaram receber o auxílio “Bolsa Família”¹³³.

¹³³ O Bolsa Família “é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de

O questionário contextual da Prova Brasil traz mais informações sobre as condições materiais dessas famílias. Em 2015, uma em cada quatro famílias não possuía computador em casa (27%), a maioria (56%) possuía apenas um, e, em apenas 17%, havia dois ou mais. 52% das famílias não tinham carro, 41% apenas um, e 7% possuíam dois automóveis. Em relação a outros bens de consumo, apenas 5% das residências não tinham TV, 2% não tinham geladeira e 9% não tinham máquina de lavar roupa. A maioria dos alunos vivia em casa com dois (36,5%) ou três quartos (51%), porém, em 10,4% dos domicílios, não havia quarto de dormir ou havia apenas um.

Em relação à área de atuação dos pais, consta no PPP que 53% trabalhavam em empresa, 27% como autônomos, 20% em “outras atividades” e apenas quatro pais eram funcionários públicos. Entre as mães, apenas 16% não desempenhavam atividade remunerada, 35% trabalhavam em empresa, 25% eram autônomas, e 20% trabalhavam em outra atividade. Apenas três mães eram funcionárias públicas.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, 58% tinham até o Fundamental I completo, 15% o Fundamental II, 21% o Ensino Médio e 4% o Superior incompleto. As mães tinham, em média, nível educacional superior aos pais: 38% tinham concluído, no máximo, o Ensino Fundamental I, 34% o Fundamental II e 28% o Ensino Médio. Duas mães revelaram ter Ensino Superior completo, e sete delas, incompleto. Em 75% das famílias, o responsável ou o irmão mais velho já tinha estudado na Escola Violeta, e a maioria avaliou bem a escola: 62% dos responsáveis disseram “estar satisfeitos com a escola, porque percebem a satisfação dos filhos”, outros 20% afirmaram que a escola é “muito boa, embora não consigam participar da forma como gostariam”. Em relação à participação na escola, 53% dos pais disseram comparecer sempre que são chamados, e a maioria afirmou acompanhar os bilhetes e avisos da escola e sempre perguntar aos filhos como estão indo nos estudos. Em relação às práticas de lazer, a maioria das famílias afirmou “assistir a filmes e televisão”, seguido por “ouvir música” e “descansar”. Jogar, passar momentos em família, passear e ir à igreja também foram citados.

Todos esses dados parecem indicar que as famílias atendidas pela escola pertencem às camadas populares (baixa escolaridade e baixa renda), e muitas se encontram em situação de vulnerabilidade ou pobreza (10% não tinham renda e 50% recebiam o bolsa-família). Mas, apesar das condições objetivas pouco propícias à escolarização (BOURDIEU, 2003), esses pais parecem valorizar a escola e a vida escolar dos filhos (perguntando, acompanhando, querendo

pobreza e de extrema pobreza em todo o País”. Seu objetivo é garantir o direito à alimentação, educação e saúde. Esse programa federal atende atualmente quase 14 milhões de famílias. Mais informações em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 24 ago 2018.

participar mais), ainda que, paradoxalmente, somente metade compareça às reuniões (e infelizmente o questionário não perguntava o motivo). Ainda que não possamos tomar as práticas pelo discurso (só uma observação permitiria isso), esses dados sugerem que o valor da educação e o discurso da participação dos pais na vida escolar dos filhos (incentivando, valorizando, comparecendo à escola etc.) já são bastante difundidos entre essas famílias (e entre os alunos, como veremos a seguir).

c) Práticas educativas, culturais e escolares

De acordo com os dados contextuais da Prova Brasil, menos da metade (42,6%) dos alunos de 5º e 9º ano declararam que seus pais ou responsáveis costumavam ir (sempre ou quase sempre) à reunião de pais da escola, 39,6% disseram que eles compareciam de vez em quando e 17,8% afirmaram que o responsável nunca ou quase nunca ia às reuniões na escola. Contudo, a grande maioria dos alunos afirmou que seus pais os incentivavam a estudar (99%), a ler (92,9%), a fazer os deveres de casa (93,2%) e a não faltar às aulas (96%). Já as conversas sobre o cotidiano escolar ocorriam em um menor número de famílias (72,2%), mas de forma ainda bastante expressiva, sobretudo nos anos finais (76,2%)¹³⁴.

Tabela 8 - Incentivos familiares (alunos de 5º e 9º ano), Escola Violeta – 2017

Seus pais ou os responsáveis por você*:	Sim		Não	
	N	%	N	%
Incentivam você a estudar?	100	99,0	1	1,0
Incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?	96	93,2	7	6,8
Incentivam você a ler?	92	92,9	7	7,1
Incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?	97	96,0	4	4,0
Conversam com você sobre o que acontece na escola?	70	72,2	27	27,8

Fonte: Elaboração própria. Dados da Prova Brasil, INEP/MEC, 2017.

Nota: *Apenas casos válidos.

Em relação às práticas de leitura, a maioria dos alunos (76,6%) disse ler “sempre ou quase sempre” algum dos gêneros textuais perguntados no questionário (a saber: leitura de jornais; livros em geral; livros de literatura; revistas em geral; gibis; revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV; e notícias da internet). Porém, quando separados por sexo, aparecem diferenças expressivas. Enquanto 91,3% das meninas disseram ler frequentemente

¹³⁴ Nos anos iniciais, 69,1% dos alunos (participantes) disseram conversar com os pais sobre o que acontece na escola.

algum dos gêneros textuais citados, entre os meninos essa proporção foi de 66,7%, uma diferença equivalente a 24,6 pontos percentuais.

De modo geral, os gêneros textuais lidos mais frequentemente pelos alunos eram notícias na internet (55%) e revistas em quadrinhos (52%), mas esses percentuais se diferenciavam de acordo com o sexo e a série do estudante. As meninas liam mais frequentemente quase todos os gêneros textuais, com exceção de jornais (diferença de 6,8 p.p.) e “revistas de comportamento, celebridades, esportes e tv” (dif. 12,4 p.p.). Mas é na leitura de “livros, em geral” onde a diferença é mais significativa: 60,9% das meninas disseram ler livros “sempre ou quase sempre”, em contraposição a somente 31% dos meninos. Por sua vez, os alunos do 5º ano se mostraram leitores mais frequentes que os do 9º ano. Os mais novos afirmaram ler de forma mais frequente todos os gêneros textuais perguntados, com exceção das “notícias da internet”, mais comum entre os alunos do 9º ano (dif. 10 p.p.).

Em relação às demais práticas culturais perguntadas no questionário (ida à biblioteca; cinema; espetáculos ou exposições), nota-se uma baixa assiduidade entre os alunos: 45,8% não realizavam nenhuma dessas atividades “sempre ou quase se sempre”. Mas, dentre essas práticas, a ida à biblioteca (geralmente da escola¹³⁵) era a mais frequente entre os alunos (24,2%), conforme Tabela 9. No entanto, quando cruzamos as práticas com a série cursada pelo aluno, notamos algumas diferenças significativas, como a maior assiduidade dos alunos do 5º ano (34,5%), quando comparados aos do 9º ano (21,4%), à biblioteca. Esses, por sua vez, parecem ter uma maior predileção pelas práticas menos “eruditas”, como festas na vizinhança (32,5%) e idas ao cinema (26,2%). Já a diferença entre meninos e meninas se mostrou pouco significativa.

Entre todos, as atividades menos frequentadas eram as “exposições, concertos e apresentações”: 37,6% dos alunos nunca tinham ido (ou frequentaram raras vezes) esses espaços. O curioso é que, em 2013, a PBH inaugurou um teatro - com capacidade para 140 pessoas - a poucos metros da escola. Nesse local, há apresentações semanais de teatro, dança, espetáculos infantis e shows a preços populares. Essa baixa frequência pode estar associada à falta de informação ou de recursos econômicos para frequentar o espaço, ou mesmo pela falta de gosto/interesse, ambos ligados às condições socioeconômicas da família. De forma muito acurada, Bourdieu (2007) observou que os gostos (manifestos por meio das práticas culturais)

¹³⁵ No questionário, havia duas perguntas: 1ª) qual a frequência com que o aluno ia à biblioteca; e 2ª) com que frequência o aluno utilizava a biblioteca ou sala de leitura da escola. Como a diferença nas respostas das duas perguntas era muito pequena, foi apresentada apenas aquela mais frequente. Mas, em geral, pode-se dizer que a biblioteca frequentada pelos alunos, salvo raras exceções, é a da escola.

não são livres e aleatórios, tampouco o produto de uma autodeterminação, mas a expressão simbólica da posição social do indivíduo. Ele chegou a essa conclusão a partir de estudos empíricos, que constataram que a visita a museus, exposições e concertos aumentava consideravelmente à medida que o nível de instrução se elevava. Concluiu, então, que esse gosto pela cultura erudita dependia da posse de capital cultural (necessário à fruição e decifração dessas obras), sendo esta adquirida por alguns durante a socialização familiar (e o contato precoce com esses espaços), e por outros (se ocorre) a partir de sua experiência escolar (e as esporádicas excursões escolares).

Tabela 9 - Práticas culturais e de lazer. Escola Violeta – 2017*

Com qual frequência você costuma:	Sempre ou quase sempre		De vez em quando		Nunca ou quase nunca	
	N	%	N	%	N	%
Ler jornais	7	7,6	45	48,9	40	43,5
Ler livros, em geral	42	44,2	47	49,5	6	6,3
Ler livros de literatura**	15	38,5	21	53,8	3	7,7
Ler revistas, em geral	21	23,3	39	43,3	30	33,3
Ler revistas em quadrinho (gibis)	46	51,7	35	39,3	8	9,0
Ler revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV **	18	43,9	12	29,3	11	26,8
Ler notícias na internet (ex.: blog, notícia)	46	54,8	22	26,3	16	19,0
Ir a biblioteca	29	29,0	56	56,0	14	14,0
Ir ao cinema	18	19,6	51	55,4	23	25,0
Ir ao espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música)	14	15,1	44	47,3	35	37,6
Participar de festas na sua vizinhança ou comunidade*	13	32,5	20	50,0	7	17,5

Fonte: Elaboração própria. Dados da Prova Brasil, INEP/MEC, 2017.

Notas: *Apenas casos válidos.

**Essa pergunta foi dirigida apenas aos alunos do 9º ano.

Em relação à rotina das crianças, apenas 7,3% dos alunos **não** assistiam à TV, nem navegavam na internet ou jogavam jogos eletrônicos em dia de aula. Outros 21,9% diziam passar menos de 1 hora por dia assistindo à TV, jogando games ou navegando na internet; 31,3% entre 1 e 3 horas e 39,6% ficavam mais de 3 horas por dia. Quando comparamos meninos e meninas, observamos que elas tendiam a realizar essas atividades por mais tempo que os meninos, e que os mais novos tendiam a ficar por mais tempo nesses dispositivos eletrônicos

que os mais velhos: quase metade delas (45,5%) assistia à TV ou navegava na internet por mais de 3 horas por dia, em contraposição a 37% dos meninos. Já entre os alunos do 5º ano, esse percentual era de 43,6%, enquanto os do 9º ano eram “apenas” 34,1%.

Em relação ao trabalho doméstico, apenas 20% dos alunos diziam não se ocupar dos afazeres domésticos em dias letivos, 46% afirmavam gastar menos de 1 hora por dia com essas tarefas, 23% entre 1 e 3 horas e 11% mais de 3 horas. Quando desagregamos por sexo, observamos que as meninas assumiam as atividades domésticas em proporção superior aos meninos e por mais tempo: 23,9% dos meninos diziam **não** realizar trabalho doméstico em dia de aula, ao passo que, entre as meninas, esse percentual era de 17,8%. E a maior parte dos que ajudavam em casa gastavam menos de uma hora por dia nessas atividades, mas há uma proporção maior de meninas entre aqueles que gastavam mais de uma hora (40% em comparação a 30% dos meninos). Essa diferença também é observada entre os alunos do 5º e do 9º ano: quanto mais velhos, maior o percentual daqueles que realizavam afazeres domésticos. Assim, enquanto 22,8% dos alunos do 5º ano não ajudavam em casa, entre os alunos do 9º ano esse percentual era de 16,3%. Em relação ao tempo gasto nessas atividades, 50% das crianças do 5º ano realizavam atividades domésticas por menos de 1 hora por dia e 15,8% entre 1 e 2 horas; entre os adolescentes do 9º ano, essas proporções eram de 40% e 28%, respectivamente.

Em relação ao trabalho fora de casa (remunerado ou não), a situação de meninos e meninas se inverte. Apenas 15% dos alunos diziam trabalhar fora de casa, sendo 25% dos meninos e apenas 2,2% das meninas. Ao contrário do que se poderia supor, de que quanto mais velhos, maiores os percentuais de alunos trabalhando fora de casa (já que a legislação permite trabalhar como aprendiz somente a partir dos 15 anos), os percentuais entre alunos do 5º e 9º ano foram muito próximos, 16,9% e 11,9%, respectivamente¹³⁶.

Em relação aos deveres de casa, 67,7% dos alunos disseram realizar o dever de casa de português e matemática “sempre ou quase sempre”, 28% “de vez em quando”, e apenas 4 alunos (4,3%), “nunca ou quase nunca”. Mas, ao contrário do observado nos dados da Prova Brasil de 2015¹³⁷, os meninos disseram realizar os deveres de português e matemática frequentemente em uma proporção superior às meninas (com uma diferença de aproximadamente 14 pontos

¹³⁶ Esses resultados levantaram algumas dúvidas sobre a confiabilidade dos dados (sobretudo em termos de compreensão das perguntas pelos alunos mais novos), contudo, esses percentuais estão muito próximos dos resultados da edição da Prova Brasil de 2015, em que a proporção de alunos do 5º exercendo atividade remunerada era de 14,3%.

¹³⁷ Em 2015, 64,4% das meninas diziam fazer os deveres de casa de português “sempre ou quase sempre” e 73,3%, os de matemática, em contraposição a “apenas” 45,9% e 53,6% dos meninos que diziam o mesmo.

percentuais). Já os mais velhos se mostraram mais frequentes na realização dos deveres de português, e os mais novos, nos de matemática. Essa alta taxa de realização dos deveres pode estar associada ao fato de que quase metade desses alunos permanecem na escola em tempo integral, tendo um horário destinado à realização dos deveres de casa.

Também foi perguntado aos alunos do 9º ano se eles gostavam de estudar as disciplinas de português e matemática, e a maioria respondeu que sim: 76,2% afirmaram gostar de português e 87,8%, de matemática. As meninas (80%) afirmaram gostar de português em uma proporção superior aos meninos (73,7%), em contraposição, eles (88,9%) disseram gostar de matemática em uma proporção um pouco maior do que elas (85,7%).

Em relação ao futuro (após o fim do Fundamental), apenas 2% dos alunos do 9º ano não sabiam o que iriam fazer, e 24% pretendiam seguir apenas estudando, enquanto a maioria (71,4%) pretendia estudar e trabalhar concomitantemente. Ao contrário do fenômeno observado pelos estudos sociológicos contemporâneos (em que as meninas se mostram mais mobilizadas em relação à escolarização que os meninos¹³⁸), apenas 9,5% delas pretendiam continuar apenas estudando, em contraposição a 36,8% dos meninos. Infelizmente, não é possível inferir, a partir dos dados disponíveis, o motivo dessa inversão.

Em suma, esses dados (de perfil familiar e práticas culturais) indicam que a maioria dos alunos contam com um escasso capital cultural e não possuem os gostos e hábitos culturais mais próximos aos escolares. Esses podem ser alguns dos motivos pelos quais esses alunos apresentam baixo desempenho nas provas padronizadas, sobretudo aqueles dos anos finais (como veremos a seguir).

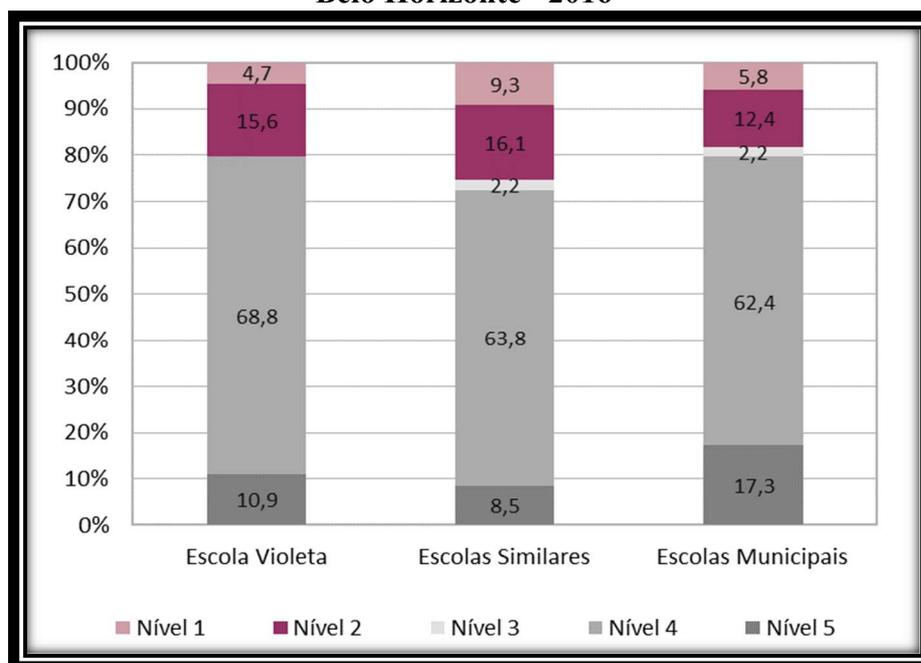
¹³⁸ Trata-se de uma tendência recente nos países ocidentais as mulheres apresentarem melhores indicadores educacionais do que os homens. A pesquisadora Marília de Carvalho e sua equipe (2014) vêm empreendendo uma série de pesquisas qualitativas no Brasil, mais especificamente em São Paulo, para tentar compreender as causas desse fenômeno (que não são consensos na literatura sociológica, conforme Épiphane (2011)). Uma das hipóteses por ela formulada é a de que a forma de socialização de meninos e meninas das camadas populares promove uma relação mais ou menos positiva com a escola: enquanto as meninas revelam uma circulação quase que restrita à escola e à casa, os meninos se mostram mais livres para circular pelo bairro e outros espaços. E isso ocorre por dois motivos: (1) as meninas assumem muito mais responsabilidades dentro de casa do que os meninos (eles são menos cobrados na realização de afazeres domésticos); (2) os pais acreditam que os riscos da rua são maiores para as meninas do que para os meninos (além do receio delas se envolverem em relações amorosas), o que reduz sua circulação pelo bairro e a interação com outras crianças e adolescentes. Assim, as meninas tenderiam a ter na escola seu lugar principal de sociabilidade e de realização pessoal, ao passo que os meninos tenderiam a ver a escola como lugar de restrição. Essa relação mais positiva das meninas com a escola as mobilizaria em favor dos estudos, elevando seu desempenho em relação a seus irmãos e levando-as a nutrir projetos de futuro mais associados à vida escolar e aos diplomas.

d) Proficiência

Nos gráficos, a seguir, é possível observar o desempenho dos alunos do **3º ano** da Escola Violeta em leitura, escrita e matemática. As proficiências foram agrupadas em estratos¹³⁹, de forma que, na escala de proficiência em escrita, os níveis 1, 2 e 3 são considerados insuficientes e os 4 e 5 suficientes/adequados.

Na Escola Violeta, apenas 4,7% das crianças se encontravam no nível mais baixo de proficiência (nível 1) em escrita e apenas uma em cada cinco crianças não tinha a proficiência esperada (20,3%), percentual próximo ao da rede municipal de ensino (20,4%) e inferior ao das escolas com perfil socioeconômico similar, onde uma em cada quatro crianças apresentava proficiência insuficiente (27,6%).

Gráfico 5 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Escrita, Belo Horizonte - 2016



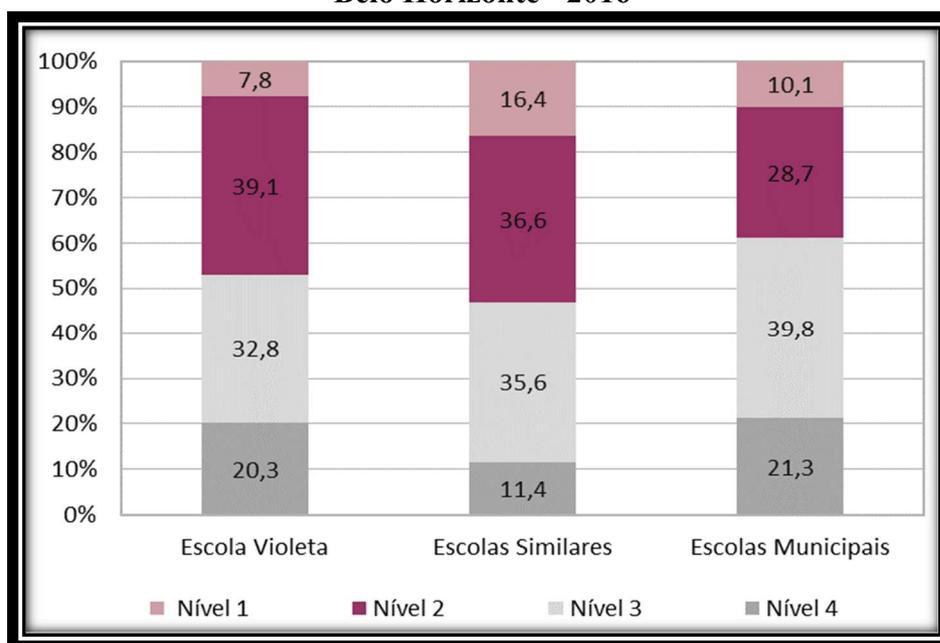
Fonte: Elaboração Própria. Dados do INEP/MEC, 2016.

Já na escala de proficiência em Leitura e Matemática, os níveis 1 e 2 indicam uma proficiência insuficiente para a série, e os níveis 3 e 4, uma proficiência adequada ou além das expectativas. Na Escola Violeta, a proficiência em leitura é menor que em escrita, de modo que quase metade (46,9%) dos alunos do 3º ano apresentaram proficiência insuficiente em leitura em 2016, isto é, a cada duas crianças, uma não era proficiente em leitura. Na rede municipal de

¹³⁹ Para mais informações sobre a matriz de referência ou a escala de proficiência acesse: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em 28 ago 2018.

ensino, esse percentual era de 38,8% e, nas escolas similares, de 53%. Esses dados são preocupantes, uma vez que apontam para o longo caminho a ser percorrido para se alcançar as metas do PNE. A meta 5 do Plano Nacional da Educação 2014-2024 estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar **todas** as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”¹⁴⁰.

Gráfico 6 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Leitura, Belo Horizonte - 2016

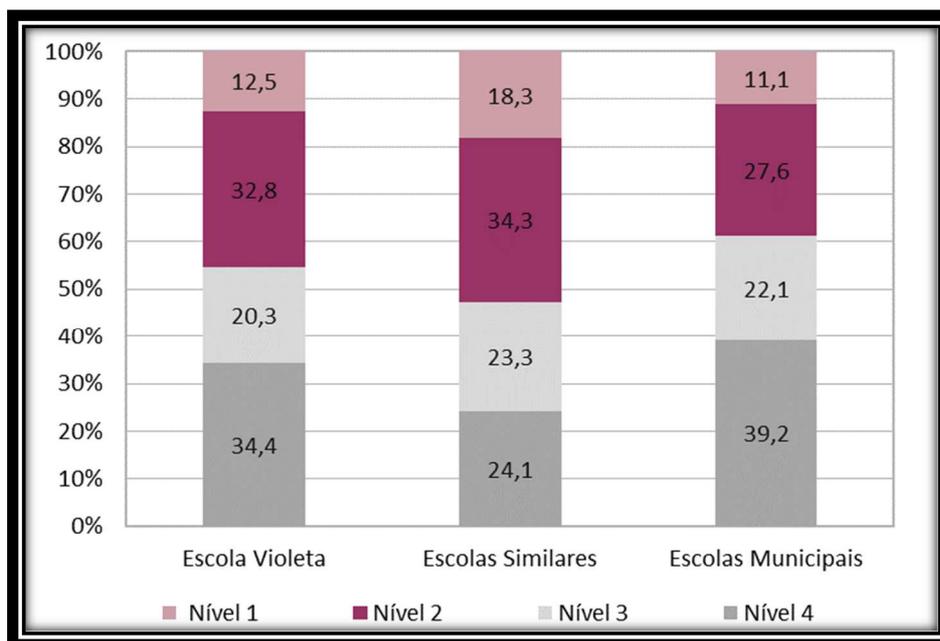


Fonte: Elaboração Própria. Dados do INEP/MEC, 2016.

Em Matemática, 45,3% das crianças apresentaram proficiência insuficiente, contudo, outras 34,4% tinham o mais alto nível de proficiência (nível 4), o que indica uma baixa equidade escolar. Nas escolas similares, esses percentuais eram de 52,6% e 24,1%, respectivamente, conforme Gráfico 7.

¹⁴⁰ Mais informações em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

Gráfico 7 - Proficiência dos alunos do 3º ano em Matemática, Belo Horizonte – 2016



Fonte: Elaboração Própria. Dados do INEP/MEC, 2016.

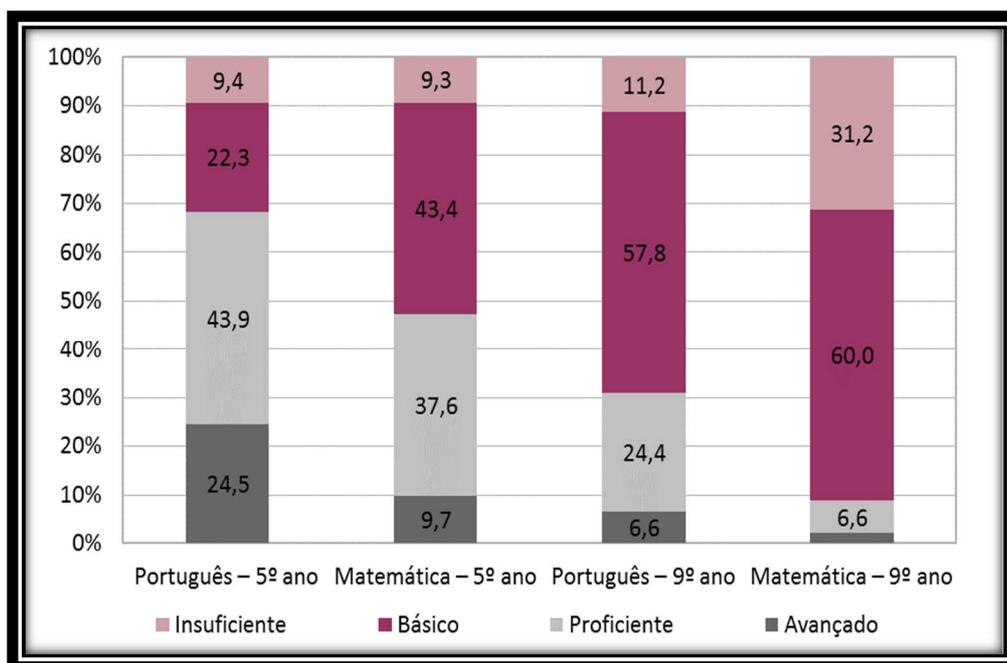
Assim como na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), os resultados da Prova Brasil¹⁴¹ - referentes a alunos do 5º e 9º ano - foram agrupadas por estratos. Os níveis mais baixos - insuficiente e básico - indicam uma proficiência inadequada para a série, e os níveis mais altos - proficiente e avançado -, adequada¹⁴².

No Gráfico 8 é possível observar que o percentual de alunos do 5º e 9º ano com proficiência inadequada era maior em matemática que em português; e maior nos anos finais do Ensino Fundamental que nos anos iniciais. Aproximadamente, um em cada dois alunos tinha proficiência inadequada em matemática no 5º ano, e um a cada três, em português. No 9º ano, essa situação se agrava de tal forma que mais de 90% dos alunos apresentaram nível inadequado de proficiência em matemática. Em português, esse percentual cai para 69%.

¹⁴¹ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica do INEP/MEC que “tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

¹⁴² Essa classificação não é oficial, conforme explicado na nota de rodapé 52.

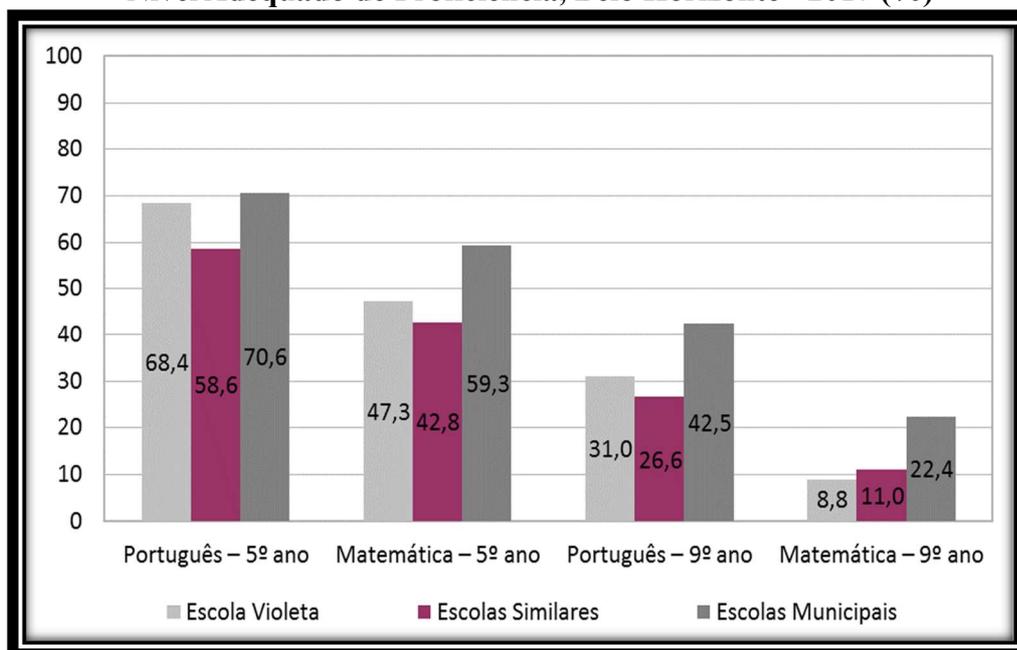
**Gráfico 8 - Proficiência dos alunos do 5º e 9º ano,
Escola Violeta – 2017**



Fonte: Elaboração própria. Dados do INEP/MEC, 2017, extraídos do QEdU.

A baixa proficiência demonstrada pelos alunos da Escola Violeta é observada também na rede municipal de modo geral. Porém, a situação dos alunos, sobretudo os do 9º ano, é ainda mais grave na Escola Violeta, conforme Gráfico 9. Contudo, quando comparada com escolas de perfil socioeconômico similar, a proficiência média dos alunos da Escola Violeta é superior (entre 9,5% e 14,3% maior, a depender da disciplina e da série), com exceção da proficiência em matemática dos alunos do 9º ano, que foi 25% menor que a média das outras escolas de mesmo perfil. Em conversa com a vice-diretora, em 2018, ela imputou o baixo desempenho dos alunos do 9º ano ao alto absenteísmo entre eles, informando que, em 2017, os alunos dessa turma apresentaram um elevado número de faltas e que isso poderia ter impactado no aprendizado.

Gráfico 9- Percentual de alunos do 5º e 9º ano considerados em Nível Adequado de Proficiência, Belo Horizonte - 2017 (%)

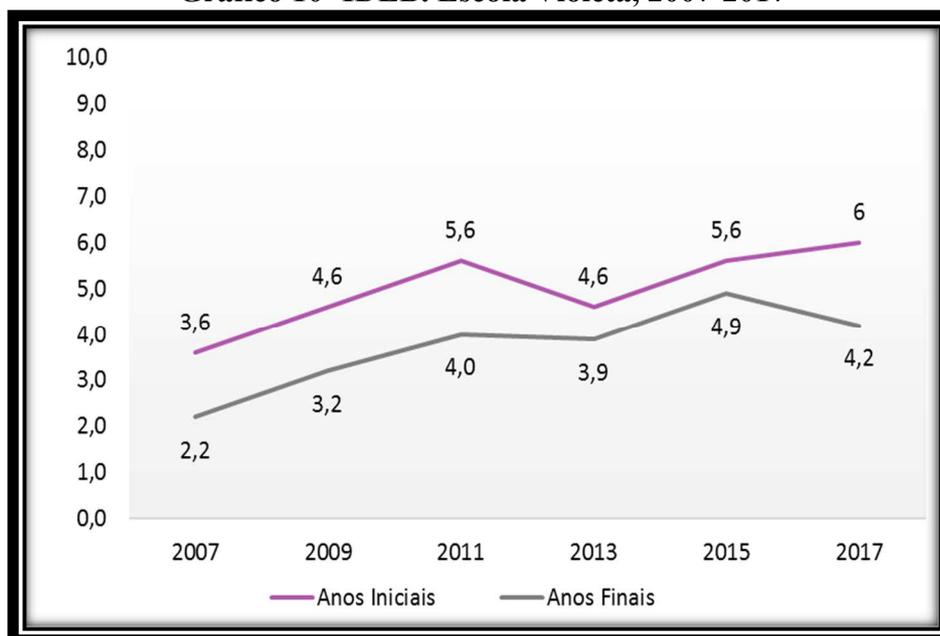


Fonte: Elaboração Própria. Dados do INEP/MEC, 2017, extraídos do QEduc.

A partir dos resultados dos alunos do 5º e 9º ano na Prova Brasil, acrescidos de informação do fluxo escolar (aprovação), o INEP calcula um indicador de monitoramento da “qualidade” das escolas de educação básica chamado IDEB¹⁴³. No Gráfico 10, abaixo, observamos que o IDEB dos anos iniciais da Escola Violeta vem crescendo desde 2007, alcançando a meta do PNE (que era chegar a 6 até 2024) em 2017. Já o IDEB dos anos finais, além de estar longe da meta (de 5,5), apresentou uma queda de 14% entre 2015 e 2017, passando de 4,9 para 4,2. Para fins de comparação, o IDEB da rede municipal de Belo Horizonte era de 6,3 nos anos iniciais e de 4,9 nos anos finais em 2017.

¹⁴³ Como já foi explicado na nota de rodapé 51.

Gráfico 10- IDEB. Escola Violeta, 2007-2017



Fonte: Elaboração Própria. Dados do INEP/MEC, extraídos do QEdu.

O resultado dessas avaliações sistêmicas, promovidas pelo INEP, indica que a Escola Violeta, assim como a rede municipal de ensino em geral, está longe de assegurar o direito de toda criança a aprender a ler e escrever e a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, sendo estas competências de grande importância na contemporaneidade. Contudo, em comparação com estabelecimentos de perfil similar, a Escola Violeta tende a apresentar um percentual menor de alunos no nível mais baixo de proficiência e maior no nível mais alto, tanto em português como em matemática. Essas diferenças parecem indicar um certo grau de “efeito-escola” (DUBET, 2004). Esse conceito é utilizado pela Sociologia da Educação para designar o impacto do estabelecimento de ensino no aprendizado do aluno. Sem negar a forte correlação entre fatores socioeconômicos e sucesso/fracasso escolar, sabe-se que há escolas que conseguem fazer com que o aluno avance mais do que outro de mesmo perfil socioeconômico, mas que frequenta uma escola distinta, a esse efeito – que é próprio da escola – nomeou-se “efeito-escola”. Dito de outra forma, o efeito-escola seria a capacidade do estabelecimento em fazer o aluno progredir academicamente em relação ao esperado para a média de seu grupo social.

3 A FAMÍLIA NO COTIDIANO DA ESCOLA: ENTRE EXPECTATIVAS, PRESCRIÇÕES E POSSIBILIDADES

“Ter a presença dos familiares no ambiente escolar é um desafio e os mesmos devem entender como um compromisso em consonância com os anseios da escola. Para isso redefinimos ações corresponsáveis como fortalecer a participação e integração dos familiares, esforçar-se para convocações individuais, reunião com a família tendo a presença de todos os professores, formação das famílias com palestras e outros informes” (Trecho do PPP, 2016).

A parceria família-escola tornou-se tema comum de publicações, resoluções, planos e leis educacionais (DAL’IGNA, 2011; RESENDE, SILVA, 2016) e tem como princípios a gestão democrática¹⁴⁴ e a corresponsabilidade entre família e escola na educação das crianças e adolescentes. Na Escola Violeta, a ideia da cooperação entre família e escola consta em diversos documentos, a saber: Regimento Escolar, Plano Político Pedagógico (PPP), Plano de Convivência, projetos escolares diversos e, até mesmo, nas propostas de campanha das chapas que disputaram a eleição pelos cargos de direção no final de 2017¹⁴⁵.

O Regimento da escola assegura o direito dos pais ou responsáveis de acessarem informações sobre a escola, o seu filho e a política educacional; de participarem da vida escolar do filho/dependente; e de terem voz ativa nas decisões escolares¹⁴⁶:

¹⁴⁴ A gestão democrática consiste na participação de alunos, familiares e membros da comunidade na tomada de decisões da escola, através de representantes em órgãos, conselhos escolares ou equivalentes.

¹⁴⁵ A chapa vencedora, por exemplo, fixava como metas “trabalhar em parceria com a comunidade para desenvolvimento da escola e aprendizado dos alunos; valorizar pais e alunos, buscando sempre o diálogo; promover ações junto à Escola Aberta, que atendam às necessidades da comunidade; fortalecer os laços entre escola e comunidade escolar; e promover uma gestão democrática e inclusiva”. A chapa concorrente tinha como proposta “a gestão compartilhada; a participação das famílias na escola; a criação da Escola de Pais; a criação de oficinas de geração de emprego e renda para a comunidade; e a criação da ouvidoria escolar”.

¹⁴⁶ Há na escola instâncias decisórias que contam com a participação dos pais ou seus representantes, tais como: Assembleia, Colegiado e Caixa Escolar. A Assembleia Escolar constitui a instância máxima de deliberação da escola e é composta por: alunos, pais/responsáveis, profissionais da escola e grupos comunitários. Entre suas várias funções, destacam-se a avaliação da gestão escolar; a deliberação sobre os critérios de distribuição de materiais e uniformes escolares; as decisões sobre assuntos de interesse coletivo aprovados pelo Colegiado Escolar; entre outros. A assembleia deve ter quórum mínimo equivalente a 10% dos alunos matriculados da escola e todos segmentos têm o mesmo peso nas votações. Por sua vez, o Colegiado Escolar é um órgão consultivo, normativo e deliberativo sobre os assuntos do cotidiano escolar, composto por representantes dos profissionais da escola (30%), alunos maiores de 12 anos (30%), pais e/ou responsáveis (30%) e grupos comunitários (10%). O Colegiado é formado por, no mínimo, 11 e, no máximo, 21 membros, eleitos pela comunidade escolar em Assembleia. Entre as várias atribuições do Colegiado estão a deliberação sobre as prioridades da escola; a decisão em grau de recurso sobre questões de interesse da comunidade escolar; a deliberação sobre as normas de conduta, procedimentos e processos educativos; a fiscalização da aplicação dos recursos; o acompanhamento da gestão pedagógica, entre outros. Já a Caixa Escolar administra verbas para: aquisição de material de consumo; complementação de merenda, material escolar, livros didáticos, vestuário, calçados e auxílio para transportes; assistência a alunos carentes, entre outros. A Caixa Escolar é organizada em torno de uma diretoria, um conselho fiscal e a assembleia geral. A diretoria é composta pelo presidente, vice-presidente, secretário, secretário suplente, tesoureiro e tesoureiro suplente. Os pais podem ocupar os cargos de secretário e secretário suplente. Já o Conselho Fiscal é constituído de três membros efetivos e três suplentes, eleitos dentre os pais/responsáveis e servidores. Por fim, a assembleia geral conta com a participação

“Art. 73 - São direitos da família e/ou responsáveis pelo estudante:

- I - Ter acesso às informações necessárias ao acompanhamento escolar e ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante;
- II - Participar de eventos, reuniões e assembleias promovidas pela escola e/ou SMED na busca de soluções para os problemas ou necessidades do estudante, oferecendo sugestões;
- III - Ser ouvida em seus interesses, expectativas e problemas que concorram para a compreensão do desenvolvimento do estudante, sempre que procurar a Direção e/ou Coordenação Pedagógica da escola,
- IV - Solicitar reunião, previamente agendada, para obter informação sobre o desenvolvimento da vida escolar do estudante, sempre que julgar necessário;
- V - Participar, votar e/ou ser votado no Colegiado Escolar e em associações afins;
- VI - Conhecer as proposições curriculares da Rede Municipal de Educação e o currículo da escola;
- VII - Ser informado sobre o sistema municipal de avaliação, sobre os processos e resultados das avaliações do estudante e das atividades de todos os programas desenvolvidos na escola;
- VIII - Participar da construção da política pedagógica, da elaboração e implementação do projeto político pedagógico e dos espaços de gestão democrática da escola, bem como da elaboração e atualização do Regimento Escolar;
- IX - Receber orientações sobre como contribuir no processo educacional de seu(s) filho(s);
- X - Ser informado sobre a política educacional do município;
- XI - Participar do processo de eleição para Direção e avaliação da gestão escolar;
- XII - Ter acesso à informação sobre a origem dos recursos financeiros da escola e sua aplicação, inclusive o percentual dos recursos municipais, estaduais e federais destinados à formação das famílias;
- XIII - Participar do processo de aprovação e execução do calendário escolar;
- XIV - Ser notificada por escrito nos casos recorrentes de atraso do(s) filho(s) na chegada à escola” (Regimento Escolar, 2014).

Visando não apenas a gestão democrática, mas também a aproximação entre família e escola (a fim de realizarem um trabalho conjunto na educação das crianças e jovens), consta no Regimento como atribuições dos professores (art. 31): a) colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; b) promover a participação dos pais ou responsáveis no processo de avaliação do ensino/aprendizagem; e c) esclarecer sistematicamente os pais ou responsáveis sobre o processo de aprendizagem. Já entre as funções da equipe pedagógica está “desenvolver ações junto à família e aos estudantes, convocando pais, mães, ou responsáveis, quando necessário, para que esses garantam a frequência escolar” (art. 42). Mas, se o Regimento prevê a construção de parcerias com as famílias como uma atribuição da escola, ele não fornece indicações claras de como fazer isso.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), formulado em 2016, tinha como um de seus objetivos indicar ações que fortalecessem a parceria família e escola, estabelecendo como ações a serem implementadas pela escola:

de pais, servidores e comunidade que avaliam e votam o balanço financeiro e o relatório anual de atividades da Caixa Escolar.

“Encontros mensais para reflexão e discussão de temas relacionados ao trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica junto aos estudantes;
 Valorização dos pontos positivos e coleta de sugestões de ações para a melhoria das atividades da escola;
 Reuniões mensais e/ou extraordinárias para deliberação de demandas da gestão escolar nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica;
 Sensibilização e valorização dos membros na gestão democrática;
 Formação para os membros do colegiado para promover a participação efetiva da comunidade escolar nas principais decisões acerca dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola, com base nas normas e orientações estabelecidas pelo município;
 Encontro com toda a comunidade escolar para tratar de questões referentes ao cotidiano da escola: pedagógicas, financeiras e administrativas;
 Potencialização dos canais de diálogos e os laços com as famílias;
 Encontro com as famílias para reflexão e discussão acerca da formação/educação dos filhos e valores para a vida;
 Encontro com as famílias e demais membros da comunidade escolar para um evento festivo, com apresentações artísticas dos estudantes evidenciando valores e atitudes, amor e alegria, fundamentais para o fortalecimento das relações entre as pessoas;
 Festa que acontece no mês de julho com resgate da nossa cultura (temas específicos para os eventos) e promoção de um espaço de interação entre os membros da comunidade escolar;
 Encontro com as famílias dos estudantes infrequentes, para informar sobre os aspectos legais referentes a presença do estudante na escola.” (Projeto Político pedagógico, 2016).

É evidente que não se pode tomar as propostas do PPP como a realidade da escola, ele é somente uma referência que orienta o planejamento e as ações da equipe escolar. Porém, seu inestimável valor para esta pesquisa reside em seu discurso, no que revela sobre as expectativas da escola em relação às famílias. O que é certo é que suas propostas buscam ampliar a presença das famílias na escola e reduzir as distâncias entre a cultura escolar e a cultura familiar/comunitária. Mas falar dos direitos das famílias e dos deveres da escola em relação a elas não esgota a nossa investigação. A seguir, discutiremos esse tema a partir das prescrições aos pais, presente tanto nos documentos como nas observações realizadas na escola e registradas no diário de campo. Os relatos, apresentados em quadros, são narrados em terceira pessoa, a partir da visão do pesquisador. Em alguns casos, quando foi possível registrar as falas em sua transcrição literal, elas foram apresentadas em primeira pessoa, sempre entre aspas. Os grifos no texto visam destacar as expectativas e demandas da escola em relação às famílias.

3.1 O que a escola quer das famílias?

A reunião de pais para entrega de boletins estava marcada para as 16:00h. Alguns pais aguardavam o portão se abrir, o que ocorreu às 16:15h. No pátio, havia cartazes que indicavam as salas para as quais os pais deveriam se dirigir, mas alguns não conheciam o ano ou a sala

do filho e procuravam algum funcionário para ajudá-los. Em uma das salas, de 2º ano, a professora cumprimentava os pais que chegavam e indicava os lugares onde eles poderiam se sentar. Nessa turma, compareceram ao todo 14 responsáveis dos 25 esperados (56%). A professora iniciou a reunião pedindo que os pais assinassem a lista de presença. Enquanto a lista circulava, a professora mostrou alguns desenhos dos alunos e comentou: “Parabéns para vocês! Eles são ou não são artistas?”. Alguns pais timidamente responderam “Sim”. A professora repetiu: “eu achei que ficou maravilhoso, fiquei babando”. Logo após, ela se apresentou e disse que lecionava nessa turma desde fevereiro do ano anterior (quando a turma iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental). Ela perguntou se as crianças contaram em casa que ela tirou fotos delas na sexta-feira. Muitos pais não responderam e alguns disseram “não”, a professora então respondeu: “Nossa, eles são fofoqueiros só quando não precisa. Eu tirei foto de todo mundo, eu aproveitei que estava a turma toda aqui, os 25, e tirei a foto para o mural da primavera. Então, na próxima reunião, vocês vão entrar aqui para pegar o resultado e vão encontrar a carinha deles na sala. É só para vocês ficarem sabendo, porque de repente vai chegar em casa e um aluno pode falar que viu a foto do seu filho lá, é verdade, viu mesmo. O rostinho deles será o miolinho das flores do painel de primavera. Para vocês não acharem que é foto para outra coisa, está tudo ali no meu telefone. Eu vou aproveitar o feriado, o meu recesso, para revelar as fotos e fazer o painel”.

Após alguns segundos de silêncio, a professora proferiu “Vamos começar, que a gente já está atrasado. Não tem muita coisa para falar não, além daquilo que eu falo sempre: o menino tem que chegar na escola no horário certo, todos os dias; tem que vir uniformizado, u-ni-formi-za-do, entra aqui de jeans, e a primeira coisa que eu falo é: cadê o seu uniforme? Se eles contarem isso em casa, é verdade, eu pergunto”. Dirigindo-se a duas mães, a professora pede que elas confisquem o batom das filhas. Uma das mães responde: “ela não traz batom”. A professora diz que sim, e vários pais riem. Ela completa: “É uma ‘rebocação’ de boca com esses batons que eu não estou dando conta, tem hora que você olha e tem batom de orelha a orelha. A atividade da [nome da aluna], você vai ver, está toda manchada de batom, você pode imaginar o tanto que eu xinguei, né? Então, não deixa trazer não”. A outra mãe diz “antes de irmos para a escola, ela pega o batom lá nas minhas coisas”. A professora responde (em tom de brincadeira) “eu sei, ela é danada, mas você ameaça, fala que vai fazê-la comer o batom inteiro. O problema não é o batom, é a sujeira que eles fazem com esses batons. O batom passa de boca em boca. Eu falo que a gente não compartilha batom, nem garrafinha de água, nem material escolar. Aqui a única coisa que se compartilha é tesoura e apontador, o resto de jeito

nenhum. Então o problema do batom é que passa em quinhentas bocas, então não deixa não, é só por isso”.

Em seguida, a professora alerta para o cuidado com as faltas, para que todas as crianças venham todos os dias, e para verificarem o ‘dever de casa’ e completa: “Eu tenho mandado uma orientação para o ‘para casa’, e ele tem vindo feito sem seguir a orientação. Eu mando recadinho, viu? Pegou o caderninho para fazer o ‘para casa’, dá uma olhada no ‘para casa’ de hoje, se tiver algum problema, está escrito lá”. Uma mãe resmungou algo, e a professora diz “Fez não, ela está vindo sem fazer. Mas aqui raramente fica ‘para casa’ sem fazer, então eu fico muito feliz por isso. É a família que fica atrás, é a família que fica em cima, que cobra. [As crianças] podem até falar ‘estou com preguiça’, não tem preguiça não, é o momento de estudo deles. Ah, e é o seguinte: vocês têm percebido o tanto que esses meninos melhoraram, em casa vocês têm conseguido ver?”. Muitos pais balançam a cabeça em sinal de concordância. A professora, animada, diz “Eles estão lendo, eles estão escrevendo, eles estão munidos de maior autonomia. Eles falam muito, muito. É natural, é da idade, a gente trabalha em grupo, é para isso mesmo, para eles falarem muito, para trocar ideia, para um ajudar o outro, eles são autônomos. Eu acho ótimo, eu passo atividade e, quando olho, eles já fizeram. Por quê? Porque eles já estão lendo, mas não é porque estão lendo que vocês vão abandonar em casa não, viu! Tem que olhar ‘para casa’ sim! Quando vocês pegarem as atividades deles e começarem a olhar, vocês vão perceber novidades na escrita deles. Nós acabamos de terminar o segundo trimestre do 2º ano, o aluno que não estiver lendo e escrevendo, deveria. Eu estou alertando, viu, gente?”.

A professora explica que os alunos têm dois livros de português. O primeiro a ser utilizado é quase todo em caixa alta, de forma que, desde o 1º ano, os alunos leem e escrevem em caixa alta, mas que a última atividade do livro está toda em manuscrita minúscula. Já o segundo livro é todo em manuscrita e, por isso, ela ainda não o utilizou. Ela diz que os alunos estão doidos com as letras cursivas, mas que já falou que é para eles esquecerem isso por enquanto. Uma mãe pergunta se ela não ia cobrar a letra cursiva. A professora responde que não. A mãe diz que então suas filhas (gêmeas) mentiram, porque ela teve que ensiná-las nas férias, pois ficaram lhe cobrando. A professora responde “Eu quase matei as duas na hora que me mostraram a escrita e falei que se eu encontrar isso escrito aqui... ai ai ai. Elas disseram que a mãe que estava ensinando isso, e eu perguntei ‘sua mãe está te ensinando isso para quê?’”. A mãe repete “Elas me cobraram nas férias, falaram que eu tinha que ensinar”. Professora responde de forma amistosa “Você não conhece as duas não, né? Elas são muito

falantes, elas falam bastante, é uma vontade de aprender o raio dessa letra cursiva. Para que vocês acham que serve a letra cursiva? Vocês sabem onde que a gente encontra letra cursiva? Só e exclusivamente na escola; o objetivo da letra cursiva, depois que você aprende, é agilidade, aprender a escrever mais rápido. Aí você aprende a usar a letra cursiva e, quando chega no quinto ano, já não usa mais. Então não se preocupa com isso, tá?”. Então a professora explicou o que ela estava trabalhando com as crianças: formar palavras, formar frases, utilizar pontuação adequada, letra maiúscula e parágrafo. E completou: “Desde o ano passado, eu tenho falando isso para vocês: eles são meninos muito bons, educados, carinhosos, eles têm uma disposição para ajudar o outro que eu fico impressionada. Quero contar para vocês que, daqui para frente, as coisas vão ficando mais apertadas, a gente já está aprendendo a fazer continhas, adição, subtração... Então ajude em casa, ajude no ‘para casa’, mas não faça por ele. Nunca, em todos os meus anos de magistério, eu peguei na mão de aluno para escrever uma letra. O que eu faço por eles é tracejar ou mostrar onde começa”. A professora então entregou as atividades dos alunos. A capa era uma atividade artística (uma borboleta) feita por eles. Ela explicou como ela avalia esses trabalhos e o porquê de a sala estar “pelada” (tiraram os trabalhos para pintar as paredes).

Nesse momento, a diretora entra na sala e diz “Tudo bem, gente? Como essa sala está cheia! Olha só, é muito importante tudo o que a professora vai falar para vocês, o nosso trabalho precisa ser junto com a família, e tudo que a professora vai comentar com vocês - sobre a dinâmica de sala de aula, o apoio que a gente precisa - a gente não consegue passar se vocês não estiverem presentes nas reuniões. E o mais importante, eu gostaria de pedir para vocês que não deixem de mandar os filhos para escola. Eu não sei se vocês sabem, mas nós estamos com problemas de infrequência. Nós temos que pegar firme, eles precisam estar em sala de aula para poderem fazer as atividades e também precisam ser elogiados por vocês, chegue em casa e olhe os cadernos, elogie, olhe o que ele aprendeu hoje, pergunte, mostre que você está interessado no trabalho que está sendo desenvolvido aqui. É muito importante para todo menino ver, saber que tem que dar satisfação em casa. Acompanhar é muito importante”. A professora interrompe e diz que eles estão com o projeto da “Sacola Viajante”¹⁴⁷. A diretora pergunta: “E o que a gente quer com a ‘sacola viajante’? Estimular a ler tudo que estiver nela. Sempre que você for dar um presente, dê um livro junto com o brinquedo. Vocês já viram a propaganda do Itaú? Que a gente tem que ler junto com o filho, que ele viaja, que ele expande

147 Projeto que visa incentivar a leitura em casa com o envolvimento da família. A cada semana, um aluno leva a sacola – com cinco opções de livro – para casa, onde deve escolher um livro para leitura e registro (síntese, comentário etc.) em um caderno que será compartilhado com os colegas.

conhecimento? Aquilo é tudo verdade, mesmo. Os meninos que nós temos aqui, que mais se sobressaem na adolescência, são aqueles que costumavam ler muito quando pequenos. Então a gente tem feito o possível com os alunos, fazendo - por exemplo - a 'Hora da Leitura na escola'. As professoras têm estimulado a leitura de tudo. Então, por favor, façam também em casa. Pede para ler uma parte do livro que pegou na biblioteca, pede para contar uma parte da história, pede para fazer a leitura para vocês, isso tudo para estimular a leitura. Quanto mais eles leem, vocês vão ver, menos trabalho vocês vão ter com eles na escola, pois eles serão curiosos, vão buscar informações eles mesmos. Então vamos estimular bastante, e não apenas leitura, mas tudo que é feito na sala de aula, você tem que pedir o caderno para dar uma olhada, fazer um comentário, um elogio. Sabe aquele comentário construtivo que joga o aluno para cima? Nós precisamos fazer com que a autoestima desse menino suba, que ele saiba que ele pode muito mais do que ele pensa. Está certo, combinado!? Gostaria de agradecer muito por vocês terem vindo, no final, tem biscoitinho e suquinho na saída. Mas eu quero muito que vocês saibam o tanto que a gente fica feliz de vocês estarem aqui, pode marcar reunião com a professora ou a coordenadora para se inteirar do que está acontecendo com o filho de vocês aqui. Eu também me coloco à disposição, viu?!".

A diretora sai, e a professora retoma a fala. Ela discorre sobre as provas (que ocorrem nessa turma uma vez por mês) e diz que esse não é o único instrumento de avaliação, orientando os pais que, quando receberem a prova, não briguem, não xinguem, mas que perguntem o quê que foi que a criança viu na questão para achar que era daquele jeito. Também avisou que as provas do 3º trimestre já se iniciariam na próxima semana e perguntou se alguém tinha alguma pergunta. Apenas uma mãe perguntou sobre a timidez da filha, e a professora disse que ela já melhorou bastante. A professora começou a entregar o boletim e as provas e, enquanto entregava, dava um *feedback* a alguns pais (quando a avaliação ou frequência não eram satisfatórias). Depois de todos receberem os boletins, ela avisou que o projeto da 'sacola viajante' seguia firme e forte: "Hoje ela está indo com o [nome do aluno], ele tem que trazer na quarta-feira, pois na quarta-feira nós vamos sortear outra pessoa para levar para casa. Eles já sabem o que tem que fazer. O que eu falei para eles é que eles leiam com a ajuda de uma pessoa adulta". Uma mãe interrompe e diz que, quando ela ficou sabendo da "sacola viajante", a filha já tinha feito toda a atividade sozinha. A professora concordou e disse que sua filha tem muita autonomia, mas que, mesmo que ela já saiba ler, é para olhar e perguntar sobre a leitura.

Por fim, a professora comentou sobre os diversos projetos de leitura com a turma e os livros que ela trabalhou ou que ainda trabalharia, explicando o objetivo de cada um deles e as

atividades relacionadas. E depois entregou uma bala com um recadinho onde se lia: “Bons pais conversam, pais brilhantes dialogam. Entre conversar e dialogar há um grande vale” e disse “Fale, fale muito, mas escute também, é bom aprender a ouvir”; e agradece a ajuda dos pais, pedindo que não abandonem os filhos em casa. Uma mãe questiona a professora sobre a excursão do dia seguinte, e ela responde que seu filho não trouxe a autorização (e ele ainda lhe disse que a mãe tinha jogado fora) e pediu que a mãe escrevesse a autorização em um papel em branco. Depois, a professora falou: “Lá não tem lugar para lanche e é proibido o consumo de qualquer tipo de bebida e comida, não pode trazer água, não pode trazer lanche, todo mundo deve estar arrumado. Deixa eu contar para vocês, todos eles estão na faixa de sete anos, alguns começando a fazer oito, precisaram tirar o tênis para nossa apresentação, e eu quase morri sufocada aqui por causa do chulé [os pais riem], então orientem em casa, para vir amanhã limpos, muito cheirosos, de banho tomado, perfume não, pois eu tenho alergia”. Uma mãe pergunta sobre o material, e a professora responde “Sem material, uniformizado, sem lanche, sem água, sem biscoito, sem refrigerante. Biscoito e refrigerante não fazem bem para saúde, nós já falamos sobre isso. Isso que eu estou lendo são as orientações da Orquestra Filarmônica¹⁴⁸, não é da escola não. Chegar no horário certinho, não chegar atrasado, todo mundo limpinho. Se chegarmos antes da aula terminar, não se preocupem, nós temos muita coisa para fazer. E lembrem de passar hidratante nas pernas ruças”. A professora então se despede, e os pais saem em direção ao pátio.

Trecho do diário de campo: reunião de pais, de uma turma de 2º ano, realizada em 01/09/17.

O episódio, acima detalhado, evidencia de forma bastante explícita a multiplicidade de demandas dos professores aos pais e o desafio que é atender às expectativas docentes, uma vez que nada passa despercebido (como o odor dos pés dos filhos, a falta de hidratação das pernas, o ensino antecipado da letra cursiva, a falta de controle sobre o que as crianças trazem de casa - como o batom - etc.)¹⁴⁹. Apesar desse nível de exigência e enquadramento dos pais, algumas demandas apareceram de forma mais recorrente e uniforme nas diferentes situações escolares (observadas ao longo do campo de pesquisa), são elas: garantir a frequência, pontualidade e asseio dos filhos, e cuidar para que venham à escola uniformizados e munidos do material escolar completo. Em casa, espera-se que os pais cobrem e verifiquem o dever (ajudando, mas

¹⁴⁸ A excursão do dia seguinte iria à sala Minas Gerais, sede da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais.

¹⁴⁹ Nessa mesma direção, observou-se também críticas direcionadas aos pais por assinarem a autorização da excursão no lugar errado e com caneta verde; por comparecerem para votar na eleição da nova direção com roupas de academia de ginástica (calça legging e camiseta) ou por deixarem o filho sentar-se no chão com o uniforme. Todas essas situações eram entendidas como falta de zelo com a vida escolar.

sem executar a atividade); que verifiquem regularmente os cadernos (para garantir que seus filhos estão prestando atenção às aulas); que comentem, elogiem e mostrem interesse pelo que foi aprendido; que estimulem a leitura (lendo com o filho, pedindo para ele ler ou perguntando sobre o conteúdo da história); e que procurem os profissionais da escola regularmente para se informar sobre a vida escolar do filho. Outras questões que aparecem nas reuniões (principalmente nas individuais) é a demanda para que os pais enviem bilhetes escritos justificando alguma eventualidade (falta às aulas, atrasos, uniforme incompleto etc.), que ajudem os filhos a cuidar do material escolar (encapar os livros, manter a mochila limpa e organizada), que mantenham os telefones de contato atualizados, que respondam/assinem os bilhetes, autorizações e convocações da escola e, principalmente, que coloquem limite nas condutas dos filhos (ensinando o respeito às regras escolares e à autoridade do professor). Todas essas cobranças e prescrições são muito próximas das que constam no Regimento Escolar como “deveres dos pais”, conforme apresentado na última coluna do quadro a seguir.

Quadro 1- Os deveres dos alunos e responsáveis, por eixo temático¹⁵⁰

Eixo temático	Alunos	Responsáveis
Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> •Participar dos processos democráticos de tomada de decisões; •Comparecer às reuniões do Colegiado Escolar, quando membro representante de seu segmento; 	<ul style="list-style-type: none"> •Participar de eventos, reuniões, assembleias promovidas pela escola, inerentes ao desenvolvimento do estudante;
Normas de convívio e civildade	<ul style="list-style-type: none"> •Respeitar todos os profissionais, pais, mães e colegas em todas as dependências da escola; •Construir relações pautadas pelos princípios da ética, da cooperação e da solidariedade; •Relacionar-se sem qualquer tipo de discriminação de gênero, orientação sexual, social, cultural, étnica ou religiosa; •Respeitar e zelar pelo espaço físico da escola, assim como por seu patrimônio; •Cooperar para a manutenção da higiene e conservação das instalaes escolares; •Compensar os prejuízos que vierem a causar ao patrimônio da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> •Tratar trabalhadores da escola, comunidade e estudantes com respeito e urbanidade; •Colaborar com a escola nas ações educativas voltadas ao respeito às normas de liberdade e convivência; •<u>Zelar pelo cumprimento das regras da escola;</u> •<u>Orientar seu(s) filho(s) para seguir as normas do Regimento Escolar;</u>

¹⁵⁰ O texto grifado diz respeito aos deveres dos pais intimamente relacionados ao “ofício de aluno” do filho, de tal forma que, a depender da maior autonomia da criança, os pais podem ser liberados dessas funções. Esse aspecto será trabalhado mais à frente no texto.

Eixo temático	Alunos	Responsáveis
Normas institucionais e pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Comparecer às aulas e se manter devidamente uniformizado; • Ser assíduo, pontual, responsável e comprometido com o seu processo de formação; • Apresentar atestado médico e/ou justificativa dos pais, mães ou responsáveis, em caso de falta às aulas; • Em caso de faltas, informar-se sobre os conteúdos e atividades perdidas; • Comparecer às aulas com o material necessário ao desenvolvimento das atividades escolares, inclusive o livro didático; • Responsabilizar-se pelo zelo e devolução dos livros didáticos e/ou literários e demais materiais pertencentes à escola; • Manter-se em sala durante o período das aulas; • Realizar as tarefas escolares definidas pelos professores; • Apresentar trabalhos e tarefas nas datas previstas; • Comparecer às atividades de reforço escolar e recuperação, quando convocado; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Assegurar a frequência escolar;</u> • <u>Assegurar o uso diário do uniforme pelo(s) seu(s) filho(s);</u> • Informar-se quanto ao desenvolvimento do estudante, no tocante ao seu desempenho escolar e frequência; • <u>Assegurar a pontualidade de seu(s) filho(s) em todas as atividades escolares;</u> • <u>Cumprir com o horário de entrada e saída do(s) filho(s);</u> • <u>Buscar o filho, que não volta para casa sozinho, no horário do término das aulas;</u> • Apresentar justificativa formal e por escrito, quando a criança ou o adolescente necessitar sair antes do término das aulas ou chegar atrasado; • Justificar e/ou apresentar atestado médico ou de outro profissional da saúde em caso de falta; • <u>Verificar o material escolar do estudante, repondo-o quando houver necessidade ou comunicar à equipe pedagógica da escola a impossibilidade da sua reposição;</u> • Acompanhar as atividades desenvolvidas na escola, as lições de casa e mostrar interesse pelos conteúdos estudados; • Informar à escola sobre situações familiares que possam interferir no processo de aprendizagem de seu(s) filho(s); • <u>Comparecer à escola sempre que solicitado pela Direção/ Coordenação e equipe de professores;</u>
Normas administrativas (e outras)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar aos pais, mães ou responsáveis sobre reuniões, convocações e avisos gerais, sempre que lhe for solicitado; • Cumprir ações disciplinares previstas no Regimento Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o Regimento Escolar; • Matricular e renovar anualmente a matrícula de seu(s) filho(s), no período previsto; • Manter atualizado o cadastro escolar (endereço e telefone de contato); • Manifestar-se, em formulário próprio, sobre a participação do(s) filho(s) no Programa Saúde na Escola, responsabilizando-se por todos os encaminhamentos necessários à saúde do(s) filho(s); • <u>Comprometer-se com a higiene de seu(s) filho(s).</u>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Regimento Escolar da Escola Violeta.

Embora todas essas atribuições sejam esperadas dos pais de todas as turmas do Ensino Fundamental, durante as reuniões (coletivas ou individuais) com os responsáveis pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, as questões em torno da motivação e da disciplina tomam a cena, deixando questões mais objetivas (verificar material escolar, higiene, uniforme, deveres e atividades; ler para/com os filhos, perguntar sobre o que foi aprendido etc.) em segundo plano (ou mesmo ausentes). A dinâmica das reuniões também parece se alterar entre os diferentes ciclos do Ensino Fundamental: enquanto a do 1º ciclo durou 45 minutos, a do 3º durou apenas 15 minutos. E, ainda que em todas as reuniões observadas, os pais intervissem e participassem pouco, de forma que os professores detinham quase a totalidade do tempo de fala, a reunião do 1º ciclo apresentou um clima mais descontraído e convidativo (a professora brincava, distribuía balas, elogiava muito os alunos e apresentava o trabalho realizado por eles), conforme relato apresentado anteriormente, ao passo que, no segundo e terceiro ciclo, mais intensamente no último ciclo (7º ao 9º ano), as reuniões tinham um tom predominante de reclamação e sensibilização, conforme relato a seguir:

Três professores aguardavam a chegada dos pais das duas turmas de 7º ano da escola. Eles passaram uma lista de presença para que os pais assinassem e, ao mesmo tempo, chamaram em voz alta o nome de cada um dos alunos para entrega do boletim ao responsável. Ao final, o “professor A” perguntou se alguém tinha deixado de receber o boletim. Ninguém respondeu. Nesse momento, havia na sala 23 pais/responsáveis [dos 51 esperados, posteriormente chegaram mais dois pais atrasados]. Então, ele apresentou todos os professores presentes e iniciou a reunião.

Professor A: “Todos os alunos, sem exceção, precisam ser mais cobrados em casa, em relação a tudo. Então faz o favor de conversar bastante com eles, tudo que vocês falarem para melhorar, vai nos ajudar e vai ajudar eles. Porque, em geral, essas turmas estão com muitos alunos que não querem saber de estudar, que não tem compromisso. É lógico que tem exceções, né? Quando vocês vierem conversar com a gente em particular, a gente vai dizer se é o caso do seu filho, mas a grande maioria está precisando de mais acompanhamento”.

Professora B: “Está precisando. Infelizmente, nas duas turmas, a falta de compromisso e a indisciplina destoam do resto da escola. Alguns pais já foram chamados para conversar, alguns mais de duas ou três vezes. A indisciplina e a falta de compromisso são marcas registradas dessas duas turmas”.

Professor A: “Dentro da sala de aula, nós temos tido todo tipo de problema, todo tipo de problema. Isso prejudica o trabalho, a começar pelas atividades. A maioria não tem feito o ‘para casa’, não tem o compromisso de fazer; quando tem trabalho, não faz. Disso daí, de não fazer as atividades, vem a indisciplina. Porque a pessoa não vem, não traz material, muitos esquecem o livro, aí vai gerando a indisciplina, que vai gerando um monte de coisa, até chegar no boletim com notas perdidas. Vocês vão ver que nessa coluna que está escrito R é a nota de recuperação, o aluno tinha que ter 18, e muitos alunos estão abaixo de 18, em muitas matérias”.

Professora B: “Muitos alunos se recusaram a fazer a recuperação. Tirar zero é uma coisa, porque ele não dá conta, entre outros motivos. Outra coisa é ele sequer entregar o trabalho. Às vezes, a gente faz até uma proposta de trabalho para ser feito aqui na sala, para não precisar levar para casa, aí [tem aluno que] simplesmente fecha o caderno, cruza os braços e não faz nada. Nem aquilo que é para ser feito em sala de aula, nessas duas turmas, está sendo feito. A gente dá outro exercício para eles recuperarem nota, e eles não fazem. Vocês podem ver os cadernos: textos incompletos; se copiam alguma coisa, param no meio; faltam à aula sem motivo; se faltam à aula, não procuram saber o que foi dado na aula perdida. Aí chega na hora da atividade da matéria que ele perdeu, ele não entende e não faz”.

Professora C: “Deixa eu só tirar uma dúvida, que duas pessoas já me chamaram para perguntar. Para vocês entenderem, um trimestre vale 30 pontos. Ao lado da nota do semestre [e aponta para uma coluna] está a nota de recuperação, se ele conseguir tirar uma nota maior do que ele conseguiu antes, ele recuperou alguma coisa, e prevalece a maior nota, tá legal? Se ele tirou 18 para cima significa que ele pegou a média. A média é 60% de 30 pontos, que é 18. Se ele tirou 17 para baixo, ele perdeu média. Se ele tirou entre 18 e 22, quer dizer que ele está na média, mas que ele pode melhorar muito. O bom mesmo é 30 em tudo. Então, por exemplo, se seu filho tirou 10 em matemática, valendo 30, ele pegou média?”.

Alguns pais respondem “não”, enquanto vários pais conversavam entre si.

Professora C: “Dez é bem baixo, né? Está na hora de estudar matemática, porque está bem ruim. Tem uma coisa que é importante, é que às vezes o aluno não pegou média em uma disciplina e aí do lado, que é a nota da recuperação, não tem nota nenhuma. Sabe o que significa? Que além de ele não ter pego a média, ele ainda não fez a recuperação. Ou seja, ele não está nem aí. Aí é pior ainda, porque significa que ele não pegou média não é nem por questão de aprendizado, é porque não liga, aí é hora de puxar orelha MESMO, ok?! Mas se a gente faz um trabalho conjunto, com a escola e a família, a gente consegue resolver essa

questão, a gente não pode perder a esperança nas nossas crianças e pré-adolescentes. Então, aqui em cima, em atitudes e valores, é outra parte do boletim que vale a pena vocês prestarem atenção. Então está lá ‘organiza o material escolar’, se do lado está 'S' é sim, se está 'N' é não, se está um 'AV' é às vezes. Ou seja, se o seu filho apenas às vezes organiza o material escolar, está na hora de ficar de olho no material escolar dele. Se está “às vezes”, vamos melhorar. Essa parte do boletim também é muito importante porque ela reflete na nota e, o mais importante, na aprendizagem. Tem que ficar atento a essa parte do boletim, olhar um por um. Se está 'não' e 'às vezes', está na hora de conversar com o filho. Muito importante também é que, quando estiver um 'sim', significa que ele está bem nesse item, então está na hora de elogiar, pois, quando a gente elogia o que está dando certo, a gente motiva o aluno a se esforçar para receber mais elogios. Isso mostra que você está acompanhando!”

Uma mãe pergunta se o filho pode não ter feito a recuperação porque não veio à aula. Professora responde que acha difícil, isso ocorreria apenas se ele faltasse por aproximadamente três semanas, pois, mesmo que o aluno não tivesse vindo em um dia, ele poderia fazer em outro dia, por exemplo, na biblioteca. E recomenda à mãe perguntar ao filho por que ele não fez a recuperação.

Professor A: “Se vocês tiverem dúvidas sobre as nossas disciplinas, em específico, vocês podem nos perguntar agora. Mas, se estiver tudo tranquilo, vocês estão liberados”.

Os pais então começam a sair, 15 minutos após o início da reunião.

Trecho do diário de campo: reunião de pais, de duas turmas de 7º ano, realizada em 01/06/17.

3.1.1 O “ofício de aluno”: “Nós aceitamos alunos e não quem vem a passeio”

Como se viu, as atribuições de “pai/mãe de aluno” são bastante diversificadas; porém, várias delas têm o mesmo objetivo: garantir que a criança vá para a escola em condições adequadas à aprendizagem¹⁵¹ e em conformidade às regras escolares. Ainda que existam atribuições que atingem a todos os pais, indistintamente, determinados aspectos do “ofício de pai de aluno” se tornam bem menos importantes quando a criança possui maior autonomia – isto é, quando ela já incorporou as regras, valores, atitudes e estratégias que lhe permitem desempenhar satisfatoriamente o “ofício de aluno”, sem gerar transtornos na sala de aula. Buscando ressaltar essa dimensão do “ofício de pai/mãe de aluno”, exibimos no Quadro 1 (apresentado anteriormente) as atribuições dos pais e alunos, lado a lado, para demonstrar como

¹⁵¹ Frequente, pontual, descansada, alimentada, asseada, com material escolar adequado, com ‘dever de casa’ feito e motivada.

várias das atribuições dos pais estão ligadas ao “ofício” de seu filho, isto é, às expectativas da escola em relação a esse aluno. Quando a criança já internalizou essas regras e expectativas escolares, os pais são bem menos solicitados (por não serem mais tão necessários) a, por exemplo, comparecer à escola, controlar os horários em que a criança vai dormir ou acordar, assegurar o uso do uniforme, organizar a mochila, levá-la ou buscá-la na escola, mandá-la estudar ou fazer o dever de casa, repor material perdido ou danificado, etc. Ao contrário, quando a criança não consegue ou se recusa a desempenhar o seu “ofício de aluno”, os professores cobram os pais de forma mais intensa e frequente, seja para comparecer à escola, seja para conformar a criança. O relato abaixo – de uma reunião individual entre professor, mãe e aluno – permite compreender melhor esta faceta da relação família-escola:

Passava das oito horas da manhã, quando uma mãe entra na sala da coordenação, dizendo ter sido convocada pela escola. A coordenadora a cumprimenta e sai em busca do professor que requisitou sua presença. O professor chega, cumprimenta a mãe e se senta, ele de um lado da mesa e a mãe do outro. O professor diz que a sala em que seu filho está é complicadíssima e que, apesar de não ser só ele, ele contribui muito para a bagunça na sala de aula. Além disso, nunca traz o material e não faz as atividades em sala. Ela diz que eles acabaram de se mudar e que ele perdeu o livro na mudança e que, quando ela lhe pergunta sobre o “dever de casa”, ele diz que não tem. O professor afirma que não manda dever porque sabe que os alunos não fazem e que, então, prefere dar atividades em sala de aula, mas ele pediu que a mãe olhe o caderno para ver se o filho está realizando as atividades em sala de aula, pois, quando o aluno faz, ele dá um visto. Se não tiver o visto, o aluno tem atividade para ser feita em casa. O professor complementa “se ele não trouxer o livro ou não fizer as atividades, eu vou te chamar, nem se for todo dia”. A mãe concorda.

O professor pede para chamarem o aluno em sala. Assim que ele chega e se senta ao lado da mãe, o professor o atualiza sobre o que eles haviam conversado. O professor se dirige ao aluno e diz que, se for preciso, ele chamaria sua mãe na escola todos os dias até ela o tirar da escola, e indagou o menino se ele não tinha medo de ser recusado por todas as escolas ou vergonha de sua mãe ter que escutar tantas coisas ruins sobre ele. O aluno não responde. A mãe reforça o que o professor disse e indaga o filho: “O que você quer da vida? Quer ir para a cadeia?”. O aluno continua sem esboçar nenhuma reação. O professor prossegue e diz “Você tem que entender que você não tem escolha se quer ou não estudar, quem está aqui tem que estudar. Nós aceitamos aluno e não quem vem a passeio. E, se for

preciso, sua mãe ficará ao seu lado na sala, controlando-o para não atrapalhar os colegas".

A mãe se justifica para o professor e diz que ela fala para o filho o que é certo, que explica as boas e más atitudes, e que o filho diz que vai mudar, mas que não muda. O professor pede que o aluno se comprometa, e ele diz que vai fazer todas as atividades. O professor pergunta "O que mais?", o aluno diz que vai chegar no horário. Novamente, o professor lhe indaga "O que mais?", ele diz que vai respeitar os professores.

A coordenadora chega, e o professor a atualiza do que foi conversado e diz que o aluno se comprometeu a mudar. A coordenadora diz para a mãe que eles fizeram uma reunião com os pais dos alunos dessa sala e que só quatro responsáveis compareceram; e que, depois, os alunos ficaram rindo e dizendo que não ia dar nada para eles. A mãe diz que ela não veio porque trabalhou até tarde. A coordenadora diz que entende e que, por isso, estão chamando os pais separadamente. A mãe avisa que podem lhe chamar quando for preciso que ela virá. O professor registra o encontro no "diário de bordo" e pede que mãe e aluno assinem. Professor e aluno vão para a sala, e a coordenadora acompanha a mãe até a saída.

Trecho do diário de campo: reunião realizada em 19/09/17.

No relato acima, o professor convoca a mãe a comparecer à escola diante da resistência da criança em exercer seu "ofício de aluno", esperando que a autoridade parental seja capaz de sujeitar o aluno às expectativas escolares. Durante minhas observações na sala da coordenação, constatei que havia alunos que eram expulsos da sala de aula por mais de um professor, no mesmo dia, em vários dias da semana. Esses alunos pareciam gostar de estar na sala da coordenação, pois, na maior parte das vezes, livravam-se das atividades didáticas e podiam conversar e brincar entre si, enquanto aguardavam o sinal do recreio ou da próxima aula. Em alguns desses casos, os pais mal haviam conversado com o professor e, logo em seguida, o aluno recebia uma nova advertência e os pais eram, mais uma vez, convocados a comparecer à escola. Chamar os pais, em alguns casos, surtia efeito nas atitudes do aluno, em outros, não. Diferentes professores convocam os pais com frequência diferenciada: alguns utilizando mais dessa estratégia do que outros. Uns acreditam que o papel de motivar e disciplinar é também do professor, outros acreditam que essas atitudes se aprendem em casa e a escola apenas as reforça. Mas, em geral, os professores se sentem bastante desarmados diante da persistente indisciplina e do descompromisso dos alunos.

De acordo com Perrenoud (1995), o "ofício de aluno" é um componente central do estatuto da criança em sociedades que veem essa fase como uma preparação para a vida adulta.

Nessas sociedades, ser criança está altamente associado com o fato de ser aluno, e a escola é vista como o lugar, por excelência, da criança. O autor chama de “ofício de aluno” a aprendizagem das regras (implícitas e explícitas) do “jogo escolar”. Desse modo, mais do que aceitar e incorporar essas regras e valores da cultura escolar, é preciso estar disposto a “jogar o jogo escolar”, isto é, além de se conformar a essa cultura, dominá-la a ponto de “desempenhar o seu papel de aluno sem perturbar a ordem nem exigir um acompanhamento particular” (PERRENOUD, 1995, p. 64, *grifo nosso*). Esse “ofício” se caracteriza por ser compulsivo (imposto pela lei ou pela vontade dos pais), e não uma escolha da criança; por depender de um terceiro (o professor) e por ser permanentemente controlado e avaliado, não apenas em relação ao domínio dos conteúdos do currículo formal, mas também em relação às exigências morais e funcionais da escola como, por exemplo, a ordem e o esforço.

O boletim da Escola Violeta fornece algumas pistas do que se espera do aluno, pois, além das notas nas diferentes disciplinas, o boletim traz uma avaliação das “atitudes e valores”, em que se avalia se o aluno “organiza o material escolar”, se “tem interesse em aprender”, se “cumpre regras, combinados e horários”, se “realiza as atividades propostas”, se “emite opiniões com clareza e segurança, e se sabe argumentar seu ponto de vista”, se “participa cooperativamente das atividades em grupo”, se “conserva o material de uso coletivo”, se “sabe ouvir e respeitar a opinião dos colegas”, e se “respeita o próximo, se é solidário e tolerante”. De acordo com Perrenoud (1995),

“As experiências anteriores à primeira escolarização preparam em parte para a vida neste meio. Quanto ao resto, é preciso aprender ‘no terreno’; ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o verdadeiro ‘nativo’ da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até a viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, apreende-se o ‘ofício de aluno’” (p.62)

Se o “ofício de aluno” é aprendido na escola por meio de suas rotinas, atividades e avaliações, a socialização no seio familiar pode facilitar o aprendizado e o exercício desse “ofício”. López (2007) utiliza o conceito de “educabilidade” para fazer referência a um conjunto de disposições, recursos, saberes, atitudes e representações necessários ao aluno para que possa desempenhar satisfatoriamente o ofício de aluno e participar do “jogo escolar”. Essas condições correspondem ao modelo de aluno que os professores pressupõem ao desenvolver suas estratégias pedagógicas, de tal forma que “para poder educar, nossas escolas esperam crianças já educadas” (LÓPEZ, 2007, p.85). Assim, quando a criança real se afasta do aluno ideal, os professores não sabem como lidar com ela e garantir seu aprendizado. Convoca-se então os pais

a preencher tal lacuna - entre aquilo que os professores necessitam e o que encontram diariamente -, que impõe obstáculos à relação pedagógica. Desse modo, podemos dizer que as condições de educabilidade pressupõem uma divisão das responsabilidades e tarefas entre pais e professores, sem a qual a escola não se responsabiliza por garantir uma educação de qualidade. Contudo, essa relação de complementariedade supõe uma proximidade entre a cultura familiar e a cultura escolar.

Como visto anteriormente, a cultura familiar é impactada pela posição de classe. O capital cultural (BOURDIEU, 2003), desigualmente distribuído entre as famílias, pode favorecer o exercício qualificado do “ofício de aluno”, na medida em que facilita tanto o aprendizado dos saberes e do saber-fazer escolar, quanto a propensão a adquirir - ou se conformar - a cultura escolar (disposição para “jogar o jogo”). Mas, para além do capital cultural em seu sentido estrito, Lahire (1997) identificou algumas características da cultura familiar (que variam dentro de uma mesma classe social) que podem resultar em um conjunto de atitudes e disposições valorizadas e requeridas pela escola, tais como:

a) a **proximidade com a leitura e a escrita** no cotidiano familiar. E isso ocorre porque a escrita é, ao mesmo tempo, base do conhecimento escolar – sem a qual há dificuldade de acompanhamento das disciplinas escolares – e de um modo racional de organização do pensamento, baseado na abstração, reflexão e planejamento, característico da cultura escolar;

b) a **ordem moral doméstica do lar**¹⁵² – fundada no controle das companhias, das atividades e horários dos filhos, e na moral do esforço, da perseverança e do respeito às regras – que produz disposições muito próximas às requeridas pelo ambiente escolar (como esforço, responsabilidade, planejamento, organização etc.), assim como estruturas cognitivas ordenadas, isto é, capazes de classificar, gerir e organizar o pensamento, facilitando a memorização e a argumentação: “O aluno que vive em um ambiente doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p. 27);

c) a **estabilidade econômica** da família, que favorece (ainda que não assegure) o planejamento e a organização de rotinas, horários e atividades (assim como ocorre na escola), e a elaboração de projetos de médio e longo prazo (como o percurso escolar de sucesso);

¹⁵² A ordem moral doméstica, apesar de depender da estabilidade econômica, não é diretamente determinada por ela. Famílias de mesma condição socioeconômica podem demonstrar distintas formas de gerir o tempo, o orçamento e os afazeres.

d) **formas específicas de exercício da autoridade parental** que podem se basear em um controle interno ou externo. No primeiro caso, os pais conversam com a criança e a levam a refletir sobre os motivos que fundamentam sua admoestação ou punição, o que favorece a internalização das regras e a autorregulação. No segundo caso, os pais – ao invés do diálogo que leva à reflexão e à compreensão das razões que fundamentam as regras – privilegiam a punição (muitas vezes físicas) visando cessar imediatamente o ato desviante. A primeira forma tornaria a criança mais adaptada à disciplina escolar (que valoriza a “autonomia” infantil) por já ter internalizado as regras e desenvolvido o autocontrole; ao passo que, na segunda forma, a criança tende a controlar seus atos apenas quando vigiada e sob ameaça externa;

e) o **investimento pedagógico das famílias**, isto é, as práticas adotadas pela família para cobrar, acompanhar e estimular o sucesso escolar, como, por exemplo, ler para os filhos, perguntar sobre o que leram/aprenderam, estudar com eles etc.

Esses traços familiares não são produtos de uma simples escolha racional, sendo influenciados pela história familiar, pela trajetória de vida e pela dinâmica familiar. Além disso, ainda que esses traços estejam presentes em uma determinada configuração familiar, eles, por si só, não garantem o sucesso escolar, de tal forma que se pode encontrar casos de fracasso escolar mesmo nesses contextos e outros casos de sucesso na ausência desses traços. Assim, apesar de certas características da cultura familiar tenderem a facilitar o exercício do “ofício de aluno”, o êxito acadêmico e a relação positiva com a escola, esses não são diretamente determinados pela vontade da família, sendo influenciados também por outros fatores (individuais, escolares, juvenis etc.). Contudo, quando os alunos apresentam problemas escolares, os professores costumam insistir na presença dos pais, acreditando que a intervenção familiar é suficiente para mudar a relação da criança com a escola e o saber, mesmo após vários desses encontros se mostrarem infrutíferos.

A Sociologia e a Psicologia vêm demonstrando que a relação da criança com a escola e o saber é muito mais complexa que o idealizado pelos professores, sendo permeada por vários fatores, inclusive pela ação pedagógica e disciplinar do docente (CHARLOT, 2003; PERRENOUD, 1995; LA TAILLE *et al.*, 2005; PARRAT-DAYAN, 2008; SILVA, 2007). Em sua tese de doutorado¹⁵³, Silva (2007) observou que o grau de indisciplina em sala de aula variava também em função do professor e concluiu que “os comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula encontram suas condições de possibilidade no cruzamento de fatores familiares e escolares” (SILVA, 2007, p. 9). Os professores mais eficazes, do ponto de vista da

¹⁵³ O autor realizou observação direta em duas turmas de Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Belo Horizonte, e complementou com entrevistas com alunos e professores.

gestão dos comportamentos, eram aqueles que comunicavam claramente as regras e condutas esperadas, empregando-as de forma impessoal; que supervisionavam permanentemente os comportamentos, mantendo-se atentos ao que ocorria em sala de aula; que raramente ignoravam os atos de indisciplina e intervinham precocemente, orientando as condutas e posicionando-se de maneira firme. Todas essas ações contribuía para que os alunos assimilassem as expectativas docentes e pudessem prever as consequências dos seus atos, procurando se autodisciplinar. Raramente, esses professores utilizavam medidas corretivas que, quando aplicadas, reforçavam a autodisciplina. Além do trabalho disciplinar, algumas características do professor e do trabalho pedagógico favoreciam a ordem e o comprometimento dos alunos em sala de aula, tais como: clareza das exposições; disponibilidade para ajudar (repetiam explicações até os alunos entenderem); estímulo a participação ativa da turma; ensino estruturado; monitoramento e *feedback* constante do desempenho dos alunos; entre outros.

Vários estudos, realizados desde a década de 1950, observaram que as avaliações escolares negativas, o estigma, a pressão institucional, o tédio e os sentimentos de injustiça ou de desvalorização, sobretudo daqueles alunos que, desde o início da escolarização, apresentam dificuldade em corresponder às expectativas da escola, tendem a produzir subculturas opostas aos valores institucionais, que podem exercer pressão sobre os demais colegas durante as interações cotidianas. O efeito dos pares sobre a personalidade e o comportamento das crianças e dos adolescentes costuma ser subestimado pelos professores, que tendem a enxergar a criança apenas como produto da socialização familiar. Porém, “como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. [...] O que estas pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam” (MONTANDON, 2005, p.495). Nesse sentido, a partir de duas pesquisas realizadas com crianças, Montandon (2005) conclui – corroborando pesquisas anteriores (HARRIS, 1995; 1998) – que o efeito das interações entre os pares (e da cultura infantil) sobre os valores e as atitudes das crianças era mais significativo que o peso da socialização familiar¹⁵⁴. Arendt (2000), em seu texto sobre a crise na educação, chega a se referir à “tirania da maioria” em alusão à dominação que o grupo de crianças realiza umas sobre as outras. Posteriormente, Pasquier (2005) também utilizou essa expressão para falar sobre o efeito dos pares na conformação dos gostos culturais de adolescentes e jovens. Ainda que essa questão do peso das diferentes instâncias socializadoras (família, escola, mídia, igreja, pares etc.) sobre a personalidade de crianças e adolescentes esteja

¹⁵⁴ Essa cultura infantil é diversa, variando de acordo com o sexo, a raça, a nacionalidade e a classe social das crianças.

longe de ser um consenso, é evidente o efeito dos colegas sobre as condutas de jovens e crianças, fenômeno que tem causas históricas e sociais.

Na contemporaneidade, as relações de autoridade se transformaram, inclusive a dos adultos com as crianças, o que não quer dizer que pais e professores tenham desistido de exercer controle sobre os filhos e alunos. Mas é inegável que, em geral, as relações se tornaram mais democráticas e menos hierárquicas no seio da escola e da família, e a ordem se tornou mais negociada (MONTANDON, 2005). Paralelamente a esse fenômeno, emergiu a cultura de massa, a globalização, novos (e mais rápidos) meios de comunicações e relações de mercado mais sofisticadas, levando à dissolução ou ao enfraquecimento das referências tradicionais (valores, modos de ser e viver, instituições etc.). As velhas fórmulas não são suficientes para orientar o indivíduo em um mundo ambíguo e em constante transformação. Nesse cenário, a ação do indivíduo ganha um papel central e o processo de individualização se acentua. Hoje, mais do que nunca, o indivíduo tem a responsabilidade, para não dizer a obrigação, de traçar seu próprio caminho, sem poder se orientar por modelos já estabelecidos; e se vê diante de uma gama cada vez diversa de possibilidades (BECK; GIDDENS, LASH, 2000). Arendt (2000) pensava que, diante dessa emancipação da tradição e da autoridade, as crianças se tornavam mais vulneráveis à pressão do grupo de pares.

Além dos fatores familiares, escolares e geracionais, a criança desempenha papel ativo na relação que estabelece com a escola e o saber, e isso fica evidente diante dos vários relatos de pais – durante as reuniões com professores ou quando conversavam entre si na sala da coordenação – de que já haviam tentado “de tudo” com os filhos (castigos, punições físicas, reforço positivo etc.) e que nada surtia efeito. E isso ocorre porque a criança não é passiva diante do que lhe fazem, ela interpreta as experiências e situações e constrói estratégias para ampliar sua liberdade e autonomia (MONTADON, 2001; 2005). Além disso, a motivação externa (dos pais) tem seus limites, uma vez que, para a criança obter sucesso na escola, ela precisa se mobilizar internamente, o que supõe que ela mesma encontre sentido ou prazer na situação de aprendizado (CHARLOT, 2003; PERRENOUD, 1995). Esses sentidos são construídos na relação da criança com o mundo, com os outros e consigo mesma, são construídos, inclusive, na relação com a família, com os professores e com os pares. O sentido que o aluno atribui à escola e ao saber pode ser mais ou menos favorecedor do sucesso escolar. Há alunos que têm imenso prazer em aprender, e estudar é sua “segunda natureza”; de tal forma que estudam inclusive nas férias e nos finais de semana. Há outros que têm imensa vontade de saber, mas que precisam se esforçar para estudar e aprender; como há também alunos que estudam apenas para passar de ano, ter um diploma, entrar na faculdade etc. Estes últimos

mantêm uma relação dita “instrumental” com a escola e desenvolvem uma série de estratégias para sobreviver ao sistema escolar com o mínimo de esforço possível. Por fim, há ainda aqueles que se encontram perdidos na escola e não vêem nenhum sentido em estar ali; esses são os principais candidatos à evasão escolar (CHARLOT, 2003). E, como o interesse não está dissociado do comportamento autônomo, a indisciplina pode aparecer como um sintoma dessa falta de sentido/desejo em relação ao saber escolar. Diante desse cenário, complexo e multideterminado, da relação do aluno com a escola, Parrat-Dayan (2008) conclui que

“Poderíamos dizer que a indisciplina é provocada por problemas psicológicos, ou familiares, ou da estruturação escolar, ou das circunstâncias socio-históricas, ou, então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua personalidade, pelo seu método pedagógico etc. Na realidade, a indisciplina não apenas tem causas múltiplas, como também se transforma, uma vez que depende de todo um contexto sociocultural que lhe dá sentido” (p.19).

Os métodos pedagógicos contemporâneos – menos fundamentados na coerção e sanção disciplinar – precisam da cooperação ativa dos alunos para a transmissão dos saberes. Porém, os sentidos do trabalho pedagógico encontram-se enfraquecidos. Perrenoud (1995) alerta que a propalada “crise da educação”¹⁵⁵ é, antes de tudo, uma “crise de sentido”. Os alunos não aprendem não é porque a escola desistiu de sua missão de ensinar, mas porque encontram dificuldade em estabelecer um sentido para o saber escolar que não seja o instrumental. Essa predominância da relação utilitária com a escola tem suas bases sociais. Na contemporaneidade, a erudição perdeu status, e o diploma se tornou um importante trunfo nas disputas pelos postos mais elevados da hierarquia ocupacional. Assim, essa dimensão instrumental (garantir o diploma, passar de ano, ir bem nos exames etc.) tornou-se o centro do “ofício de aluno”, mais que o aprender e o enriquecimento pessoal. Diante dessa instrumentalização do saber, os alunos com pior desempenho ou de ambições mais modestas podem encontrar dificuldade em criar outro sentido para a escola, ficando à deriva.

Isso posto, Dubet (1998) vai além e postula que essa crise de sentido indica um processo de desinstitucionalização do social (do qual a escola faz parte). Isto quer dizer que as instituições vêm perdendo sua capacidade de legitimar e impor valores, comportamento, sentidos e percursos. Como discutido anteriormente, o mundo mudou, assim como o processo de formação dos indivíduos. Se antes as instituições – como escola e família – tinham o monopólio da socialização das crianças, transmitindo valores e modelos de comportamento que

¹⁵⁵ Com a massificação escolar, expressões como “crise do ensino” e “mal-estar escolar” se tornaram comuns no senso comum. Elas fazem alusão às altas taxas de fracasso escolar, sobretudo, nas escolas populares.

eram interiorizados pelas crianças e passavam a constituir sua identidade; na contemporaneidade, os atores sociais são expostos a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, que contribuem para a constituição de um “homem plural” (LAHIRE, 2002). Esse novo homem é produto dessas experiências diversas e contraditórias, que ampliam seu universo de referências e o impelem a construir um sentido particular para sua experiência escolar (uma utilidade ou um projeto de futuro) e um modo próprio de ser aluno, que pode se chocar com as expectativas docentes (LAHIRE, 2002; DUBET, 1998; DAYRELL, 2007).

“O ‘tornar-se aluno’ já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho. Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Contudo, não é um trabalho fácil, o jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.)” (DAYRELL, 2007, p.1120).

3.2 Que dispositivos a escola aciona para obter o que quer das famílias (e dos alunos)?

3.2.1 Os alunos e as regras escolares: *“Eles têm que aprender a conviver e se organizar dentro de certas regras para não serem ainda mais prejudicados”*

Analisando o “diário de bordo”¹⁵⁶, nota-se que mais da metade dos alunos do turno da manhã (5º ao 9º ano) registrava alguma ocorrência. Elas eram mais frequentes entre os alunos do último ciclo¹⁵⁷ (quase metade da turma teve dez ou mais ocorrências em 2017) e diziam respeito a atitudes e comportamentos listados no quadro a seguir (os grifos se referem às condutas mais recorrentes):

¹⁵⁶ Sempre que o responsável vai à escola, os professores ou coordenadores buscam todas as ocorrências registradas no livro que, no geral, mostram uma série de repetições da mesma situação (atrasos, recusa em fazer atividades em sala ou não entrega do dever de casa). Após conversar com os pais, o coordenador ou professor anota no diário que o responsável esteve presente e qual foi o conteúdo da conversa. Pais e filhos assinam o documento.

¹⁵⁷ Não foi possível analisar os dados do 9º ano, pois os diários não estavam disponíveis no momento da coleta.

Quadro 2 - Motivo de sanções escolares

Dimensão	Atitudes e comportamentos passíveis de sanção
Comunicação durante a aula	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conversa excessiva em sala de aula</u> • Aluno gritou durante a aula • O aluno fez barulho durante a aula
Mobilidade durante a aula	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno se levantou da carteira ou se deslocou no interior da sala de aula • <u>O aluno saiu da sala de aula sem a permissão do professor</u>
Cumprimento de horários	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O aluno se atrasou para entrar na escola ou na sala de aula</u> • O aluno “matou aula”
Cumprimento de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O aluno não realizou as atividades demandadas pelo professor em sala de aula</u> • <u>O aluno não fez o dever ou trabalho a ser feito em casa</u> • O aluno apresentou os trabalhos sem capricho ou em tom de brincadeira • O aluno não trouxe o material a ser utilizado no dia • O aluno se dedicou a atividades de outros professores • <u>O aluno se distraiu com objetos ou atividades alheias à aula (celular, comida, brinquedos etc.)</u> • O aluno dormiu na aula
Relação entre alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno realizou brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com colegas de classe • <u>O aluno agrediu, xingou ou discutiu com os colegas na aula</u> • O aluno pegou material do colega sem autorização
Relação entre funcionários e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O aluno desobedeceu às ordens do professor</u> • O aluno efetuou réplicas à ação disciplinadora do professor • O aluno fez piada ou debochou dos professores e de sua autoridade • O aluno agrediu, ameaçou ou desrespeitou funcionários
Normas institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno não encapou ou perdeu o livro didático • O aluno depredou o patrimônio da escola • <u>O aluno não veio com uniforme completo ou o descaracterizou</u> • O aluno portou, consumiu ou manuseou entorpecentes nas dependências da escola (álcool e cigarro) • O aluno não trouxe a advertência assinada

Fonte: Autoria própria, elaborado a partir do modelo proposto por Silva (2007).

Nota: Esse quadro foi organizado conforme as dimensões adotadas por Silva (2007), acrescido da dimensão “Normas Institucionais”.

A grande maioria das atitudes repreendidas ou sancionadas pela escola se justifica, do ponto de vista de seus profissionais, a partir das condições indispensáveis a todo trabalho pedagógico (silêncio, ordem, realização de atividades para revisão ou fixação do conteúdo etc.) ou da preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho (por meio da socialização em uma organização regrada), conforme relato a seguir:

Em conversa com uma coordenadora, ela declarou que compreende as limitações que a vulnerabilidade social das famílias pode trazer para a escolarização, mas que há situações que a escola não pode deixar passar, porque fora dela isso não aconteceria, citando o caso dos atrasos. Segundo ela, permitir que os alunos entrem na sala em qualquer horário, além de

prejudicar o andamento da aula (já que os outros alunos podem se distrair com a interrupção), não contribuiria para que os educandos aprendam a conviver e se organizar dentro de certas regras, sem o que seriam ainda mais prejudicados. E deu o exemplo das escolas particulares, que não toleram atrasos. Assim, a escola estaria educando para que os jovens não fiquem em desvantagem em relação aos alunos das escolas particulares.

Trecho do diário de campo: conversa realizada em 30/03/17.

Essas exigências também foram identificadas por Silva (2007), tanto na literatura resenhada, quanto na pesquisa empírica realizada em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte sobre o tema da indisciplina. Exigências essas que constituiriam o núcleo da cultura escolar ou docente:

“A recorrência desse conjunto de regras, nas aulas dos diversos docentes, corrobora uma série de estudos que têm chamado a atenção para o fato de que, parte das regras que orientam as condutas dos alunos em sala de aula, é empregada indistintamente pelos diversos professores, quase que à revelia dos contextos de sua aplicação e das características pessoais e/ou pedagógicas de cada docente” (SILVA, 2007, p.101).

Diante do fenômeno da indisciplina, a Escola Violeta prevê em seu Regimento algumas ações a serem adotadas, a saber:

“Art. 70 - O estudante que deixar de cumprir ou transgredir de alguma forma as disposições contidas no Regimento Escolar ficará sujeito às seguintes ações:
 I - Orientação disciplinar com ações pedagógicas de professores, Coordenação Pedagógica e Direção;
 II - Registro dos fatos ocorridos envolvendo o estudante, com assinatura do próprio e na presença do responsável legal;
 III - comunicado, por escrito, com ciência e assinatura dos pais, mães ou responsáveis, quando criança ou adolescente;
 IV - Encaminhamento a projetos de ação educativa e assistenciais;
 V - Convocação dos pais, mães ou responsáveis, para comparecerem à escola em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade de todas as partes e, após conversa registrada em ata, se for o caso, assinatura de termo de compromisso;
 VI - Encaminhamento do fato ao Colegiado Escolar, para providências.
 Art. 71 - Ao estudante, conforme a gravidade ou em caso de reincidência de indisciplina, serão *aplicadas as* seguintes sanções, a partir de definições do Colegiado Escolar:
 I - Advertência oral;
 II - Advertência escrita com comunicação aos pais, mães ou responsáveis;
 III - Transferência de turma;
 IV - Transferência de turno;
 V - Transferência de escola.
 § 1º Em caráter excepcional, a transferência de um aluno para outra escola terá assegurada a participação da família, ampla defesa do estudante, processo disciplinar instaurado em articulação com o Conselho Tutelar, Associação de Pais e será efetivada pela Gerência Regional de Educação.

§ 2º Todas as ações disciplinares previstas no Regimento Escolar serão devidamente registradas em Ata e apresentadas aos responsáveis de demais órgãos competentes para ciência das ações tomadas” (Regimento Escolar).

A resposta adotada pela escola depende da gravidade do ato e de sua reincidência. Em casos de agressão entre alunos, a escola, na maior parte das vezes, advertia o aluno agressor, ligava para informar os pais de ambos alunos e, em alguns casos (a depender da gravidade), convocava-os a comparecer à escola. Quando a escola não conseguia contato por telefone com a família do agressor, o aluno levava a advertência e a convocação para casa, que deveria retornar assinada. Em alguns casos foi testemunhado o acionamento da Guarda Municipal; por exemplo, no caso da agressão de um menino à sua namorada. A família da vítima aguardou junto à diretora a chegada da Guarda Municipal, que não compareceu, e a mãe foi orientada a fazer o B.O na delegacia. Em outro caso de agressão, dessa vez à diretora, a aluna foi transferida de escola. Ela já vinha sendo acompanhada pelo Conselho Tutelar a pedido da escola. Em relação aos demais atos de transgressão do regimento, a escola anotava a ocorrência no “Diário de Bordo” e, em alguns casos, pedia ao aluno para assinar. Em caso de reincidência ou de desrespeito ao professor, o aluno levava uma advertência escrita (a ser assinada pelos pais) e/ou sua família era convocada. Essas sanções não eram vistas na escola como meramente punitivas, mas também pedagógicas, pois, em todos os casos, a coordenação buscava explicar aos alunos o porquê daquela atitude não ser tolerada.

Ainda que não previsto no regimento, observou-se também o uso da suspensão, praticada da seguinte forma: o aluno é expulso da sala de aula, permitido seu retorno somente após o comparecimento dos pais (ou do envio de bilhete escrito justificando o não comparecimento, com proposta de nova data e horário). Em alguns casos, os pais não compareciam ou não justificavam, e o aluno permanecia na sala da coordenação durante todo o dia. Alguns professores se mostravam incomodados com essa situação (dizendo que lugar de aluno é na sala de aula), outros a defendiam alegando ser impossível lecionar com o aluno naquelas condições. Em outros casos, os alunos perdiam o direito ao recreio (mas a escola garantia seu direito de utilizar o banheiro e de lanchar) ou ficavam impedidos de participar de excursões ou passeios externos (ou iam somente após o comparecimento dos pais).

Para além das sanções, a escola buscou desenvolver algumas estratégias para melhorar a relação dos estudantes com a escola e reduzir a indisciplina, tais como: premiar com excursão a sala com menor número de ocorrências; realizar rodas de conversa com os alunos; e apostar

no protagonismo estudantil (por meio de projetos como o OPCA¹⁵⁸, a Câmara Mirim¹⁵⁹, show de talentos, premiações, assembleia de classe, alunos monitores do recreio, representantes de turma, entre outros). Em relação à roda de conversa, ela permitia ouvir os jovens, mas, principalmente, sensibilizá-los sobre suas ações e o ofício de aluno, como pode ser observado no relato abaixo:

A diretora havia proposto a realização de um grupo de discussão com os alunos de uma turma de 7º ano, que recebia repetidas reclamações dos professores, em razão da indisciplina. Ao entrar na sala, vi que todos os alunos estavam sentados em uma roda aguardando a diretora. Reconheci sete deles, que haviam passado pela coordenação nas últimas semanas. A diretora chegou e perguntou para a turma quais eram os principais problemas na sala, e os alunos responderam que eram as brincadeiras em excesso e a preguiça. Ela falou que para combater a preguiça era preciso estar descansado, por isso a importância do sono. Ela perguntou quem estava dormindo tarde, e metade da turma levantou a mão. Ela então afirmou que eles precisavam ter uma boa noite de sono e disse que era preciso motivação para espantar a preguiça, por isso era sempre importante lembrar a importância da escola. A diretora perguntou quem achava a escola importante, e a maioria levantou a mão. Ela alertou que era preciso se policiar para manter o foco quando aparecessem distrações (nesse momento, um dos alunos, que era frequentemente enviado à coordenação, fechou o capuz da jaqueta sobre rosto, deixando apenas o nariz de fora, e tampou os ouvidos com as mãos).

A diretora pegou um boletim em branco e falou da importância da avaliação comportamental que, apesar de ser largamente ignorada pelos alunos, fazia toda a diferença. Na sequência, ela leu para eles cada uma das “atitudes e valores” avaliados pelos professores. Ela falou sobre a importância de se respeitar os outros, inclusive colegas e professores, e de se responsabilizar por seu desempenho na escola; disse que não era a turma que determinava

¹⁵⁸ O Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (OPCA) é um programa da Secretaria Municipal de Educação, criado em 2014, em que os alunos apresentam propostas de melhoria da escola, que devem ser votadas pelos colegas. Para isso, contam com uma verba de R\$ 20.000,00. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/orcamento-participativo-da-crianca-e-do-adolescente-opca>>. Acesso em 6 nov 2018.

¹⁵⁹ Programa da Secretaria Municipal de Educação, em que alunos do 3º ciclo são eleitos pelos colegas para o “cargo” de vereador mirim. “Os compromissos dos vereadores mirins são similares aos de um vereador do município. As atividades do projeto Câmara Mirim trazem, ainda, oportunidades para que os pequenos vereadores socializem suas angústias e anseios e debatam temas comuns que permeiam o ambiente escolar. Além das sessões na própria Câmara Municipal, alguns encontros são realizados em escolas que participam do projeto, possibilitando aos estudantes conhecerem a realidade de outras unidades escolares, que não a sua”. Mais informações em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/estudantes-exercem-cidadania-atuando-como-vereadores-na-camara-mirim>>. Acesso em: 6 nov 2018.

o desempenho, pois mesmo quando tinha bagunça na sala, o aluno precisava refletir sobre o que ele estava fazendo em relação a isso, sobre a sua própria participação. Os alunos quase não respondiam às perguntas e havia conversas paralelas. Ela perguntou quem trazia todos os materiais do dia, e poucos levantaram a mão. Ela falou que o aluno precisava do material para acompanhar as aulas, que fazia parte do “ofício de aluno” e que era responsabilidade dele, não da escola ou dos pais. Soou o sinal de final do recreio; a diretora pediu à então professora que esperasse um pouco e passou um “para casa” para os alunos. Ela pediu que eles refletissem sobre como cada um podia contribuir para reduzir as brincadeiras em sala e sobre qual o projeto de vida deles (seu desejo de profissão dentro de alguns anos). Ela disse que eles discutiriam essas questões coletivamente em outro dia e se despediu.

Trecho do diário de campo: roda de conversa, com alunos do 7º ano, realizada em 19/04/17.

Além das ações citadas, a escola participa do Programa Escola Integrada (PEI), em que parte dos alunos permanecem na escola, no contraturno, para a realização de oficinas. Essas oficinas focalizam o reforço dos conteúdos (sendo que uma hipótese presente na fala de professores e pais é a de que certos alunos são indisciplinados porque não conseguem entender o que está sendo explicado em sala de aula) e a socialização (que objetiva desenvolver a disciplina, a motivação e certos valores – como o respeito, o esforço e a cooperação – por meio do esporte e da arte). Apesar de todas essas ações, a indisciplina dos alunos ainda se mantém como a principal fonte de reclamação de professores, coordenadores e demais funcionários da escola.

3.2.2 *A parceria família-escola: “A gente tem que caminhar de mãos dadas para desenvolver um bom trabalho”*

A questão da indisciplina e a dificuldade da escola em lidar com essa questão¹⁶⁰ fazem com que a escola busque se aproximar das famílias, conforme trecho do relato a seguir, extraído de uma reunião com pais para entrega de boletins de uma turma de 5º ano.

¹⁶⁰ Essa dificuldade não é uma exclusividade da Escola Violeta. De acordo com a pesquisa TALIS, o Brasil é - dentre 34 países da OCDE - aquele em que os professores gastam mais tempo controlando a indisciplina em sala de aula. Em 2013, gastava-se, em média, 20% da aula controlando os alunos (a média da OCDE é 13%) e mais de metade dos professores concordaram que “há muito barulho na sala de aula”, “no início da aula, tenho que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem”; “eu perco muito tempo porque os alunos interrompem a aula”. Mais informação: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em 6 nov 2018.

A professora distribuiu uma bala (com embalagem que abre dos dois lados) para cada um dos pais/responsáveis, pedindo que cada um tentasse desembulhá-la somente com uma mão.

PROFESSORA: “Por que eu fiz essa dinâmica com vocês? Para vocês verem como é difícil abrir a bala com uma mão só, a gente precisa das...?”

PAIS: “Duas mãos”.

PROFESSORA: “É isso, e a escola precisa muito de vocês. A gente tem que caminhar de mãos dadas para desenvolver um bom trabalho. É assim: fundamental. Tem valores que só a família vai dar, a escola só vai reforçar. A gente precisa muito de vocês para caminhar, não é mesmo? E tem meninos bacanas demais aqui, e eles merecem uma escola de qualidade, merecem avançar. Tem meninos inteligentes aqui, a gente tem que valorizá-los. Conversem com eles, é menino que não precisava perder média, que poderia avançar, mas não está. Essa turma é de 26 meninos, olha quantos pais tem aqui! [havia apenas 7 pais]. Esse momento é muito importante, é a vida do filho de vocês! Eu sou a mesma pessoa aqui que na outra escola, com a mesma formação, por que é que lá eu consigo avançar muito mais em relação ao conteúdo? Por quê? O que vocês acham?”

MÃE: “Os pais participam mais”.

PROFESSORA: Pais participam, cobram mais, menino faz ‘para casa’, pais acompanham atividade que o menino fez, isso é muito importante, acompanhar.

Trecho do diário de campo: reunião de pais realizada em uma turma de 5º ano no dia 01/06/17.

A ideia subjacente a esta exortação à parceria família-escola é a de que a ação pedagógica só é possível se a ação educativa de pais e escola forem convergentes, pois pouco ou nada adiantaria os professores agirem de uma forma (esperando determinados comportamentos, impondo certas regras etc.), e os pais agirem de modo oposto: as ações devem se reforçar mutuamente. Além disso, o tempo de aula (4 horas diárias¹⁶¹) parece ser insuficiente para gerar nos alunos o autocontrole e a disciplina demandada pela escola. Seus profissionais nutrem assim a expectativa de que os pais possam auxiliá-los nesse trabalho de socialização. A aproximação com as famílias visa também engajá-las na vida escolar dos filhos (cobrar, incentivar, motivar) e incrementar sua participação nas instâncias de participação da escola, apesar desse último objetivo parecer ser muito mais uma imposição da Secretaria de Educação

¹⁶¹ Para um pouco mais de metade dos alunos que não ficam em tempo integral.

do que um desejo dos professores¹⁶². Nesse sentido, a escola desenvolve várias ações para engajar os pais, tais como:

- a) **Escola aberta:** a escola oferece oficinas e atividades diversas para pais e alunos nos finais de semana. Na Escola Violeta, o objetivo das oficinas é aumentar a participação da comunidade na escola e “contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da vida da comunidade, promovendo a inclusão social e a construção de uma cultura de paz para crianças, adolescentes, jovens e adultos, através de uma educação não formal e comunitária”¹⁶³;
- b) **Festas e apresentações dos alunos,** como festa junina, festa da família, “Aluno é show” (apresentação artística dos alunos), “Café com Poesia” (o estudante explora um poema escolhido por ele durante um período e depois o apresenta em forma de sarau para as famílias), entre outras. Os profissionais da escola costumam dizer que o que atrai os pais é a apresentação dos filhos, que costuma lotar a quadra esportiva da escola;
- c) **Presença obrigatória** de representantes dos pais na gestão. Na Escola Violeta é um desafio encontrar familiares dispostos a exercer tais funções. Na assembleia realizada no final de 2017, após a diretora explicar sobre a função do Colegiado e da Caixa Escolar e abrir espaço para que os pais se candidatassem aos cargos, apenas uma mãe se ofereceu prontamente para fazer parte do Colegiado; outra só aceitou após ser motivada pelos funcionários que diziam que ela já era muito participativa e que sempre estava por lá; os outros só aderiram após muitos “Vamos lá, gente, mais pais para ajudar na gestão”, “Eu preciso de mais pais, vamos”, “Olha que legal poder falar que faz parte do conselho fiscal da escola da filha”, “Vocês vão ver como é bom participar, ter ciência de tudo, poder melhorar a escola do filho de vocês”. Em determinado momento, começou-se a chamar os responsáveis presentes pelos nomes e perguntar-lhes se aceitariam participar; quando diziam sim, todos aplaudiam. Após mais de 10 minutos, conseguiu-se captar o mínimo de pais necessários (oito);
- d) **Atividades que os alunos devem realizar com os pais,** como é o caso da “Sacola Viajante” (2º e 3º ano) e da “Ciranda de Leitura” (4º e 5º ano), em que as crianças

¹⁶² Durante a observação, essa preocupação apareceu apenas no discurso da direção e nas propostas das chapas que concorriam à eleição (formadas por coordenadoras).

¹⁶³ Trecho extraído do TCC de uma professora da escola. Esse estudo não será referenciado para não colocar em risco o anonimato da comunidade da escola.

levam um livro para casa para ler junto com a família ou que famílias e alunos participam juntos da contação de história;

- e) **Entrega de kits e boletins presencial.** Há escolas da rede municipal em que os alunos podem retirar kits e boletins. A Escola Violeta optou por entregar apenas a um adulto maior de 18 anos, obrigando grande parte dos responsáveis a comparecer à escola em outro momento que não apenas o da matrícula. Em alguns casos, os profissionais aproveitam esses momentos para conversar com a família;
- f) **Reunião de pais e professores.** Geralmente, essas reuniões são conjugadas com a entrega de boletins ou com a exposição de trabalho dos alunos (pequenas mostras culturais). A escola costuma preparar um lanche (com café, suco, biscoito ou bolo) para recepcionar os pais. A intenção é que eles se sintam bem-vindos, acolhidos naquele espaço;
- g) **Reuniões individuais com pais ou responsáveis.** Em geral, os pais são convocados para conversarem com um ou mais professores sobre os problemas apresentados pelo filho. Para incentivar a vinda dos pais, a escola enfatiza que, se necessário, expede atestado de comparecimento para os responsáveis apresentarem no trabalho, ou, como dito anteriormente, nos casos de maior gravidade, a escola impede o aluno de entrar em sala até a vinda do responsável. Das diferentes formas de contato com as famílias, a reunião individual era a mais frequente. A escola recebia, em média, três responsáveis no turno da manhã durante o período da pesquisa.

Quando as famílias são convocadas para as reuniões individuais, costuma-se fixar dia e hora para esse comparecimento. No entanto, de um modo geral, isso não é seguido. As famílias comparecem quando podem, e a escola busca atendê-las da mesma forma, para não perder a oportunidade: há um sentimento entre os educadores de que, se não aproveitarem tal ocasião, não conseguirão se comunicar com os pais novamente; ao mesmo tempo em que tentam poupá-los de um retorno, pois compreendem sua condição de trabalhadores subalternos que não podem vir à escola frequentemente sem que isso lhes cause problemas com seu empregador. Neste caso, como não há hora marcada, o professor (que solicitou a vinda da família) é substituído temporariamente em sala de aula por algum coordenador, enquanto ele conversa com a família na sala da coordenação (nesse caso, a reunião costuma ser breve). Quando não é possível o professor se ausentar da sala de aula, são os coordenadores que conversam com a família (como as ocorrências são anotadas no “diário de bordo”, eles podem transmitir aos pais o motivo da convocação). Em alguns casos, os pais falam rapidamente com o professor na porta da sala; em outros, as coordenadoras perguntam aos professores que estão em horário de planejamento se

algum deles gostaria de conversar com o responsável. Houve reuniões em que dois ou mais professores, um por vez, sentou-se com o responsável para falar sobre seu filho (e costumavam fazer queixas muito parecidas), fazendo com que o responsável ouvisse e tentasse se explicar mais de uma vez.

As reuniões costumam apresentar uma dinâmica parecida, em que o coordenador ou professor narra o motivo da convocação, lê as ocorrências do aluno no “diário de bordo” e conversa com o responsável a fim de entender as condições domésticas às quais o aluno está submetido e que poderiam ajudar a explicar seu comportamento. Os alunos, geralmente, ficam calados durante a conversa, alguns olham para o chão, outros choram, alguns tentam se defender (mas pouco espaço é dado à sua justificativa) e costumam falar apenas quando perguntados (alguns se recusam mesmo nessa situação). Em geral, pais e professores tentam sensibilizar o aluno sobre a importância da escola para o seu futuro; em alguns casos, buscam lhe “arrancar” um compromisso verbal de que mudará seu comportamento; em outros, os desfechos são mais concretos, com recomendações do que os pais poderiam fazer para ajudar os filhos – como olhar o caderno (para ver se estão copiando atividades e fazendo os deveres), colocar o filho de castigo (proibir a ida a festas, sair para brincar, utilizar videogame ou celular etc.), colocá-lo para trabalhar (se tiver 15 anos ou mais) ou ajudar nas tarefas domésticas (evitando que fique ocioso ou na rua) – ou com encaminhamentos para atendimento em posto de saúde ou Conselho Tutelar. O relato abaixo é um exemplo dessas prescrições:

Uma mãe chega na sala da coordenação já se desculpando por não ter comparecido antes. A coordenadora diz que o importante é que ela estava ali e então sai para chamar a professora e o aluno para conversar. A professora chega, cumprimenta a mãe e diz que queria conversar com ela não apenas sobre indisciplina, mas sobre o baixo rendimento do filho. A mãe conta que ela e o marido são separados e que ele já é casado com outra mulher (que também tem filhos adolescentes) e que moram em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Ela diz que o filho fica com ela durante a semana e com pai nos finais de semana. Contudo, o filho lhe contou que tem ficado na casa da vizinha quando vai visitar o pai, mas que ela não a conhece. A mãe comentou que o filho era aluno da Escola Integrada (PEI), mas que reclamava que estava ficando muito cansado e por isso ela o tirou do PEI. Ela diz que o filho está ficando com a irmã mais velha (de 21 anos) em casa pela manhã, e que a irmã sai para trabalhar às 12:00 e o deixa na escola. A professora diz que ele é um menino bom e pede para ele pegar o caderno. A professora mostra que ele não registra nada no caderno e que não

conclui nenhuma atividade. A professora afirma que está preocupada porque ele está no 4º ano, indo para o 5º, que é um ano decisivo. Ela pediu à mãe para, ao chegar em casa, olhar os cadernos do filho, pois está faltando a ele organização. A professora comenta que é angustiante para ela preparar aula, passar todo conteúdo no quadro e, quando olha, ele não fez absolutamente nada, ela diz que não pode se omitir o ano todo e fingir que não está vendo isso, por isso queria conversar com a mãe.

A coordenadora sugere que, no próximo ano, a mãe passe o filho para o 5º ano do turno matutino, para poder acompanhá-lo à tarde, já que ela contou que só trabalha pela manhã. A professora afirma que o que ela está pedindo é ajuda em casa para ele fazer as atividades, pois ela corrige os deveres e confere o caderno todo dia, mas que, às vezes, ele nem traz o caderno porque não fez os exercícios. E diz "a minha esperança em te chamar é ele progredir, pois são conteúdos muito importantes". A professora pediu que a mãe conversasse com a filha mais velha para ela dar uma olhada no caderno dele ou que ela conferisse à noite quando ele chegasse da escola para ver se ele está copiando as atividades. A coordenadora então pergunta ao aluno porque ele não faz os deveres. Ele responde que tem preguiça. A mãe diz que ele tem acordado tarde, pois fica jogando joguinhos de celular. A professora diz que antes ele estava fazendo letra cursiva e agora não faz mais. A mãe diz para ele que sem estudo ninguém consegue nada e que, se ele quer ser jogador de futebol, ele precisa saber ler e escrever, pois, se for para outros países, precisa saber falar a língua de lá. Outro professor se junta à conversa e repete a mesma coisa que a professora, dizendo que o aluno não registra nada em sala de aula. O professor fala que o aluno não é atrevido nem mal-educado, mas que só quer brincar. A mãe confirma e diz que, quando ele chega em casa, ele só quer brincar, que ela pergunta se tem dever, e ele diz que não. O professor aconselha a mãe a tirar televisão, futebol e celular, até que ele faça as atividades, e que ela olhe o caderno todo dia. A outra professora diz que, se ela não puder olhar no dia, que seja pelo menos no dia seguinte e alerta que, se ele chegar em casa sem dever de casa, é porque ele não copiou os exercícios no caderno durante a aula. Neste caso, que não deixasse ele brincar no sábado. Os professores agradecem e se despedem.

Trecho do diário de campo: reunião realizada em 25/04/17.

Essas reuniões permitem à escola e aos seus profissionais: a) informar os pais (uma vez que a comunicação por telefone é difícil)¹⁶⁴; b) buscar ajustar discursos e ações e assegurar a

¹⁶⁴ Durante a pesquisa de campo, eu pude observar diversas tentativas frustradas das coordenadoras em contactar os pais por telefone, ora por eles não atenderem e não retornarem as ligações, ora por terem mudado o número do telefone e não terem comunicado a escola. Pude também presenciar duas alunas conversando (e rindo) sobre

assistência da família na vida escolar dos filhos (por meio dos combinados e das recomendações); c) informar-se sobre o que acontece em casa para melhor entender a criança; d) reduzir os mal-entendidos na relação, muitas vezes produzidos pelo aluno (que esconde bilhetes e convocações, falsifica assinaturas, subverte mensagens etc.), reduzindo também a margem de manobra da criança. Esse último ponto merece uma maior atenção, pois um dos principais focos das críticas dos professores aos pais é a dificuldade de conseguir contato com eles ou deles comparecem à escola quando convocados, principalmente os pais dos alunos mais “problemáticos”¹⁶⁵. O que pude observar durante a pesquisa de campo é que a criança tem um importante papel sobre essa percepção docente, pois em várias reuniões os pais declararam não terem sido informados da convocação e que só compareceram porque vasculharam ao acaso a mochila dos filhos e encontraram bilhetes, avisos ou ocorrências. Em alguns casos, pais e coordenadores identificavam inclusive a falsificação das assinaturas. Essa manipulação das informações e dos contatos entre pais e professores por parte das crianças acabava gerando grandes mal-entendidos, como no caso relatado abaixo. A mãe do aluno – que trabalhava em tempo integral – era vista como omissa, pois não se preocupava com a pontualidade do filho, não retornava os contatos da escola, não comparecia às reuniões, enviava o filho sujo, sem material e com o uniforme rasgado. Quando essa mãe finalmente compareceu à escola, ela apresentou uma outra história. Ainda que não se possa, somente com base no relato, afirmar se seu discurso corresponde à realidade ou se a dissimula (a fim de evitar os julgamentos morais), é possível dizer que esse contato permitiu à mãe apresentar uma outra versão dos fatos, alternativa àquela transmitida pela criança por meio de seus comportamentos, atitudes e declarações.

A mãe chega para a reunião próximo às 8:00 da manhã. Seu filho a espera na sala da coordenação desde às 7:00h. A coordenadora se apresenta e fala para a mãe que seu filho chega a ser expulso de sala de aula por até quatro horários no mesmo dia e pede para a criança explicar o que aconteceu ontem. O aluno diz que o professor lhe roubou uma caneta. Nesse momento, o professor acusado pelo aluno chega para se reunir com a mãe e contar a sua versão da história [ontem havia sido seu primeiro dia de aula nessa escola]. Ele disse que, em

a estratégia adotada por uma delas para que a escola não entrasse em contato com sua mãe: passar um número de telefone antigo que não estava mais em funcionamento.

¹⁶⁵ Nesse sentido, houve uma situação em que a escola enviou um bilhete para 16 pais, cujos filhos apresentavam dificuldades nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, para que eles autorizassem a permanência deles na escola em tempo integral, durante dois dias da semana, para que pudessem ter aulas de reforço. Contudo, apenas uma criança retornou com o bilhete assinado pelo pai ou responsável.

uma hora de aula, seu filho se levantou, conversou com outros, derrubou a mesa e brincou de soprar a carga da caneta no colega. Por isso, o professor pediu a caneta dele e do colega. O colega entregou, mas seu filho ficou enrolando e zombando dele. Então, o professor recolheu a caneta e o mandou para a coordenação, foi então que ele começou a chorar e falou que o professor roubou sua caneta e que deve ter sido ele também que roubou os R\$ 4,00 que havia sumido na sala. A mãe pergunta para o filho por que ele acusou o professor, o que a caneta tinha a ver com o dinheiro, e se ele havia visto o professor roubando o dinheiro. Ele diz que não. A mãe fala que acusar alguém falsamente é muito sério e que é crime.

Ela conta que na sexta-feira ela foi denunciada ao conselho tutelar por ter lhe dado uma surra “que o deixou marcado”. Ela disse que foi casada com o pai do seu filho por 12 anos, mas que está separada há dois anos e conta que o pai dele é difícil e viciado em drogas, mas que ela teve uma criação bem diferente do pai de seu filho. Ela se lembra de que seu pai não aceitava que os filhos fizessem coisa errada e batia neles, se fosse preciso, para corrigi-los, e afirma que prefere morrer a ver seu filho virar bandido, por isso que ela “pega no pé” do filho e foi também por esse motivo que lhe castigou na sexta. Ela conta que, nesse dia, ele pegou um extintor na rua e começou a espirrar nas pessoas que passavam em frente ao supermercado vizinho de sua casa e que passou as mãos sujas de graxa no carro do dono do supermercado. Ela diz que esse senhor foi até sua casa e lhe disse que não haveria uma segunda chance para seu filho, por isso ela bateu nele, para que ele não fizesse isso novamente. A mãe conta que o filho tem um problema, que ele faz brincadeiras de mau gosto e acha que não está errado. O professor tenta explicar para o aluno que ele tem que avaliar o risco das brincadeiras, pois, se ele não conhece as pessoas, ele não consegue prever sua reação, e comenta que o aluno “brincou” com ele no dia anterior mesmo não o conhecendo, mas que nem todos reagiriam como o professor. A mãe confessa que também deu muito problema na escola quando era criança, porque era muito elétrica, porém era a melhor aluna da sala e nunca se envolvia em brigas, porque seu pai dizia que, se ela apanhasse na rua, ela iria apanhar na rua e em casa.

A coordenadora questiona por que o aluno está com o uniforme sempre sujo. A mãe diz que ele sai limpo de casa, mas que, antes de entrar na escola, ele corre pelo campo de futebol da vila (esse campo de terra fica no meio do caminho entre o conjunto habitacional e a escola). A coordenadora lê as ocorrências do filho para a mãe e diz que a convocou para vir conversar várias vezes. A mãe se dirige ironicamente ao filho: que “bom histórico”. E afirma que não recebeu os bilhetes e as convocações, que só vira esse último porque havia

vasculhado a mochila dele. A mãe conta que o filho sai de casa 6:50 da manhã e que não faz sentido ele chegar 8:00, porque sua casa não fica nem a 5 minutos dali. E justifica que não o traz de manhã porque tem que levar a filha mais nova na creche. O aluno explica para a mãe que ele não chega às 8:00, mas, se ele se atrasa mais que 10 minutos, ele só pode entrar no segundo horário. Ela diz que isso não é motivo, pois sua casa é perto. A coordenadora comenta que ele contou que estava trabalhando (vendendo “chup-chup”¹⁶⁶) e que usou o dinheiro para comprar um botijão de gás. A mãe conta que ele sai para vender “chup-chup” quando ela está fora de casa e que, por isso, ela voltou com ele para a Escola Integrada, para ele parar de trabalhar.

O professor precisa voltar para sala de aula, e a coordenadora pede que ele chame a outra professora, que está em horário de planejamento. A professora chega e diz que o aluno não traz material (caneta, lápis, borracha, livro etc.), que não faz os exercícios avaliativos nem os deveres de casa, e que só fica brincando e passeando pela sala de aula. O aluno tenta se defender e diz que só não tem o livro de português, porque não estava encapado, e o professor o tomou e o guardou no armário para que não estragasse. A mãe pergunta por que ele não encapou, ele responde que o plástico havia acabado. A coordenadora fala que este deveria ter sido o primeiro livro a ser encapado, pois é a disciplina que tem mais horários e pede para ele abrir a mochila que ela gostaria de ver o material. Ela não encontra o estojo, só lápis de cor (apenas oito da caixa de doze), e pergunta onde está o resto. Ele diz que em casa. A coordenadora e a professora começam a olhar os cadernos dele e mostram para a mãe: havia exercícios incompletos, páginas com apenas uma frase e várias ocorrências de que ele não fez dever. A mãe olha e diz que as assinaturas nas ocorrências não são dela e pergunta para ele quem falsificou sua assinatura. O aluno nega e diz que a assinatura é dela. Depois de ela elevar a voz e dizer que não é dela, ele diz que foi um colega de sala. Ao fim, todos se levantam e vão ao encontro da coordenadora da integrada, que também queria conversar com a mãe.

Trecho do diário de campo: reunião realizada em 26/04/17.

Sem descartar o papel das reuniões individuais no estreitamento da relação família-escola, há de se constatar que elas se constituem igualmente em fontes de tensão e angústia (para pais e professores). Alguns professores e coordenadores evitavam contactar certos pais por medo de sua reação agressiva (com eles próprios ou com os filhos) e costumavam remeter

¹⁶⁶ *Chup-chup, sacolé ou geladinho* é uma sobremesa popular preparada a partir de uma bebida doce, embalada em pequenos sacos plásticos e servida gelada.

esses contatos para a direção. Do ponto de vista dos pais, muitos se angustiavam com as convocações e saíam das reuniões se sentindo fracassados (como uma mãe me revelou “é difícil ouvir o que eu ouvi, mas é verdade”). Eles confessavam sua sensação de impotência diante dessa situação, relatavam conversar com os filhos sobre a importância da escola (em geral, ressaltando seu valor instrumental), xingar, recorrer a castigos físicos, privar os filhos de sair para brincar ou de ir a festas, tirar o celular, obrigar a limpar a casa, etc., o que, em alguns casos, parecia agravar o “descaso” dos filhos com a escola (como nos relatos abaixo).

Uma mãe, que aguardava a coordenadora para receber o boletim do filho, queixou-se com uma senhora que também esperava: “eu não tenho problema com nenhum dos meus outros filhos, mas, quando eu venho saber do [nome do filho], dá até desânimo. É sempre reclamação. Esse ano eu fui chamada, botei ele de castigo no quarto e parece que ele piorou”.

Trecho do diário de campo: conversa após a reunião de pais realizada em 01/09/17.

A mãe de um aluno do 5º ano [que já havia estado na escola em, ao menos, duas outras oportunidades] aguardava há uma hora para falar com a coordenadora. Enquanto esperava, ela iniciou conversa com um professor. Com os olhos marejados, ela dizia que seu filho era muito bom em casa, respeitoso e responsável, que parecia que o que ele não podia fazer em casa, ele fazia na escola, que ela já não sabia mais como agir. O professor dizia que seu filho não era um menino ruim. Ela respondeu que o problema era o grupo que ele tinha arrumado na escola.

Trecho do diário de campo: conversa após a reunião de pais realizada em 01/09/17.

Outros, em frequência bem menor, assumiam uma postura defensiva (principalmente se compareceram à escola algumas vezes no semestre e a situação dos filhos não se modificou), como no bilhete abaixo, escrito por uma mãe no verso do aviso de convocação:

“Deus é mais. Eu sou mais solicitada nessa escola que o presidente. Vou ver se vou na data da minha folga. Estou cansada, vou acabar tirando da escola, mas, antes que isso aconteça, vou na Regional da Prefeitura falar sobre a disciplina da [nome da filha] na escola.

Bilhete enviado por uma mãe após ter sido convocada para comparecer novamente à escola.

Em alguns casos, quando a indisciplina persistente dos alunos minava o sentimento de autoridade de professores e pais, eles recorriam a outras instituições, como o Conselho Tutelar

e a Guarda Municipal. A evocação dessas últimas, contudo, era mais retórica que prática. Elas apareciam, na fala de pais e profissionais da escola, como um aviso ou uma ameaça à criança para que mudasse seu comportamento, como ilustrado nos relatos abaixo:

O pai falou para o filho que não tinha como ele ficar vindo à escola porque ele trabalhava. A coordenadora disse para o aluno que, caso ele saísse da sala novamente sem autorização, ela não iria mais pedir para o pai vir conversar, ela já iria ligar direto para o Conselho Tutelar, porque o pai e a família estavam fazendo o que podiam e ele não ajudava, então só restava a polícia. E completou "quando a família não educa, é polícia e bandido que o fazem".

Trecho do diário de campo: reunião individual com pai de aluno realizada em 18/04/17.

A mãe fala para a coordenadora: "se ele [o filho] tiver mais uma página [de ocorrência] dessa, pode encaminhar para o Conselho Tutelar, porque eu já não aguento mais". A mãe se vira para o filho e diz: "Eu já tenho um filho autista e é você que vai me dar trabalho?". Ela então conta para a coordenadora que seu filho mais novo diz a ela "ô mamãe, ele [o irmão] faz tanta bagunça, que agita toda a sala". A mãe novamente se dirige ao filho e diz: "acha que o Conselho Tutelar passa a mãozinha na cabeça, não, come na porrada" e pergunta como ele iria se virar na FEBEM¹⁶⁷.

Trecho do diário de campo: reunião individual com mãe de aluno realizada em 12/04/17.

Se, no caso dos alunos indisciplinados, Conselho Tutelar e Guarda Municipal são, na maior parte das vezes, somente dispositivos discursivos de controle do comportamento, em alguns casos, eram efetivamente acionados pela escola para garantir o direito das crianças. De acordo com dados levantados à época de realização do PPP, 5% dos alunos tiveram ficha encaminhada para o Conselho Tutelar (CT), em 2016, por suposta violação de seus direitos (por não frequentar as aulas, por violência física e sexual, por negligência, entre outros). Em conversa com a diretora, em 2017, ela afirmou preencher termos de notificação para o CT quase que semanalmente e que, quando o CT não tomava providências, ela refazia o termo para torná-lo mais "digno de atenção". Em casos excepcionais, as coordenadoras também sugeriam a alguns pais acionarem o Conselho Tutelar para se resguardar e ter algum apoio, quando eles já não tinham mais controle sobre os filhos.

¹⁶⁷ FEBEM é a extinta fundação que recebia os adolescentes para cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado

*

*

*

Como se pode observar, o ofício de “pai/mãe de aluno” ultrapassa em muito aquilo que é prescrito nas leis e regulamentações pertinentes, que é, grosso modo, manter os filhos matriculados e frequentes na escola. Na verdade, as expectativas dos professores em relação aos pais consistem numa série de prescrições que visam garantir, sobretudo, a “educabilidade” da criança no estabelecimento de ensino. Em seu texto “What do teachers want from parents?”¹⁶⁸, a socióloga Annette Lareau (1989) constatou que os professores esperavam que os pais¹⁶⁹: (1) lessem para os filhos; (2) reforçassem o currículo (revisar e complementar o conteúdo que a criança viu em sala de aula); e (3) respondessem às solicitações dos docentes. Essas ações – sem as quais as crianças poderiam ser prejudicadas, já que a escola as pressupõe quando desenvolve seu planejamento – constituem o núcleo do ofício de pai/mãe de aluno no contexto norte-americano. No Brasil, Carvalho (2004) e Paixão (2006) observaram expectativas semelhantes por parte dos professores, sobretudo no acompanhamento, orientação e verificação do dever de casa. As autoras alegam que os pais estariam sendo convocados a desempenhar o papel de “professor oculto”, ainda que grande parte das famílias encontrasse dificuldade em atender a essas solicitações devido a suas condições objetivas: imensa carga de trabalho remunerado e doméstico que resulta em falta de tempo; escasso capital cultural que dificulta a intervenção qualificada em assuntos escolares; e baixo capital econômico que impossibilita a contratação de terceiros para realizar essa função.

No caso da Escola Violeta - que recebe um dos públicos em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica do município -, os professores parecem ter ajustado parcialmente suas expectativas às condições objetivas de seu público, na medida em que não esperam que os pais atuem no plano das aquisições cognitivas dos conteúdos escolares, a julgar - entre outros - pelo fato de que muitos professores optam por incrementar as atividades em sala de aula renunciando ao dever de casa. Eles anseiam, acima de tudo, que os pais ajam no âmbito das disposições morais e da disciplina, em particular. Disposições essas com forte impacto no bem-estar docente, cuja fragilidade se expressa nas constantes reclamações¹⁷⁰.

¹⁶⁸ A autora realizou estudos de caso em duas escolas americanas: uma que recebia um público socialmente favorecido e outra mais desfavorecido.

¹⁶⁹ O que a autora chama de 3 “Rs”, isto é, “reading, reinforce the curriculum; respond to teacher’s requests” (LAREAU, 1989, p.34). Na escola de público mais favorecido os professores também esperavam que os pais respeitassem sua *expertise* e que não julgassem ou interferissem em suas decisões em sala de aula.

¹⁷⁰ E, para além das queixas, pude presenciar - durante a pesquisa de campo - várias situações em que professores se mostraram bastante abalados emocionalmente diante do mau comportamento dos alunos (sobretudo quando estes desafiavam a autoridade do professor). Nessas situações, havia professores que se enfureciam e elevavam

Assim, os profissionais da Escola Violeta recorrem aos pais (ainda que em frequência variada), esperando que sua ação seja capaz de resolver problemas que lhes parecem insolúveis e que eles não conseguem resolver no seio da sala de aula. Essa atitude busca evitar que a criança e seus colegas tenham a aprendizagem comprometida e permitir que o professor volte a exercer o cerne de sua função, que é a de ensinar. Às vezes, essa ação surte efeitos positivos (sobretudo junto aos alunos que não evidenciam graves problemas de indisciplina), porém nem sempre a ação pontual da família (por exemplo, conversar, colocar de castigo, conferir dever de casa etc.) é capaz de gerar os resultados esperados. Isso ocorre porque grande parte do efeito da família sobre as condições de educabilidade estão associadas ao capital cultural e a determinados estilos de vida (a ordem moral doméstica, os modos de exercício da autoridade, os usos da linguagem), condições essas que são duráveis, isto é, não se modificam facilmente, muito menos com contatos esporádicos¹⁷¹ com a escola (BOURDIEU, 2003; LAHIRE, 1997). Além disso, família e escola não detêm a exclusividade sobre a socialização das crianças e adolescentes. A mídia, os amigos de vizinhança e os colegas de sala de aula também podem exercer influência significativa nas atitudes do aluno, principalmente dos adolescentes¹⁷², se disseminarem uma cultura concorrente aos valores e comportamentos esperados pelos adultos.

Nesse sentido, Lahire (1997) conclui que “se consideramos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação ao desempenho das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revela – em vista dos resultados de nossas análises [junto às famílias populares] – como totalmente ingênua e superficial” (LAHIRE, 1997, p. 337). Assim, se chega a um terrível impasse: de um lado, há professores com dificuldade em ministrar suas aulas – pois, ainda que a instituição escolar implemente ações variadas para transformar a criança em aluno (e despertar seu interesse pela escola), elas parecem não surtir efeito em uma parte significativa dos alunos – e, de outro, há pais que não conseguem produzir

o tom de voz, outros se mostravam tristes e desanimados.

¹⁷¹ “Escola de pais”, reuniões e atividades envolvendo os familiares são os primeiros eventos a serem contingenciados pela escola quando falta verba ou professores na escola (e os coordenadores precisam ir para a sala de aula), como foi observado durante a pesquisa de campo. Restando, em geral, apenas a entrega de boletins trimestral e as reuniões individuais com os pais dos alunos mais indisciplinados.

¹⁷² A adolescência representa um momento particular do ciclo de vida, que se situa na transição da infância para a vida adulta: “É no período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele. A crise de identidade é marcada, também, por uma confusão de identidade, que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída. É exatamente essa crise e, conseqüente confusão, de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e ideias, faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos” (LEPRE, 2005, p.5).

na criança um aluno, ainda que tentem e desejem que seus filhos se saiam bem na escola. Tal impasse tende a intensificar a tensão e a insatisfação de ambos os lados e a resultar na busca por culpados, o que, em geral, recai sobre as famílias, que nessa relação ocupam a posição dominada.

4 A ESCOLA NO COTIDIANO DA FAMÍLIA: O OFÍCIO DE PAI/MÃE DE ALUNO

Como visto, boa parte do ofício de pai/mãe de aluno consiste em produzir, a partir da criança, um aluno. Ainda que muitas das atitudes esperadas dos responsáveis sejam relacionadas ao cotidiano escolar - acompanhar o dever de casa, comparecer às reuniões, incentivar a leitura etc. -, na Escola Violeta, a parte mais significativa desse papel diz respeito ao desenvolvimento de certas disposições disciplinares, sobretudo morais, pelo filho, tais como: reconhecimento da autoridade do professor e do valor da escola; respeito ao próximo e às normas; atitude responsável com horários, material e prazos; cuidado com a apresentação pessoal; organização do caderno e da mochila; zelo com o espaço e o material de uso coletivo; entre outros. Mas a formação dessas disposições no seio da família depende tanto da cultura e das relações intrafamiliares (tais como os valores, expectativas, rotinas e dinâmicas) como das práticas educativas dos pais.

Já no final do século XIX, a Psicologia se tornou pioneira no estudo científico das práticas educativas parentais e de seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil; contudo, seu foco recaiu inicialmente sobre a díade pais e filho, ignorando a influência dos fatores sociais sobre as atitudes parentais. Posteriormente, ela foi se voltando para uma abordagem mais contextualizada dessas práticas. Já a Sociologia, apesar de discutir a origem, funções e transformações das relações familiares, desde o início do século XX¹⁷³, salvo raras exceções, somente passou a se interessar pelo tema das práticas educativas parentais e seus efeitos na socialização infantil a partir da segunda metade do século passado. Desde então, vários modelos teóricos e tipologias de estilos educativos foram produzidos, tanto na Psicologia como na Sociologia, buscando compreender como as famílias educam seus filhos; porque educam da forma como educam; como as características sociais e culturais dessas famílias afetam suas práticas e quais seus efeitos sobre a formação da criança e sua escolaridade (MONTANDON, 2001).

Inicialmente, os estudos desse tema se preocuparam em identificar diferenças nas atitudes parentais, criar tipologias a partir delas, e compreender seus efeitos sobre a criança. Posteriormente, os estilos parentais foram correlacionados a diferentes fatores sociais, a fim de se identificar as causas dessa diversidade nos modos de educar. Embora retrabalhadas, essas tipologias de estilos parentais continuam sendo usadas nas discussões atuais e tendem a se

¹⁷³ Ver Durkheim (1975) e Simmel (1998).

concentrar em dois aspectos do comportamento parental: a permissividade/coercitividade¹⁷⁴ e o afeto/hostilidade¹⁷⁵. Uma das primeiras pesquisas nessa linha é a de Baumrind (1971). Ela cruzou variáveis que abordavam tanto aspectos comportamentais como afetivos da relação entre pais e filhos, e chegou a uma tipologia de três estilos educativos: “Autoritário”, “Equilibrado” e “Indulgente”.

No estilo Autoritário, caracterizado pelo controle elevado e apoio fraco, os pais tendem a valorizar a tradição, a ordem, o trabalho e a obediência; a controlar o filho a partir de um conjunto de regras rígidas e imutáveis que independem da situação; e a recorrer a ameaças e punições a fim de conformar o comportamento dos filhos. Nessas famílias, as exigências são altas, mas há pouca proximidade entre pais e filhos; pouco diálogo e pouco interesse pelas vontades e opiniões das crianças. Já no estilo Equilibrado ou Autoritativo, que é o controle e apoio elevados, os pais valorizam tanto a disciplina como a independência, sendo próximos aos filhos, mas também exigentes. Eles levam em consideração a personalidade e os interesses da criança, mas não abdicam de direcionar as condutas do filho através do diálogo, do controle e de uma atitude racional, que os levam a compartilhar com a criança os motivos por detrás dos padrões de conduta cobrados por eles. Por fim, no estilo Indulgente ou Permissivo, que é o controle fraco e apoio forte, os pais tendem a valorizar a autonomia e o desejo dos filhos, agindo de maneira não autoritária e punitiva. Eles se colocam mais como um recurso à disposição dos filhos, do que como um agente responsável por moldá-los. Assim, tendem a evitar o controle, a fazer poucas exigências disciplinares e a desobrigar a criança de participar dos afazeres domésticos, confiando no diálogo e na capacidade de ela se autorregular. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) acrescentaram mais um estilo educativo a essa tipologia: o estilo “Negligente”, que é o controle e apoio fracos. Nesse caso, os pais são pouco envolvidos e exigentes. Eles não exercem controle sobre os comportamentos da criança, senão apenas em último caso, e realizam a vontade dos filhos sobretudo para cessar algum inconveniente. Posteriormente, outras variáveis, para além das afetivas e comportamentais, foram incluídas na definição dos estilos parentais, tais como a finalidade educativa (por exemplo, gerar autonomia ou obediência); a divisão das funções parentais entre os familiares (se é a igualitária, tradicional

¹⁷⁴ Essa dimensão diz respeito às restrições e limites impostos pelos pais, estimados a partir da responsabilidade exigida dos filhos; do rigor com que as regras são aplicadas; e as maneiras pelas quais a autoridade é exercida.

¹⁷⁵ Essa dimensão está relacionada à mobilização dos pais em torno do bem-estar da criança, medido a partir da preocupação dos pais com as necessidades e os interesses de seus respectivos filhos; do tempo consagrado às atividades de eleição da criança; do entusiasmo que demonstra ao que o filho aprendeu; da sensibilidade com seu estado emocional etc.

etc.); e a relação com outros agentes socializadores (escola, igreja e família estendida) (MONTANDON, 1991; LUSTER; RHOADES; HAAS, 1989).

Várias pesquisas também buscaram identificar o efeito dos diferentes estilos parentais sobre os mais diversos aspectos da vida da criança: escola, saúde, autoestima, sociabilidade, regulação emocional, delinquência, vícios etc. Em geral, o estilo Equilibrado ou Autoritativo está mais fortemente associado a aspectos positivos do desenvolvimento das crianças, tais como: melhor desempenho escolar, alimentação mais saudável e maior autoconfiança, assertividade, maturidade, autonomia, empreendedorismo etc.¹⁷⁶

Todavia, esses resultados devem ser lidos com cautela, uma vez que várias dessas causalidades passam por variáveis intermediárias e de difícil controle e, sobretudo, porque os efeitos não são universais, eles podem se modificar dependendo das características dos envolvidos e do contexto em que a socialização ocorre. É o caso, por exemplo, do efeito do estilo Autoritário entre crianças asiáticas e europeias. Entre as primeiras, esse estilo não parece ter o mesmo efeito negativo que entre as segundas, uma vez que na China, o estilo Autoritário está mais fortemente correlacionado com o sucesso escolar do que os demais estilos educativos (LIN; FU, 1990; FONTAINE, 1988; CASSONI, 2013; WEBER *et al.*, 2004; COSTA *et al.*, 2000).

Por fim, além da análise das práticas parentais e de seus respectivos efeitos, não são poucos os estudos que tentaram identificar os fatores determinantes dos diferentes modos de criação, investigando as relações causais entre características sociais ou familiares e os estilos educativos (POURTOIS; DESMET, 1989). Grande parte dessas pesquisas pode ser dividida em dois grupos:

1º) pesquisas que buscaram analisar os efeitos da estrutura familiar sobre as práticas parentais. Esses estudiosos observaram a correlação entre arranjo familiar, tamanho da família, ordem de nascimento e sexo dos filhos sobre os modos como os pais os educam. Queriam saber, por exemplo, até que ponto o sexo da criança influenciava as práticas parentais, e observaram uma maior rigidez na educação das meninas, ou os efeitos - negativos - do divórcio sobre essas práticas. Posteriormente outras pesquisas atenuaram essas conclusões ao constatar que essas influências não são universais, isto é, elas dependem do pertencimento social e cultural da família (MONTANDON, 2005; AMATO, 1995; JACQUET; COSTA, 2004).

2º) pesquisas que buscaram compreender as práticas educativas parentais a partir do nível socioeconômico da família. Em geral, essas pesquisas observaram que a origem social, o

¹⁷⁶ Para um panorama desses estudos, ver CASSONI, 2013; POURTOIS; DESMET, 1989.

nível educacional, a profissão e a renda influenciam os valores e expectativas dos pais, que acabam por moldar a forma como eles educam os filhos (KELLERHALS; MONTANDON, 1991). Nesse sentido, Bronfenbrenner (1958) observou que o estilo Autoritário era mais comum nas camadas populares do que na classe média; e Kohn (1977) identificou que as camadas populares tendiam a valorizar mais a disciplina e a conformação imediata dos filhos, enquanto a classe média tendia a enaltecer a internalização das regras e o desenvolvimento da autorregulação.

As explicações para essa correlação entre classe social e estratégias educativas são diversas: para alguns, as práticas educativas são uma reprodução dos valores dominantes no cotidiano profissional dos pais, uma vez que quanto mais complexas e abstratas forem as suas atividades ocupacionais, maiores as exigências quanto às tomadas de decisão e de ações pessoais para a promoção no trabalho. Isso implica que se tornam maiores as chances desses pais também valorizarem e cultivarem a autonomia e criatividade dos filhos. Por outro lado, quanto mais repetitivo e rotineiro o trabalho, e mais dependente de decisões exteriores ou coletivas, maior a tendência a se valorizar a obediência e a disciplina dos filhos (KOHN, 1977). Para outros autores, essa correlação não passa pelas atuais condições de vida dos pais, mas, sim, pelas expectativas de futuro em relação aos filhos. Assim, se os pais acreditam que os filhos ocuparão futuramente funções subordinadas no mercado de trabalho, eles tendem a cobrar disciplina, ordem e controle; porém, quando julgam que eles ocuparão cargos de alto status socioeconômico, enfatizam autonomia, criatividade e autorregulação (KELLERHALS; MONTANDON; RITSCHARD, 1992).

Para Bourdieu, a explicação se encontra no passado, incorporado sob a forma do *habitus*. Para ele, as práticas educativas constituem estratégias de reprodução social, geradas a partir do *habitus*. Nesse sentido, a classe média, cuja ascensão e reprodução social dependem de privação e sacrifícios, uma vez que suas aspirações são elevadas, mas os capitais não são tão abundantes como o das classes superiores, tenderia a cultivar nos filhos disposições ascéticas e morais, “que se manifesta, por exemplo, numa primeira educação mais rígida e repressiva e que se opõe tanto ao liberalismo (*permissiveness*) das classes populares quanto à laxidão das classes superiores” (BOURDIEU, 1974, p.59). Além das práticas educativas, o *habitus* produziria também expectativas diferenciadas em relação à educação escolar, de tal forma que os pais e filhos tenderiam a se mobilizar mais intensamente em relação à escola e a desenvolver práticas educativas voltadas para o sucesso escolar na medida em que sua posição social dependa mais diretamente do capital escolar, isto é, do diploma. Posteriormente, alguns autores questionaram, senão o determinismo dessa orientação teórica, a parcialidade com que conseguia explicar as

diferenças entre as práticas educativas e escolares no interior das famílias, já que muitas delas ocupavam uma mesma posição na estratificação social, mas apresentavam práticas educativas bem diferentes (LAHIRE, 1997; PERCHERON, 1985).

Outros pesquisadores foram buscar nas variáveis intermediárias, mais especificamente, familiares, a explicação para a correlação entre origem social e práticas parentais (BERNSTEIN, 1996; LAREAU, 2007; KELLERHALS; MONTANDON, 1991; KELLERHALS; MONTANDON; RITSCHARD, 1992; SZYMANSKI, 2004). Esse é o caso de Lareau (2007) que, a partir da observação da dinâmica familiar, mais especificamente da organização da vida cotidiana - ou seja, dos usos do tempo e da linguagem; dos modos de exercício da autoridade parental e da reação das crianças às exigências parentais; e dos laços sociais, com a vizinhança e a família estendida -, identificou distintos modos de criação dos filhos. Ela observou que os pais da classe média tendiam a desenvolver um “cultivo orquestrado”, que se aproxima do estilo Equilibrado, de Baumrind (1971), em que os pais encorajam a disciplina, as habilidades e opiniões dos filhos a partir de atividades, negociação, diálogo e racionalização, a fim de cultivar sua autonomia e prepará-los para o futuro. Porquanto os pais de camadas populares tendiam ao “crescimento natural”, em que os pais oferecem o apoio e os cuidados básicos para o desenvolvimento da criança, mas impõem menos atividades aos filhos, deixando-os decidir sobre o que fazer no tempo livre, educando-os, sobretudo, com diretivas e menos com negociações, a fim de conseguir a conformação imediata. Esses modos de criação têm efeitos diferenciados tanto na forma como pais e filhos interagem com os profissionais da escola¹⁷⁷ como na rotina da família¹⁷⁸.

Esses diferentes modos de criação não são apenas reflexo da crença e vontade individual dos pais, sendo influenciados ou constrangidos por inúmeros fatores sociais, como: **os recursos econômicos da família**, que interferem na capacidade de custeio de diferentes cursos e atividades a serem realizados pelas crianças ao longo da semana; **o nível educacional dos pais** que, devido ao maior ou menor domínio verbal da linguagem utilizada pelas instituições formais, pode afetar a relação com a escola, por exemplo, proporcionando maior ou menor confiança aos pais para criticar ou intervir na escola; **o trabalho e as experiências de vida dos**

¹⁷⁷ Os padrões de questionamento e intervenção do cultivo orquestrado produzem um sentimento emergente de direito que tornam os filhos mais assertivos e confiantes na relação com os professores e médicos, por exemplo. Em contraposição, o crescimento natural tende a produzir um sentimento emergente de restrição, que tornam os filhos mais intimidados e receosos diante dos profissionais.

¹⁷⁸ O cultivo orquestrado preenche grande parte do tempo livre dos pais e filhos, uma vez que os compromissos da criança demandam o envolvimento dos responsáveis e estruturam toda a rotina familiar.

progenitores que influenciam em suas concepções de infância e de parentalidade etc. Desse modo, Lareau conclui que:

“As estratégias de criação são influenciadas por mais do que a educação dos pais, estando inter-relacionadas com suas experiências de vida e seus recursos, incluindo fontes econômicas, condições ocupacionais e passado educacional. Isso parece ser o mais importante ao guiar os pais de classe média a um cultivo orquestrado, e os pais trabalhadores e pobres a um crescimento natural. Mesmo assim, a localização estrutural da família não determinava por completo as práticas de criação dos filhos. A interferência dos atores e a indeterminância da vida social são inevitáveis” (LAREAU, 2007, p.70).

Nesse mesmo sentido, Kellerhals, Montandon e Ritschard (1992) aplicaram um questionário a 290 famílias suíças a fim de observar a relação entre classe social, dinâmica familiar e estilo educativo. A partir de análises estatísticas, concluíram que as práticas educativas parentais não são determinadas apenas pela posição social da família, mas, sobretudo pelas dinâmicas relacionais internas ao grupo que, apesar de se mostrarem correlacionadas com o status socioeconômico, apresentavam certa independência em relação a ele. Assim, era possível encontrar dentro de um mesmo meio social, famílias com dinâmicas e práticas diferentes. Em estudo posterior, Montandon (2001) buscou examinar – dessa vez por meio de métodos qualitativos – o efeito do tipo de funcionamento familiar sobre as práticas educativas e a relação família-escola. A autora se esforçou para criar um modelo ao qual nomeou de Paradigma Familiar, que ajudasse a explicar as variações internas às famílias, mas sem perder de vista as relações delas com a estrutura social:

“No centro desta investigação encontra-se a ideia de que a unidade familiar, que sofre as influências e as imposições das estruturas sociais que a envolvem, não é um receptáculo passivo das forças que se exercem sobre ela. Ela dispõe de certas margens de escolha na maneira como define os laços e as regras no interior do grupo e possui capacidades de maior ou menor adaptação e domínio do seu meio envolvente. [...] É interessante ter em conta estas abordagens do funcionamento familiar se se quiser compreender os processos educativos numa família e as suas relações com a escola” (MONTANDON, 2001, p.114).

O paradigma familiar diz respeito a “um conjunto de pressupostos fundamentais partilhados pelos membros da unidade familiar” (MONTANDON, 2001, p. 116) que modela a forma como os familiares percebem e interpretam os acontecimentos, as pessoas e as instituições à sua volta, além de estabelecer um modo típico de interação entre os membros da família e deles com o meio exterior. Para definir algumas dimensões da família, que constituiriam esse paradigma, a autora se inspirou na teoria da “estruturação familiar” de

Lautrey (1980), na teoria do “paradigma familiar”, de Reiss (1981), e no modelo “circunflexo” de Olson, Sprenkle e Russel (1979, 1983). Ela os adaptou ao seu objeto de estudo, que é a relação da família com a educação das crianças e a escola, e à sua linha teórica, que visa romper com a dualidade estrutura/indivíduo. A partir desses modelos, Montandon (2001) selecionou três dimensões constitutivas dos tipos familiares: as modalidades de interação dentro do grupo familiar (coesão interna); os mecanismos de coordenação do comportamento das crianças (regulação), e as formas de gerir as relações com o meio exterior (integração externa).

A **coesão** diz respeito ao laço emocional que os membros da família estabelecem uns com os outros e é avaliada segundo a capacidade ou desejo de seus membros de desenvolver um sistema mais ou menos semelhante de tomada de decisão e de compartilhar ideias, interesses, amigos e lazeres. Assim, as interações dentro do grupo familiar podem ocorrer entre dois polos, fusão ou ligação. A coesão fusional se caracteriza pela proximidade, a similitude e a partilha do tempo, interesses e decisões entre os membros da família, nesse caso, a ênfase se dá sobre o “nós”. Enquanto as famílias, cujo laço ocorre por ligação, valorizam mais a autonomia de seus membros, que mantêm uma vida significativamente independente em termos de gostos, atividades, destino etc., dos demais membros da família, e a ênfase recai sobre o indivíduo. Em relação à escola, esta dimensão pode ajudar a entender a maior ou menor sensibilidade dos pais ao que acontece aos filhos nesse espaço; quanto à frequência das conversas sobre o cotidiano escolar; o grau de participação dos genitores na vida escolar dos filhos; e a visão que os pais têm das funções da escola, por exemplo, se a educação escolar deve trabalhar ou não a dimensão moral.

Por sua vez, a **regulação** indica a maneira como a família institui os papéis, as regras e sua aplicação, e revela a tendência da família à mudança ou à conservação, ou seja, a maior ou menor inclinação para modificar suas estruturas de poder. Nessa pesquisa, o tipo de regulação foi verificado a partir dos objetivos, se os pais priorizavam a autorregulação ou a obediência, das técnicas de educação dos filhos; se através do controle¹⁷⁹; da moralização¹⁸⁰; da motivação¹⁸¹ ou da relação¹⁸², assim como também do sistema de negociação dos papéis. Desse modo, as famílias podem apresentar uma regulação mais normativa ou comunicativa. No primeiro tipo, a família tende à conservação e à valorização da obediência, oferecendo pouco

¹⁷⁹ Busca conformar o comportamento do filho através das proibições, restrições, sanções e punições.

¹⁸⁰ Recorre a valores morais superiores (como os religiosos) para legitimar ou condenar certos atos.

¹⁸¹ Tenta persuadir a criança sobre determinada atitude a partir de estímulos positivos ou explicações, que visam modificar sua percepção sobre o custo-benefício subjetivo de agir de determinadas formas.

¹⁸² Através do apego e da identificação, os pais manipulam o contexto relacional do filho buscando mudar seu comportamento (ex. demonstra afeto, buscando reduzir a agressividade do filho).

espaço para a negociação dos papéis e das regras, e exercendo forte controle sobre o comportamento da criança através da vigilância, punições ou privações. No segundo tipo, as famílias estão abertas às mudanças e a respostas dos pais ao comportamento dos filhos é definida e interpretada em função da situação e das características da criança. Essas famílias tendem a valorizar a autonomia dos filhos, que é cultivada, principalmente, através da motivação. Na relação família-escola, essa dimensão pode contribuir para explicar o grau de aceitação de mudanças ou reformas no sistema escolar, a maior ou menor ênfase na dimensão disciplinar no cotidiano escolar, e a tendência para impor ou para negociar regras com as crianças em relação às atividades escolares, ou seja, fazer o dever de casa, não faltar às aulas, ter horário para dormir etc.

A dimensão de **integração com o exterior** se refere à forma como as famílias percebem o mundo social, inclusive a capacidade ou não de identificar padrões e regularidades e se sentir confiante em transitar ou agir sobre esse mundo, e de sua tendência a se abrir ou fechar às interações e influências externas. Em um polo dessa dimensão há as famílias que temem as interações com o seu meio circundante e veem esses contatos como uma ameaça aos projetos e à harmonia familiar. No outro polo, há as famílias que confiam e se mostram abertas aos contatos com o exterior, vendo-os como uma fonte de enriquecimento pessoal e equilíbrio familiar, sem o qual, o lar seria apenas rotina, prisão, asfixia... Em vista da escolarização, essa dimensão pode ajudar a compreender o otimismo ou o receio dos pais com as reuniões e o relacionamento com demais pais e professores, ou mesmo o desejo por uma escola fechada e protegida, ou por uma instituição mais aberta e integrada ao seu entorno.

Orientada por esse modelo teórico, mas sem perder de vista a classe social e as experiências escolares anteriores de pais e filhos, Montandon (2001) entrevistou nove famílias suíças¹⁸³ e concluiu que, ao examinar de perto “é impossível deduzir o conjunto de estratégias das famílias ou de suas atitudes relativamente à escola, da sua pertença a uma classe social” (p.146). Levar em consideração apenas o meio social, sem dar a devida atenção ao funcionamento familiar, acaba por ocultar o contexto e invisibilizar uma série de processos que podem igualmente interferir na lógica de pais e filhos. Assim, para termos uma compreensão mais profunda do envolvimento e das atitudes dos pais em relação à escola é preciso levar em consideração as condições objetivas, ou seja, o volume dos capitais e, também, a configuração familiar, isto é, como as diferentes dimensões familiares - quanto à interação, regulação e integração com o exterior - se articulam em um contexto específico, pois “não é tanto cada uma

¹⁸³ Foram realizados dois encontros com cada família, com duração entre duas a três horas cada encontro.

das dimensões em si que nos esclarece sobre as representações de cada família, mas a sua associação” (MONTANDON, 2001, p.145). É preciso também estar atento às transformações no próprio funcionamento familiar que podem ocorrer por inúmeros motivos¹⁸⁴ e impactar tanto a representação que os pais têm da escola como a relação que estabelecem com ela.

4.1 Retratos de famílias

Com o apoio dessas pesquisas, principalmente do modelo proposto por Montandon (2001), que permite compreender sociologicamente os diferentes estilos parentais dentro de uma mesma classe social, buscou-se analisar a configuração familiar de doze famílias de alunos da Escola Violeta, a fim de compreender:

- Como os pais percebem seu papel e o da escola na escolarização dos filhos;
- O que influencia essa visão dos papéis parentais na vida escolar;
- Como os pais ou responsáveis exercem efetivamente esse papel, isto é, quais suas práticas educativas e escolares;
- Quais fatores influenciam no modo como desempenham o “ofício de pai/mãe de aluno”;
- Quais os efeitos da vida escolar da criança no cotidiano familiar e vice-versa.

A partir das informações coletadas, por meio de entrevista em profundidade com o responsável pela vida escolar do aluno, foi construído um perfil sociológico para cada caso. Em dois casos foi possível obter também a visão dos filhos, o que além de enriquecer a análise, ajudou a triangular a informação. O mesmo ocorreu com duas mães que são irmãs, ambas entrevistadas, e cujas informações permitiram relativizar a fala da outra. E, em três casos, havia relatos do responsável ou da criança anotados no diário de campo, o que forneceu alguns indícios que, conjugados com os dados contextuais, coletados no momento da entrevista ou durante sua marcação, contribuíram para a reconstituição das relações que estão na base de certas configurações familiares.

Os perfis foram construídos a partir das seguintes características do responsável e de sua respectiva família: (1) os recursos materiais e escolares do grupo; (2) as dinâmicas familiares; (3) a história de vida do responsável, com foco na infância, escola e trabalho; (4) o

¹⁸⁴ “A estrutura familiar pode modificar-se ao longo da vida de uma família porque as relações entre os membros de uma família mudam, porque os filhos crescem, porque os próprios indivíduos mudam e suas ideias evoluem, porque alguns acontecimentos podem levar a um questionamento de certas atitudes” (MONTANDON, 2001, p.146).

percurso escolar dos filhos; e (5) a visão do responsável sobre a infância, a escola e a educação das crianças. Sem a ambição de restituir toda a riqueza da realidade observada ou mesmo de explicar integralmente o fenômeno, os perfis sociológicos foram produzidos com o intuito de “examinar o mundo social à escala dos indivíduos”, ou em outras palavras, examinar “o social em estado incorporado”. Assim, os perfis permitiram observar a singularidade de cada caso, pensada como um entrelaçamento único de características genéricas, e as relações complexas entre as diversas configurações familiares e a relação família-escola, sem perder de vista as realidades estruturais (LAHIRE, 1997).

Os perfis estão organizados de acordo com o grau de envolvimento do responsável na vida escolar do aluno, iniciando-se por aqueles em que o exercício do papel parental mais se aproxima das expectativas docentes, e descendo em direção daqueles que mais se afastam desse ideal. Essa organização é aproximada, uma vez que a mensuração do envolvimento familiar não se baseia em uma escala objetiva e, sim, na avaliação subjetiva da pesquisadora, realizada a partir de alguns parâmetros, como a frequência de atividades envolvendo a vida escolar dos filhos, desenvolvidas tanto na **escola** como no **lar**. Os perfis se iniciam com um nome fictício e uma frase que sintetiza um aspecto central do ofício de pai/mãe de aluno daquela família, seguido pela exposição das condições em que se deu o encontro, pela descrição e análise do conteúdo da entrevista, encerrando-se com uma síntese em que são ressaltadas as características daquela família, que ajudam a explicar sua relação com a escola. As frases e palavras entre aspas representam falas literais dos entrevistados.

4.1.1 Orquídea: controle e disposições ascéticas

Nos primeiros contatos com Orquídea, na escola e por meio de telefonema, ela se demonstrou desconfiada e tentou evitar o contato, recusando as ligações. Portanto, somente aceitou agendar a entrevista após o envio do termo de consentimento via *WhatsApp*¹⁸⁵ e ao ser informada que, em caso de dúvidas sobre a confiabilidade da pesquisa, ela poderia entrar em contato com a direção da escola a qual estava ciente do trabalho que eu estava realizando naquele estabelecimento há mais de um ano. Passada essa resistência inicial, ela se mostrou bastante interessada no assunto e disponível para a pesquisa. Ela respondeu às perguntas sem questioná-las, desviar o foco ou oferecer qualquer resistência, demonstrando sentir-se à vontade com a situação de entrevista, assim como também satisfeita ao falar sobre o filho e o grande

¹⁸⁵ *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens e chamadas de voz para smartphones.

investimento que faz em sua educação. Agendamos a entrevista para uma segunda-feira à tarde, durante o mês de janeiro, correspondente às férias escolares e, quando cheguei a casa dela, ela já aguardava. Orquídea havia deixado o filho na casa da irmã para que pudéssemos conversar com calma e sem interrupções. A entrevista foi realizada na sala e a TV permaneceu desligada durante toda a nossa conversa. Apesar de simples, isto é, sem luxos ou objetos de decoração, apenas equipada com televisor e aparelho de DVD, a sala estava limpa e organizada. Inclusive, o prédio em que ela morava se diferenciava dos demais, pois além da fachada ser cercada e bem conservada, havia flores no jardim de entrada e o interfone funcionava perfeitamente. Ao final da entrevista, ela passou para mim o contato de sua irmã mais velha, Jasmim¹⁸⁶, a qual também tem filho na Escola, mas que, em sua opinião, assume uma forma de educá-lo oposta à dela.

Orquídea nasceu em Belo Horizonte e sempre viveu na Vila Flor. Há 10 anos, ela se mudou para um apartamento nos conjuntos habitacionais do Vila Viva. Tem 34 anos, é casada e tem um filho de sete anos. Ela perdeu a mãe aos quatro anos e foi criada pelo pai e sua irmã mais velha que, à época da morte da mãe, estava com 12 anos e assumiu algumas das funções maternas. Ao todo, ela possui quatro irmãs e um irmão. Após a morte da mãe, alguns de seus familiares se ofereceram para criar as crianças, embora o pai não aceitasse: dizia que os filhos perderam a mãe, mas que o pai continuava vivo, e que ele mesmo os educaria, pois os filhos devem ficar perto dos pais. Ela fala com bastante apreço sobre essa e demais decisões educativas de seu pai as quais fizeram com que ela e seus irmãos “dessem certo na vida”, isto é, fossem educados, responsáveis e trabalhadores. Ela conta que seu pai era um homem de muita fé, rígido e exigente, que temia “perder os filhos para a vila”. Assim, ele sempre chamava atenção dos filhos, impedia que eles ficassem na rua ou que convivessem com outras crianças do bairro:

“Então assim, era da casa para a escola e da escola para casa. A gente não podia sair, tanto que tem muitos lugares que a gente passou a ir depois de grande. Ele não deixava, nem na adolescência, nem nada. Meu pai, ele sempre foi muito... ele falava que o filho tem que ficar na visão do pai. Então assim, amizade era só na escola. Ele não deixava a gente ir à casa dos outros. Nada. É por isso que eu acho que a gente aprendeu a não ficar na casa dos outros. Vai na casa dos outros quando tem uma festa, um almoço. Agora, ir para ficar enfiado na casa dos outros, a gente nunca teve esse... porque ele ensinou para a gente que a casa dos outros dá fofoca, dá briga. Que a gente era seis e que a gente podia brincar entre os seis. E se tivesse que brigar, ia brigar entre os seis também” (Orquídea, 2019)

Até hoje, a família de Orquídea é bastante unida. Todos moram nos conjuntos habitacionais, muito próximos uns dos outros, e costumam se encontrar semanalmente. A

¹⁸⁶ Seu perfil é apresentado no subtópico 4.1.12.

família dela funciona como uma grande rede de sociabilidade e colaboração. Citamos como exemplo, uma de suas irmãs que fica com o filho dela aos sábados, quando ela e o marido trabalham e o filho não tem aula. Essa mesma irmã também se reveza com o seu marido, cujo turno de trabalho se altera a cada duas semanas, para levar o filho pela manhã à escola, já que sua jornada de trabalho começa antes das 8 horas. Além disso, os primos, de diferentes idades, são amigos e possuem uma convivência pacífica.

Orquídea estudou na Escola Violeta até o final do Fundamental I e, como naquela época a escola atendia apenas os anos iniciais, ela foi para outras duas escolas públicas próximas à Vila Flor. Seu pai tinha apenas o Fundamental I completo, mas era alfabetizado. Ele trabalhou a vida toda com carteira assinada, como carpinteiro, o que lhe assegurou certa segurança e uma boa aposentadoria. Com exceção da irmã mais velha, que se casou aos 18 anos e, portanto, concluiu apenas o Ensino Fundamental, ela e seus outros irmãos concluíram o Ensino Médio. Entre os irmãos, ela era a que mais gostava de estudar e a que apresentava o melhor desempenho escolar. A escola era ao mesmo tempo espaço de sociabilidade, enriquecimento e reconhecimento pessoal (por ser boa aluna). Chegava a brigar com o pai para ir à escola, pois em dia de chuva, ele achava mais seguro manter os filhos em casa, já que, naquela época, o esgoto corria a céu aberto na Vila, as ruas não eram asfaltadas, e inundações eram comuns. Ela costumava dar aulas para seus irmãos e chegava a fazer o “dever de casa” de um deles, que dizia que nunca teria concluído os estudos se não contasse com a sua colaboração. Aprender é até hoje uma grande paixão em sua vida, e ela mantém uma relação bastante positiva com a escola e o saber.

“Sempre gostei de estudar. Sempre busquei conhecimento. [...] Porque querendo ou não, o que a gente... a inteligência da gente hoje, a gente usa amanhã para outra coisa. Aprender nunca é demais. Então assim, eu sempre estou buscando aprender, sempre busco conhecimento. Eu sempre tento mostrar isso para o [nome do filho] também. Por que aprender nunca é demais. Porque o que a gente não usar hoje, a gente usa amanhã, o aprendizado não é desperdiçado.” (Orquídea, 2019)

Após a conclusão do Ensino Médio, Orquídea permaneceu na casa do pai, cuidando dele e dos irmãos mais novos. Só começou a trabalhar tardiamente (para seu grupo social), aos 22 anos, devido à resistência do pai. Porém ela insistiu, pois via no trabalho uma forma de romper com a monotonia da rotina doméstica, de desenvolver uma atividade produtiva, valorizada e, também, de melhorar a qualidade de vida da família. Como o expediente do primeiro emprego era de duas às dez da noite, o seu pai, preocupado com os riscos que ela corria, devido à violência do entorno, ia esperá-la no ponto de ônibus todos os dias para acompanhá-la até em

casa. Uma característica que ela ressalta em seu pai, em diferentes momentos da entrevista, é o zelo dele com o trabalho, pois ela afirma, com orgulho, que ele nunca faltou um dia de trabalho até se aposentar, assim como também, nunca faltou com a família.

Orquídea incorporou diversos valores do pai, quanto ao esforço, à responsabilidade e ao zelo, tanto no trabalho como na vida familiar. Ela trabalha na mesma empresa há 12 anos, onde iniciou como operadora de caixa. Contudo, em menos de 6 meses, foi promovida. Desde que começou a trabalhar nesse supermercado, ela já passou por mais de seis setores da empresa e, atualmente, ocupa o cargo de chefia no administrativo. Sob seu comando estão seis funcionários. Ela se casou logo depois de começar nesse emprego e, dessa união que perdura até hoje, nasceu seu filho único. O marido dela trabalha nessa mesma empresa há pelo menos 10 anos, embora em outra unidade. Ele também tem cargo de chefia, mas no almoxarifado. Orquídea demonstra bastante afeto e admiração pelo marido, elogia seu modo de ser parceiro e como desempenha o papel de pai, com responsabilidade e carinho:

“Eu até falo com as minhas irmãs, que o pai do filho da gente, a gente tem que saber escolher. Isso eu falava até mesmo quando eu era encarregada das operadoras, eu falava com elas: ficar, você pode ficar com qualquer um. Agora, pai de filho, você tem que saber escolher, porque é uma coisa para a vida toda. E o [nome do marido omitido] é um pai, que eu vou ser muito sincera com você, muito bom. O [nome do filho omitido] tosse, ele acorda. O [nome do filho omitido] acorda, pede água, ele se levanta. Então assim, é um pai cuidadoso. É um pai carinhoso. Ele tem aquele carinho. Não é só aquele pai que põe o arroz com feijão na lata. Porque querendo ou não, a maioria dos pais tem esse pensamento: a minha obrigação é com a comida em casa. E filho não é isso. Realmente não é isso. Ele se interessa pela escola. Todas as comemorações da escola a gente vai junto. Ele grava tudo, ele filma tudo. Ele se esforça para ir, para não perder nada. Ensina o para casa. Ele quer ver. Olha o caderno para ver o que está acontecendo. Conversa. Ele brinca.” (Orquídea, 2019)

Orquídea também fez elogios ao filho, falou sobre o quanto ele é carinhoso, obediente e responsável. Orquídea cria seu filho de forma semelhante ao pai dela, com muitas regras e supervisão. Em sua opinião, “a criança é o que a gente faz”, isto é, ela vai ser moldada de acordo com a criação. Seu filho tem hora para dormir e para acordar, quando quer brincar fora de casa, de bicicleta e patinete, os pais o acompanham. Ela não gosta que o filho brinque no pátio do prédio, para que ele não se acostume a ficar na rua ou dar espaço para fofocas dos vizinhos, tampouco que fique sozinho com seu primo que, em suas palavras, tem poucos limites e supervisão. Contudo, essa rigidez é mesclada com atividades focadas no bem-estar e sociabilidade do filho, levando-o frequentemente a passeios no clube, no parque e na casa de parentes: “A gente passeia até mesmo para interagir, para quebrar um pouco a folga de ficar dentro de casa”.

Ela e o marido tentam ser um exemplo de respeito, responsabilidade, empatia e educação para o filho e, ainda que sejam exigentes, educam-no a partir de muito diálogo. Orquídea se mostra avessa à violência, criticando pais e alunos que a utilizam. Sua ação educativa se baseia muito mais na prevenção dos desvios de comportamento, do que em práticas punitivas. No relato abaixo, é possível observar como seu estilo educativo produz a autorregulação do filho, de modo que ele não precisa que os pais lhe chamem atenção regularmente para seguir combinados e regras.

Ao longo da entrevista, ela comentou várias situações em que é possível identificar a autonomia do filho:

“Chega o pai dele: amor está na hora de levantar. Ele já levanta, vai no banheiro, escova os dentes. Não tem esse... porque ele sabe que é muito corrido. Ele sabe que se ele atrasar de manhã, a gente atrasa. Na hora de dormir, ele sabe que se ele não dormir, no outro dia ele vai acordar com preguiça. É tudo bem conversado, esclarecido”. (Orquídea, 2019)

O investimento de Orquídea é alto quanto ao tempo, afeto, recursos e atenção ao filho, de modo que, quando questionada se pretendia ter outro filho, ela disse não ter muita certeza, mas que, provavelmente, não; isso porque envolveria muitas mudanças em sua rotina e dificultaria cuidar e dar a atenção plena a qual ela acredita que as crianças necessitam para se desenvolverem adequadamente:

“Eu acho que quando a gente põe um filho no mundo, você tem que saber o que você vai fazer. Não pode: ‘eu vou engravidar’ só. Não é assim que funciona. Infelizmente não é assim: eu posso sair do emprego. Beleza. Você sai do emprego. Mas aí o padrão de vida cai, a qualidade cai. Porque hoje em dia as coisas são muito caras. E para você criar um filho, hoje em dia, não é barato. Chega o aniversário, ele quer festa. Então o [nome do filho omitido] fica assim: ‘ah mamãe, é só você parar de trabalhar’. Eu falo: ‘mas aí você vai parar de ter festa. Você vai parar isso, vai parar aquilo. Será que vale a pena?’ E eu falo muito. Porque você ter filho criado pelos outros também não é a mesma coisa. Não é a mesma criação. Então assim, é muito difícil. Por isso que eu penso muito se eu vou realmente ter outro filho. Eu acho que não. Mas assim, eu falo muito que é Deus que sabe. Querendo ou não, a gente entrega muito para Ele. Mas do meu ponto de vista, está muito perdido. Quando você tem um só, você olha para um lado só. Quando você tem dois filhos, você tem que desviar o olhar para dois lados”. (Orquídea, 2019)

A coesão entre os membros da família de Orquídea é forte: eles valorizam o convívio e o cuidado mútuo e realizam em conjunto grande parte das atividades domésticas, religiosas, escolares, de lazer etc. Inclusive, recentemente, o filho dela, aparentando já ter internalizado as expectativas e valores familiares, pediu para que ela o ensinasse a realizar os afazeres domésticos, pois ele queria ajudar os pais nessas atividades.

A rede de relações da família, muito focada nas relações com os outros familiares, não é muito extensa e é também compartilhada entre seus membros. Eles mantêm poucos contatos com os vizinhos e tendem a mediar o contato do filho com o exterior, controlando as companhias, atividades e horários. Orquídea destacou a violência na vila como um dos seus maiores temores. Assim, o rígido controle que ela mantém sobre o filho, procura evitar que ele tenha o mesmo destino de parte dos garotos da vila:

“Eu acho que em casa ele tem mais regras [que na escola]. Porque eu sou bastante – como vou dizer? – exigente. Tem que ter regra. Porque eu acho assim, o mundo está muito perdido. Antigamente, quando eu tinha a idade do [nome do filho omitido], ou quando eu tinha uns 10, 11 anos, você via: morria bandido. Mas você não via morrer adolescente. Você não via morrer criança. Era bandido velho. E hoje em dia não. Morreu. Quando você vai lá ver, o menino tem 12, 13, 14 anos. Igual eu falo com a minha irmã: se a gente não podar isso agora, a gente não sabe. Porque eu falo muito, que a gente cria o filho para o mundo. Mas o mundo dele vai ser de acordo com a criação que a gente dá. Eu já escutei uma mãe de um menino de 10 anos falar: eu não sei mais o que eu faço com ele. Agora, eu penso assim: o menino tem 10 anos. Como que você não sabe mais o que faz? Então eu acho assim, que os pais, às vezes, estão abrindo mão dos filhos sem tentar. Mas será que a culpa é de quem? Onde foi o erro? Eu acho que quando você solta um menino de seis, sete, oito anos – que é o que eu vejo muito aqui no bairro – eu tenho um sobrinho de nove anos, que sem mentira nenhuma, dez horas da noite, minha irmã não sabe onde que ele está. Então assim, ele tem nove anos. E daqui a seis anos, o que vai ser?” (Orquídea, 2019)

Esse temor, quanto ao ambiente do bairro onde Orquídea mora, não é reproduzido em relação à escola, onde o filho permanece em tempo integral; pelo contrário, ela possui uma grande confiança na instituição e enxerga nela sua principal possibilidade de ascensão social. Essa confiança se deve à sua relação bastante positiva com o saber, às suas boas lembranças como aluna da Escola Violeta, ao fato de a atual diretora ter sido sua professora – o que reforça esse sentimento – e aos resultados alcançados pelos seus sobrinhos, que estudaram nessa escola, anteriormente. Ela fala com bastante orgulho de seus sobrinhos mais velhos, de vinte e poucos anos, que se formaram no Ensino Superior e, atualmente, possuem apartamento, carro e um bom emprego na Companhia Siderúrgica Belgo Mineira. Essa ascensão social dos sobrinhos teve efeito em suas ambições escolares, reforçando seu desejo de que o filho se forme no Ensino Superior para obter um emprego melhor que o dela:

“Eu espero que ele... o [nome do filho omitido] é muito inteligente. Eu acho que ele vai estudar. Vai formar. E a gente está trabalhando para isso. Assim, a gente quer para ele um futuro melhor do que o nosso. Ele fala assim: ‘mamãe, eu vou trabalhar no supermercado. Eu: ‘você não vai não’. Não é que o trabalho no supermercado não é bom. Mas eu quero para ele uma coisa melhor. Uma coisa menos desgastante. Porque querendo ou não, o trabalho no supermercado exige muito. Exige muita paciência, exige muito tempo. É um trabalho que te desgasta muito. Quando chega o fim do ano, você não tem hora para ir embora. Então assim, eu não quero isso para ele. É como

eu falei com ele: ‘você vai estudar e vai ter um emprego bom’. Porque querendo ou não, com 2º grau você arruma um emprego bom? Arruma. Mas se você fizer uma faculdade, você arruma coisa melhor. Eu falo para ele: ‘se espelha no [nome omitido], é o meu sobrinho, esse de 20 anos, da minha outra irmã, ele também está na Belgo. Vai fazer um ano que ele está lá’”. (Orquídea, 2019)

O filho dela frequentou a UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) por dois anos e ingressou na Escola Violeta já conhecendo o alfabeto e sabendo escrever o nome. Ela confessa que algumas pessoas conhecidas tentaram dissuadi-la da ideia de matricular o filho na Escola Violeta por causa de sua má reputação, conhecida por ser fraca, mas resolveu arriscar. Permaneceu atenta ao desempenho do filho, pois caso ele não se desenvolvesse, ela o trocava de escola. No entanto, tudo correu bem e ela não se arrependeu. Orquídea disse que não teria sobre o que reclamar: todos os funcionários são educados com os pais e alunos; eles se esforçam para acolher crianças e famílias¹⁸⁷; obtém retorno positivo sempre que procura a escola¹⁸⁸; consegue se comunicar com a professora “sem burocracia” e, sobretudo, observa a progressão do filho em leitura e escrita. Parte desse avanço, a mãe atribui à professora, a qual é alvo de muitos elogios, devido à preocupação em criar deveres de casa diferenciados, de acordo com o nível de proficiência do aluno. No ano letivo, que havia acabado de terminar, seu filho costumava ter dois deveres de casa, um geral, mais fácil e para todos, e outro mais difícil, para ele e alguns de seus coleguinhas. Ela via essa diferenciação com bons olhos, pois mantinha seu filho motivado, além de evitar que se atrasasse por causa dos colegas de classe.

Em sua perspectiva, o maior problema da Escola Violeta não é propriamente da escola, mas de seu público: “*Não é a escola que é ruim. Infelizmente, é o que eles estão levando de casa que está fazendo essa diferença*”. Ela acredita que algumas famílias de alunos desistiram de educar os filhos, pois eles não comparecem às reuniões, não ensinam o dever de casa, ameaçam os filhos na porta da escola, não se preocupam em estabelecer limites etc., gerando transtornos para a escola:

“Eu acho que a criança já tem que ir para a escola com limite, até mesmo para facilitar para a professora. Porque pensa: ela tem 30 alunos. Imagina ela pôr limite em 30 crianças junto. Então assim, eu acho que a criança já tem que ir para a escola com limite. Eu acho que o pai e a mãe têm que colocar esse limite antes de colocar a criança na escola. Porque sem a família, eu acho que a escola também não consegue. Porque menino na escola aprende a ler e escrever. Os pais hoje em dia querem passar para a escola – como vou falar? – a obrigação da educação da criança. E a escola não tem essa obrigação. Eu acho que quando a família apoia... porque eu acho que as crianças hoje precisam muito de apoio. Quando a família apoia, demonstra interesse, está lá

¹⁸⁷ Nesse sentido, ela destacou, em tom de surpresa, que na última apresentação dos alunos, a própria escola providenciou as roupas das crianças.

¹⁸⁸ E, como exemplo, ela cita que conseguiu vaga no tempo integral, quando todas as vagas já estavam preenchidas, após uma conversa com a direção.

junto, é diferente. A educação da criança é diferente. Porque ela sabe que se ela tirar um A vai fazer diferença para o pai e para a mãe. Agora, aquela criança que o pai e a mãe não está nem aí, se ela tirar A e tirar D, para ela dá na mesma. Tipo assim: ninguém vai importar. E faz diferença. E querendo ou não, o futuro deles começa é na 1ª série. Então assim, o que eles vão ser lá na frente em relação à escola, a importância que o pai deu agora ou não deu, vai refletir lá na frente”. (Orquídea, 2019)

Orquídea tem um discurso bastante alinhado com o da escola, pois ela deu grande ênfase quanto à importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos filhos e, também, se mostra bastante mobilizada em torno da vida escolar da sua prole, conforme relato abaixo:

Orquídea: “Assim, nós fez um acordo, que o para casa deve ser feito quando ele chega da escola. Como ele está na integrada, ele fica o dia inteiro lá. Então ele chega, lancha, aí a gente faz o para casa. Quando ele não sabia ler, eu lia o para casa. E ele fazia de acordo com o que ele entendia. Agora ele sabe ler, ele fala: ‘pode deixar que eu faço sozinho’. Mas eu sento, acompanho”.

Pesquisadora: “Os alunos têm a opção de fazer o dever de casa na integrada. Você que optou por ele fazer em casa?”

Orquídea: “Eu prefiro ensinar. Porque até mesmo para mim saber o que ele está aprendendo, o que ele não está. Porque por mais que eu trabalhe o dia inteiro fora, eu acho que essa parte do para casa, eu acho que os pais não podem abrir mão. Porque é o pouco de convivência que você vai ter com ele, da escola. Porque é um para casa de criança, gente. Se um pai e uma mãe falar que não sabe ensinar é um absurdo. Porque por mais que você não tenha uma escolaridade ou alguma coisa parecida, é coisinhas ali, de juntar palavra. Então assim, eu gosto de estar junto. Quando eu não posso, quem ensina é o pai dele. Mas é assim: eles fazem o para casa, os dois – quando eu chego atrasada do serviço – aí o para casa está em cima da mesa. ‘Uai, vocês não guardaram?’, [o marido diz] ‘Não, porque eu sei que você vai olhar’. Ou seja, mesmo eles fazendo, eu olho para ver se está certo. Para ter aquele cuidado de não mandar o para casa errado”.

Essa percepção sobre o papel dos pais no cultivo das crianças e em seu futuro escolar faz com que a rotina de Orquídea se torne fortemente influenciada pelas necessidades do filho. Ela sai cedo de casa para o trabalho, precisamente às 7 horas, e retorna a tempo de pegá-lo na escola e trocar algumas palavras com a professora. Ela confere o dever de casa do filho diariamente para ver se não tem erros e, se for necessário, ela o ajuda nas questões incompreendidas. Qualquer dúvida ou problema, ela comunica à professora. Ela e o marido não faltam às festas e reuniões da escola: “*Eu acho que quando você perde uma reunião, você perde o que o seu filho fez durante aqueles três meses, porque é naquele pedacinho ali que você vai ver se valeu a pena ele estar ali*”.

Eles conversam frequentemente com o filho sobre o seu dia a dia na escola e buscam motivá-lo em relação ao trabalho escolar, ressaltando a importância de aprender e de ir bem na escola:

“Então eu sempre estou lá. Eu busco. Eu quero saber o que aconteceu. Ele chega, eu pergunto: como foi seu dia? Ensino para ele: ‘ah, um coleguinha me bateu’, ensino a não descontar. Porque a violência é ensinada em casa. Eu falo: tem que conversar, conversar com a professora. Se não resolver, mamãe manda um bilhete. Então assim, eu sempre estou lá. Se eu vejo que tem uma coisa diferente, eu mando bilhete para a [nome da professora omitido]. Eu pergunto, eu quero saber o que aconteceu. Até mesmo, porque querendo ou não, ele tem sete anos. Sabe? A vidinha dele está começando agora. Eu acho que o que o pai e a mãe fazem nessa idade é o que reflete quando eles têm 15, 16 anos. (Orquídea, 2019)

O filho parece ter incorporado a disciplina e o valor da educação transmitida pelos pais, dispensando ajuda e mostrando-se bastante autônomo. Orquídea diz que a professora sempre elogia o seu filho e que ele apresenta um ótimo comportamento e desempenho na escola.

*

* *

O pai de Orquídea teve forte influência sobre a forma como ela enxerga a maternidade, isto é, a criança como reflexo da criação dos pais. Essa forma de conceber a infância e o papel dos pais, associada a uma forte coesão familiar, que parece gerar uma implicação mútua extraordinária no seio familiar, posiciona o seu filho no centro da vida da família e colabora para a grande mobilização materna em torno da educação e do bem-estar da prole.

Ela possui um estilo educativo baseado na vigilância e no diálogo. Essas práticas, atreladas a uma ordem moral doméstica organizada e estável, parecem favorecer a autonomia do filho, na medida em que facilitam a identificação e a interiorização das normas e expectativas familiares. A disciplina, o controle e o planejamento são disposições centrais de Orquídea e orientaram suas escolhas maritais, o tamanho da família (malthusianismo), o modo de criação do filho (quanto ao fato de discipliná-lo hoje para evitar problemas no futuro), as condições de realização da entrevista (sem interrupções, sem barulho, sem cancelamento) entre outras questões, como comprar o material escolar no final do ano anterior a fim de aproveitar os preços mais baixos, ou começar a levar o filho ao dentista desde pequeno, para ele criar o hábito de higiene e acompanhamento médico. Essas disposições parecem ter sido adquiridas no ambiente familiar, durante sua infância, e reforçadas por sua ocupação administrativa e gerencial, de tal modo que Orquídea gerencia a casa e a família como se faz na empresa, com divisão de tarefas, rotina, vigilância e orientação, chegando a ponto de ela revisar o dever de casa do filho, que já foi acompanhado pelo pai, para garantir que as coisas saiam conforme o esperado.

A relativa estabilidade econômica de sua família, superior a grande parte das demais famílias entrevistadas, permite que Orquídea tenha alguma previsão de futuro, favorecendo a

elaboração de projetos em longo prazo. Além disso, seu maior capital escolar, quando comparado com o pai e a irmã; suas altas ambições escolares e a relação positiva com a escola influenciam a sua mobilização em relação à escola, aproximando seu discurso e sua prática das expectativas escolares. Todos esses traços, usualmente associados ao sucesso escolar, conjugados a uma ordem moral doméstica racional, parecem contribuir para desenvolver no seu filho a disciplina e a motivação esperadas pela escola.

4.1.2 Hortênsia: adesão ao projeto escolar e sentimento de impotência

Entre os entrevistados, Hortênsia foi a mãe que teve mais registros anotados no diário de campo durante o ano em que permaneci na escola. Esses relatos dizem respeito às reuniões coletivas ou individuais que contavam com a sua presença na escola. Eu já conhecia o filho mais velho dela, com quem havia conversado algumas vezes naquele ano. Ele era enviado para a sala da coordenação frequentemente e, desconfiado da minha presença, buscava saber o que eu tanto anotava. Após um tempo, em que ele concluiu que eu não era “fiscal” da Secretaria Regional de Educação, passamos a comentar diversos assuntos, enquanto ele aguardava o próximo horário para retornar à sala de aula. Eu também conhecia o seu filho do meio que, depois de ter sido enviado à sala da coordenação uma vez naquele ano, pelo fato de ter discutido com um colega de sala que o provocara, passou a se dizer meu amigo e sempre me cumprimentava ou comentava algum aspecto da escola ou da vida dele; algo que observei que ele também fazia com as professoras. Então, quando abordei Hortênsia para apresentar a pesquisa e convidá-la a participar, eu não era totalmente desconhecida e, isso, parece ter facilitado à disponibilidade dela à pesquisa. Agendamos a entrevista para uma segunda-feira, logo depois do seu horário de serviço.

Durante grande parte da entrevista, ela amamentava o filho mais novo, de dois anos. Seus outros dois filhos permaneceram na sala, onde foi realizada a pesquisa, enquanto o filho do meio agia como um verdadeiro assistente da mãe, pois ele abriu a portaria do prédio para que eu entrasse, cuidou do bebê, desligou a máquina de lavar (cujo barulho atrapalhava a entrevista) etc.; o filho mais velho permaneceu sentado, escutando atentamente a conversa e intervindo nas respostas. Logo que o marido dela chegou do trabalho, ele também se juntou a nós, mas permaneceu calado até o fim da entrevista. Ao final, eles me ofereceram café, e eu aproveitei para entrevistar o filho mais velho. Entre todos os entrevistados, a casa de Hortênsia aparentava ser a mais equipada e conservada, destoando-se do ambiente externo. O prédio encontrava-se em estado de deterioração e se localizava de frente a uma avenida bastante

movimentada, a qual se deu por escolha de Hortênsia, que fizera parte da comissão de moradores do projeto Vila Viva.

Hortênsia tem 34 anos, é casada e tem três filhos, de 2, 13 e 15 anos, respectivamente. Os dois mais velhos estudam na Escola Violeta. Hortênsia nasceu no interior da Bahia, em uma família de sete irmãos, três mais velhos e três mais novos que ela. O pai dela possuía uma pequena fazenda, fonte de sustento da família. Desde pequenos, os filhos trabalharam na roça, plantando e colhendo para o pai vender a produção. A casa não possuía luz elétrica, mas Hortênsia trouxera à tona, com bastante afeto, algumas lembranças da sua infância que, apesar da condição econômica precária, era boa, pois, segundo ela, não havia violência e a família era unida. Sua mãe nunca estudou, e não sabia escrever o nome. Seu pai chegou a frequentar a escola, por poucos anos, o suficiente para que pudesse acompanhar de perto a vida escolar dos filhos. Os irmãos de Hortênsia tiveram percursos escolares de sucesso e chegaram a concluir o Ensino Superior, sendo que três se tornaram professores.

“Minha mãe, tadinha, nunca estudou. A minha mãe não sabe nem, assim, assinar o nome dela, até hoje. Tadinha, o sonho dela era ver a gente formando. Agora meu pai estudou um pouco, mas um pouco, porque no interior não tinha como estudar mais. Mas meu pai era rígido. Meu pai cobrava, meu pai olhava caderno, meu pai queria ver as notas, meu pai acompanhava na escola. Meu pai era muito presente e queria ver a gente brilhando. Agora a minha mãe, tadinha, ela ficava orgulhosa de ver meu pai contando. Ou quando tinha alguma apresentação na escola, que aí os professores falavam da gente. E a gente sempre brilhou, graças a Deus. A gente nunca fez minha mãe passar vergonha na escola. Ela sempre saía de lá orgulhosa.”. (Hortênsia, 2019)

Em sua cidade natal, Hortênsia estudou somente até o 5º ano, pois naquele município havia escola apenas para atender os anos iniciais. Para prosseguir os estudos, ela precisaria morar na cidade vizinha, mas o pai dela não confiava em deixar os filhos, nessa idade, morando com outras pessoas. Portanto, somente aos 14 anos, ela, junto a uma irmã mais velha, foram morar com a tia na Vila Flor e, assim, voltaram a estudar. Naquela época, ela trabalhava como babá durante o dia e estudava à noite. Porém, dois anos depois, a tia dela mudou para uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Como Hortênsia não queria perder o emprego e nem os amigos que havia feito, optou por não se mudar com a tia e, portanto, foi morar na casa dos patrões. Sua rotina se tornou acordar e trabalhar, ir para a escola e, então, retornar novamente ao trabalho. Ela contou que, na casa dos patrões, trabalhava o tempo todo e não tinha muita liberdade; então foi morar com o namorado e seus sogros. Após três anos, eles se casaram e ela engravidou do primeiro filho.

Na época, o então marido não queria que ela tivesse filho antes de se formar, pois acreditava que ela não conseguiria conciliar estudo, trabalho e maternidade, embora ela achasse que daria conta e insistiu: *“Eu quero ser mãe cedo; eu quero ser mãe cedo, porque eu quero ter filho grande e ser mãe nova ainda. Não quero ser mãe velha”*.

Quando engravidou, ela estava no 2º ano do Ensino Médio e sonhava em fazer faculdade e se tornar fotógrafa. Porém em prol do bem-estar do filho, ela largou a escola no último ano do Ensino Médio:

“Eu era uma aluna exemplar. Eu ainda falo com os meninos para... que eles tinham que ser igual eu, porque, assim, minha pior nota era nove e, na época, o máximo era dez. E minha nota pior era nove e eu ficava frustrada, porque queria nove e meio, queria dez. Eu sempre queria brilhar. Então, as minhas notas eram muito boas. Mas arrumei filho e aí... como fala? Mudou a minha rotina e eu dei prioridade para cuidar deles. Ficava com dó de deixar eles o dia todo sem mim. E aí chegar à noite e ficar de novo [sem a mãe]. Aí o meu coração doía, eu abri mão. Abri mão para poder ficar com eles. E aí não estudei mais”. (Hortênsia, 2019)

Dois anos depois Hortênsia teve outro filho, mas acabou se divorciando logo depois. Posteriormente, ela se casou novamente e, após um tempo, se divorciou outra vez. Atualmente, ela está em seu terceiro casamento do qual nasceu o filho caçula. Hortênsia já trabalhou como babá, professora em escola infantil e, atualmente, trabalha em tempo integral como faxineira. Apesar da rotina atarefada, trabalho, afazeres domésticos e cuidados com o bebê, ela é bastante envolvida com a vida escolar dos filhos.

Ela evitou, a todo custo, colocar os filhos na Escola Violeta e, portanto, utilizou o comprovante de endereço da patroa para matricular os filhos em uma escola de melhor reputação no bairro, ainda que esta fosse mais longe de sua casa. Tanto ela como os filhos falam muito bem dessa escola, mas infelizmente, ela só atendia os anos iniciais e, quando o filho mais velho chegou ao 6º ano, ela teve que buscar outra escola. Hortênsia novamente tentou evitar a Escola Violeta, pelo fato de a escola ter fama de ser violenta, e matriculou seus filhos em uma escola próxima de sua casa. Porém a experiência foi frustrante quanto ao modo como ela foi tratada e pelo baixo desempenho de seu filho, que foi reprovado; isso, portanto, fizera com que ela, após um ano, transferisse os filhos para a Escola Violeta pela qual se surpreendeu, positivamente:

“Eu não gosto do [nome da outra escola]. Não falando mal da escola, porque cada escola tem o seu modo de trabalhar. Só... acho que fiquei tão decepcionada o ano todo, de eu acompanhar tanto e não ter mudança e dele não ser mudado e chegar no final do ano e ainda tomar bomba. Parecia que ele ficava pior. E aquela escola era muito grande, então tudo de errado que eles pudessem fazer, eles tinham oportunidade de fazer ali dentro da escola. E o [nome da escola] julgava os pais pelas atitudes do filho.

Então, eu chegava na escola, as atitudes dele eram horrorosas e era como se eu também fosse uma mãe horrorosa, que eu não acompanhasse, que eu não estava... Então, assim, eu via e sentia essa maneira deles tratarem, com isso me decepcionaram, porque não era minha... Já na [Escola Violeta], elas me... a maneira que elas expressam, elas sabem quem eu sou, quem realmente eu sou e que os vacilos que o [nome do filho omitido] dá é por causa de bobagem dele, não por causa da família dele. Então, assim, eu vejo que é totalmente diferente. Eu não tenho o que reclamar delas. É muito bacana. Eu gosto muito [da Escola Violeta], gosto muito das meninas, das moças que trabalham, porque elas entendem o lado dos pais e elas acompanham, elas veem, realmente, quem são os pais”. (Hortênsia, 2019)

Atualmente, Hortênsia elogia a Escola Violeta, os professores e a qualidade do ensino, assim como também, o trabalho de socialização que a escola realiza ao qual ela enfatiza não ser papel da escola, mas reconhece ser de grande ajuda em seu ofício de mãe. Por outro lado, dirige críticas às famílias dos outros alunos: *“Muitos pais não estão nem aí, a gente vê, a gente conhece. Muitos pais, que os meninos aprontam e não tem punição nenhuma, eles não estão nem aí”*.

O discurso dela é bastante próximo ao da escola, no que concerne ao papel dos pais na vida escolar dos filhos, e à necessidade de escola e família compartilharem uma mesma cultura quanto aos valores, regras, expectativas etc.:

“Se não existisse escola, não dava conta deles. Eu falo assim, hoje a escola... como eu falo? Hoje a escola... eu sei que educação tem que vir dos pais, mas a escola também ajuda. A escola hoje também cobra e mostra. Eu falo, escola... eles orientam muito, eles conversam muito. Eu vejo, assim, todas as vezes que eles são chamados, a conversa deles não é só cobrança de escola, é cobrança também para eles na sociedade, na vida deles, o que eles vão ser, mostra para eles a realidade que nós vivemos. E que eles têm condição de serem alguém melhor, de não irem para o mundo da bandidagem, de terem um trabalho. Então, assim, elas também conversam isso, elas também orientam isso, que não é nem o papel delas. O papel delas é ensino, é o ensino, é aprender matemática. E elas também orientam. Então, assim, para mim, a escola é fundamental, me ajuda muito com eles. E a gente fala a mesma linguagem. Então, a escola fala uma linguagem, eu falo a mesma dela. Não falo o contrário que a escola”. (Hortênsia, 2019)

Hortênsia se faz bastante presente na escola, onde ela participa das reuniões individuais, festas, reuniões coletivas etc. Quando não pode comparecer, liga ou envia bilhete justificando-se. Durante o período de observação na escola, seu filho do meio me mostrou a agenda e nela pude ver alguns bilhetes direcionados aos professores e coordenadores avisando o motivo de ele ter que sair mais cedo ou de não comparecer às aulas. Geralmente, os bilhetes eram direcionados à coordenadora do tempo integral, avisando a necessidade do filho sair mais cedo das oficinas, porque teria que ir ao psicólogo. Hortênsia chegou a frequentar também as assembleias escolares, em que se discute o orçamento e as obras da escola, embora justifique a sua ausência atual pelo fato de confiar na escola, pois segundo ela, o dinheiro é bem aplicado

e, portanto, prefere concentrar sua atenção ao ensino, mais especificamente, sobre o que seus filhos estão aprendendo ou apresentando dificuldade.

A presença dela recorrente na escola se deve, em grande parte, a problemas disciplinares de seu filho mais velho. Além de ser convocada para reuniões individuais, ela faz visitas surpresas à escola para mostrar que está acompanhando de perto o comportamento do filho, principalmente quando isso foi acordado em reunião com professor ou coordenador. Em outra escola, onde o filho dela estudou por apenas um ano e, todavia, ele foi reprovado, ela chegou a assistir às aulas ao lado dele durante três dias seguidos, sob a ameaça de ele não ser mais aceito nas aulas de português. Ela se sente tão solicitada pela escola, que chegou a dizer: *“eu acho que eu vivi mais na escola do que no trabalho”*.

As convocações da escola causam-lhe angústia e frustração, pois durante a entrevista não é incomum que a entrevistada faça uso de certas expressões, como: “a tristeza, a vergonha é para a mãe”, “fico cansada, estressada” ou “fico decepcionada”, quando menciona essas convocações. Mas em geral, ela não reclama da escola por essa situação, mas, sim, do filho, que estaria dando motivos às solicitações. O termo “em geral” foi utilizado pelo fato de que, ainda que ela tente apoiar a escola e não mostrar divergências em relação a ela, a fim de não enfraquecer a autoridade escolar junto a seus filhos, alguns conflitos surgem dessa relação. O mais grave, em sua opinião, foi quando insurgiu contra uma das coordenadoras da Escola Violeta ao convocá-la dois dias seguidos para reclamar de situações idênticas, colocando em risco o seu emprego:

Hortênsia: “Uma vez, eu perdi a paciência porque eu tinha ido no dia anterior. Então, eu tinha chegado mais tarde no trabalho, ido no dia, conversado. Aí quando foi... me ligou no outro dia, pediu para eu ir, que eu tinha que ir lá, que tinha que conversar comigo. Falei: ‘Gente, mas eu estive aí ontem. Eu não posso ficar saindo do serviço toda hora, eu vou perder o meu trabalho’. Eu tinha acabado de voltar para o trabalho. Quando eu estava em casa, não importava, que eu ia todas as vezes, porque eu estava aqui mesmo. Eu ia, pegava os menininhos e ia. Mas aí nesse dia... depois, eu fui lá e pedi desculpas para... até esqueci o nome da moça agora. Aí eu fui lá e pedi desculpas, que no dia eu fui... como que fala? Mal-educada com ela. Eu tinha falado: ‘Eu não vou aí na escola, não. Você não dá conta de fazer o seu trabalho e quer que eu faça?’. Aí depois eu fui lá e pedi desculpas: ‘Não era dessa maneira que eu queria colocar’”.

Pesquisadora: “E a reclamação era parecida nos dois dias?”

Hortênsia: “Era a mesma coisa, era pelo mesmo motivo. Então, assim, no dia eu falei: ‘Não tem necessidade. Eu fui aí ontem e conversei sobre isso’. Então, por isso que eu apelei e depois eu pedi... reconheci que não precisava, sabe? E a gente, pais, tem que ficar do lado da escola MESMO, sabe? Aí eu fui lá, conversei com ela e consertei.”

Em casa, Hortênsia costuma conferir as atividades realizadas pelos filhos em sala de aula, supervisionar os deveres de casa e verificar a agenda e os vistos. Reconhece que depois

do nascimento do bebê, ela ficou um tempo sem acompanhar a vida escolar dos outros filhos com essa mesma intensidade; isso se deu devido ao cansaço decorrente das noites passadas em claro. Até que um dia ela foi verificar o caderno do filho mais velho e descobriu que ele escrevia obscenidades nas atividades apenas para ganhar o visto da professora, sem realizar o que havia sido requisitado.

“Pego, leio todas as respostas, o que estiver errado eu faço apagar e fazer de novo. Eu rasgo a folha e faço fazer de novo. Eu sou dessa maneira. Mas, ultimamente, eu estava tão cansada, o bebê mama e não me deixa dormir de noite. Aí o [nome do filho omitido] estava aproveitando que eu não estava lendo as respostas e daí ele fazia o que ele quisesse nas respostas, sem ter nada a ver com o que estava pedindo”. (Hortênsia, 2019)

Nesse ponto, ela disse que os dois filhos são muito diferentes. O filho do meio gosta muito de estudar, recebe excelentes notas, faz o dever de casa sem ninguém precisar mandar, e gosta de mostrar seu caderno, vistos e notas para a mãe. E não somente para ela, pois durante a pesquisa de campo, ele também me mostrou seus cadernos e agenda, contando sobre seu dia na escola e sua relação com professores e colegas: *“as notas dele [do filho do meio] são muito boas. São muito boas, é um aluno brilhante, sempre brilhou”*.

Raramente, ela é chamada à escola por causa desse filho do meio e, quando isso acontece o motivo se dá devido à conversa excessiva em sala de aula. Em casa, ele é tranquilo, obediente e bem próximo da mãe, gosta de passar o tempo com ela e ajudá-la com as tarefas domésticas e os cuidados com o bebê.

Já o mais velho não gosta de estudar, apresenta notas ruins, já foi reprovado, uma vez, na escola, mente sobre a existência ou realização dos deveres de casa, já falsificou a assinatura da mãe em bilhetes enviados pela escola e, recorrentemente, tenta justificar seus atos de indisciplina, culpando professores e colegas e se isentando das advertências¹⁸⁹. A mãe diz que ele sempre deu trabalho na escola, mas que piorou nos últimos anos, sobretudo depois de ter sido reprovado. Porém, em casa, ela disse que ele é outra pessoa: *“Olha, o [nome do filho omitido] parece duas pessoas, porque o comportamento dele com a gente... ele age tão responsável. E chega na escola e dá esses vacilos de bobo. Então, nem parece ele, nem combina com ele”*.

Ainda que ele seja mais independente da família que o irmão mais novo - tem vários colegas fora do círculo familiar, passa as férias com o pai, suas atividades de lazer em casa são mais individuais (jogar no celular), gosta de ficar na rua etc. - ele mantém boa relação com a

¹⁸⁹ Isso foi denotado tanto na entrevista como no trabalho de campo.

mãe e os irmãos, e se mostra responsável com suas obrigações: ajuda com o bebê e os afazeres domésticos¹⁹⁰, além de frequentar um curso profissionalizante de cabeleireiro que lhe ocupa grande parte do dia, a ponto de chegar em casa ao anoitecer.

A relação que ele estabelece com o curso de cabeleireiro torna-se bem distinta daquela estabelecida com a escola. Quanto ao curso de cabeleireiro, ele se demonstra dedicado, gosta de aprender, não tenta “matar aula” (e permanece até depois do horário) e treina bastante em casa no cabelo do padrasto e do irmão. Ao ser questionado sobre essa diferença de motivação entre o curso profissionalizante e a escola, ele fala da falta de interesse quanto ao conteúdo dos anos finais do Ensino Fundamental:

“Do 1º ao 4º ano eu me esforçava, entendeu? De um ano para o outro tinha umas coisas interessantes. Aí do 4º ano para lá já é quase a mesma coisa. Já pegava na orelha já, de ouvir aquilo já, direto. Aí enjoou. Aí foi enjoando. Aí comecei a enturmar demais. Aprontava. Aí acabei desleixando dos estudos e caí na zoeira”. (Filho mais velho de Hortênsia, 2019)

Ele afirmou ter preferência por certas disciplinas, como Matemática, História, Artes e Educação Física, e detestar outras, como Português, Inglês e Geografia, embora dissesse que seu interesse e comportamento em sala de aula são também influenciados pela situação e pelos professores que, segundo ele, conseguem inovar ou impor suas respectivas autoridades, engajando os alunos na aula. Em contraposição, ele afirma assumir uma posição mais descompromissada nas aulas dos professores que utilizam apenas aulas expositivas ou que não conseguem impor suas respectivas autoridades sobre os alunos. Ele também comentou sua participação na gincana de matemática da Secretária Municipal de Educação: “*Eu gostava de fazer os jogos. Chegava lá, recebia parabéns, tudo junto*”. O desafio e os elogios o estimularam a estudar mais essa disciplina na época; porém, o efeito foi efêmero, possivelmente porque a sua relação positiva com as disciplinas escolares está assentada em bases frágeis, como fatores externos (ex. o professor ou a situação) que são passageiros e lhe fogem ao controle.

Uma das causas para sua falta de interesse e indisciplina parece ser sua dificuldade em dar um sentido positivo para o saber escolar, que lhe parece muito abstrato e distante da vida cotidiana. Assim, ao ser questionado se a escola é importante, ele disse que sim, que aquilo que lá se aprende, pode ser utilizado em outros lugares. Mas quando pedi um exemplo, ele citou

¹⁹⁰ Apesar da mãe afirmar que seu filho mais velho lhe ajuda muito, observei que, durante a entrevista, ela lhe pediu para trocar a fralda do bebê, mas, após idas e vindas do quarto, foi o filho do meio que o fez. Foi esse também que embalou o irmão mais novo (em parte da entrevista) e que foi abrir a portaria quando cheguei. O mais velho permaneceu sentado na mesa, acompanhando a conversa, durante toda a entrevista.

apenas os conhecimentos básicos dos anos iniciais, como ler, escrever e fazer contas. Insisti nos conteúdos mais recentes, ele, porém, desconversou.

Ele afirma que consegue aprender as matérias facilmente quando precisa, mas prefere “zoar com os amigos”. A mãe dele afirmou o contrário e disse que o desempenho escolar dele foi sempre ruim. Sua desmotivação e indisciplina parecem funcionar como um mecanismo de defesa contra os julgamentos escolares, suas reprovações, recuperações, notas baixas etc., na medida em que mascaram ou dissimulam situações potencialmente estigmatizantes¹⁹¹. Comportamento parecido foi observado por Millet e Thin (2012) e por Van Zanten (2000) em estudo com jovens das camadas populares da periferia de Paris.

“Diante da pressão institucional, do enfado e sentimento de injustiça suscitados pelas avaliações negativas, pelo encaminhamento a turmas formadas por alunos com fraco desempenho escolar, assim como pelas orientações educacionais direcionadas para os ramos de escolarização menos valorizados, os alunos que, na escola primária, aderiam fortemente aos valores escolares e respeitavam a autoridade dos professores, tomam, aos poucos, distância em relação às normas da instituição” (VAN ZANTEN, 2000, p. 47-48).

Hortênsia afirma conversar muito com os filhos sobre seus comportamentos e a importância da escola para o futuro. Mas o que ela chama de conversa parece ser, na maior parte das vezes, sermões, em que há pouco espaço para a escuta e a reflexão. Buscando persuadir o filho, ela costuma dizer: “*Se você não estudar, você vai ser burro, entendeu? Vai querer virar bandido? Vai querer... porque quem não estuda aqui vira bandido. Você quer ser alguém na vida? Tem que estudar, tem que respeitar os outros*”¹⁹².

E quando essa conversa não é suficiente, ela disse que recorre aos castigos, como proibir sair de casa e usar o celular, além de utilizar punição física. Porém, o efeito de suas ações sobre o comportamento do filho mais velho parece ser temporário: “*ele faz tudo bonitinho uns quinze dias, no máximo*”.

Hortênsia: “Eu converso muito com eles, sabe? Converso muito. Eu acordo conversando, durmo conversando. Oriento muito eles. Até... tudo o que os meus pais, às vezes, nem fizeram com a gente. Naquela época, não tinha esse negócio de ficar conversando, orientando. Se aprontasse, era o ‘couro que comia’. Converso muito, mas de vez em quando...”

Pesquisadora: “E, assim, você falou que conversa muito com eles. E como que é essa questão dos limites aqui?”

¹⁹¹ Ele inclusive já deixou de fazer as atividades de recuperação de nota ao fim do trimestre. Ele alegou que os professores lhe deram pouco tempo para realizar a atividade.

¹⁹² Em uma reunião com a coordenadora, realizada em 19/05/17, ela disse ao filho que ele já era um homem, que tinha que agir como homem, que com 14 anos ela já morava sozinha e se sustentava, trabalhando de dia e estudando à noite. Por fim, ela falou que ele precisava de um murro na cara, porque o resto não estava adiantando.

Hortênsia: “Ah, aqui tem muito limite, aqui tem muito castigo”.

Pesquisadora: “Você acha que tem mais regras aqui ou na escola?”

Filho: “Tem mais regras na escola”.

Hortênsia: “Na escola tem mais regra do que aqui em casa? Na escola não é punido da maneira que é punido aqui”.

Filho: “Mas, assim, aqui é mais rígido do que na escola. Aqui, dependendo do que você fizer, você fica sem ir à rua, fica sem o celular”.

Pesquisadora: “E lá na escola?”

Filho: “Lá na escola é igual você vê lá direto, manda ocorrência, liga para a mãe.”

Hortênsia: “A tristeza é para a mãe. A mãe que... porque eles não têm vergonha na cara, então eles não ligam. A mãe que tem vergonha de ser chamada e, às vezes, pelo mesmo motivo. E coisa que, assim, que eu orientei. A minha decepção é essa, porque se fosse algo que eu não orientasse, beleza, mas eles sempre dão o mesmo vacilo. Aquilo que eu acabei de falar de manhã... Eu sempre saio junto com eles. A gente sai junto de manhã, passa na moça que olha o bebê, entrega ele. Eles me ajudam muito, um leva bolsa, outro me ajuda com o bebê. Então, assim, sai todo mundo junto, entrega o bebê, eu os deixo quase na porta da escola, que é o caminho do meu trabalho, e subo para pegar o ônibus mais em cima. E, assim, nesse tempo que eu saio daqui, eu falo: “Comporta, não dá trabalho, não caça confusão. Se vir confusão, corre dela, não arruma encrenca, não deixa a escola me ligar, porque se a escola me ligar eu vou dar um pau em vocês”. É essa a nossa conversa todos os dias de manhã. E, mesmo assim, a escola me liga, sabe?”

A maior parte das vezes em que Hortênsia é convocada pela escola, o motivo é as brigas e confusões que seu filho mais velho arruma junto aos colegas. Seu filho confessou que ele não é “encrenqueiro” apenas na escola, mas também na rua, quando está longe da vigilância materna, embora houvesse melhorado muito. Ele disse agir de acordo com a “cultura da rua” e a aparência dele - quanto ao corte de cabelo, as roupas, o jeito de falar, as gírias etc. - revela a filiação a essa cultura:

“É que fora é mais tranquilo, entendeu? Então tipo assim, um tempo atrás eu era muito encrenqueiro. A minha mãe me proibia de ir na rua, ficava de castigo direto. Porque ela soltava, eu chegava lá embaixo, eu brigava com os outros. Hoje assim, eu não sou tão assim. Entendeu? Tipo, onde a gente mora todo mundo provoca. Os meninos provocam, chamam para a briga, não sei o quê. É só assim. Se for para brigar mesmo, só se chegar e encostar. Aí, se encostou aí eu também não deixo barato, daí eu vou para cima também. Agora, se está falando, está batendo boca, eu saio andando. Tipo assim: eu não rendo muito assunto não. Agora, só se encostar em mim, aí sai briga. Fora isso eu sou tranquilo, entendeu? Uma vez ou outra tem uma discussão por causa de futebol”. (Filho mais velho de Hortênsia, 2019)

Durante a pesquisa de campo, em 2017, observei que o filho de Hortênsia havia sido enviado à coordenação por tumultuar, ou seja, falar alto; se levantar, sem a permissão do professor; passear pelo interior da escola; por não fazer as atividades; por matar aulas e, também devido aos conflitos com outros alunos que iam de empurrões, insultos, tapas etc. Nas primeiras situações, ele parece jogar com as regras escolares, isto é, ele reconhece seu valor, sem as quais a escola “viraria um zoológico”, mas busca burlá-las a fim de aplicar o mínimo de esforço

possível na escolarização, na qual ele valoriza basicamente seu valor instrumental. Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, ele não assume uma posição anti-escola, da qual, aliás, ele afirmou gostar e ser “show de bola”. Contudo, disse que às vezes resolve aprontar, mas dentro de certos limites, já interiorizados. Isto é, ele não faz apenas bagunça “igual aqueles alunos”, às vezes ele apronta; às vezes ele estuda: *“Faço por zoeira mesmo, por querer aprontar. Mas eu apronto assim, eu faço as atividades quando quero. Aí depois caio para a zoeira. Entendeu? Não é assim, igual aqueles alunos, que desde quando começa já é zoeira”*.

Em relação aos conflitos com os alunos, suas atitudes parecem marcadas pela “cultura da rua”, que se assenta sobre certo ideal de masculinidade e poder. Seus conflitos, como agressões, ameaças e xingamentos eram com crianças e adolescentes do sexo masculino, geralmente alunos mais novos ou da inclusão, que ele afirmava estarem provocando: *“tava me tirando”*. Quando a provocação é voltada a ele ou ao irmão, isso era algo que ele não aceitava, passivamente.

Diante desse comportamento do filho, Hortênsia vive uma contradição. Ainda que valorize a educação e deseje o Ensino Superior para seus filhos, assim como ela desejava para si, ela reconhece que o filho mais velho não gosta de estudar e já se habituou à ideia de que ele não irá para a faculdade e que, portanto, não adiantaria investir muito em sua escolarização, pois teria poucas chances de retorno:

“Eu estava conversando ontem mesmo com uma amiga minha, ela falou que a filha dela vai para um colégio técnico e perguntou ‘Você quer arrumar vaga para o [nome do filho omitido]?’ Eu falei: ‘Arrumar vaga para o [nome do filho omitido]? Não vou arrumar vaga para ele, nada, porque ele não estuda. Quem vai sofrer vai ser eu, que vou pagar para mandar, pagar uma van para ir, um ônibus para ir, para eu não ter resultado, porque ele não gosta’. Então não adianta”. (Hortênsia, 2019)

O filho ainda mantém alguma esperança e fala que tem o objetivo de concluir o Ensino Médio e fazer um curso técnico de Administração, mas permanece frequentando o curso de cabeleireiro como uma salvaguarda, no caso desse plano não se concretizar.

A mãe é uma referência forte na vida dos filhos, talvez seja por isso que, mesmo entre casamentos e divórcios, essa citada família apresenta uma forte coesão, de modo que eles mantêm boa relação, contam uns com os outros e fazem várias atividades em conjunto, como ir ao culto, participar de atividades da igreja, passear na praça, assistir novela etc.

“Às vezes, nós vamos à praça, mas todo mundo, a família toda. O bebê, o meu esposo, nós vamos à noite. Mas, assim, não são todas às vezes. Semana passada eu não trabalhei, a gente foi umas três vezes. Umas três vezes na semana, todas as noites a gente foi à praça para levar o bebê para brincar e eles também. Eles também brincam,

conversam com os meninos, colegas que estão lá e tal. Mas eu fico bem atenta a eles, é que eu não gosto deles, nenhum daqueles lá, só arrumam confusão. Não gosto e vigio. E se o colega... se eu souber que não é de família bacana, eu já proíbo, não quero saber. Assim, eu fico atenta, mas tem hora que dá o vacilo deles. Não tem como a gente vigiar o tempo todo”. (Hortênsia, 2019)

Hortênsia regula o comportamento dos filhos a partir de uma forte vigilância. Mantém-se atenta as amizades, o conteúdo acessado na internet e o acesso à rua: “*Eu controlo muito com quem eles andam, com quem eles falam, vigio celular, cutuco celular, cutuco tudo. Não tem senha de nada porque eu não aceito que tenha senha. Nem o meu tem, todo mundo vê todo mundo, porque se tiver coisa errada e eu ver, o negócio estrepa*”. Esse controle depende de sua presença, pois é a medida em que observa uma situação que a desagrada que ela chama a atenção dos filhos e é a partir de suas ordens que os filhos regulam o comportamento¹⁹³.

Todavia essa vigilância não é constante, já que Hortênsia permanece fora de casa durante toda a manhã e tarde, e o filho mais velho fica sozinho durante esse tempo, com exceção ao último ano, em que ele começou o curso de cabeleireiro, e somente lhe restaram o domingo e as tardes de segunda-feira livres. Assim, apesar de Hortênsia dizer que seu filho não sai na rua, que ela escolhe suas amizades e que as regras da casa não são negociáveis, ele contou uma versão diferente, e ao ser questionado se ele não tem medo de ser punido por isso, ele deu-se de ombros¹⁹⁴ e disse: “*ela dá os puxão de orelha dela, mas...*”

Ele tem ciência de que as ameaças e punições da mãe são burláveis e que há sempre a chance de não ser pego, de forma que, diante das vantagens em se transgredir as normas, o preço a se pagar por sua desobediência é, no fim das contas, baixa e vale o risco.

*

* *

Hortênsia apresenta uma forte mobilização em torno da escolarização dos filhos, de tal modo que sua rotina é significativamente influenciada pela vida escolar deles. Esse envolvimento parece estar relacionado ao forte vínculo emocional com os filhos, que foram tão desejados e pelos quais ela já abriu mão de muitas coisas, inclusive do sonho de continuar a estudar¹⁹⁵; quanto à relação positiva que estabelece com a escola, seja pelas boas lembranças

¹⁹³ Inclusive com os afazeres domésticos, que eles realizam na medida em que ela requisita.

¹⁹⁴ Levanta os ombros indicando não se preocupar muito com isso.

¹⁹⁵ Essa doação em relação aos filhos aparece, por exemplo, na relação com o filho mais novo. Apesar de reclamar do cansaço, ela não restringe a amamentação. Durante a entrevista, seu filho de dois anos mamou à vontade em diferentes momentos.

de sua própria escolarização; pela “ajuda” que recebe da escola na socialização dos filhos ou pela centralidade que a escola ocupa em seu projeto de futuro, de que os filhos se diplomem, assim como os tios e conforme ela almejou para si. Esse projeto repousa sobre a crença de que a escola é o meio mais seguro para afastar os filhos dos riscos sociais, como crimes e vícios, e para garantir a eles um bom emprego no futuro. Entretanto, ela tem vivido uma relação paradoxal com a escola, pois ao mesmo tempo em que valoriza a escola, e espera, pelo menos de seu filho do meio, a excelência escolar; por outro, vivencia momentos de bastante angústia e mal-estar em face ao mau desempenho e comportamento do filho mais velho.

Não somente do ponto de vista das condições objetivas, que é superior a grande parte das demais famílias entrevistadas, tanto em termos de estabilidade econômica como de capital escolar, mas também sob o ponto de vista do significativo envolvimento parental em torno da vida escolar dos filhos, era esperado que tudo corresse bem com os seus filhos na escola. Contudo, seu filho mais velho apresenta uma trajetória conturbada, uma vez que ele não gosta de estudar, as notas são baixas, ele já foi reprovado, já passou por várias recuperações e vive recebendo advertências devido aos problemas disciplinares. Ainda que esse filho reconheça o valor da escola e desenvolva estratégias para se adaptar a ela, ao invés de desistir, ele estabelece um sentido principalmente instrumental, já que não vê muito sentido ou utilidade nos conteúdos dos anos finais do Fundamental. O problema é que essa relação instrumental é frágil, na medida em que ele tem consciência de que seu desempenho é baixo e tem dúvidas se conseguirá ir muito longe. Além disso, se sua escolarização não lhe proporciona reconhecimento ou elogios junto à mãe ou aos professores, que ao contrário, ainda é fonte de angústias e sofrimento, junto aos colegas, ele obtém esse reconhecimento, sobretudo, através da “zoeira”. Como bem colocado por Nogueira e Villas (2014), em estudo junto a jovens estudantes de escolas públicas brasileiras: “Os alunos zoam os colegas para angariar simpatia e, assim, aumentar o seu círculo de amizades. Zoar é uma forma de impressionar e marcar território ao se diferenciar do restante” (p.24). Para os professores a “zoeira” é uma forma de tumultuar a aula e não condiz com o ofício de aluno. Embora, para o filho mais velho de Hortênsia, fosse um jeito de expressar sua identidade, sem que esteja associada a aspectos negativos, e ser conhecido e reconhecido pelos colegas. Como Millet e Thin (2012) observaram: “para muitos alunos, o capital relacional ou a rede de sociabilidade parece compensar a ausência de capital escolar ou a dificuldade de adquiri-lo” (p. 265).

4.1.3 Antúrio: cooperação e “vigilância”

Desde o primeiro contato, no dia de entrega de boletins, Antúrio se mostrou bastante disponível para a entrevista: ele desejava contar como a escola é boa. Combinamos de realizá-la em seu local de trabalho, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, onde ele é vigia. Ele pediu que eu aguardasse entre uma ou duas semanas para que ele conseguisse a autorização da direção. Autorizada à entrevista, compareci à escola no dia marcado onde ele me acompanhou até a sala da coordenação a qual estava vazia e reservada para a entrevista. Sentamo-nos em uma das mesas, um de frente para o outro e com o gravador no centro. Antúrio se comportou com bastante formalidade e polidez, principalmente em relação à forma do seu discurso e, no entanto, o gravador pôde ter tido esse efeito. A entrevista transcorreu bem e Antúrio não se furtou de responder a nenhuma questão. Contudo, a entrevista teve que ser encerrada após 40 minutos, pois outro vigia da escola finalizava seu expediente e pediu ao Antúrio que assumisse a portaria, pois havia pais aguardando. Por conseguinte, essa interrupção impediu que fossem exploradas mais profundamente a rotina familiar e sua visão sobre a infância.

Antúrio tem 40 anos, é casado e possui dois filhos, um de 7 e outro de 16 anos de idade. Nasceu em Belo Horizonte e cresceu no bairro do entorno da Vila Flor, embora não chegou a morar propriamente na vila. Seu pai tinha a quarta série do Ensino Fundamental e trabalhava como pedreiro, porquanto a sua mãe, apenas a segunda série, e era dona de casa. Ambos vieram do interior do estado. Ele teve cinco irmãos, mas um faleceu ainda jovem. O pai dele valorizava a escola e acreditava que através dela seria possível ascender socialmente. Todos os irmãos vivos chegaram a cursar o Ensino Médio, mas apenas um concluiu esse nível de ensino. Faltou o último ano para que Antúrio concluísse o Ensino Médio, mas ele parou de estudar para trabalhar. Exerceu diferentes ofícios ao longo de sua trajetória e, atualmente, é vigia em uma escola pública do município:

“Trabalhei com fotografia, trabalhei com marmoraria, trabalhei no comércio do gênero alimentício e depois parti para a área de segurança. Aí, na área de segurança, eu trabalhei em segurança privada mesmo, bancária, e depois eu parti para a escolar. Na verdade, eu trabalhei no posto bancário dentro de uma escola particular. E prestando esse serviço para o banco, recebi um convite da direção para trabalhar na escola, devido ao meu perfil, a alguns requisitos que lhe agradaram”. (Antúrio, 2019)

Ele afirmou que gosta da atual ocupação, pois, sob a sua percepção, trabalhar com segurança na escola é muito diferente de trabalhar em outras áreas da segurança, em que as

peças se tornam muito fechadas. Na escola, pelo contrário, “você tem que ser comunicativo com todo mundo”.

Antúrio disse que é tímido, mas conseguiu se expressar com clareza e confiança. A preocupação dele com a formalidade e a polidez pode também estar relacionada à sua ocupação, já que ele se vê como o “cartão de visita da escola”, por ser o primeiro a receber os pais e alunos. Além disso, ele teve uma socialização familiar rígida e pautada na disciplina moral e no respeito.

Ele cresceu em uma família harmônica, com pais amorosos e atenciosos, que lhe proporcionaram “a melhor infância possível”. Ele costumava brincar muito com seus irmãos de futebol, amarelinha, pipa, entre outras brincadeiras. Os papéis sexuais na sua casa eram bem definidos e tradicionais, sua mãe era a responsável pela afetividade e o cuidado das crianças, e seu pai era o chefe da família, provedor e guardião da moral.

“[meu pai] Era mais rígido, porque ele acreditava que tudo tinha que ser certinho: namoro, a questão do respeito, da cordialidade com as pessoas. Então, ele era mais exigente nessas coisas, assim. Ele cobrava muito de todos os filhos a questão de estudar, pela experiência que ele teve, quando as dificuldades eram bem maiores do que hoje. Tudo era... até a questão de economia mesmo do país, tudo mudava a todo instante, praticamente todos os dias mudavam os valores das coisas. Então, ele pedia para a gente estudar justamente para não passar tanta dificuldade no futuro. Minha mãe já acolhia mais. Não... vamos dizer assim, ela não aceitava certas coisas, mas ela defendia porque convivia mais tempo com a gente”. (Antúrio, 2019)

Quando adulto, Antúrio se mudou a trabalho para outro estado e retornou a Belo Horizonte após seu casamento com uma jovem que conheceu no interior do Rio de Janeiro. Passados 17 anos, ela ainda não havia se adaptado à cidade e, por isso, retornar para o interior é um plano que ele e sua esposa nutrem para um futuro próximo. Para Antúrio essa difícil adaptação da esposa não se deve apenas ao “choque cultural”, ao ter que sair de uma cidade com menos de 20 mil habitantes para outra com quase um milhão e meio, mas sobretudo à saudade que sua esposa sente da família. Com a chegada do primeiro filho, um ano depois de se mudarem, eles decidiram que ela permaneceria em casa cuidando das crianças, enquanto ele proveria a casa. Nessa época, o salário de Antúrio conseguia suprir, sozinho, as despesas da casa, e ainda sobrava para o lazer: “*Então não tinha necessidade dela trabalhar e eu queria muito que ela vivenciasse isso, com as crianças, bem de pertinho*”.

Porém, prover a casa solitariamente, custava ao Antúrio o convívio com o filho, já que ele trabalhava à noite e realizava plantões durante o dia:

“Eu trabalhava no período da noite, e muitas vezes, tinha que cobrir plantão de dia. Então, oscilava muito. Até quando a gente [ele e o filho mais velho] tem a oportunidade de estar conversando, eu falo muito para ele: ‘Olha, não participei muito da sua vida na sua infância, mas o que eu quero agora é que a gente entre em sintonia para poder suprir aquela falta que teve’. Mas, fora isso, não teve grandes problemas. Só não pude acompanhar muito de perto igual hoje. Hoje eu tenho mais oportunidade”. (Antúrio, 2019)

Ainda que Antúrio buscasse reproduzir no seu casamento o funcionamento familiar de sua infância, e que o trazia tão boas recordações, isto é, uma mãe afetuosa em casa cuidando dos filhos e o pai na rua garantindo o sustento e intervindo junto aos filhos quando necessário, ele sentiu falta de fortalecer o vínculo pessoal e afetivo com o filho. Ao começar a trabalhar com segurança escolar, a jornada dele se reduziu e se estabilizou, e a proximidade com os professores o fizeram reconhecer o valor do envolvimento familiar no sucesso escolar. Assim, com o filho mais novo, ele buscou exercer a paternidade de uma forma diferente. Faz questão de acompanhar regularmente a vida escolar do filho, olhando o caderno, ensinando o dever de casa, verificando a agenda, conversando sobre o dia a dia na escola, comparecendo às reuniões e apresentações etc., além de investir em momentos de qualidade com a sua família, aproveitando a oportunidade para fortalecer o vínculo:

Pesquisadora: “Esse acompanhamento que você fala que você prefere fazer é principalmente em relação ao quê?”

Antúrio: “Em tudo. Questão do desenvolvimento escolar dele, do próprio lazer dele, que eu gosto de participar com ele. Então, em geral”.

Pesquisadora: “E o que vocês costumam fazer juntos?”

Antúrio: “Futebol, o dever de casa eu faço questão... até pede para fazer no final da tarde [quando chega da escola], eu falo: ‘Não, deixa para mim na parte da manhã, porque eu quero acompanhar ele’”.

Essa mudança qualitativa na paternagem, que amplia as funções tradicionais desempenhadas pelo pai, é um movimento crescente, ainda que não dominante, na contemporaneidade. As mudanças vivenciadas pelas famílias nas últimas décadas, como a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e o declínio do poder parental, permitiu a proliferação de formas diversas de se exercer a maternidade e a paternidade. Nesse sentido, vários homens vêm buscando estreitar suas relações com os filhos, de tal modo que não basta dar ordens e garantir a segurança e o sustento da prole, pois eles buscam acompanhar de perto o desenvolvimento do filho, compartilhar cuidados e estabelecer relações atravessadas pelo afeto e a negociação (FREITAS *et al.*, 2009).

Esse desejo de Antúrio, quanto ao fato de exercer a paternidade de outra forma, expõe uma característica de funcionamento da sua família, uma flexibilidade moderada. Na casa dele,

as regras e os papéis existem, embora não sejam rígidos, pois eles são negociados e se modificam diante dos desafios e vivências. Por exemplo, a esposa de Antúrio, que antes era dona de casa, trabalha há três anos, em período integral, em uma empresa de qualificação profissional. Os cuidados e o controle dos filhos, antes atribuídos à mãe e ao pai, respectivamente, são atualmente partilhados entre o casal. Ainda que cada um deles guarde suas preferências nos afazeres domésticos – como Antúrio, que tem grande interesse em acompanhar a vida escolar –, eles tendem a se revezar para não perder nenhuma dimensão da vida dos filhos, como transparece no incentivo que Antúrio dá à esposa para que também compareça às reuniões de pais e mestres *“para ela ter essa possibilidade também de estar participando mais na vida escolar”*.

A forma como Antúrio e sua mulher educam os filhos, ainda que não abdicuem de medidas coercitivas, como castigos, baseia-se prioritariamente na vigilância, no diálogo e na negociação. Os pais tendem a conversar com os filhos para entender seus pontos de vista e tentar orientá-los: *“Na verdade, eu sempre gosto de apurar primeiro para depois ter a reação devida. Lógico que na melhor forma possível”*.

Nesse sentido, certa flexibilidade não quer dizer ausência de regras e princípios, pelo contrário, Antúrio tem uma grande preocupação moral quanto ao certo e o errado ou o justo e o injusto, assim como seu pai costumava ter; a diferença é que ele se vale da comunicação para negociar e resolver os conflitos, na família e fora dela, ao invés de impor arbitrariamente sua vontade ou ponto de vista, como se pode perceber no relato abaixo:

“Na época que ele [o filho mais velho] estava estudando lá, ele era muito influenciado. Era aquele... influenciado que eu digo, assim, ele vê a desigualdade do colega com o outro e ele tomava as dores, achava que podia resolver, ele tentava resolver a situação. Eu tive dois episódios assim com ele. Inclusive lá, no dia que me chamaram, só eu fui e o pai da outra criança não foi. Eles não chamaram... e aí eu exigi que ele estivesse presente. Depois tive que retornar para poder... para resolver a situação. Não é justo eu ter a minha fala e o outro não ter a fala de defesa dele. Eles [a escola] aceitaram e, inclusive, pediram desculpa e acharam que era o certo. [Depois da reunião com os pais e alunos envolvidos] meu filho compreendeu que não podia agir dessa forma e, até então, até hoje, graças a Deus, a gente não teve mais problemas”. (Antúrio, 2019)

A ênfase na comunicação busca garantir o bem-estar dos filhos e torná-los autônomos, embora a forma de educá-los se modifica de acordo com a personalidade e a etapa de desenvolvimento da criança. Seu filho mais velho, agora adolescente, sente-se apto a tomar as próprias decisões sem envolver ou escutar os pais. Já os pais temem que ele possa estar fugindo de suas responsabilidades e, portanto, tomam uma atitude mais taxativa, penalizando-o. Antúrio acredita que as brechas na aplicação das regras, isto é, *“deixar para lá”*, contribui para uma

sensação de impunidade e para a indisciplina. Assim, a vigilância e as punições servem de aviso para o filho de que certa conduta não será tolerada. Por outro lado, às vezes ele se culpa por ser rígido demais e “esquecer” que os filhos ainda são crianças.

Pesquisadora: “Conversar é o bastante para eles, às vezes, mudarem de comportamento? Ou não?”

Antúrio: “Sim, mas tem fases. Porque, por exemplo, nessa fase atual dele é como se ele estivesse: “Opa, já estou pronto para o mundo”. E aí você tem que ficar insistindo mais com ele, ser taxativo com aquilo que você quer.”

Pesquisadora: “Hoje em dia ou em alguma fase da vida, assim, você precisa ou precisou chamar a atenção dele para fazer dever de casa, ir dormir ou acordar na hora certa, por exemplo?”

Antúrio: “Sim. Nesse atual momento, sim, porque igual eu te falei, ele está naquela descoberta de: “Ai, agora eu posso namorar, eu posso sair, eu posso sair com os amigos para o shopping”, alguma coisa assim, e acha que: “Ah, eu não tenho hora, eu posso conversar com os amigos no WhatsApp até tal hora, marcando tal coisa”. E a gente briga por isso.”

Pesquisadora: “E aí como que você e sua esposa fazem?”

Antúrio: “A gente restringe as coisas. Celular, por um mês sem celular, internet também, da mesma forma. Muitas vezes, não deixa sair para uma festa, ou alguma coisa que ele quer muito, que a gente vê que ele precisa de uma penalidade.”

Pesquisadora: E você vê isso surtindo efeito? Funciona?”

Antúrio: “Gradativo. Não é, assim, aquela coisa, assim, que resolveu. Mas está indo, está indo, sim. E acho que a formação, por ele estar chegando na fase adulta, tem os altos e baixos, mas está indo bem.”

A autonomia do filho mais velho gera sentimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que os pais buscam cultivar sua independência, têm medo de vê-lo tomar um caminho errado e, por isso, valem-se de atitudes mais coercitivas. Esse receio se fundamenta na coesão familiar e nas relações que estabelecem com o exterior. A família possui um forte laço emocional de tal forma que os pais são bastante sensíveis ao que ocorre com os filhos, valorizando o grupo familiar, acima de tudo, e passando um tempo significativo em família, partilhando atividades e lazeres, conversando sobre a escola, o futuro e a vida em geral... Desse modo, a autonomia do filho pode significar uma ameaça aos valores e à harmonia familiar, sobretudo porque os pais têm uma desconfiança moderada no exterior. Por um lado, eles se preocupam bastante com a violência e as más influências, pois “na verdade, a região em si é muito, muito violenta. Hoje em dia, a violência, ela não tem fronteira mais”, mas, por outro, buscam se apoiar na fé religiosa e na expectativa de um futuro melhor, o que parece contribuir para certa autoconfiança diante dos desafios que, porventura, possam surgir em suas vidas. Assim, desde que respeitadas algumas regras e tomados alguns cuidados, os pais não restringem, ainda que vigiem e intervenham, caso necessário, os relacionamentos e a circulação dos filhos fora do ambiente familiar.

A escola, por sua vez, tornou-se uma importante parceira da família na educação das crianças. A proximidade entre os discursos/valores familiares e os escolares, como a valorização da família, da moral, da disciplina, da organização e da cultura de paz faz com que Antúrio confie e oriente sua ação com base na comunicação com a escola, ao mesmo tempo em que muitos de seus valores acabam sendo reforçados pelo estabelecimento:

“Na verdade, eu acho que é a engrenagem. Se a família não participa, a escola não consegue. E se a escola não se dedicar, a família se perde também porque, muitas vezes, os pais não têm tanto... como a comunidade é carente, às vezes o pai não tem tanto conhecimento, não tem tanto interesse por questão de estudo, então eu acho que seria assim. O certo mesmo é em conjunto. [...] A escola ajuda muito. Eu vejo até mesmo como uma ajuda futura, porque com esse papel de levar o corpo da escola para dentro da sua casa, você faz com que os seus filhos, no futuro, eles pensem: “Opa, espera aí, a minha família tem que ser organizada, não só dentro na minha casa, mas na escola”. E o que puder a escola ajudar faz... por exemplo, os deveres de casa. O pai tem que ensinar, porque ele tem que mostrar que ele estava presente. Não adianta, qualquer pessoa pode fazer. E a escola, assim, ela não exige, mas ela sempre fala: “Olha, é interessante pai, assina, mostra para ele que você tem interesse”. Então, essas coisas, essa política que é dentro da escola levada para casa é muito, muito, muito positiva”. (Antúrio, 2019)

Ele se sente bem à vontade ao interagir com os profissionais da Escola Violeta, sem sentir angústia ou apreensão, e isso pode ser efeito de ao menos três causas: (1) o fato de ele trabalhar em uma escola e se posicionar, portanto, como um par e não um subordinado, uma vez que ele se enxerga também como um educador, na medida em que orienta as crianças nas áreas comuns do estabelecimento; (2) o bom comportamento e desempenho escolar dos filhos, geralmente fonte de orgulho e não de vergonha, e (3) a percepção de que os profissionais da Escola Violeta são sérios e atenciosos: “[...] *tem a coordenação que está aberta aqui para qualquer hora que você bater no portão vai te atender, vai te instruir*”.

A boa relação de Antúrio com a Escola Violeta se deve também as suas ambições escolares, que é o desejo de que os filhos vão mais longe do que ele e que tenham melhores condições econômicas em decorrência disso, assim, como também, a sua percepção da boa qualidade do ensino. Apenas seu filho mais novo frequentou a Escola Violeta, enquanto o mais velho estudou em um estabelecimento próximo e, apesar de ele elogiar também essa outra escola¹⁹⁶, ao comparar os filhos, ele acha que o caçula avançou muito mais, mesmo o filho mais velho tendo estudado em uma escola infantil particular antes de frequentar o Ensino Fundamental, enquanto o mais novo estudou em uma creche conveniada com a prefeitura que, apesar de pública, tinha uma excelente estrutura, segundo ele. Antúrio fez elogios à Escola

¹⁹⁶ Que é a mesma que o filho de Hortênsia frequentou e que ela tanto criticou.

Violeta, principalmente à professora de seu filho¹⁹⁷, seja pela qualidade do ensino, pela seriedade da escola ou por seus valores:

“Eu até sou um pouco suspeito para falar, mas ele teve uma professora excelente, excelente, excelente. Muito, muito boa. Eu falei: ‘Você é a fada madrinha do [nome do filho omitido]. Você já encaminhou ele preparado para poder encarar mais adiante o que vir’. E a disciplina que ela aplica é muito boa, porque ela... assim, eu vejo assim, ela é muito carinhosa com as crianças, mas também bem disciplinadora, sabe? Aquela coisa assim, que a criança, ela vê: “Opa, espera aí, o certo é o certo, e o errado é o errado”. (Antúrio, 2019)

O fato de Antúrio avaliar bem as diferentes escolas pelos quais os filhos passaram, mesmo que uma delas apresentasse IDEB muito baixo, parece estar relacionado ao bom desempenho dos filhos, embora suscitasse a sua crença de que o grande determinante do sucesso escolar não é o estabelecimento de ensino e, sim, a criança e a família: *“Na verdade, o interesse é do próprio aluno e da influência dele, dos pais, mas a escola em si foi sempre muito boa”*.

*

* *

A forte coesão familiar se reflete no grande envolvimento dos pais com a vida cotidiana e escolar dos filhos: eles querem saber, querem ajudar, querem participar e sentem as conquistas e fracassos dos filhos como se fossem seus. Antúrio também busca compensar o passado, em que pouco participou da escolarização do filho mais velho, procurando remediar essa falta através do envolvimento cotidiano na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, Antúrio não quis colocar o filho mais novo em tempo integral para ter mais tempo com ele e poder acompanhar o dever de casa e seu desenvolvimento. Esse acompanhamento acabou se constituindo em uma importante fonte de satisfação pessoal, pois em pelo menos dois momentos da entrevista, ele contou feliz como se surpreendeu positivamente com os avanços do filho, seja na leitura ou escrita, ou no controle da timidez.

Mas sua participação na vida escolar não fica restrita ao lar - ao incentivo à leitura, ao acompanhamento do dever de casa, às conversas sobre a escola, à verificação da agenda, ao controle dos horários de dormir e acordar etc.-, ocorrendo também na escola. Como sua esposa não se adaptou à cidade grande, sentindo-se pouco segura e à vontade nas interações com o exterior, Antúrio foi quem assumiu a maior parte dos contatos com a escola. Ele disse não se

¹⁹⁷ A professora é a mesma do filho de Orquídea, e que ela também tanto elogiou.

sentir sobrecarregado com as convocações - as quais costumam ser coletivas, como festas, reuniões de pais e mestres e assembleias, pois, individualmente, ele foi chamado apenas duas vezes durante toda a trajetória do filho mais velho e nenhuma em relação ao filho mais novo-, pois crê serem essas situações boas oportunidades de obter informações sobre os filhos e de demonstrar seu interesse por eles, motivando-os. Apesar de buscar mediar às influências do exterior, por receio de ameaças à família e ao futuro dos filhos, ele confia enormemente na escola e estabelece com ela uma relação de cooperação. Nesse sentido, a escola é vista, também, como uma escola de pais, de onde ele recebe orientações para se relacionar com os filhos. Essa valorização da escola é assentada também em suas ambições escolares de que os filhos se tornem diplomados e arrumem bons empregos, e na convergência entre os seus valores morais e a do estabelecimento de ensino, que se retroalimentam e se reforçam.

Por fim, podemos supor que o bom desempenho e comportamento dos seus filhos na escola têm, entre suas causas, não apenas o grande envolvimento do pai na vida escolar, mas também a existência de um *habitus* familiar coerente, que valoriza a ordem, o esforço e o respeito, e contribui para o desenvolvimento de uma autorregulação.

4.1.4 *Begônia: frustração escolar e doação de si*

Conheci Begônia na entrega de boletins no final do ano. Ela estava com pressa e não pudemos nos falar, embora ela aceitasse passar seu número de celular para que pudéssemos conversar com calma. Tentei chamá-la ao celular por quase um mês, sem sucesso. Depois de várias tentativas, ela atendeu e combinamos de nos encontrar em sua moradia naquele mesmo dia. Era um barracão que se localizava em uma área conhecida por “baia dos cavalos”. Inicialmente, era ali que ficavam os animais dos carroceiros que foram morar nos conjuntos habitacionais do Programa Vila Viva, mas posteriormente esse lote foi ocupado por um conjunto de moradias bastante precárias, construídas com materiais recolhidos na Unidade de Recebimento de Pequenos Volumes (URPVs) da prefeitura¹⁹⁸, localizado há um quarteirão de distância.

Ao chegar ao local combinado, não consegui localizar sua moradia, uma vez que não havia número de identificação e era difícil passar entre os restos de entulhos, carroças e pilhas de material reciclado para acessar os barracões mais ao fundo do lote. Cheguei a bater em algumas casas que tinham acesso pela rua e perguntei por ela, mas ninguém a conhecia. Tentei

¹⁹⁸ Local destinado ao descarte de entulho de construção e demolição dos moradores da região.

falar com ela por celular novamente, mas fiquei sem contato por quase dois meses. Quando consegui, ela disse que não poderia me receber em sua casa, pois a água – obtida de forma clandestina – havia sido cortada pela Copasa (Companhia de Saneamento de Minas Gerais) há uma semana e, por isso, o local estava impróprio para me receber. Eu disse que não tinha problema, mas ela insistiu para que a entrevista fosse realizada por telefone. Naquele momento mesmo, acabei cedendo com receio de não conseguir acessá-la novamente. Ao final, essa atitude se mostrou acertada, ela pareceu confortável com as perguntas e a entrevista via telefone.

Begônia tem 39 anos, é divorciada e possui três filhas de 13, 15 e 21 anos, respectivamente. Passou sua infância na Vila Flor, mas depois de se casar, mudou-se para Betim, município na região metropolitana de Belo Horizonte. Lá, alugava um barracão, mas desde que se divorciou e ficou desempregada não teve como arcar com as despesas. Seu pai lhe conseguiu um lugar na “ocupação”¹⁹⁹ e, há menos de 2 anos, ela retornou para a Vila Flor acompanhada das filhas. Atualmente, seus pais e sua irmã mais nova moram nos conjuntos da Vila. Begônia disse que chegou a preencher os papéis para a indenização há vinte anos, mas não conseguiu a moradia. Begônia reclamou que o preconceito contra as pessoas sem moradia aumentou muito depois das reformas da Vila: *“Tem um monte de preconceito. Eu acho que aumentou [o preconceito]. E quem conseguiu, assim, às vezes desfaz muito de quem não conseguiu, quem não tem ainda moradia, então eles desfazem muito, eles humilham muito”*.

Begônia teve uma infância bem difícil na vila, permeada pela fome, o trabalho infantil e a rigidez de sua mãe. Começou a realizar o trabalho doméstico na casa dos pais aos sete anos (*“Cuidava dos meus irmãos, lavava, fazia tudo”*), e só foi começar a frequentar a escola com idade irregular, entre 9 e 10 anos. Aos 13 anos, ela começou a trabalhar como empregada doméstica para ajudar a família a comprar comida e, logo depois, sua mãe lhe tirou da escola para que pudesse continuar a realizar os serviços de casa, mesmo que Begônia pedisse para continuar os estudos. Por esse motivo, ela concluiu apenas os anos iniciais do Fundamental.

Enquanto viveu na casa dos pais, sua mãe detinha um controle rígido dos seus horários, atividades e amigos: não aceitava que ela saísse desacompanhada e não gostava que ela convivesse com outras crianças. Ela brincava somente com os irmãos e saía apenas para ir à escola e, posteriormente, ao trabalho, que este somente lhe foi permitido porque era próximo à escola e a família passava por dificuldades financeiras. Ela começou a namorar apenas aos 17 anos e logo se casou, de forma que quatro meses depois ela engravidou de sua primeira filha e,

¹⁹⁹ Esse termo se refere a terrenos e imóveis ociosos que são ocupados irregularmente, isto é, sem a autorização do dono, por movimentos sociais/coletivos que defendem o direito à moradia.

posteriormente, vieram às outras duas filhas. O casamento durou 14 anos, embora ela esteja divorciada há sete anos.

“Ah, assim, eu não tive muita oportunidade não, que a minha mãe não deixava muito eu ter amizade... Eu fui mais, assim, tipo assim, ela me criou mais rígido. Presa, eu não pude namorar, e faltava também coisa dentro de casa, não tinha para comer. Por causa disso eu casei com dezessete anos, entendeu? Então, assim, a gente era virgem, então não tive experiência, eu não conheci outras pessoas, ela não me deixou ter amizades, você entendeu? Com outras pessoas. Com dezoito anos eu tive a minha menina. Quatro meses depois que eu casei, eu engravidei”. (Begônia, 2019)

Begônia trabalhou muitos anos como doméstica, mas nunca teve carteira assinada, e ficou desassistida após apresentar problemas de saúde que atualmente a impedem de trabalhar. Há quatro anos ela está desempregada e vive do benefício do Bolsa-Família e da reduzida pensão alimentícia das filhas, o que custeia os gastos básicos:

“Por que o que acontece? Como eu trabalhei muito pesado, eu estou com uns problemas de saúde. Meu braço está deslocado, assim, o osso, porque eu trabalhei muito pesado, aí... eu estou com um problema no útero também. Está dando hemorragia, entendeu? Aí eu estou mexendo com o posto [de saúde]... porque eu estou com um carocinho no útero. Graças a Deus o Bolsa Família, minha filha, está me ajudando. Aí junta o Bolsa Família com o dinheirinho que o pai delas dá, aí, graças a Deus, ajuda muito”. (Begônia, 2019)

Begônia guarda traumas da sua infância e tenta ser uma mãe bem diferente da que tivera (*“de maneira nenhuma, de maneira nenhuma [ela é igual à mãe]. Eu não queria que elas passassem o que eu passei”*). Sua maior preocupação é oferecer às filhas “tudo o que eu não pude ter”. Assim, as filhas têm poucas obrigações em casa e seus gastos são praticamente todos direcionados às filhas, para que elas tenham uma boa alimentação, não precisem trabalhar enquanto se dedicam aos estudos, tenham celular com acesso à internet e outros benefícios, embora nos últimos anos, devido ao desemprego, tornasse cada vez mais difícil garantir essas condições.

Ela tem um laço emocional muito forte com as filhas e busca participar ativamente de suas vidas, acompanhando o que lhes acontece e ajudando se necessário. Para ela é um prazer acompanhar o processo de escolarização das filhas, saber o que acontece e vê-las progredindo. Adora participar das atividades da escola e, em casa, gosta de olhar os cadernos e cobrar o dever de casa:

Pesquisadora: “E essa coisa de acompanhar dever? Você acha que é tranquilo, dá muito trabalho, como que é?”

Begônia: “Eu nunca achei que dava trabalho, assim, não. O que a gente não sabe a gente pergunta.”

Pesquisadora: “Entendi. Mas você não tinha que ficar lá falando: “Ai, minha filha, vai fazer o dever” e a menina fica enrolando ou não?”

Begônia: “Eu já cobrava... não, eu já cobrava assim que chegava da escola, já cobrava o dever. Eu sempre fui chata nessas horas, assim”.

Pesquisadora: “E mesmo quando você estava trabalhando, você conseguia fazer isso tudo?”

Begônia: “Fazia. Fazia, graças a Deus. Eu não esquentava a cabeça, não”.

Pesquisadora: “Então, assim, você acha que, por exemplo, trabalhar não é um impedimento para essas coisas? Por exemplo, ir em reunião, olhar dever, olhar mochila?”

Begônia: “Não, porque se a pessoa quiser... não. Se a pessoa quiser, ela faz. Eu estou te falando por experiência, que eu já tive experiência, de trabalhar e dar conta. Se quiser, tiver boa vontade, consegue”.

As atividades associadas à escolarização das filhas, como acordá-las no horário certo, levá-las e buscá-las na escola (quando elas eram mais novas), colocá-las para dormir, lavar os uniformes, supervisionar o dever, ir às reuniões etc. não são vistas como obrigações, pelo contrário, Begônia gosta e disse que essas atividades lhe ajudam a ocupar o tempo e a criar uma rotina, principalmente agora que ela está desempregada: *“É uma coisa que eu gosto muito. Eu sempre fui de trabalhar, levantar cedo, eu gosto muito disso. Então assim... eu nunca achei que dava trabalho assim não”*.

As filhas de Begônia mantêm uma boa relação com o pai, apesar de se encontrarem com ele apenas uma vez por mês, quando saem para fazer algum passeio juntos. Ele possui Ensino Superior completo e trabalha como professor de história em uma escola pública. Apesar de ser mais escolarizado, ele não se envolve com a vida escolar das filhas, de forma que esse acompanhamento foi sempre realizado por Begônia.

Ela valoriza muito a educação, seja por ter tido o desejo, mas não a oportunidade de prosseguir com os estudos; seja por acreditar que a escola pouparia suas filhas das dificuldades e humilhações que ela viveu devido à sua vulnerabilidade social. Porém esse discurso da importância e esperança em torno da escola é matizado por um realismo fatalista. O Ensino Superior aparece mais como um sonho (inclusive, uma das filhas diz há anos que quer ser jornalista) do que como um projeto familiar. A mãe reconhece que as condições econômicas da família não são as mais propícias para a longevidade escolar e adéqua suas expectativas às condições objetivas, satisfazendo-se, portanto, com a conclusão do Ensino Médio. Sua filha mais velha concluiu, sem atrasos, a educação básica, mas não tem planos de cursar o Ensino Superior.

Begônia: “Eu gosto muito de olhar os cadernos, as notas, de olhar as notas. Então, assim, eu preocupo muito... se estiver com uma dor de cabeça mando para a escola assim mesmo, dou um remedinho e mando para a escola assim mesmo. Não gosto que falta de maneira nenhuma. Então, assim, eu gosto que estude, eu quero que estude, porque eu não tive essa oportunidade, então eu quero que elas estudem, trabalhem direitinho para elas terem as coisas delas”.

Pesquisadora: “E você espera que elas estudem até quando? Você pensa nelas fazerem...”

Begônia: “Assim, a faculdade... a gente não tem condição para pagar uma faculdade, mas [pelo menos] até o terceiro ano [do Ensino Médio]. Se elas tiverem oportunidade de fazer faculdade, então tá muito bom”.

Begônia deseja que as filhas tenham amigos e atividades fora de casa, pois acredita que ter sido privada dessa experiência fizera com que ela se casasse e engravidasse cedo, apesar de ela mesma ter uma rede de sociabilidade bastante restrita e as filhas preferirem ficar na internet a sair de casa. Esse ano, Begônia tentou colocar suas filhas nas oficinas do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), mas não conseguiu vaga. Quando eram mais novas, elas chegaram a estudar em tempo integral, tanto na Escola Violeta como na escola anterior, até que uma das filhas concluiu o Ensino Fundamental e a outra pediu para sair do programa, pois estava sofrendo *bullying*. Begônia gostava da escola integrada por vários motivos, pois ao mesmo tempo em que oferecia atividades diversas para as filhas, que ela não teria como pagar, diminuía os gastos com alimentação e dava-lhe tranquilidade para sair de casa sem se preocupar com a segurança das filhas. Mas, ainda assim, apoiou a decisão da filha: “*Eu nunca quis deixar ela ficar assim não [sofrendo bullying], é muito difícil, porque isso eu já sofri também na minha infância, então eu sei como que é*”.

Begônia descobriu, através de sua filha mais velha, que a caçula não queria ir mais para a escola porque estava sofrendo *bullying*: “*ela sempre chegava e contava para a minha filha mais velha. Aí elas iam e contavam para mim. Ela ficava com medo de me aborrecer muito porque é muita coisa para uma cabeça só*”.

Após procurar a escola duas vezes e a situação do *bullying* não se alterar, Begônia pediu transferência da filha para uma escola próxima, a mesma onde ela estudou quando criança, e se mostra satisfeita: “*Lá ela não está sofrendo ainda não. Ela está tranquila, os professores todos gostam ela*”.

As dificuldades e humilhações pelas quais Begônia passou em sua vida colaboraram para a construção de uma visão negativa sobre as pessoas em geral: “*As pessoas não são boas coisas*”. O círculo social dela é bem fechado: ninguém a conhece no bairro; ela não tem amigos; a relação dela com a própria mãe não é boa e tampouco com os pais dos outros alunos, de forma que seus vínculos se resumem às filhas, ao pai e à irmã. Ela não se integrou à comunidade (e sua filha parece viver a mesma dificuldade em se integrar com os colegas) e não espera nada

do exterior (a escola não pôde lhe ajudar com o *bullying*, não conseguiu vaga nas oficinas do CRAS, o marido lhe abandonou etc.). Ela que, quando jovem, tanto desejou se integrar ao meio exterior, ter amigos e espaços de sociabilidade, encontra-se solitária e não consegue ajudar as filhas nesse quesito e, por mais que ela deseje e dê liberdade para as filhas se relacionarem com outras pessoas, a família é muito fechada em si mesma. Por outro lado, ela tenta superar essa falta de apoio e oportunidades, com uma alta exigência consigo mesmo e com as filhas (e o fato de que ela não quisesse me receber em sua casa, sem água, já indica essa sua preocupação com a imagem). Então, ainda que ela tente ser uma mãe diferente do que a mãe foi para ela, ou seja, que não seja rígida nem agressiva, que libere as filhas dos afazeres domésticos e que lhes dê liberdade para sair de casa, ela é bastante inflexível com os compromissos escolares e com os valores morais. Ela acredita que se a pessoa tem certas virtudes e valores, ela consegue se manter firme e seguir em frente, de maneira honesta, mesmo diante de situações difíceis ou tentadoras. Assim, ela alimenta uma preocupação em cultivar certos valores morais nas filhas, como ser honesta, respeitar os outros, ser gentil, ser esforçada etc. Para suscitar nas filhas seus valores e expectativas, ela tende a utilizar, sobretudo, o diálogo e o discurso moralizante, recorrendo a valores morais e religiosos para legitimar ou condenar certos atos e, apesar de utilizar-se de diretivas para impor alguns limites, como obrigar a ir à escola, fazer dever de casa etc., ela rejeita as punições.

Begônia costuma ter uma boa relação com as escolas onde as filhas estudaram, incluindo a Escola Violeta. Apesar de achá-la mais fraca ou menos exigente que as demais, isso não a preocupava, uma vez que acredita que o sucesso escolar depende mais da criança do que da escola: *“Se ela quiser, qualquer coisa para ela... se ela for certa, qualquer escola para ela vai ser boa. E se ela for uma boa aluna, qualquer escola ela vai... vai ser tranquila”*. Para atestar sua crença, ela cita o caso de suas filhas que, independentemente de onde estudam, apresentam bom desempenho, comportamento e relacionamento com os professores: *“Sempre foram alunas de destaque. Não é porque eu sou mãe, não, mas graça a Deus elas são muito boas alunas”*.

Se, por um lado ela desresponsabiliza a escola pelos fracassos dos alunos; por outro, tende ser bastante crítica aos demais pais que, segundo ela, parecem empurrar a função de educar os filhos aos professores. Contudo, ela diz não contra-argumentar com esses pais, por medo de sua reação, assim prefere manter distância deles:

“Eu só não concordo com essas mães, porque eu não acho que estão errando os professores, porque os professores estão lá para ensinar. As mães que não entendem isso, acham que os professores são obrigados a educar os filhos dela, então eu ficava

muito chateada com isso. Eu acho que os pais têm que prestar mais atenção. O problema dos pais hoje é que eles acham que são os professores que tem que educar e não é. Eu acho que a educação vem de casa. Se você educou seu filho direitinho, a não pegar nada dos outros, a tratar os outros bem, está aí a vida toda, mas se você não está preocupado com isso...” (Begônia, 2019)

O discurso dela é tão ajustado ao da escola, que ela diz gostar de participar das reuniões escolares mesmo achando os temas repetitivos. Ela defende a escola, afirmando que essa repetição acontece porque os outros pais não dão a devida atenção e, desse modo, os problemas persistem e, por isso, eles precisam ser chamados à atenção em toda oportunidade:

“[A reunião é] sempre sobre as mães ensinarem os meninos a chegarem no horário certo, sempre o uniforme. Os meninos prestarem mais atenção na escola, não ficarem fora da sala. Então sempre as mesmas coisas... Se eles [a escola] estão repetindo as coisas, é porque não mudaram. Porque a partir do momento que os filhos mudarem, que forem educados, não vai precisar dos professores falarem a mesma coisa nas reuniões”. (Begônia, 2019)

*

*

*

A infância pobre e infeliz fizera com que Begônia buscasse preservar as filhas de todo o sofrimento, humilhação e dificuldade que viveu, dentre essas, a impossibilidade de continuar os estudos. Essa interdição alimentou em Begônia um sentimento positivo em relação à escolarização da prole, apegando-se a esse projeto como a realização de um sonho pessoal e uma “passagem” para os estratos sociais superiores, que as preservariam também das humilhações que ela viveu. Essa vontade de preservar as filhas conjugada a uma grande expectativa na escola traduziu-se em uma grande doação de si em termos de tempo, esforço, gastos etc., em prol do sucesso escolar das filhas. Ainda que sua contribuição objetiva, em termos de ensino, recursos e informação, para o sucesso escolar seja modesto, haja vista o pouco capital econômico e escolar que possui. Contudo, o acompanhamento e o apoio moral e motivacional que dá às filhas configuram importantes auxílios em sua escolarização, mas não em sua integração. As filhas parecem reproduzir na escola a relação da mãe: elas exigem muito de si mesmas e mantêm uma relação de respeito com os professores, embora, enfrentando dificuldade nas relações horizontais. A própria mãe adota uma posição crítica e pouco solidária com os outros pais. Ela projeta neles uma exigência que tem para consigo mesmo: de que, independente das dificuldades, você tem que dar um jeito.

Esse fechamento da família sobre si mesma reduz significativamente a rede de apoio da família, mas, por outro lado, parece gerar uma grande cumplicidade entre mãe e filhas,

tornando-as mais sensíveis às expectativas umas das outras, de modo a incorporá-las como se fossem um desejo pessoal. Assim, mesmo diante de condições desfavoráveis, como o baixo capital escolar e a grande vulnerabilidade social, a internalização da importância da escola, junto ao apoio recebido da mãe, parecem ter constituído uma configuração familiar favorecedora do sucesso escolar, visto a trajetória de todas as filhas, sem reprovação ou advertências, com boas notas, bom comportamento e elogios dos seus respectivos professores.

4.1.5 Gardênia: o sentimento de dever de uma “mãe” com escasso capital escolar

Liguei para marcar a entrevista com Gardênia ao final de janeiro. Ela se mostrou um pouco reticente e desconfiada, citando uma série de atividades que lhe tomavam o tempo, como ginástica, passar roupa, célula na igreja etc., que a impedia de participar da entrevista. Após minha insistência e manifestação de disponibilidade integral, inclusive à noite e nos finais de semana, ela acabou concordando em marcar a entrevista, embora me deixasse avisada de que ela poderia desmarcar, caso tivesse algum compromisso. Porém, no dia marcado, ela já me aguardava no portão de sua casa. Ao contrário do que eu esperava, ou seja, que ela se fechasse na entrevista tal qual nas ligações telefônicas, a entrevista transcorreu normalmente, e ela se mostrou à vontade com as perguntas, inclusive, ao final da conversação, quando o gravador já estava desligado, conversamos por mais de 20 minutos em frente à porta de saída. Ela me falou sobre uma cirurgia que iria fazer e externou suas preocupações com a separação e reconciliação do filho e da nora. Também me contou que seu neto havia lhe chamado à atenção por me receber em sua casa sem que ela me conhecesse. Ele, inclusive, não saiu do quarto durante toda a entrevista, ao contrário de sua irmã mais nova, que desenhava próxima a nós e, em alguns momentos, nos interrompia para complementar alguma informação. A entrevista, que durou um pouco mais de uma hora, ocorreu em uma varanda a qual funcionava como copa, de onde tínhamos a visão de todo o lote, que de tão amplo, apresentava saída para duas ruas diferentes.

Gardênia tem 59 anos, é casada, possui dois filhos, de 34 e 36 anos, além de três netos de 3, 8 e 14 anos, respectivamente, sendo que os dois netos de 8 e 14 anos estudam na Escola Violeta. Ela nasceu em uma cidade no interior de Minas Gerais e se mudou para Belo Horizonte aos 17 anos. Viveu uma infância pobre, permeada pelo trabalho e por restrições econômicas. Sua mãe morreu quando ela tinha apenas 7 anos e, passados 10 anos, seu pai também faleceu, apenas um mês depois de terem migrado para a região metropolitana de Belo Horizonte. Gardênia é a caçula de uma família de três filhas, em que todas são analfabetas e, no caso dela, analfabeta funcional. Onde viviam não havia escola próxima, de tal forma que para estudar

precisariam se deslocar por um longo trajeto, que tomava grande parte do dia. Por esse motivo, ela somente foi estudar após mudar para Belo Horizonte, onde frequentou a escola por apenas um ou dois anos. Hoje, ela sabe escrever o nome e ler frases simples.

“Assim, não dá nem para gente voltar lá atrás porque foi muito duro, muito sofrido. Nossa, perdi a minha mãe com sete anos. E a gente viveu, assim, muito, assim, muita falta das coisas. Era muito, assim, pobre, sabe? Eu penei muito, que eu ficava, assim, trabalhando na fazenda, muito nova, cozinhando para companheiro, levando na roça, lavando roupa de curral. Eu tinha idade de uns doze ou treze anos, eu já fazia o serviço de uma pessoa adulta. Mas, graças a Deus, eu passei por cima. Não pude estudar. Assim, aprendi a fazer o meu nome, escrever alguma coisa porque a minha madrinha, que era a minha prima, me colocou na escola. As minhas outras irmãs não sabem nada até hoje, que não tiveram condições. Era uma pobreza mesmo”. (Gardênia, 2019)

Gardênia, seu pai e uma irmã vieram para Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte, acompanhando sua irmã mais velha, que havia acabado de se casar. Após o falecimento do pai, ela saiu da casa dessa irmã, com quem não mantinha um bom relacionamento na época, e foi morar com uma amiga de infância, que havia reencontrado na cidade: *“Aí fui para casa dessa amiga minha, lá ela fez de tudo para mim, comprou muita roupa, me deu calçado, uma coisa que eu nunca tinha usado era uma sandália, sabe? Eles fizeram o que pôde e o que não pôde para mim”*.

Após um ano, com o nascimento do filho dessa amiga, Gardênia mudou novamente, dessa vez para a casa de uma prima, que é também sua madrinha, a qual havia chegado há pouco tempo em Belo Horizonte, mais especificamente, na Vila Flor. Gardênia se casou pouco tempo depois, aos 21 anos, passando a viver em um barracão com seu esposo. Ela morou na Vila por 18 anos, onde criou seus dois filhos. Depois que a situação financeira melhorou, ela e sua família mudaram para uma casa nos arredores da vila, onde vivem até hoje.

Atualmente, a situação econômica de Gardênia é confortável. Ela é dona de um apartamento nos conjuntos habitacionais que ela comprou há poucos anos e aluga para gerar renda, e de uma loja que ela construiu na entrada do seu lote e que, atualmente, está alugada. Além disso, seu marido trabalha há 15 anos como cuidador de idosos e ela complementa a renda passando roupa para antigas empregadoras. Gardênia já foi caixa de supermercado e empregada doméstica, mas parou de trabalhar fora de casa para cuidar da sogra, que já faleceu:

“Aí ela [a sogra] morou comigo vinte anos, quatro anos acamada. Aí eu tive que praticamente parar de trabalhar para cuidar dela, porque era só eu, os filhos não cuidaram. Então, assim, não tenho nada para reclamar, não, graças a Deus. Tenho a minha vida, assim, parei de trabalhar para cuidar dela, para dedicar a ela e não me arrependo e, graças a Deus, Deus tem me dado o dobro”. (Gardênia, 2019)

Seu filho mais novo mora junto à esposa e à filha de três anos de idade em uma casa construída no mesmo lote. Seu filho mais velho também morava com a esposa em outra casa nesse lote, mas os filhos dormiam na casa da avó, porque não havia quarto para eles na casa dos pais, a qual foi demolida com a expectativa de construir uma nova moradia, melhor e maior. Porém o casal se separou há pouco mais de um ano e a obra ficou parada. A esposa saiu de casa, mas ele e os filhos permaneceram morando com Gardênia. Algumas semanas antes da entrevista, esse filho havia reatado o casamento e ido morar com esposa e filha em um apartamento alugado. Já o neto mais velho, de 14 anos de idade, permaneceu com a avó, pois não aceitou a separação ocorrida entre os pais e não conversa com a mãe desde então, mesmo após os pais se reatarem. Gardênia sempre compartilhou com a nora as funções de mãe, mas desde a separação do casal, ela se tornou a principal referência dos netos: *“você sabe que avó é segunda mãe. Mas pior é que eu acho que sou a primeira e a segunda”*.

Os netos de Gardênia sempre passaram mais tempo com ela do que com os pais, pois ambos trabalham até tarde da noite. A nora era manicure, mas hoje trabalha em uma lanchonete, e seu filho trabalha consertando televisores, inclusive nos finais de semana. Atualmente, seu filho e a nora buscam a neta em sua casa por volta das 20h e a deixam novamente pela manhã, quando vão trabalhar.

A família é muito importante para Gardênia, para não dizer o centro de sua vida. Essa ênfase aparece não apenas no discurso - como nas várias vezes em que ela se diz grata a Deus pela família que tem, porque vive ao lado de seus entes queridos -, como também pelas suas ações, por exemplo, no cuidado com a sogra e os netos, que implicou na sua desistência de trabalhar fora ou em deixar suas atividades pessoais para comparecer às reuniões e chamadas da escola etc.; no esforço para se reaproximar da irmã mais velha, com quem não se dava bem, mas a quem hoje é muito ligada; nas tentativas de intermediar a relação do filho com a nora, ou da nora com o neto.

A separação do filho e da nora, lembrada durante a entrevista por várias vezes, foi um grande revés em suas expectativas e vem lhe atormentando, pois ainda que eles tenham reatado o casamento, é tudo muito incerto e, com isso, a família permanece fragmentada, pois o neto não aceita o retorno da mãe e tampouco o fato de o pai ter se reconciliado com ela. Essa fragmentação gera angústia em Gardênia e põe em xeque também o seu paradigma familiar, fundado sobre uma sólida coesão.

Em geral, sua família é unida e as relações são harmônicas. Eles compartilham os problemas entre si, entreadjudam-se, tentam manter contato cotidiano e fazem alguns programas juntos. Porém o trabalho acaba impondo um ritmo inconstante a esses encontros, já que seus

filhos têm pouco tempo livre e o marido dorme no trabalho, cuidando de idosos. Com exceção de seu filho mais velho, que sempre gostou de jogar futebol no clube, na rua e em outros lugares, e da neta a qual acompanha o pai, todos os familiares são caseiros; eles não gostam de sair de casa e não estabelecem muitas relações fora do círculo familiar, com exceção da igreja, sendo que as poucas atividades que fazem fora de casa são acompanhadas por algum familiar:

“Igreja eu vou e levo os meus netos. Bom, levo eles e ele não gosta muito de ir não, esse de catorze anos. Mas igual a mãe dele também levava, que ela também era da igreja, agora que ela não está frequentando. A outra nora minha também frequenta a mesma igreja. Então, a gente é muito unida. A gente... as noras, assim, a gente era muito unida. Era uma família. Mas aí agora que não deu certo da outra. Mas assim... e mais essa que também combina muito. E, graças a Deus, é muito unida. Mas igual os filhos... igual eu estou te falando, o meu filho trabalha até aos sábados. E, chega no final de semana, ele está consertando as televisões que ele pega, muito conserto para fazer em casa também. E sai, gosta de sair muito, então a gente não tem, assim... igual o marido dessa outra aqui que é o mais novo, que mora aqui na garagem, esse é caseiro demais. É igual ao meu neto, muito caseiro. Ele gosta mais de pescaria, às vezes final de semana. Sai, vai para a represa de Três Marias. Quando é assim, leva o meu neto também, porque os dois são iguais pai e filho. Mas, assim, a gente... está sempre se vendo, é muito unido, a gente tem muita união. Eu estou vendo todo dia, meu filho às vezes vem aqui, ainda tem as coisas dele que estão aqui de quando ele se separou. Então, a gente não deixa de se ver nenhum dia, não. Graças a Deus, a gente é muito unido”. (Gardênia, 2019)

Essa coesão familiar é causa e efeito da pouca abertura da família para o exterior, pois ao mesmo tempo em que ser caseiro os aproximam, faz com que eles busquem menos o convívio social fora de casa e se fechem ainda mais em torno do núcleo familiar. Esse fechamento ao meio circundante começou desde quando Gardênia morava na Vila e temia às más influências e a violência do entorno. Buscando proteger os filhos, ela os acompanhava em suas atividades e vice-versa, e não gostava que eles ficassem na rua ou brincassem com as crianças da vizinhança.

“Morei na Vila e era muito violento, tinham muitas... assim, se eles misturassem, eles iam achar muita má companhia, principalmente gente conhecida, minha vizinha que tinha filhos assim. Mas eles nunca misturaram com ninguém. Era assim, quietinho dentro de casa. Eu saía para o trabalho e eles para a escola. Ficava trancadinho dentro de casa, para sair era só comigo para igreja. Voltava... ou passear. Então, não misturava, assim, nunca teve contato, assim. Às vezes, eles saíam, assim, para excursão, ia com eles, mas nunca misturaram. Se falasse: “Mãe, eu vou ali com fulano”, às vezes falava: “Jogar uma bola”, falava. Aí a gente falava com eles para olharem com quem estava indo. “Ah, mãe, não é assim, não. Não é andar com eles que a gente está misturando com eles, não”. E eles iam para a cachoeira... eles não, só o mais velho, o mais novo nunca foi para esses lugares assim, não, sabe? Porque o meu filho mais velho toda vida gostou de jogar bola, até hoje ainda joga em quadra à noite. Trabalha de dia e à noite, de terça-feira, ele ainda joga bola no clube. Toda a vida ele gostou de um futebol, mas é, assim, igual ele falava: “Mãe, lá tem muita gente...” Igual que já morreram muitos, matados, essas coisas, mas eles, graças a Deus, nunca se envolveram com nada. Sabia com quem eles andavam, com quem andavam. Igual ele falava: “Mãe, não é a gente andar com eles que a gente vai ser igual eles.

Então, a gente tem que saber lidar com eles, porque a gente também não pode desfazer deles”, mas, graças a Deus, nunca se envolveu com nada, nunca me deu uma pequena dor de cabeça”. (Gardênia, 2019)

Para não correr o risco de “perder” os filhos para o entorno, ela e o marido utilizavam diferentes técnicas de influência, principalmente o diálogo e o controle. Eles controlavam as saídas e as companhias dos filhos; conversavam bastante sobre os riscos de certos comportamentos e companhias; e comunicavam recorrentemente o que esperavam dos filhos e de seu futuro. Em algumas situações, recorriam também a valores morais e religiosos para justificar ou repudiar alguma atitude. Com os netos, ela diz agir da mesma maneira, aconselhando e controlando com quem andam e o que fazem. Seu neto mais velho parece já ter internalizado essa forma de se relacionar com o meio (inclusive, ele não tem amigos na escola ou no bairro), transformando a restrição em desejo pessoal e demandando poucas intervenções de Gardênia nesse sentido:

“Ele [o neto] também é muito caseiro, não adianta você ficar, assim, dando conselho porque ele já é caseiro, é da escola para casa e só sai com a gente. Nem no supermercado, se você pedir para ele, ele não gosta de ir sozinho. Ele tem catorze anos, vai fazer quinze anos. Nem na [nome de uma avenida próxima], se você mandar ele sozinho, ele não vai, tem que ir alguém com ele, sabe? Não mistura com ninguém também. [...] Então, a gente dá conselho. Igual a minha ex nora dava conselho, falava com ele: “Você tem que ir para escola. Os meninos estão fazendo bagunça lá. Se eu souber que você está fazendo bagunça, você já sabe. Não é porque os meninos são bagunceiros que você vai entrar no meio”. Aí sempre eu também falava”. (Gardênia, 2019)

Se sob o ponto de vista comportamental, nem Gardênia ou a escola tem queixas de seu neto, ambas se mostram preocupadas com a sua falta de motivação em relação aos estudos. Gardênia diz que seu neto nunca gostou de estudar ou ir para a escola, mesmo quando frequentava a educação infantil: *“Toda vida, desde pequeno, desde o primeiro ano que vai para escola que ele não... você tem que ficar em cima ali, porque ele não gosta de estudar”*. Ela contou que a diretora da Escola Violeta elogia muito o comportamento de seu neto pelo fato de ele ser educado, respeitoso, obediente, mas que reclama que *“ele não quer estudar, não quer nada. Tem dia que chega e nem a mochila das costas ele tira”*. Em casa, a avó encontra dificuldade para fazê-lo estudar ou realizar os deveres de casa:

“Tem que falar: ‘[nome omitido], não veio nada, não?’. ‘Não, não veio, não’. Às vezes até vem e não faz, porque, igual a professora fala, ele não gosta de estudar mesmo. Ela passa os deveres, ele não gosta de copiar, então os outros fazem os deveres e aí quando vai chamar a atenção dele, fala que não deu tempo. Ela fala: ‘Deu tempo sim, é porque você não quis fazer’. Com esse negócio, ele é muito tranquilo. Às vezes a

gente fala: “Pega um livro, [nome omitido], estuda. É para o seu bem’. ‘Ah, para quê? É muito ridículo fazer isso’”. (Gardênia, 2019)

A falta de interesse do neto na escola é inversamente proporcional à sua motivação para o trabalho. Ele quer começar a trabalhar, assim que fizer 15 anos e já pediu a avó para ajudá-lo a tirar a carteira de trabalho e, também, ao primo materno, que trabalha desde criança, para começar a procurar uma vaga para ele. Os filhos de Gardênia também começaram a trabalhar nessa idade e acabaram abandonando a escola antes de concluir o Ensino Médio. O filho mais velho largou a escola no último ano e o mais novo, ainda no primeiro, após algumas reprovações. Mas, em contraposição, sua neta adora estudar:

“Ela é muito organizada com essas coisas [da escola], ela sabe o que ela precisa, quando está faltando alguma coisa ela fala. Nossa, pai, essa daí, minha filha, essa daí dá a vida para estudar. Tudo o que você pede a ela para escrever, ela chega a... ela chega cinco e vinte. Aí a gente chega aqui, ela já vai fazer o para casa antes de jantar, antes de tomar banho, que a mãe dela chega oito horas do serviço. Aí até que a mãe dela chegue, eu já ponho ela para fazer o dever. Eu já pergunto: ‘Tem para casa?’. Ela fala: ‘Tem’. ‘Tem pouco ou muito?’. Aí ela fala: ‘Tem muito’. Então falo: ‘Então vamos começar a fazer agora’. Aí as coisas que eu não sei, porque eu quase não sei ler, aí ela, às vezes, já sabe até mais do que eu. Aí ela fala assim: ‘Não, avó, eu já sei’. Aí o que ela não sabe ela pergunta para o pai dela quando o pai dela chega, ou às vezes deixa para a mãe dela ensinar ela na hora que vai para casa dela. Mas ela é muito esforçada. Na hora de ir, nossa, toma banho muito antes, fica arrumada esperando. E a [coordenadora] falou que... nossa, que a [nome omitido], que é a professora, ela falou que, nossa, ela é muito responsável lá na sala, sabe? Passa as coisas e ela copia rápido. Então, ela é muito responsável”. (Gardênia, 2019)

Gardênia revela que se decepcionou quando os filhos largaram a escola, mas que não havia muito mais a ser feito, pois o que dependia dela quanto ao fato de conversar sobre a importância da escola, comprar material, cobrar etc. fora feito. Ela acredita que o interesse ou não pelo estudo está relacionado à natureza da própria criança e cita o exemplo de seus filhos e netos, que tiveram a mesma educação e estímulo, embora apresentassem relação totalmente diferente com a escola. Seu filho mais velho, assim como a neta, gostava de estudar e apresentava um bom desempenho, enquanto o filho mais novo e o neto prosseguiram com muita dificuldade e apenas com muita insistência:

Gardênia: “Eu gostaria que eles [os filhos] fizessem mais, formassem para alguma coisa, mas eles não quiseram, então eu não tive como obrigar, porque já estava de maior e tudo. Então, assim, o que eu pude ajudar, eu ajudei, mas depois que eles não quiseram...”

Pesquisadora: “E em relação aos seus netos, o que você espera do futuro deles?”

Gardênia: “O melhor, que eles estudassem. Assim, nem estudasse só igual o pai mais o tio estudou. Que, pelo menos, eles estudassem mais para ser alguma coisa melhor. Mas a gente não pode fazer o que eles não querem, então a gente quer o melhor, mas eles querem fazer o que eles têm vontade de fazer, então a gente... porque é igual o

meu filho mais novo. O mais velho gostava de ir, não tinha... que é o pai dessa menina. Não tinha problema nenhum para ele ir para a escola. Ele ia, estudou à noite e tudo. E o meu mais novo também é a mesma coisa do sobrinho. Então, assim, eu pegava no pé, fazia ele se esforçar para ir, ele ia à força e tudo, mas aí eu não sei, não. Eu acho que, assim, eu não concordo não [com eles terem largado a escola]. Mas eu não sei, acho que é o jeito dele mesmo, cada um tem o seu jeito. Então, o que eu pude fazer, a gente fez, mas eu acho que está nele mesmo”.

Embora acreditasse que o sucesso escolar dependesse da natureza da criança, Gardênia tem um forte sentimento de dever (sobre o que uma mãe deve fazer) e, com isso, mobiliza-se em torno da escolarização dos filhos e netos. Porém, o que ela podia fazer pelos filhos e pelos netos seria garantir-lhes as condições externas adequadas à escolarização, isto é, periféricas ao pedagógico, já que o seu analfabetismo e do marido impossibilitavam que ajudassem os filhos com as questões escolares, além de possuírem poucas informações sobre as diferentes escolas e níveis educacionais. Com exceção do apoio moral e material, seus filhos tiveram que traçar seus respectivos percursos escolares por conta própria. Assim, parece que diante da impossibilidade de ajudá-los objetivamente nesse percurso, Gardênia acabou transferindo suas esperanças para a “vontade” ou a falta de vontade dos filhos.

Em sua casa, os papéis parentais são bastante tradicionais, sendo as mulheres as responsáveis pelos cuidados das crianças e pela realização dos afazeres domésticos. Assim, ainda que ela divida com a nora o ofício de mãe de aluno, a vida escolar dos netos tem um efeito significativo em seu cotidiano. Sempre foi ela quem acordou o neto para ir para a escola e o faz até hoje. O neto mais velho já vai e volta da escola sozinho, mas quando atrasa, Gardênia vai ao seu encontro para saber o que aconteceu, assim como no dia em que ele cumpriu castigo coletivo por causa da indisciplina da sua turma, permanecendo em sala depois do horário. No caso da neta, ela a leva e busca na escola, não só por questão de segurança, mas para ajudá-la a carregar a mochila, que é muito pesada. Gardênia, inclusive, já procurou a professora para conversar sobre o peso da mochila a qual acha desproporcional para a idade da neta. É também Gardênia quem vai receber o kit escolar e para quem a escola liga quando os netos apresentam algum problema. Ela larga o que está fazendo para ir atendê-los: *“ela [a neta] tinha acabado de ir para aula e daqui a pouco ela estava lá passando mal. Aí a escola me ligou e eu estava até na igreja, larguei, saí correndo e fui buscar”*. Além disso, Gardênia assume a cobrança da realização do dever de casa e participa das reuniões e assembleias da escola.

“Eu sempre eu... assim, estou participando de muitas coisas. Às vezes, eu vou até mais, igual a [coordenadora] um dia falou assim: “Ai, que avó que é essa? Essa mãezona”, ela brinca ainda. Aí ela... assim, porque eu participo muito de reunião, às vezes assembleia que quase ninguém vai, é difícil, porque é muito cansativo, demora mais, mas sempre estou lá presente, estou lá para participar, para eu ver como eles

estão, o que é a opinião da escola e tal. Eu nunca deixei, às vezes [quando os filhos estudavam] eu podia estar trabalhando que eu não pedia ninguém para ir no meu lugar. Eu faltava, às vezes chegava mais tarde no serviço para estar sempre presente. Então, o deles [dos netos] também, que a mãe deles também [vai nas reuniões], assim, às vezes quando ela não podia, eu ia. Às vezes mesmo quando ela fazia unha - que ela era manicure, agora que ela trabalha fora -, às vezes ela estava ali com cliente, eu falava assim: “Não, pode ficar que eu vou”. Sempre estava indo às reuniões, frequentava mais do que ela. E até hoje eu sempre... eu que estou indo, e pego material da escola, os boletins, sempre estou indo”. (Gardênia, 2019)

Quanto à nora, esta um pouco mais escolarizada, uma vez que possui o Ensino Fundamental completo, fica responsável por fazer a matrícula dos filhos, ajudar com as questões do dever de casa, olhar o caderno para ver se tem avisos da escola e, quando pode, comparecer às reuniões. Ela também costuma procurar a escola para fazer alguma reclamação, como nas vezes em que o filho estava sofrendo *bullying* dos colegas: “A mãe dele já foi várias vezes, assim, que às vezes é menino implicando com ele. Aí ele pegou um dia, ele apanhou, ele chegou aqui chorando. Aí a mãe dele foi lá. Ela foi sem ser chamada, ela foi para resolver, porque a gente não aceita o filho da gente apanhar na escola”.

Apesar de a escolarização dos netos influenciar na sua rotina e demandar certa mobilização, a avó crê que a escola mais lhe ajuda com as crianças do que lhe dá trabalho. Pois, se ao invés de eles estarem na escola, eles estivessem em casa, como ocorre nas férias escolares, ela teria maior gasto de tempo e esforços:

“Eu acho que quando está de férias dá mais trabalho, porque fica muito, assim, encrenca muito um com outro, porque são irmãos, e eu olho ela para a mãe dela trabalhar; então eu acho que dá mais trabalho quando está de férias. É, tem que ter atividade, a gente tem que estar só em casa também para ficar olhando. E na escola não, lá eles estão..., se eu tiver que sair, resolver alguma coisa. Eu acho que dá mais trabalho quando está de férias, porque o para casa, às vezes, ela já sabe fazer, ela mesmo já pega e faz. Alguma coisa que ela não sabe os pais dela ajudam. Então, assim, eu tenho trabalho de estar mandando ela fazer porque é obrigação, mas ela também não precisa muito pegar no pé, não, porque ela já tem a obrigação dela”. (Gardênia, 2019)

Para Gardênia, toda a mobilização parece um pequeno esforço diante da importância e dos benefícios da educação: “*eu sempre falo: ‘tem que estudar porque sem estudo não é nada. Você não vai ser nada’.* Igual eu, igual o meu esposo, a gente não tem estudo nenhum. Então, tudo o que a gente quer que escreve, você tem que estar pedindo”.

*

*

*

Gardênia teve uma infância difícil, pois perdeu a mãe muito cedo, viveu em condições precárias, trabalhou em condições extenuantes e não pôde frequentar a escola. Assim como Begônia²⁰⁰, Gardênia busca preservar seus filhos e netos desse sofrimento, realizando sacrifícios e colocando-se como um ponto de apoio incondicional. Assim como ela é o centro da família, a família é o centro de sua vida, onde encontra uma grande satisfação pessoal. É a ela que seus familiares recorrem diante dos problemas. E quanto à escolarização, a situação não é diferente. Além dessa conexão emocional, que a mobiliza em torno da vida e bem-estar dos netos, a valorização da escola parece também ter efeito sobre a forma como exerce seu papel de “mãe de aluno”. Ela não quer que seus filhos e netos passem pelas dificuldades e vergonhas de ser pouco escolarizado, e faz o que pode para que eles possam ir mais longe.

Devido ao seu escasso capital escolar, ela não consegue ajudá-los com a aprendizagem, a qual é assumida pela nora, mas se encarrega de acompanhar, cobrar, incentivar, manter contato com a escola etc. Além desse apoio, ela exerce um grande controle moral, cujo controle escolar é apenas umas das suas dimensões exercidas de forma ampla e regular em diferentes setores da vida dos netos. Essa vigilância, associada ao fechamento da família em si mesma e conjugada aos fortes vínculos afetivos, parecem favorecer a interiorização do *habitus* familiar, marcado pela conformação aos valores morais e a autorregulação dos comportamentos.

Mas o que poderia constituir importantes traços favorecedores do sucesso escolar, por desenvolver uma autonomia requerida pela escola, parece gerar uma desmobilização em seu neto. O fechamento da família ao meio exterior, associado ao forte vínculo afetivo entre seus membros, parece tornar as identificações no interior da família mais fortes e endógenas. Seu neto não gosta de passar tempo fora de casa, mostra-se desconfiado com os indivíduos de fora do núcleo familiar e, além de tudo, não tem amigos e sofre *bullying* na escola. Todas essas condições parecem contribuir para uma relação pouco positiva com a escola. Além disso, o membro da família que mais poderia ajudá-lo objetivamente com as questões escolares, por ser o mais escolarizado, é o que passa menos tempo com ele: o pai. Em contraposição, sua irmã adora ir à escola, seja para estudar, seja para encontrar os amigos. Em geral, ela se mostra mais aberta ao exterior, pois interage com desconhecidos, tem amigos na escola, passeia no clube toda semana etc., e é mais próxima do pai, com quem passa as noites e o seu tempo livre, fora a avó. Além disso, ela recebe ajuda da mãe nas atividades escolares e se tornou a “escriba” da família, sendo requisitada pelos avós quando precisam ler ou escrever algo, o que pode ter contribuído para reforçar seu gosto pela escola.

²⁰⁰ Idem subtópico 4.1.4

4.1.6 Tulipa: uma trajetória de transformações pelos estudos

Abordei Tulipa já no final da reunião de entrega de boletins da Escola Violeta. Ela tinha o andar apressado, mas aceitou me ouvir por um minuto. Sua expressão inicial era um pouco cética (com as sobrancelhas franzidas), mas quando me apresentei, ela mudou a feição e abriu um sorriso. Contou-me que também era estudante da Educação, mais especificamente da Pedagogia, e disse que aceitaria participar da pesquisa apenas por esse motivo, para ajudar uma “colega”. Um mês depois desse encontro, eu telefonei para ela e marcamos um encontro em sua casa a qual está localizada a alguns quarteirões da escola, na divisa com o bairro vizinho.

No dia da entrevista, enquanto eu procurava o celular para avisá-la sobre a minha visita, uma vez que a campainha não funcionava, a filha dela, acompanhada pela prima, entrava pelo portão e, sem consultar a mãe, convidou-me a entrar. Enquanto aguardava a entrevistada, brinquei com o sobrinho dela em frente à porta da sala, onde tradicionalmente seria uma garagem, mas que funcionava como uma varanda. Após alguns minutos, Tulipa veio me receber, convidando-me a sentar à mesa ali mesmo. Sua filha do meio ficou na sala em frente, cuidando da irmã mais nova e do sobrinho, que insistia em procurar a tia para brincar. O televisor ficou ligado durante toda a entrevista, ainda que ninguém estivesse assistindo a programação. A entrevista transcorreu bem: Tulipa respondia de forma desenvolta, sem que eu precisasse dirigir-lhe muitas perguntas. Porém, quando o gravador era desligado, por uma interrupção ou ao fim da entrevista, ela parecia se sentir mais à vontade e, então, contava aspectos íntimos da sua vida familiar.

Tulipa tem 41 anos, é separada e possui três filhos, de 10, 20 e 23 anos, respectivamente. Ela passou a infância próxima a Vila Flor, mas na parte urbanizada do bairro. Quando criança, vivia com a mãe, a avó e a irmã mais nova. Seu pai não participou de sua criação. Posteriormente, sua avó faleceu, sua mãe se casou novamente e Tulipa e sua irmã foram viver com a mãe e o padrasto. Nesse casamento, que perdurou até a viuvez, sua mãe teve outros três filhos, uma menina e dois meninos.

Tulipa não guarda boas recordações da infância, pois sua mãe era muito brava e rígida, e não aceitava ver as filhas na rua ou na companhia das crianças do bairro. Ela permanecia o tempo todo em casa ou na escola, e não tem lembranças de brincadeiras ou amigas dessa época. Além disso, ela e a irmã costumavam apanhar frequentemente, pois sua mãe e sua avó utilizavam a punição física como principal forma de educação:

“Minha mãe não me deixava ficar na casa de ninguém, nunca dormir na casa de ninguém. Eu não lembro nem de amizade. Eu tenho amizade hoje, depois que eu me casei. Eu vim a brincar, na verdade, na rua, essas coisas assim, quando os meus filhos já eram um pouco maiorzinhos e aí traziam os amigos. Aí que eu vi o que é brincar, jogar uma bola, uma peteca. Depois de velha, depois dos meus filhos”. (Tulipa, 2019)

Após o nascimento de seus meios-irmãos, próximo aos seus 12 anos, ela passou a assumir a função de cuidar deles, enquanto a mãe trabalhava. Com a mãe fora de casa, grande parte do dia, a rigidez em casa diminuiu. Seus irmãos puderam brincar na rua e não tiveram tantas responsabilidades iguais a ela. Apenas ela e a irmã concluíram o Ensino Médio, após repetências e abandonos, contudo, sua meia-irmã pensa em voltar a estudar para concluir a educação básica:

“Minha mãe era... minha é bem brava, pelo menos comigo, com as minhas irmãs foi, mas com os meus irmãos, acho que ela relaxou. Eu falo isso até perto dela: ‘Mãe, eu acho que você relaxou com os meninos’. Eu acho que ela queria tanto menino que vieram dois, os dois mais novos e aí ela relaxou e virou o que virou. É que minha mãe trabalhava muito na época, aí... quanto aos meus irmãos, assim, aí eles pararam [de estudar], eles ficaram na rua, tanto que um até hoje dá trabalho para a minha mãe, o mais novo. O outro resolveu casar também cedo e só vejo ele picando [pulando] de serviço. Mas não quis estudar também, não. Os dois não quiseram estudar. Só que... a minha terceira irmã. Só que ela agora está querendo voltar, ela tem vinte e oito anos. Isso porque me vê estudando ainda, a minha outra irmã fez [o ensino médio], aí ela fica nessa vontade. Ela vive falando que quer voltar. Eu falei: ‘Graças a Deus’. Mas é isso. É da vida mesmo”. (Tulipa, 2019)

Quando criança, Tulipa gostava de ir para a escola para encontrar os colegas, mas não tanto para estudar. Via a escola mais como espaço de sociabilidade, que de aprendizado. Aos 17 anos, quando estava na oitava série, ela engravidou e parou de estudar. Ela se casou e viveu 16 anos com o marido, mas já estão separados há sete anos. Dois anos após o nascimento de seu primeiro filho, ela voltou a estudar, concluiu o Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio. Engravidou novamente e rompeu com a escola mais uma vez. Pouco tempo depois do nascimento de sua filha, ela voltou à escola para concluir o Ensino Médio e não parou mais de estudar: *“eu tenho técnico em farmácia, administração e finanças e... esqueci o outro. Eu tenho três técnicos”*.

Portanto, quando ela decidiu cursar o Ensino Superior, isso não foi nenhuma surpresa para seu filho mais velho: *“Igual o meu filho falou: ‘Mãe, até que enfim você está fazendo o curso superior’”*.

Ela tentou o ENEM por mais de oito anos até lograr sucesso. Hoje, ela cursa Pedagogia à distância em uma universidade particular, através do PROUNI²⁰¹. Uma característica das

²⁰¹ “O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas

trajetórias escolares longevas nas camadas populares é a imprevisibilidade, isto é, a falta de um projeto inicial de escolarização prolongada, que vai se constituindo progressivamente, à medida que os êxitos parciais e as oportunidades surgem (VIANA, 2003). Podemos observar essa característica na trajetória escolar de Tulipa. Sua mãe havia estudado apenas até a antiga sétima série — atual oitavo ano — e, durante sua juventude, ninguém em sua família havia frequentado um curso superior. Sua expectativa inicial era apenas de concluir o Ensino Fundamental, mas uma vez conquistado esse objetivo, ela mirou o Ensino Médio, depois o Ensino Técnico e, só então, o Ensino Superior surgiu como uma possibilidade. Para além de sua grande autodeterminação (“*É você querer muito alguma coisa na vida*”) ao conciliar casa, família, trabalho e estudo; ao tentar o vestibular por mais de oito anos etc., só foi possível a ela cursar o Ensino Superior porque pôde contar com o PROUNI para subsidiar parte de sua mensalidade.

Esse investimento na própria educação está associado a sua trajetória no mercado de trabalho. Na época do nascimento de seu segundo filho, as contas de casa começaram a vencer e Tulipa teve que começar a trabalhar para complementar a renda do marido, pois, até então, ela só estudava e fazia os afazeres domésticos. Por um lado, a experiência do trabalho remunerado foi libertadora, rompendo com sua rotina e certa reclusão: “*Aí eu comecei para me libertar também, eu ficava muito dentro de casa. Só com criança, rotina, casa. Eu falei que hoje eu nem sei ficar mais dentro de casa*”. Por outro lado, o trabalho ajudou Tulipa a ganhar perspectiva e mudar sua relação com a educação: “*Ah, eu não gostava [da escola] assim, lá atrás, mas depois que eu vi a necessidade, aí eu fui embora. Trabalhei em uma padaria, aí eu vi que: ‘Não, não quero ficar aqui o resto da vida, não’*”. Ela começou trabalhando como auxiliar em uma escola infantil. Como não tinha carteira assinada ela buscou outro emprego, indo trabalhar na padaria, emprego atualmente ocupado por sua filha do meio. Anos depois, após concluir o curso técnico de administração, tornou-se secretária em uma oficina, onde permaneceu por quatro anos até a empresa falir. Para não ficar parada, ela realizou faxinas até começar a trabalhar em uma escola de educação especial, onde está há um ano e quatro meses.

A sua carga horária de trabalho aumentou para período integral, depois que ela se separou do marido, que não a ajuda financeiramente e de nenhuma outra forma. A falta de tempo, por trabalhar muito e ainda estudar, assim como também, as mudanças de mentalidade ocorridas em suas vivências como educadora infantil, nos cursos realizados, na experiência com os filhos mais velhos etc., surtiu efeito na forma como Tulipa educa atualmente seus filhos. Assim como sua mãe, ela disse ter sido mais brava e inflexível com os filhos mais velhos do

de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.” Mais informações em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. de 2018.

que com a caçula, uma vez que não aceitava negociar e utilizava a punição física como principal forma de correção e acomodação dos filhos. Já com a filha mais nova, ela busca investir na conversa e na negociação, utilizando punições apenas quando a filha se recusa a mudar o comportamento. De toda forma, a palavra final, ainda continua sendo dela.

“Eles [os filhos mais velhos] ficam falando que eu passo muita mão na cabeça da [filha mais nova]. E nada a ver, é porque a gente muda. Na época que o meu filho nasceu, eu achava que para corrigir tinha que bater. Eu bati nele mais. Aí na [filha do meio] já melhorou um pouco. Na [filha mais nova] eu quase não bato, mas ela não é pior do que eles. Eu falo e ela faz. É lógico que tem vez que ela não quer fazer. Igual teve pouco tempo, eu falei assim: ‘[nome omitido], esse ano você vai ter mais obrigações em casa. Você já tem dez anos, vai fazer onze. E eu acho que eu vou deixar a cozinha para você’, que não é muita coisa. Aí ela falou: ‘Mãe, eu tenho nojo de arrumar a cozinha’. Eu falei: ‘Você nunca arrumou. Que nojo de arrumar cozinha? Tem que ter nojo de deixar ela suja’. Aí ela já está dando desculpinha. Aí a gente vai conversando”. (Tulipa, 2019)

Apesar da rigidez com os filhos, Tulipa se acha mais próxima e carinhosa com os filhos do que sua mãe fora. A família apresenta uma coesão moderada, na medida em que passam bastante tempo juntos: conversando, se divertindo e partilhando responsabilidades. Os filhos mais velhos ajudam financeiramente, assim como também, nos cuidados à irmã mais nova, principalmente, a moça. Porém, depois que seu filho ficou adulto, ele ganhou independência financeira e começou a namorar, se afastando um pouco da mãe e das irmãs. Ele passa menos tempo em casa e somente sai com elas para ir a algum restaurante ou lanchonete, algo que a família faz pelo menos uma vez por mês. Quanto às filhas, Tulipa compartilha diferentes atividades, passeios e viagens; as últimas que fizeram foram para o litoral da Bahia e para o interior de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.

Tulipa se mostra aberta ao meio exterior, de forma que ela não só acha normal como também saudável que os filhos busquem outros caminhos, outras companhias e experiências, para não viverem “encarcerados”, assim como ocorreu durante a sua juventude. Ela sempre gostou e apoiou que os filhos tivessem amigos, de forma que sua casa sempre esteve cheia de crianças, tanto da escola, como da vizinhança e da família ampliada, como pude observar durante a entrevista (em que seus sobrinhos estavam presentes). Como visto anteriormente, em relação ao trabalho, Tulipa sente que as experiências externas enriquecem o indivíduo, liberta-o e torna o cotidiano doméstico mais satisfatório. Além de buscar sempre novos cursos e trabalhar em tempo integral, não apenas por necessidade, mas também por desejo, Tulipa integra o ministério infantil de uma igreja evangélica. Mas essa abertura ao exterior vem acompanhada de certa vigilância: Tulipa procura se manter informada e negociar alguns limites, principalmente em função da violência no bairro. Após uma tentativa de feminicídio contra a

sua filha do meio, quando o ex-namorado ateou fogo em um cômodo da casa após pular o muro, ela e o resto da família se dizem mais cuidadosos, apesar de a filha ter me convidado a entrar na casa sem confirmar quem eu era e por que estava ali. O medo da violência foi também um grande empecilho para que ela matriculasse os filhos na Escola Violeta: “*porque era Vila, eu tinha medo de bala perdida bater lá*”. A mudança da filha do meio para a Escola Violeta ocorreu ao acaso. Tulipa tentou evitar essa escola a qualquer custo, mas devido a não adaptação da filha na escola anterior, essa foi a única escola, nos arredores, em que ela conseguiu vaga no meio do ano letivo:

Tulipa: “Ela não queria ir para a escola [anterior] de jeito nenhum, achei que era preguiça da criança. Cheguei a bater... ela conta isso até hoje: ‘Minha mãe chegou a me bater’. Mas eu achei que era preguiça da minha filha, bati muito nela, falei: ‘Você vai à escola’, porque começava a escola, começava a chorar. Chorava, chorava e eu achava que era preguiça dela. Aí depois que eu bati, que eu bati... fico um pouco arrependida, mas aí... que eu fui à escola. E... porque sempre a culpada é a aluna. E aí eu fui à escola e vi o jeito que a professora estava tratando os alunos. E aí eu falei: ‘Por isso’, a minha filha é muito carinhosa e a professora estava muito, assim, querendo pôr os meninos de primeira série muito... assim, brava mesmo”.

Pesquisadora: “E, no Jardim [de Infância], como ela era?”

Tulipa: “No Jardim era tranquilo. Nossa, não deu trabalho, gostava de estudar, tranquilo. Foi só ir para o primeiro ano, aí depois de muito... quase metade do ano que eu percebi, que aí que eu acordei e fui lá e vi que era a professora. Pedi para trocar de escola, de sala, elas falaram que não podia trocar de sala, que era ordem... que não pode, não sei o que, não trocaram ela de sala. Aí eu peguei e tirei ela. Tirei, assim, sem ter outra escola. Foi aí que eu vim para [a Escola Violeta]. No desespero, aí fui e pus ela lá. Cheguei lá, pedi, tinha muita vaga, na época. Agora não tem muitas assim não”.

As filhas de Tulipa mantêm uma relação bastante positiva com a escola, principalmente a mais nova, que tem sua rotina bastante estruturada pela escolarização. A filha do meio se formou no Ensino Médio e, atualmente, cursa enfermagem. Já seu filho mais velho não gostava de estudar, chegou a ser reprovado e evadir no início do Ensino Médio; mas, por uma questão pragmática, assim como Tulipa, que era ascender no emprego, ele voltou a estudar, concluiu a EJA e se formou em Contabilidade no final do ano passado.

“O meu filho também não gostava de estudar. Ele era empurrado. Aí quando ele estava no [escola de Ensino Médio], fazendo o primeiro ano... ele fez o primeiro ano, tomou bomba... ele tomou bomba nas costas. Tomou uma bomba e falou: ‘Mãe, eu não quero estudar, eu quero trabalhar’. Aí um amigo meu colocou ele em um banco, BDMG, lá no centro, para trabalhar de mensageiro. Aí ele foi, está bom, não quer estudar, mas eu fiquei muito chateada. Falei: ‘Mas não vou obrigar, não, porque quando não quer, não adianta’. Já estava maior. Aí eu fui e deixei. Aí ele foi trabalhar, lá no trabalho o gerente chegou e falou: ‘Não, se você quiser subir de cargo, você tem que ter pelo menos o segundo grau’. Lá era contrato. Aí ele mesmo foi atrás, aí ele mesmo fez o EJA, passou lá no EJA logo, eu fiquei muito feliz. Aí depois ele chegou e falou: ‘Mãe, eu já fiz a matrícula na faculdade’. Eu falei: ‘O quê?’. E fez. Ele fez o EJA, formou e depois que eu fiquei sabendo [da faculdade]”. (Tulipa, 2019)

Tulipa coloca grandes expectativas na Escola e viveu com bastante frustração a evasão escolar de seu filho. Mas, se antes ela recorria à imposição através das sanções²⁰², hoje, ela acredita que o sucesso escolar depende, antes de tudo, da criança e de sua vontade, e que os filhos devem seguir seu próprio caminho. Assim, o que ela faz, é tentar agir no plano da motivação, mostrando orgulho pelas conquistas escolares e alertando sobre as dificuldades enfrentadas por quem não tem um diploma. Essa mudança de mentalidade repousa também em suas próprias vivências como aluna, já que a relação de Tulipa com a escola variou ao longo de sua trajetória, marcada por idas e vindas, fracassos e conquistas. Além disso, ela vem se mostrando mais flexível em relação aos filhos, valorizando mais a autonomia e menos a conformação. Essa flexibilidade está associada a maior confiança nos filhos, já que os dois mais velhos estão encaminhados na vida, isto é, com diploma e trabalho, e a mais nova não lhe dá muito trabalho: “*é tranquila, é um amor. Ela tem boas notas, ela quase fechou tudo*”. Essas mudanças, por exemplo, se refletem na forma como hoje ela lida com os deveres de casa. Se, anteriormente, ela cobrava, vigiando de perto; hoje, é ela quem recomenda a filha não fazer parte dos deveres. Como sua filha fica na escola em tempo integral, das 8h às 17h30, ela acredita ser dispensável, para não dizer um martírio, submeter a criança a mais horas de estudo, ainda mais se estiver apresentando um bom desempenho escolar:

“Eu chego do trabalho, que eu chego sete horas, mais ou menos, ela já está... ou está fazendo ou então já fez [o dever de casa]. Quando ela está fazendo, ela fala: ‘Mãe, eu estou cansada, é muito’. Ela reclamou muito de questão de livro. É muita folha. E realmente. Aí ela já ficava no integral, ia cedo, oito horas, que eu levava, saía cinco e quinze, chegava, aquele tanto de livro, aquele tanto de coisa. Aí tinha vezes que eu falava: ‘Não precisa fazer’, porque eu via que era muito. Falei: ‘Qualquer coisa me chama’, que aí eu ia falar com o professor que, realmente, ela não estava dando conta. Mas eu falava para ela não fazer, ela fazia. A [filha] já ficou até meia-noite fazendo. E eu falava para ela: ‘Não faz, não faz’. Isso aí eu não fui à escola, mas eu estava doida para ir para conversar com a professora, mas eu fiquei achando que podia... sabe? Medo de eu chegar lá e a professora achar ruim, entendeu?” (Tulipa, 2019)

Tulipa estava insatisfeita com a questão dos deveres de casa, não só pelo volume, mas por achar injusto que sua filha cumprisse um castigo coletivo: “*Ela [a filha] reclamou muito que os meninos faziam bagunça e ela [a professora] punha um castigo e todo mundo tinha que fazer aquele castigo. O castigo é aquelas dez folhas de para casa. Copiar e responder*”. Apesar da insatisfação, Tulipa não procurou a professora, com medo de que sua filha sofresse perseguição. Ela confia na escola para ensinar e cuidar de sua filha, mas não em sua capacidade de receber críticas e mudar. Ela evita fazer reclamações junto aos profissionais da escola,

²⁰² Vide as punições físicas à filha que não queria ir para a escola.

principalmente em relação às questões pedagógicas, por receio de desaprovação ou por acreditar que a escola sempre culpa os alunos e seus pais, ao invés de realizar uma autocrítica. Essa percepção não é sem motivo, Tulipa já teve experiências negativas nesse sentido, como quando procurou a escola para resolver o problema da filha do meio com a professora e nada foi feito, levando-a a retirar a filha da escola mesmo sem ter onde matriculá-la. Assim, Tulipa intervém na escola, isto é, procura-a espontaneamente para resolver algum problema, apenas quando sente que a situação representa risco à integridade física dos filhos, como no caso relatado abaixo:

“Ano retrasado tinha aluno lá que estava tirando roupa de menina dentro de sala. Aí eu fiquei apavorada quando ela [a filha mais nova] chegou aqui assustada e falou: ‘Ó mãe, fulano tirou a roupa da menina dentro da sala’. Aí eu fiquei desesperada. E eu fui à escola. Não foi com a minha [filha] não, mas ela falou que foi fulano e é da sala dela. Aí elas [as coordenadoras] falaram que já tinham chamado os pais do menino, que eles iam comparecer, que era para eu ficar calma. Eu fiquei, mas fiquei de olho nela, porque eu falo: ‘[nome da filha], me conta tudo’. Todo dia que eu chego: ‘Como é que foi na escola?’. O dia que eu não pergunto, a [filha] fala: ‘Mãe, você não me perguntou’, e eu: ‘Então, fala’. Aí eu cheguei lá, ela [a coordenadora] me tratou bem, falou que já estava resolvendo, que os pais iam lá no outro dia, que eu fui um dia antes. Os pais iam comparecer. Depois voltei lá e perguntei se compareceram, perguntei à [filha] se o menino se comportou, ela falou que estava tudo ok”. (Tulipa, 2019)

Para ela, o ofício de mãe de aluno é bem amplo, passa pelo controle dos comportamentos, pelo acompanhamento ou informação da vida escolar e por ações efetivas para garantir o sucesso escolar, sobretudo se a criança está apresentando mau desempenho:

“[Os pais] Tem que ajudar em casa, buscar alguma coisa. Se eu não sei, eu vou tentar arrumar alguém que dê a ele [a criança] aquilo que ele está precisando, que, às vezes, não é a escola, não é o professor. Às vezes, a criança tem dificuldade. Igual a [filha mais nova], graças a Deus, não tem dificuldade em nada, mas se tivesse, eu ia buscar fora. Igual a minha cunhada, o filho dela sempre teve dificuldade em matemática. Ela viu que não é o professor. Aí ela arrumou uma outra pessoa para ajudar o filho”. (Tulipa, 2019)

Dentre esse conjunto de ações que compõe o ofício de mãe de aluno, e que ela compartilha com a filha do meio, ela enfatiza principalmente o acompanhamento da vida escolar. Isso porque ela acredita que os filhos se comportam de forma diferente longe dos pais (“*Filho na escola é outra coisa*”) e busca se manter informada para intervir, caso seja necessário. Tulipa não consegue participar das reuniões de entrega de boletins e de algumas festas que ocorrem durante seu horário de trabalho, mas sempre faz questão que alguém da família compareça, seja para receber informações e repassá-las para ela, seja para demonstrar

interesse para a filha mais nova e para a escola. Para ela, é vergonhoso que os pais não saibam a série ou a sala do filho, o nome dos professores ou o que acontece com os seus respectivos filhos na escola. Este é um dos motivos pelos quais, todos os dias, ela faz questão de perguntar para a filha sobre o seu cotidiano na escola.

“Na verdade, eu que sou uma mãe muito assim... eu sei que tem que ir, é importante os pais lá, [mas se os pais] então trabalhando, a gente não tem aquele... ‘Ah, o dia das reuniões é tal hora’. Não dá para você sair. Eles não deixam. Ano passado, eu estava [trabalhando] em uma escola que... na escola [Violeta] só eram à tarde as reuniões, porque ela estuda à tarde, e eu nunca pude participar. É, quatro e meia. E eu saio do serviço cinco e quinze. Aí não adianta falar: ‘Eu vou à reunião do meu filho’. ‘Ah, mas o patrão tem que deixar’. Eles não deixam, eles não gostam, eles mandam embora mesmo, eles não estão nem aí. Então, eu pedi à [filha do meio] para ir, que é a minha filha que já tem idade para ir ou o meu filho. Eles vão numa boa. Eu nunca deixei... nunca faltaram”. (Tulipa, 2019)

Já em relação às reuniões deliberativas, como as Assembleias, ela não vê sentido e, logo, não faz questão de participar: *“Uma vez eu fui e, para mim, é perda de tempo. Não resolve nada. Ali é só no papel, só para falar que fez e pronto”*.

Apesar de elogiar a escola e dizer que ela lhe ajuda muito no dia a dia, por exemplo, com o tempo integral, Tulipa têm algumas críticas, seja em relação ao horário das festas e reuniões, que ela acredita que deveriam ser aos sábados, para atender o horário de trabalho dos pais, seja em relação aos professores. Em ambos os casos, ela prefere guardar as críticas para si ao invés de discuti-las com a escola:

“Eu vi que tem muitos professores que estão cansados já, já então esgotados. E hoje em dia é difícil. Aí, às vezes, atrapalha no ensinar. E vai fazer a didática, pondo no quadro, mas ele não ajuda aquele aluno na dificuldade que ele tem. Porque se o professor... hoje eu penso, sempre pensei, se o professor quiser e ver a dificuldade do aluno, tem interesse, ele tira um tempinho para aquele aluno, porque os outros já sabem, então ele vai sentar do lado: “O que você...” Entendeu? Eu acho que devia ter. Mas eles estão cansados”. (Tulipa, 2019)

*

* *

Não tem como entender o modo como Tulipa exerce o ofício de mãe de aluno sem levar em consideração a sua relação com a escola enquanto aluna. Essa relação se alterou ao longo de sua vida, pois se antes era uma obrigação e um refúgio - espaço de sociabilidade e de liberdade, da intensa regulação materna –, a escola se transformou em libertação do trabalho subalterno, da rotina, da sua situação econômica, entre outros fatores. A forma como Tulipa se

agarra à crença de que escola é o principal fator de mobilidade social faz com que ela valorize a escola. Essa valorização se revela não apenas no discurso de que a escola é tudo, mas também em suas ações: nos vários cursos que fez nos últimos anos; na regularidade com que a escola é assunto de família; na preocupação em conseguir alguém para participar das reuniões da filha, quando ela não pode comparecer; nas vezes em que batia nos filhos pelos maus desempenhos que, ainda que questionável, é difícil negar que se ela faz isso é porque a escola não é algo insignificante para ela; nos gastos com materiais escolares, uma vez que a escola se atrasa para disponibilizar o kit, e ela não quer que a filha seja prejudicada, então se adianta e compra o material; na ajuda com o dever de casa.

O seu próprio percurso escolar ampliou o horizonte de possibilidades de seus filhos, pois, se antes, a pessoa mais escolarizada de toda a família materna e paterna era ela, com seu Ensino Médio incompleto, posteriormente, ela passou a desejar e, com isso, alcançou níveis muito mais altos e até, então, inimagináveis: primeiro, o Ensino Técnico; depois, o Ensino Superior. Desse modo, a filha mais nova é socializada em uma família muito mais educógena, isto é, caracterizada por um ambiente familiar estimulante e favorável à escolarização, que aquela em que seu irmão mais velho viveu. Pois, além de receber a ajuda de pessoas com maior capital escolar, vê o exemplo da mãe e irmãos, que estavam a estudar nos últimos anos para ingressar ou concluir o Ensino Superior.

A sua mudança de mentalidade em relação à criação dos filhos, impactada por sua trajetória escolar e ocupacional, pelas experiências anteriores com os filhos mais velhos, e pela autonomia escolar que sua filha mais nova demonstra também nos auxilia a entender a forte ênfase que ela dá ao acompanhamento da vida escolar no ofício de mãe de aluno, e menos no controle dos comportamentos, como anteriormente, em que exercer seu papel seria garantir que eles fossem para a escola, mesmo que através das surras. Hoje, ela não exerce o mesmo controle sobre a filha mais nova, embora busque motivá-la através das conversas e da demonstração de interesse pelo seu sucesso, e se manter vigilante e informada para interceder em caso de necessidade.

4.1.7 Petúnia: casa e escola, duas esferas divorciadas

Meu contato com Petúnia ocorreu através de sua filha, uma das alunas do 8º ano que se disponibilizou a ser entrevistada na escola. Essa aluna e as amigas queriam que a entrevista ocorresse durante a aula para que elas pudessem evitar uma professora em específico, mas no dia agendado, ela não compareceu à escola e, em sua defesa, ela disse que faltou porque um

professor avisou que só haveria aula para aqueles que estavam em recuperação. A entrevista, porém, aconteceu na semana seguinte, na casa da tia dela. Ela foi entrevistada junto à prima, também aluna do 8º ano, mas em outra turma. Após a entrevista, ela me apresentou à mãe que se preparava para levar a filha mais nova ao posto de saúde. Combinamos de nos encontrar no dia seguinte. Ao retornar, sua filha de seis anos foi quem veio abrir a porta e me acompanhou até o quintal, onde estavam Petúnia, sua mãe e um sobrinho. A entrevista foi realizada ali mesmo, de frente para uma horta e ao lado da lavanderia. Além do barulho da máquina de lavar, a entrevista foi interrompida algumas vezes pelo fluxo de moradores que passavam pelo lugar e pela filha mais nova, que chorava pedindo o colo da mãe. A filha mais velha permaneceu em pé ao lado da mãe durante boa parte da entrevista, cuidando da irmã mais nova, intervindo nas falas da mãe e esboçando expressões faciais de concordância ou discordância com o que era dito. Petúnia foi atenciosa, não questionou nem se recusou a responder nenhuma pergunta, apesar de ter evitado falar do pai da filha e ter dado algumas respostas evasivas sobre isso. Em geral, ela era bem menos extrovertida que a filha.

Petúnia tem 32 anos e é mãe solteira de cinco filhos de 2, 6, 7, 10 e 14 anos, respectivamente. Ela nasceu na Vila Flor, mas aos 12 anos mudou para o Rio de Janeiro com os pais. Todos os seus filhos nasceram lá. Ela retornou para Belo Horizonte em 2017, mas não sabe se permanecerá, visto que seu pai havia retornado para o Rio de Janeiro e ela não consegue emprego na cidade. Anteriormente, ela trabalhava como diarista, mas, atualmente, está desempregada. Ela mora com a mãe onde divide um quarto com todos os filhos, e se sustenta com o auxílio do Programa Bolsa Família. No lote onde mora há cinco residências: a da avó, da mãe, da tia, das primas e do tio, que ainda está construindo a casa. A avó, a mãe e a tia configuram sua rede principal de relações na cidade e é com elas que Petúnia compartilha alguns dos cuidados com as crianças, principalmente àqueles ligados à vida escolar, ou seja, ir às reuniões, buscar a criança quando está passando mal, se manter informada etc.: *“Eu sou muito ligada com a minha avó aqui. Minha mãe, minha tia, às vezes, ajudam. Sempre tem alguém para ajudar”*.

Petúnia tem o Ensino Médio completo, assim como seus quatro irmãos. Ela estudou na Escola Violeta antes de mudar para o RJ, mas tem poucas lembranças dessa época, somente a impressão de que a escola era mais tranquila antigamente, com poucas coisas para fazer e aprender. A maior parte de suas lembranças escolares se refere à escola de Ensino Médio, considerada de qualidade e muito rígida para os padrões da época, pois teria que seguir as normas ou o aluno era expulso. Ao comparar as duas escolas, Petúnia considera a segunda melhor, pois tem a percepção de que a Escola Violeta era mais “jogada”, isto é, sem muito

cuidado e atenção à estrutura, às regras e aos alunos. Petúnia tinha o projeto de se tornar marinheira, mas ao terminar o Ensino Médio, ela engravidou e abandonou esse plano, tendo que trabalhar para sustentar a filha.

Ela nutre grandes expectativas em relação à escola, principalmente em relação ao seu impacto no futuro dos filhos. Ela espera que a escola os ajude a formular um projeto de futuro e, se possível, que esse projeto inclua um diploma universitário: “*Que eles se formem. Porque eu não pude fazer faculdade. Que eles estudem para isso. E eu vou fazer o possível para eles fazerem. São muitos, mas eu sempre arrumo um jeito*”. Sua filha mais velha tenta encarnar esse projeto, uma vez que, por muitos anos, ela quis ser professora, mas após a experiência de ensinar crianças da comunidade, ela desistiu, pois disse que “é muito ruim. Os alunos não te obedecem e tal”. Quando completou 14 anos, ela iniciou um curso de auxiliar administrativo, mas o abandonou, já que sua permanência em Belo Horizonte é incerta. Depois decidiu perseguir o sonho da mãe e se tornar marinheira. Quando ia começar o curso preparatório para ingressar no Colégio Naval, ela desistiu novamente. Pensando melhor, ela achou que não se adaptaria à profissão por ter que ficar “Muito longe. Muito tempo navegando”. Ainda sem ter certeza da carreira que vai seguir, ela pretende continuar estudando.

De acordo com a mãe, sua filha mais velha não lhe dá trabalho na escola: ela consegue boas notas e não apresenta grandes problemas de indisciplina. Ela afirma nunca ter sido chamada na escola para ouvir reclamações sobre ela. A filha relata que a relação dela com os professores é muito boa, e se alguém perguntar sobre ela aos docentes ouvirá apenas elogios. Mas isso não quer dizer que ela siga cegamente as regras e expectativas escolares. Desde que começou a frequentar a Escola Violeta, há menos de dois anos, ela foi enviada para a sala da coordenação duas vezes: uma por dar um tapa em um colega de sala, e outra por brincar de *adedanha*²⁰³ durante a correção do dever de casa. Como ela não era reincidente, não levou advertência. Ao invés de seguir as regras à risca, ela as contorna, de modo a tirar vantagem. O componente estratégico de suas ações está em jogar com as regras sem chamar atenção para si, como é o caso de sua participação nesta pesquisa. Ela se disponibilizou a ser entrevistada para evitar participar de uma determinada aula, de uma professora a qual ela achava “muito chata”. Sua condição inicial era que a entrevista ocorresse no terceiro horário da sexta-feira. Mas quando obtive a autorização da direção para a realização das entrevistas em horário escolar, ela

²⁰³ Esse jogo, também conhecido por *stop*, consiste em preencher os campos de uma tabela (que pode incluir nome de pessoa, lugar, animal, fruta, cor, carro ou comida) com palavras que comecem com a letra do alfabeto sorteada pelos participantes. O primeiro a terminar esse preenchimento grita “pare ou stop” e os outros jogadores devem parar de escrever. Então se realiza a soma dos acertos de cada um dos participantes a cada nova rodada.

havia parado de ir às aulas. Ela só aceitou ser entrevistada em última hora, quando fui entrevistar a prima dela a qual mora no mesmo lote.

É preciso lembrar que, dentro de instituições, os atores tendem a situar suas estratégias em torno de dois polos: agir sobre o sistema, a fim de mudar as regras; ou jogar com as regras, dissimulando suas falhas, calculando os riscos e manipulando as regras a seu favor. Com as crianças e adolescentes não é diferente, eles também são atores sociais que visam proteger seus interesses, liberdade e bem-estar. Porém, eles tendem a ter pouco poder de intervenção e influência na escola, restando tirar proveito da dissimulação, das aparências e das ambiguidades das normas em vigor (PERRENOUD, 1995). Assim, essa faceta da escolarização também compõe o ofício de aluno, pois para jogar com as regras é preciso antes de tudo dominá-las e isso somente é plenamente possível por aqueles que interiorizaram suas lógicas. Durante a entrevista, foi possível observar que a filha de Petúnia tem um excelente conhecimento das normas escolares, mesmo estudando na Escola Violeta há menos de dois anos. Ela desenvolve essas estratégias para prosseguir nos estudos sem grandes problemas, do qual ela crê que poderá lhe render bons frutos: “Às vezes [vou à escola] *porque sou obrigado mesmo. Mas outras porque eu quero mesmo. Quero ter um futuro melhor. Eu espero que eu me dê muito bem*”.

A filha de Petúnia diz que sua mãe não é de lhe fazer muitas cobranças, “*a minha mãe não fica muito em cima não. Porque se eu quiser faltar ela deixa e tal. Mas ela está sempre de olho*”. Petúnia confia na autonomia da filha, principalmente pelos bons resultados que ela tem na escola, mas a vigia indiretamente por meio de um parente que trabalha na escola e lhe informa sobre o que acontece: “*Aí o que acontece lá, [o parente] já chega e fala: vai ter tal coisa ou eles fizeram isso. Então fica bem mais fácil*”.

Sua filha já tem uma rotina definida, ela coloca o despertador para tocar às 6h, toma café da manhã, que ela mesma prepara, arruma-se e vai para a escola acompanhada pela prima e uma vizinha. Ela não gosta de almoçar na escola e optou por não permanecer em tempo integral. Assim, ao término da aula, ela volta para casa. Quando tem dever de casa, embora ela costumasse terminar as atividades ainda em sala, ela se habituou a fazê-los logo que chega da escola, enquanto aguarda que o almoço fique pronto. Após almoçar, ela arruma a casa e fica com o resto do dia livre, com exceção das terças e quintas, em que ela faz aulas de zumba com sua prima. Até o mês anterior, ela tinha aulas do curso de auxiliar administrativo, que lhe tomava às tardes. Agora, ela utiliza essas tardes livres para papear com sua prima ou com a vizinha (a qual faz parte da sua turma desde o 7º ano), para cochilar e, principalmente, para se entreter no celular. Geralmente, ela dorme às 10h da noite, a não ser quando se esquece do dever de casa e apenas lembra ao organizar o material para o dia seguinte, aí ela dormirá próximo das onze

horas. Nesse caso, sua mãe tende a chamar sua atenção, alegando que ela deveria ter feito os deveres mais cedo ao invés de ficar ao celular. Nos finais de semana, a sua rotina não se altera significativamente, mas como geralmente não tem aulas, as quais acontecem apenas em alguns sábados letivos, sobra mais tempo para dormir.

Petúnia tende a alocar uma parcela pequena de seu tempo com a filha mais velha, quando comparado aos mais novos. A filha de dez anos apresentava dificuldades de aprendizagem, de acordo com a irmã mais velha: *“é porque ela conversa muito em sala de aula”*, o que fazia com que Petúnia gastasse mais de uma hora por dia ensinando-lhe o dever de casa. Atualmente, a mãe diz que ela começou a se desenvolver e, portanto, consegue fazer sozinha, sem exigir tanto acompanhamento. Com o filho mais novo, de sete anos, o problema se mantém, além de precisar de ajuda para fazer o dever de casa, ele, às vezes, esconde as atividades ou “enrola” para fazê-las: *“O meu menino é mais... ele esconde que tem dever de casa, sabe? A gente tem que ficar perguntando sempre. Ela [a filha mais velha] e a outra sabem o que tem que fazer, pega e faz, quando chega”*. Diante dessa resistência do filho, a irmã confessa que *“Ah, quando ela [a mãe] vê que eles não fizeram o para casa, ela vai e manda eles fazerem. Se não terminar, não come. É assim”*.

Os filhos de 7 e 10 anos ficam na Escola Violeta em tempo integral, mas como a jornada escolar começa para eles às 8h, eles não vão acompanhados pela irmã mais velha. Anteriormente, era o pai de Petúnia quem os levava e buscava de carro na escola, mas, agora, eles vão e voltam sozinhos; além de tomarem o café da manhã e almoçarem na própria escola. Ao chegar em casa, eles lancham e vão fazer os deveres de casa, e caso nem eles nem a mãe saibam resolver as questões, eles fazem no dia seguinte na Escola Integrada. Petúnia elogia bastante a Escola Integrada, pois além de ajudar com as questões do dever de casa, mudou a rotina dos filhos, pois eles passaram a levantar mais cedo e, por consequência, a dormir mais cedo: *“Isso está sendo bom, porque eles acordam cedo e dormem mais cedo. Porque quando era só à tarde, eles se levantavam tarde, aí dava o horário, eles se arrumavam e iam. Aí ficava até tarde acordado. Agora não. Deu uma certa hora, nove horas, eles já estão dormindo”*. Depois de chegar da escola e fazer os deveres de casa, os filhos realizam os afazeres domésticos:

“Aqui cada um faz uma coisa. E se não fizer, eu pego no pé. Eu sou bem rígida com esses negócios. Cada um tem um cômodo para arrumar. Acaba de arrumar, pode fazer, pode brincar. A [nome da filha mais velha omitido] é mais assim, não tenho o que reclamar não, mas às vezes tem que puxar a orelha. Já os outros não, os outros todo dia têm que ser... toda hora tem que chamar a atenção. Toda hora”. (Petúnia, 2019)

Ao terminar as obrigações, seus filhos vão brincar no quintal ou assistir televisão até a hora de dormir. As outras duas filhas, de 2 e 6 anos, passam o dia todo em casa, ou dormindo ou assistindo TV. No momento da entrevista, a filha de seis anos ia começar a frequentar à escola em tempo integral:

“Me levanto, faço as coisas que eu tenho que fazer. Que essa aí [a filha de 2 anos] ocupa mais meu tempo. O dia todo é só ela. Ela acorda, almoça e fica aqui vendo televisão comigo, quando eu estou em casa. Agora só vai ficar ela em casa, que a outra [de seis anos] vai para a escola. [...] A de seis anos, ela dorme tarde, acorda tarde. Porque ela só fica deitada olhando televisão. Ela não tem atividade”. (Petúnia, 2019)

A rotina de Petúnia é acordar, realizar alguns afazeres domésticos, ou seja, lavar e passar roupas; fazer compras; cozinhar, ou resolver problemas na rua. No resto do dia, ela toma conta das filhas mais novas, assiste TV, e verifica se os outros filhos fizeram o dever de casa e, se necessário, ensina-os, observando, também, se eles estão com o material correto para a próxima aula: *“A menina mesmo, de 10 anos, ela já chega e fala: não tenho lápis. O de 7 anos, não. O [nome do filho omitido] já é meio desleixado com algum material. Sempre tem que pegar alguma coisa. Aí tenho que ficar em cima. Às vezes eu pego no pé”*.

O dever de casa é o aspecto escolar que mais mobiliza Petúnia, seguido da ida às reuniões.

Pesquisadora: “E assim, você acha que a escola te ajuda mais em relação aos seus filhos ou te dá mais tarefas?”

Petúnia: “Sou mais atarefada”.

Pesquisadora: “É? Por quê?”

Petúnia: “Quando eles chegam da escola, às vezes, tem que ensinar... eu acho que eles poderiam... porque eles mandam o dever e aí, às vezes, eles não sabem fazer. Aí a gente tem que parar o que está fazendo para ensinar. Eles deviam antes fazer uma aula, assim, a tarefa, para ensinar, para depois passar o dever. Às vezes passa no livro, e eles nem sabem ainda [a matéria]”.

Pesquisadora: “Tem outras atividades que exigem sua participação? Por exemplo, levar jornal, arrumar material para uma aula. Tem isso?”

Petúnia: “Tem”.

Pesquisadora: “E aí?”

Petúnia: “Às vezes não tenho em casa, a gente tem que sair procurando em outro lugar”.

Petúnia costuma buscar o kit, com o material escolar dos filhos, na semana de entrega e, também, se esforça para comparecer às reuniões de pais e mestres, principalmente dos filhos mais novos, embora ela compareça, não por achar que esses encontros são úteis, informativos ou indispensáveis, mas por entender que é sua obrigação. Ainda assim, às vezes ela não comparece, e somente vai à escola, posteriormente, para pegar o boletim. Ela afirma que as reuniões são generalistas e abordam sempre os mesmos temas. Em contrapartida, ela sente falta

de conversar com os professores especificamente sobre os filhos para que possa se inteirar sobre seus respectivos desenvolvimentos, possíveis dificuldades e potencialidades. Mesmo assim, ela reclama que a escola somente chama os pais das crianças que apresentam problemas:

“Olha, sinceramente, eles falam muito a mesma coisa. Muito a mesma coisa. Então eles não incrementam nada na reunião. Então às vezes eu nem vou, porque eu já sei o que eles vão falar. Aí eles tinham que incrementar mais algumas coisas. Fala só de horário, de material, esses negócios. Então eu acho que é sempre a mesma coisa. [...] Eu acho que eles tinham que interagir mais com os pais. Eles tinham que marcar mais coisas com a gente, para conversar mais sobre eles [os filhos]. É que a gente só se fala por reunião e lá só falam a mesma coisa. Eles não perguntam nada mais que isso. [...] Eles já me conhecem, aí eles falam: não tem nada a falar mal e pronto. Só chamam mesmo quem tem o que falar. Eu não. Eu só vou lá, escuto, assino”. (Petúnia, 2019)

Petúnia não comparece às festas da escola, porque não gosta, e porque acredita que isso não seja uma obrigação ou mesmo necessário para o bom desempenho escolar dos filhos: *“Eu só vou em reunião porque é obrigação. Mas festa eu não vou. Quando tem festa deles, ela [a filha mais velha] é que vai. Ela gosta”*. Petúnia faz críticas à escola, seja em relação às reuniões, que lhe parecem um procedimento formal, ao contato com os pais, que não deveria ser focado apenas nos problemas escolares, ou mesmo no que se refere ao controle da disciplina. Nesse último caso, sua crítica é direcionada ao acaso da filha mais velha, que foi colocada, no último ano, em uma turma com muita indisciplina, o que estaria atrasando seu aprendizado quando comparado com a turma da prima: *“Tiraram ela de uma e colocaram em outra. Na minha percepção assim, eles tinham que ter mais – como que se diz? – olhar mais o que eles estão fazendo. Porque pela idade deles, tem que ter outra pessoa para auxiliar. Porque é muita bagunça ali. Eles fazem o que querem ali”*. Ainda que tenha suas críticas e sugestões, Petúnia prefere guardá-las para si e compartilhá-las com a escola. Ela não se posiciona nas reuniões e não procura a escola por conta própria para discutir esses pontos. Questionada se teria interesse em participar da Escola de Pais, um projeto da escola que existiu por pouco tempo e cujo retorno é sempre pauta de conversa da coordenação e direção, ela respondeu que sim, mas nesse momento sua filha mais velha – que estava atrás da mãe –, olhou para a pesquisadora, balançou a cabeça em sinal negativo e movimentou os lábios, sem que emitisse som, dizendo que não. Na verdade, Petúnia busca manter certa distância da escola, pois acredita que são duas esferas separadas, cada qual com sua cultura: *“Em casa a gente tem que educar da nossa forma. Porque na escola é bastante diferente. Em casa a minha regra é uma. Na escola, é outra”*.

Petúnia é caseira e reservada. Ela busca preservar a esfera familiar das influências externa, exercendo um controle moral sobre os filhos e permitindo pouco contato com pessoas externas à família estendida ou conhecidos. Ela não deixa os filhos saírem para brincar fora de

casa, os colegas são os da escola e são eles que vão a sua casa e não o contrário. De acordo com sua filha: *“É porque minha mãe desconfia que... normalmente aqui quando escurece fica mais perigoso. Aí a gente só pode sair de dia e de tarde [para ir à praça]”*. Porém, desde que escondeu um relacionamento da mãe, a restrição aumentou e, agora, não adianta mais avisar onde vai, com quem e em que horário volta, é preciso sair acompanhada:

Filha: “Eu falei com ela na minha entrevista, que eu não saio, porque você não deixa”.

Petúnia: “Não. Para a escola pode. Festa de escola pode”.

Pesquisadora: “Em relação a isso, sair. Como que é isso?”

Petúnia: “Eu não deixo. Só se for alguém de confiança. Às vezes sai com o pai da prima. Eu já conheço há bastante tempo. A minha tia, o meu tio. Só com eles que eu deixo, agora com outras pessoas não”.

Pesquisadora: “Mas, por exemplo, vêm amigos para cá? Elas vão para casa de amigos?”

Petúnia: “Ia. Mas não estou deixando mais. Porque teve uma festa aqui, não gostei do resultado, então... com amigos eu não deixo não. Porque eu não confio mesmo.”

Pesquisadora: “E seus pais eram assim com você também? Como foi sua criação?”

Petúnia: “É ainda”.

Pesquisadora: “É ainda?”

Petúnia: “Minha mãe é bem... rígida, até hoje é assim”.

Assim como seus pais, Petúnia busca enquadrar os filhos e é pouco flexível com as regras, restando pouco espaço para negociação. Não é sem motivo que, ao elogiar a escola em que estudou no Ensino Médio ou ao criticar a atual Escola Violeta, o adjetivo que utiliza é o mesmo: é rígido, é bom porque é rígido, porque exige mais deles. Mas, em casa, seus filhos não deixam de oferecer resistência e parecem necessitar de controle externo constante:

Pesquisadora: “Você acha que têm mais regras na escola ou em casa?”

Petúnia: “Aqui em casa. Com certeza em casa.”

Pesquisadora: “E você acha que em casa tem mais negociação ou não? Ou a regra é aquela e aí...”

Petúnia: “É aquela. Não tem negociação. Tem que ser aquilo ali que eu falei.”

Pesquisadora: “E aí como você costuma controlar seus filhos? É através de castigo? É dar um tapa? Você tira alguma coisa?”

Petúnia: “Não. Eu tiro”.

Pesquisadora: “Como que é?”

Petúnia: “Uns tapas assim eu dou. Mas para bater para valer eu não bato não. Aí eu coloco de castigo. Deixo sem ver televisão. O telefone”.

Pesquisadora: “E você acha que tem efeito?”

Petúnia: “Nenhum. Porque eles fazem a mesma coisa depois. Entendeu? Fazem a mesma coisa”.

Petúnia busca controlar os filhos, principalmente, através de um sistema de recompensas e privações. Sua filha explica como funciona: *“Se eu fizer tal coisa, eu ganho tal coisa. É tipo isso: se eu faço mais eu ganho mais coisas. Entendeu?”*. Se o controle é alto, a coesão familiar é baixa, Petúnia se coloca à disposição dos filhos para ajudá-los, mas mantém poucas conversas

e momentos de lazer e descontração com eles. As conversas sobre a escola e o cotidiano dos familiares não fazem parte da rotina familiar (“*A gente não costuma falar nada não, só quando acontece alguma coisa diferente*”) e os interesses e lazer acabam sendo individuais, ou seja, brincar ao celular, assistir TV, tirar um cochilo: “*De lazer mesmo eles só ficam no telefone. Porque quando o meu pai estava aqui, a gente saía. Ele saía com a gente de carro. Mas... assim, não dá para sair com todos juntos. Só eu e eles. Aí a gente costuma ficar só em casa mesmo*”.

*

* *

Dentre as famílias entrevistadas, Petúnia está entre aquelas com maior escolaridade, pois tanto ela como seus irmãos concluíram o Ensino Médio. Na época, ela tinha um projeto de continuar sua formação na Marinha, mas esse plano foi suprimido quando ela engravidou. Apesar da sua situação econômica, atualmente, não ser muito melhor do que naquela época, esse projeto permaneceu como uma possibilidade e, desde então, ela nutre uma esperança subjetiva de que sua filha chegará ao Ensino Superior, e coloca parte dessa responsabilidade, tanto financeira como pedagógica, em si mesma. Nesse sentido, ela conseguiu o curso de auxiliar administrativo para a filha e se dispôs a tentar pagar o curso preparatório para a Marinha, mesmo estando desempregada. Apoiar os interesses educacionais da filha, junto ao sistema de recompensas pelas notas e comportamento, é a sua principal forma de motivar sua escolaridade, já que entre as duas não há muito diálogo.

Essa forma de se relacionar reflete o paradigma familiar, constituído por uma baixa coesão (pouca intimidade e escassos momentos juntos de descontração), uma imposição rígida de princípios e uma baixa confiança no exterior. Se por um lado, a baixa coesão não favorece a internalização dos valores e expectativas, uma vez que não se busca a proximidade e a integração; por outro, o controle que a mãe exerce sobre os contatos da filha com o exterior reduz a influência externa. A filha vê a escola como um dos poucos espaços de sociabilidade e estabelece uma relação, sobretudo, utilitária com a escola, seja em longo prazo, acreditando nos benefícios que a escola possa lhe trazer, seja em curto prazo, visando ir bem para que a mãe lhe dê descanso ou para que possa obter recompensas. O bom desempenho da filha de Petúnia lhe garante o reconhecimento junto às colegas, que formam o grupo de boas alunas, e aos professores, e se transforma em seu principal objeto de barganha junto a uma mãe muito rígida.

Já há algum tempo sua filha mais velha se mostra autônoma em relação as suas obrigações e, assim, precisa de poucas intervenções da mãe em sua escolaridade. Assim, Petúnia apenas acompanha de longe, a partir do boletim. Quanto aos filhos mais novos, ela gasta mais tempo ensinando-lhes o dever de casa, principalmente pela dificuldade de uma filha e a resistência de outro, que somente quer brincar. Ela poderia abrir mão de acompanhar o dever, deixando que eles fizessem no tempo integral, mas isso poderia prejudicar o acompanhamento de seus progressos ou dificuldades que ela somente ficaria sabendo a cada três meses, o que poderia ser tarde demais para intervir.

Apesar de comparecer em certas reuniões da escola, porque acha que isso é uma obrigação, Petúnia levanta uma barreira entre a escola e sua casa, evitando o contato com os professores, pois o que precisa saber vem por meio de um parente. Além de ser caseira e evitar se relacionar com o meio externo a sua família, ela acredita que escola e família são duas esferas separadas, cujo único ponto em comum é garantir que as crianças prossigam nos estudos para obter um diploma e, desse modo, o reforço da disciplina entra como um componente desse projeto de futuro. Portanto, o único contato que ela gostaria de ter com a escola, seria para que ela pudesse discutir o progresso dos seus filhos, mas, inibida, fica à espera da escola chamá-la.

4.1.8 Margarida: precariedade e sentimento de direito

Ao final da reunião para entrega de boletim, quando a escola já estava praticamente vazia, uma mãe se dirigiu em voz alta à diretora, que se encontrava do outro lado do pátio, dizendo que a filha estava indo morar com o pai e, que, provavelmente, ela iria mudar para outra escola, no ano seguinte. A diretora respondeu espontaneamente: “que delícia, você vai tirar umas férias”. Contudo, a mãe retrucou “é melhor, por que dessa escola eu não consegui nada”.

A diretora mudou de feição, o seu rosto de um sorriso passou para uma expressão de surpresa. A mãe então relatou que havia requisitado da escola um relatório sobre o comportamento da filha a fim de obter, via conselho tutelar, atendimento psicológico para a menina no posto de saúde, mas que até aquele instante a escola não havia lhe fornecido o documento. A diretora respondeu não saber do fato, mas que não lhe parecia que a aluna apresentasse problemas, pois interagira muito bem com todos. A mãe respondeu que o problema é que ela não estava aprendendo e, por isso, achava que a filha precisava de um psicólogo, uma vez que a escola parecia não se importar. A diretora tentou contornar a situação e pediu para que a mãe retornasse outro dia para ambas conversarem com calma e tratarem dessa questão do

relatório. A mãe acenou se despedindo enquanto caminhava para a portaria, reclamando a si mesma, embora de forma que a diretora pudesse escutá-la, que há anos ela vem pedindo isso para a escola, que já pediu para todo mundo, para a direção anterior, coordenadores etc. A diretora fingiu não escutar, possivelmente para evitar a escalada da tensão. Eu, por outro lado, abordei essa mãe, expliquei a pesquisa e a convidei a participar. Ela prontamente aceitou, dizendo que teria muito a falar sobre a escola.

Aproximadamente um mês depois desse encontro, eu entrei em contato e combinamos de realizar a entrevista em sua casa. Ela pediu que quando eu chegasse ao início do beco que levava até a sua residência, telefonasse que ela iria me buscar, pois, dificilmente, eu conseguiria localizar a casa. No dia e horário combinados, ela me aguardava na entrada de um beco, que não tinha nem um metro de largura e pelo qual eu havia passado várias vezes e nunca tinha me dado conta que ali houvesse moradias, embora fosse uma rua movimentada do bairro. O barracão dela se resumia a apenas uma pequena sala conjugada com a cozinha, dois quartos e um banheiro, e, além disso, se encontrava no reboco e não tinha laje, apenas a cobertura de amianto, o que fazia lembrar as velhas construções da Vila Flor. Ao passar pelo portão de entrada, que abre a passagem para um pequeno terreiro, avista-se um tanque, embora sem que haja máquina de lavar roupa, mas, sim, uma cachorra, um viveiro de pássaros e pilhas de materiais para reciclagem, como latinhas de alumínio, plásticos e papelões. A casa estava bastante limpa, ainda que degradada. Não era pintada, não havia portas nos quartos e quase nenhum eletrodoméstico, com exceção da geladeira, do fogão e de uma pequena televisão de tubo. Também não avistei livros e nem brinquedos. Entre as moradias visitadas, essa era a que apresentava a situação mais precária. Foi também a entrevista mais longa, durando cerca de duas horas. Margarida pareceu bastante confortável com a situação de entrevista, pois ela discorria sobre as questões por um longo tempo e não pareceu constrangida em compartilhar detalhes da sua intimidade.

Margarida tem 41 anos, é divorciada e possui cinco filhos de 10, 14, 16, 24 e 26 anos, respectivamente. Ela nasceu e sempre morou na Vila Flor, onde viveu uma infância difícil. O pai dela agredia a sua mãe frequentemente até quando abandonou a família que, segundo Margarida, não tivera mais notícias dele, deixando a mãe sozinha com os cinco filhos pequenos: *“Ela era usuária de bebida alcoólica, mas conseguiu criar quatro filhos sozinha, com Deus e com muita luta”*. Sua mãe era analfabeta e, embora soubesse ler algumas palavras, não escrevia nada e, portanto, encontrava dificuldade em arrumar trabalho: *“A minha mãe, ela trabalhou... trabalhava de serviço doméstico, ela trabalhava de... tudo o que os outros ofereciam para ela,*

se dava para trabalhar, ela trabalhava. Era serviço doméstico, era... como é que fala? Era restaurante, era uma coisa ou outra”.

Mesmo assim, a mãe encontrou dificuldade para manter a casa; eles passaram fome e tiveram que mudar de moradia com frequência. As doações da Igreja ajudaram a amenizar a vulnerabilidade da família, mas, ainda assim, Margarida foi morar em uma “casa de família”, onde começou a trabalhar ainda criança: *“Eu comecei a trabalhar com dez anos, olhando filho dos outros, sendo babá, trabalhei em casa de família com catorze, treze para catorze anos. Até quebrei o dente na época, cortei o braço, porque trabalhava e dormia no emprego”.*

Ela e os irmãos chegaram a frequentar a escola até, aproximadamente, os 11 anos, com exceção de um irmão que estudou até o primeiro ano do Ensino Médio. Apesar de ter frequentado a escola, Margarida não conseguiu aprender nem a escrever o nome. Nervosa com essa situação, sua mãe a tirou da escola. Logo depois, aos 15 anos, ela engravidou e abandonou a ideia de voltar a estudar; embora, diante das dificuldades em encontrar trabalho, ela retomou os estudos recentemente. Atualmente, ela cursa a Educação de Jovens e Adultos e já aprendeu a assinar o nome. No entanto, ela se sente frustrada por não ter avançado muito mais e, também, por não conseguir assinar o nome quando está nervosa, situação que a prejudica na busca por emprego:

“Eu preciso estudar para saber preencher uma ficha, saber preencher... que eu estou tendo dificuldade... nisso, às vezes eu vou em uma entrevista de emprego, chego lá, tenho que preencher uma ficha com coisas que eu não sei, eu tenho que saber para eu colocar lá, eu tenho que saber ler, tenho que saber escrever. Então, está sendo difícil para mim a área de emprego por causa disso. Igualzinho, esse serviço lá mesmo do hospital. Falei: ‘Moça, você pode me ajudar?’. Ela falou: ‘Não, nós não temos ninguém aqui para te ajudar. É você que tem que se virar’. Aí teve um rapaz que viu toda a minha dificuldade, falou assim: ‘Moça, eu posso ajudar ela?’. Ela falou: ‘Não, você não pode ajudar ela. É ela que tem que entender isso aí e fazer isso aí’. Falei: ‘Moça, então toma porque eu não vou conseguir. Eu não vou, não adianta eu pegar o trem e ficar ali passando vergonha, porque muita gente olha. E eu não vou ficar porque para mim não dá. Não dá’. Ela falou assim: ‘Então você dá a vaga para quem sabe’. Tipo assim, ela foi tipo grossa, ao mesmo tempo foi realista, ela falou a verdade. Você dá a vaga para quem sabe escrever e que vai preencher teu trabalho, que era lá no hospital do Barreiro, hospital grande, novo”. (Margarida, 2019)

Margarida está desempregada há nove meses. Antes disso, trabalhava como faxineira em uma conservadora. Todas as entrevistas feitas, desde que perdera o emprego, exigiram que ela fosse alfabetizada ou que tivesse o Ensino Fundamental completo. Para piorar sua situação, há um ano, a sua filha adolescente saiu de casa e o auxílio do Bolsa-Família foi cortado. Na época, ela ainda trabalhava e a renda per capita, somente para ela e a filha mais nova, era superior aos limites do programa. Ela pediu recentemente a revisão do auxílio e está aguardando

o resultado. Atualmente, ela vive com a pensão alimentícia da filha, de pouco mais de R\$100,00, paga pelo ex-marido de forma intermitente, isto é, às vezes sim, às vezes não. Com a possível mudança da guarda da filha, que quer morar com o pai, ela deixará de receber esse recurso que, ainda que insuficiente e oscilante, garante a sua alimentação:

“A minha filha de dez anos quer ir morar com o pai, já está na casa do pai, eu não sei nem o que fazer. Porque não cobre as minhas contas, na minha casa não cobre. Mas também não deixa faltar muita coisa também não. Pelo menos alimento dá para... são uns cento e pouco reais. Dá para ir... não dá para comprar tudo, mas dá para ajudar”. (Margarida, 2019)

Enquanto isso, ela vive de bicos e doações: *“Às vezes, aparece uma faxina, eu vou lá e faço. Aparece alguém: ‘Ah, você pode fazer um favor para mim que eu te reponho com dinheiro?’ Eu vou lá e faço. Assim, nunca parada. Cato aqueles recicláveis, junto latinha e vou à rua”*.

Margarida mudou para a atual moradia quando ficou desempregada e precisou se livrar do aluguel. Apesar de viver na Vila Flor na época das obras de urbanização, ela não pôde ser reassentada nos apartamentos da prefeitura, por não preencher os requisitos. Na época, ela morava com sua mãe e filhos, e quando a família é grande para as habitações, a prefeitura disponibiliza um pequeno valor em contrapartida à desapropriação. O que restou desse valor, após anos de aluguel, foi suficiente apenas para construir o barracão em que ela mora.

Margarida seguiu os passos da mãe. Engravidou jovem de um homem que também lhe agredia e, com ele, teve dois filhos. Separou-se desse companheiro e conseguiu trabalho e moradia em uma casa de família, mas não podia morar lá com os filhos. Assim, o filho mais velho ficou com o pai e a filha com a sua mãe. Posteriormente, ela conheceu outro homem, com quem teve outra filha. O relacionamento não deu certo, ele foi embora e as deixou sozinhas, voltando, tempos depois, a ter contato com a filha, mas esporadicamente. Essa filha também foi morar com sua mãe. Um ano depois, ela entrou em um novo relacionamento, que deu origem a um menino. Esse seu companheiro também a agredia e a ameaçou de morte. Com medo, ela fugiu. Sem condições de criar o filho, a irmã dela se ofereceu a cuidar dele:

“A minha irmã me ajudou porque, na época, eu passei por muita dificuldade, porque o pai queria me matar. A minha irmã abriu os braços, falou: ‘Pode deixar aqui’. Eu fiquei com dó de tirar ele de lá depois que aconteceu a morte do pai, porque minha irmã já tinha se acostumado com a criança. O marido da minha irmã... eles não têm filho homem, eles tinham se acostumado com a criança. Se eu tirasse, podiam sentir, tanto a criança quanto eles. E como eu já estava acostumada a viver corrida, tendo essa problemada, eu deixei. Eu vivi a minha vida, assim, trabalhando e deixei a criança com a minha irmã, as duas meninas ficaram com a minha mãe, o menino mais velho,

quando eu separei da família do pai, ele ficou com o menino. Aí ficaram divididos os filhos”. (Margarida, 2019)

Após a morte desse ex-companheiro, ela voltou para a vila e foi morar com a mãe. Alguns anos depois, Margarida conheceu um novo homem ao qual se apaixonou e casou. Ambos permaneceram juntos por seis anos e, dessa união, nasceu sua filha mais nova. Nesse relacionamento, ela diz ter vivido os melhores anos de sua vida, mas com o passar do tempo, o casal foi se distanciando e o relacionamento passou a ser centrado na filha: *“Então, a gente até não teve vida de casal, assim, depois que ela foi crescendo, desenvolvendo. A nossa relação já foi esfriando, já foi afastado. Então, acabou surgindo a discussão e a gente acabou se separando mesmo por causa disso”*. Há quatro anos, eles se divorciaram, mas Margarida ainda se diz apaixonada: *“Foi muito ruim para mim, foi muito... machucou muito e tal, porque eu gostava, eu gosto dele ainda e tal. Eu até pedi para voltar”*.

Ela acreditava em uma reconciliação, mas no mês anterior à entrevista, descobriu que seu ex-marido estava em um novo relacionamento e queria a guarda de sua filha, que também desejava morar com o pai. Ela vive essa partida da filha de forma ambivalente, pois, embora desejasse conviver com a filha, reconhece que ela ficaria melhor morando com o pai.

“Não acho justo [manter a filha aqui], porque lá tem a irmã dele, tem o sobrinho dele, tem a mãe dele, tem todo mundo. Mas, assim, eu não queria que ela saísse de perto de mim, porque eu já fiquei tão longe dos meus filhos, e aí agora ela está decidindo isso daí. Mas por um ponto é bom, se eu sair e arrumar um emprego, ela não vai ficar sozinha, ela não gosta de ficar sozinha. Então para ela vir para cá agora... pensei: ‘Não, deixa ela aí porque eu estou procurando emprego, não tem com quem deixar’. E ela não combina muito bem com a minha mãe. Ela combina com a outra mãe [a sogra] e não combina com a minha mãe. Então, eu acho melhor que ela fique lá, porque lá tem canal de desenho que ela gosta, aqui em casa eu não tenho esse negócio para ela, lá tem a prima que ela vai conversando, essa é adolescente, ela vai conversando. E, como ela está uma pré-adolescente, então já está entrando na adolescência, aí você já viu. Mas também ela vai ficar sozinha fazendo o quê?” (Margarida, 2019)

A circulação de crianças, caracterizada pela transferência informal - temporária ou permanente - da criança entre diferentes famílias, ligadas ou não por laços consanguíneos, é um traço marcante nessa família. A própria Margarida, quando criança, foi entregue temporariamente a uma família, que “cuidava” dela em troca de “ajuda” nos afazeres domésticos. Já seus filhos permaneceram dentro da rede consanguínea de parentes, pai, avó, tia e demais membros. Em ambos os casos, a causa da circulação era a mesma: situações precárias, de vulnerabilidade social e violência, que impossibilitavam que a mãe exercesse sozinha as funções parentais, principalmente a provisão.

Em estudo realizado junto a famílias populares na década de 1980 e 1990, a antropóloga Cláudia Fonseca constatou que a circulação de crianças era uma prática comum nesses grupos. Entre eles, a transferência da criança para outro responsável não é vista necessariamente como abandono e nem significa um rompimento permanente dos laços, mesmo quando esse afastamento se revela prolongado. Ao contrário, essa prática popular se mostra uma solução conciliatória entre o desejo da maternidade e as dificuldades concretas da vida familiar, garantindo melhores condições de vida para a criança sem renunciar ao vínculo familiar, como na adoção:

“Pesquisas históricas (Fonseca, 1995; Priore, 1993) sugerem que, há séculos, mães brasileiras confiam filhos a mães adotivas: avó, madrinha, ou ama de leite remunerada. Frequentemente passam-se anos antes que a mãe tenha notícias de seu rebento. No entanto, não consideram ter renunciado aos direitos maternos e a criança continua sendo vista como parte integral da família. Mais importante: segundo a lógica dessa ‘circulação de crianças’ (ver Lallemand, 1993; Cadoret, 1995), as crianças não perdem a identidade genealógica e, geralmente, a despeito de anos de separação, voltam na idade adulta a integrar as redes de consanguinidade” (FONSECA, 2004, p. 107).

Nesse sentido, dois dos quatro filhos de Margarida, o filho de 26 e a filha de 16 anos, que foram criados por terceiros, ou seja, pelo pai e pela avó, respectivamente, voltaram a morar com a mãe, posteriormente, antes de constituírem seus próprios lares. Quanto a sua filha de 24 anos, que também foi criada pela avó, mora há poucos metros de sua casa, mantendo interações frequentes com a mãe. Inclusive, suas filhas brincam constantemente com a irmã mais nova na casa da mãe e vice-versa. A circulação de crianças pode gerar também relações de obrigação e reciprocidade entre a mãe biológica e a de criação, na medida em que colocar os filhos aos cuidados de outrem e abdicar das prerrogativas maternas pode ser visto como uma prova de estima e afeição; e aquele que recebe a criança pode aceitá-la como uma dádiva, fonte de alegria, como é o caso de Margarida e sua irmã que tanto desejava ter uma criança do sexo masculino. Apesar de essa irmã morar em outra cidade, o contato entre elas é frequente. Aliás, durante a entrevista, a irmã ligou, e elas conversaram por mais de quinze minutos ao telefone.

Mas ainda que a circulação de crianças possa ser vista como uma solução conciliatória, ela não é vivida sem tensões e conflitos. A própria Margarida tem uma “relação difícil” com sua mãe, pois ora elas se apoiam, ora se afastam; brigam muito, mas contam uma com a outra sempre que é necessário. Com os filhos, a relação é parecida, embora vivessem com muitos altos e baixos. Os dois filhos que posteriormente vieram morar com ela, saíram de casa em meio a brigas e discussões. No caso da filha de 16 anos, após um ano de namoro, ela decidiu sair de casa e ir viver com o namorado na casa da sogra. A mãe não a apoiou e tentou dissuadi-la,

chegando a procurar o Conselho Tutelar para saber o que poderia ser feito para evitar sua saída, mas nunca obteve retorno. Ela tentou desestimular a filha, dizendo: *“Minha filha, não sai de casa, porque a vida lá fora não é fácil. Se aqui em casa, dentro de casa está ruim com a mãe, na casa dos outros é pior, porque eu já passei por isso”*. Mas a filha insistiu, queria viver essa experiência, e o pai acabou apoiando, argumentando: *“Se eu fosse você deixaria ela ir, porque pode acontecer o pior, dela querer fugir de casa”*. E, então, a filha se foi e, atualmente, elas se veem com pouca frequência.

Com o filho, a situação foi mais conflituosa. Após se separar de uma parceira, com quem dividia a moradia, ele foi morar com a mãe. Mas, com o passar do tempo, ele passou a levar sua nova namorada para dormir lá. A exposição da intimidade do casal foi aumentando, assim como o atrito entre mãe e filho. Margarida estava incomodada com a situação, alegava que os quartos não tinham porta, e as filhas mais novas e menores de idade poderiam ser expostas a situação imprópria à idade delas. Então, ela sugeriu que o filho, que tinha dois empregos como motoboy, procurasse bancar sua própria moradia. O filho não recebeu bem o ultimato da mãe e ambos discutiram. Ele disse a ela: *“Você nunca foi a minha mãe, você nunca foi uma mãe que prestasse, entendeu? Eu não tenho mãe mais”*. Depois desse dia, ele rompeu relações: *“ele não me dá benção, ele não fala mais nada, nem ‘oi’ está dando mais”*. A esperança da mãe é que essa situação seja passageira.

A circulação das crianças colaborou para uma fraca coesão familiar, isto é, seus membros, apesar de se sentirem parte da família, não têm muita proximidade. As interações são voláteis; os vínculos são rompidos e refeitos; os interesses e redes de relações não são partilhados; as soluções não são tomadas em conjunto, “cada um decide de si” e, desse modo, eles passam pouco tempo juntos e não têm atividades em comum. Porém essa forma de se relacionar não é homogênea entre todos os filhos, uma vez que a relação de Margarida com a filha mais velha é mais estreita do que com os demais filhos, entre elas os encontros são frequentes e elas se apoiam mutuamente em uma rede de colaboração.

“Com ela [filha mais velha] eu já tenho uma boa relação. Com os outros eu não tive por causa disso, deles fazerem o que eles querem, do jeito que eles querem. Eles não aceitam. Mas eu também era assim com a minha mãe, eu falo que os meus meninos me puxaram. Eu era assim, mas eu nunca gostei. Vamos supor, se eu arrumei marido, eu não quis ficar mais dentro da casa da minha mãe, eu quis viver a minha vida, achava que eu era dona totalmente do meu nariz, mas ainda era menor. Então, minhas filhas puxaram algumas partes de mim”. (Margarida, 2019)

No que diz respeito à filha mais nova, Margarida disse não ser uma mãe muito carinhosa, diferentemente do pai: *“Dou carinho? Dou, mas não sou muito, assim, de ficar apegada com*

ninguém, não. Minha mãe nunca foi de dar carinho para nós também não. Então, eu não sou muito, assim, de ficar de nhém-nhém-nhém com filho". Sua filha exhibe mais demonstrações de ternura e de afeto pelo pai do que pela mãe: *"Ela era muito apegada a ele, como ela é até hoje. Ela saía do quarto e ia lá para o quarto da gente. Ela, até mesmo na minha amamentação, abraçava ele"*.

Na sua casa, as atividades de lazer da filha mais nova são mais solitárias, desenhar, assistir TV e brincar ao celular, com exceção dos dias em que suas netas vêm brincar com a filha, geralmente quando Margarida está na aula. Margarida tem como únicas fontes de lazer as redes sociais (*WhatsApp*) e, às vezes, as saídas com uma amiga, mas não possui atividades de lazer em comum com a filha, exceto ir à missa aos domingos. Contudo, ela afirma que nem sempre foi assim, pois quando era casada, ela, o marido e a filha saíam para o zoológico e o parque municipal, mas que, agora, com poucos recursos financeiros é difícil sair de casa, pois tudo consome dinheiro. Antes do fim do ano letivo, e da ida da filha para a casa do pai, os horários de mãe e filha eram desencontrados. Enquanto sua filha ficava na escola em tempo integral, manhã e tarde, Margarida estudava à noite, e a cada quinze dias, a filha passava os finais de semana com o pai, de tal forma que elas passavam pouco tempo juntas. Quando não estava em casa, ela deixava a filha mais nova aos cuidados da filha mais velha.

Margarida é pouco aberta às interações e influências externas. Com os outros filhos, ela não tinha como controlar esse contato, pois estavam fora de seu raio de ação, mas a situação mudou de figura com a filha mais nova. Com exceção de sua família e da escola, ela não deixa a filha mais nova aos cuidados de terceiros, assim como não a deixa sair sozinha. Sua filha não brinca na casa de colegas e nem os recebe em casa, apenas as netas; isso porque Margarida não gosta e não confia na vizinhança, ela afirma que os vizinhos gostam muita de fofocar, mas que, efetivamente, eles pouco ajudam. A própria Margarida tem uma rede bastante reduzida de relacionamentos - a qual se resume a seus filhos, sua mãe, sua irmã e uma amiga -, e prefere passar seu tempo em casa, com poucos contatos com o exterior: *"Eu gosto muito de ficar na minha, então não gostaria que mudasse nada [na minha rotina], não"*; *"como eu sou muito caseira, não saio"*. Por outro lado, ela parece não temer as influências da mídia, uma vez que a televisão não é controlada, e faz intenso uso das instituições públicas, como a defensoria pública, o posto de saúde, os programas sociais, os programas na escola e o conselho tutelar, ainda que se decepcione, como no caso do Conselho Tutelar e da escola, que ela acusa de não terem lhe dado ouvidos quanto à "fuga" de uma filha ou dos problemas de aprendizado da outra filha, respectivamente: *"Então, eles não estão se preocupando muito com o que a gente pede para eles, eles não fazem"*.

Em casa, Margarida é pouco flexível em relação às regras, mas, mesmo assim, encontra recorrentemente a resistência dos filhos em ouvi-la. Vê nas diretivas, nas ameaças e nas sanções físicas as principais armas para conformar os filhos menores de idade. Como o controle dos filhos é exercido externamente²⁰⁴, com a mãe gritando e repetindo as ordens várias vezes, até chegar a ponto de aplicar sanções físicas, a filha mais nova tende a resistir a sua autoridade e a fazer birra, até que ela ameace ou recorra às punições:

Margarida: “Eu falo que eu vou pôr de castigo, eu falo que eu vou bater. Quando eu vejo que está passando dos limites, eu pego o chinelo e dou umas duas chineladas e falo: ‘É isso, pronto, acabou, porque quem manda em você ainda sou eu, você ainda não é maior de idade. Você vai fazer o que eu estou te pedindo, pronto, acabou’”.

Pesquisadora: “E aí como que ela reage?”

Margarida: “Pirraça um pouco, mas depois vai lá e faz. Igual assim, chega, joga um sapato pela casa afora, eu falo: ‘Vai pegar isso aí e vai por lá no lugar’. Aí tem que ficar falando”.

Pesquisadora: “Toda vez?”

Margarida: “Toda vez. Aí não pega não, eu vou lá e faço ela vir pegar, ela vem e pega e guarda com muita raiva. ‘Vai tomar um banho’. ‘Eu já vou’. ‘Você tomou banho?’. Deu seis horas, nada, seis e meia, nada: ‘Tomou banho?’. ‘Daqui a pouco vou tomar’. Aí não toma. Aí eu falo: ‘Eu vou sair para a escola. Se eu chegar, eu quero ver você tomada banho e já deitada’.

Margarida tem baixas expectativas em relação ao futuro dessa filha. Deseja que ela seja boa aluna e estude o máximo que puder, mas reconhece os seus limites em ajudá-la nesse projeto. Esse é um dos motivos pelos quais ela tenta se convencer de que é melhor deixar a filha ir morar com o pai do que permanecer com ela:

Margarida: “Eu me preocupo porque agora ela vai para as outras séries mais fortes para ela, mais pesadas, assim. Igualzinho, ela está na quarta, a quarta está indo muito bem, mas agora vem mais coisas aí”.

Pesquisadora: “E o que você deseja para o futuro dela?”

Margarida: [Desejo que] “Seja uma boa aluna daqui para frente, seja comigo, ou seja, lá com o pai, a escolha é dela. E que eu quero que ela se desenvolva mais na escola porque o que eu não tive, eu quero que eles tenham”.

Pesquisadora: “Mas você quer que ela estude até que nível? Até o Ensino Médio? A universidade?”

Margarida: “Até a hora que Deus permitir que ela estude, até a Universidade, formar, sei lá, qualquer coisa, porque a família do pai dela é muito... a tia é muito... desenvolvida em tudo, é muito estudada. Os filhos dela são muito estudados. Então, eu acho que ela estando presente lá, que eles vão incentivar ela a estudar mais do que eu aqui com ela sozinha. Então, eu quero que ela fique, assim, para estudar, para ter um desenvolvimento melhor na escola, estudar... seja melhor para desenvolver. Igual assim, eu quero o melhor para ela, eu quero que ela estude”.

²⁰⁴ Com pouca conversa, explicação ou reflexão sobre a importância de se seguir aquela regra e os efeitos do comportamento rebelde.

Mesmo com seu apelo para que os filhos mais velhos estudassem, nenhum concluiu o Ensino Médio. As filhas do sexo feminino apresentaram uma trajetória sem grandes problemas, isto é, sem notas baixas, reprovações ou advertências, e chegaram a concluir o primeiro ano do Ensino Médio, embora abandonaram a escola para realizar o sonho de constituir a própria família. Quanto aos filhos do sexo masculino apresentaram muitos problemas de comportamento, além de desempenho escolar fraco. O mais velho concluiu apenas o sétimo ano do Ensino Fundamental e o mais novo, apesar de ainda frequentar a escola, está sempre correndo risco de ser reprovado e não demonstra nenhum interesse pela escola: *“A minha irmã diz que também não é flor que se cheire na escola também, não. As notas sempre, assim, sempre ela tem que ficar pegando no pé dele para ele estudar, porque ele não lê muito, não desenvolve. Chamam a minha irmã porque, às vezes, ele está brigando muito em sala de aula, conversando”*.

A filha mais nova, por sua vez, não apresenta grandes problemas de indisciplina, pois apesar de conversar muito em sala, não chega ao ponto de ser advertida, embora tenha apresentado um baixo desempenho.

A participação de Margarida na vida escolar dos filhos variou muito em função da circulação das crianças. Enquanto seu filho mais velho era criado pelo pai, ela se inteirava sobre o que lhe acontecia, mas não intervinha, pois era o pai quem o acompanhava. Quando o pai permitiu que o menino desistisse de estudar, a mãe pediu que ele viesse morar com ela, e passou a acompanhá-lo na escola. Porém, quando ele se tornou maior de idade, ele abandonou novamente a escola, e Margarida sentiu que não havia muito mais o que fazer:

“O menino mais velho morou com o pai, estudou com o pai, então o estudo dele lá não foi dos melhores não, porque ele era muito sapeca. Ele era muito bagunceiro, jogava a escola no chão, se deixasse. O pai era chamado direto, o pai deu como... desistiu. Falou: ‘Não vou mais preocupar com os estudos dele, não quer estudar, não estuda’. E deixou ao Deus dar. Aí veio para a minha casa com dezesseis anos, estudou aqui [na Escola Violeta], mas também só ficava brigando. Chegou a ponto dele brigar, eu estava grávida, ele brigar na escola, eu ir lá, grávida, resolver problema dele, que estava brigando com menino, ameaçou o menino, o menino ameaçou nele, uma confusão danada. Aí saiu da escola de novo, já era de idade maior”. (Margarida, 2019)

Com as filhas, seu acompanhamento foi mais próximo e, apesar de elas terem sido criadas por sua mãe, era Margarida quem comparecia às festas e reuniões escolares. Porquanto quem acompanha seu filho mais novo é a sua irmã, e Margarida tem poucos contatos com esse filho ao qual mora em outra cidade, embora esteja sempre informada sobre o que lhe acontece através das conversas telefônicas com a irmã. No caso da filha mais nova, que viveu com Margarida por dez anos, o seu envolvimento foi maior do que com os demais.

Margarida se esforça para comparecer a todas as reuniões e assembleias da escola. Ela comparece, não por achar que é importante ou que vá fazer alguma diferença, mas por encarar como uma obrigação e para demonstrar interesse à filha, principalmente depois que o pai parou de acompanhar sua escolarização. Ela reclama que as reuniões de pais e mestres são todas iguais e, para ela, que já teve quatro filhos estudando na Escola Violeta, nos últimos quinze anos, não há nunca nenhuma novidade: *“Muitas das vezes, elas falam muitas coisas sem necessidade. Agora, quais são as coisas, eu não me lembro para eu estar te falando... Muitas das vezes, a gente ia para escutar coisa que a gente já sabia, já ia à escola... igualzinha eu, como sempre vou à escola, então é a mesma coisa”*.

O mesmo se repete em relação às assembleias, em que a escola presta conta dos recursos financeiros disponíveis e aplicados naquele ano. Ela acha que a escola fala muito e faz pouco na prática: *“Eu acho que deveria ter uma outra coisa melhor para falar, porque é sempre a mesma coisa, sempre é dinheiro que está entrando, dinheiro que está saindo, é isso, é aquilo, melhoria. Aí você vai à escola, você não vê muita melhoria na escola. Às vezes, eles só pintaram lá”*.

Para ela, as prioridades da escola não são as mesmas dos alunos e dos pais, e cita a falta de acessibilidade para cadeirantes. Margarida também já fez parte do colegiado da escola, mas não guarda boas recordações. Ela contou que era demandada frequentemente apenas para assinar papéis aos quais ela não conseguia ler e que isso se tornou um problema, pois quando fica nervosa, ela não consegue assinar e, quanto mais lhe chamavam na escola, mais nervosa ela ficava, e mais difícil era fazer o que eles pediam:

“Eu, na época, estava muito agitada, muito nervosa e eles me ligando demais. ‘Ah, você tem que vir aqui assinar isso que vai lá para não sei onde. Tem que vir aqui para assinar, tem que assinar uma papelada’. Eu disse: ‘Pelo amor de Deus, não estou com cabeça para isso, não’. Eles estavam enchendo o saco demais, ligando demais. Eu não tenho paciência para isso, eu não tenho paciência. Que coisa... é muita pergunta, é muito trem, tem que assinar muito papel e, igual eu falei, eu não assino muito bem, então eu não costumo... se eu estiver nervosa eu não consigo assinar nada, eu não consigo assinar nada”. (Margarida, 2019)

Em geral, Margarida comparece às convocações da escola, mas é, praticamente, crítica em relação a todas as situações em que a escola pede a presença dos pais. Ela já foi convocada para reuniões individuais na Escola Violeta algumas vezes, nos últimos quinze anos, mas acredita que, em várias dessas situações, sua presença era dispensável, por serem coisas próprias de crianças (*“Às vezes, era chamada lá por coisa boba, porque essa escola, ela tem isso. Qualquer coisinha chama a gente”*), enquanto as questões de aprendizado nunca foram foco

dessas conversas. E se lembra de uma situação em que foi chamada para conversar com a coordenação, porque sua filha, na época com 8 anos, pediu para ver a genitália de um colega. Para ela, essa situação faz parte da curiosidade infantil e não carecia de convocação, pois um telefonema bastava. Ela acredita que a escola se preocupa com coisas pouco importantes, quando deveria focar em casos mais graves de violação dos direitos das crianças: *“acho que existem casos muito mais graves do que o meu, existe coisa muito pior, coisas de conselho tutelar, pais que espancam, esses negócios tudo. Eu acho que tem coisa muito pior. Então, o meu [caso], acho que é tranquilo”*. Por outro lado, ela elogia os contatos que a professora realiza através do WhatsApp – por exemplo, para comentar as dificuldades de aprendizado da filha, os deveres de casa que estavam voltando sem serem feitos, seu comportamento etc. -, assim como as festas e apresentações, as quais a sua filha faz muita questão que ela compareça.

Parte de sua insatisfação com as convocações da escola é que elas lhe causam algum distúrbio psicológico, pois ela se angustia diante das interrogações e pressões da escola (*“Porque quando me chamam na escola, eu fico muito agitada, eu fico agitada para ir. ‘Nossa, por que estão me chamando lá?’ . Aí eu chego a chorar, porque eu tenho facilidade para chorar. ‘Não, por que isso aconteceu? Por que ela fez isso?’*), e geram efeitos em sua rotina:

“Às vezes, você chega cansada em casa, tem que ir lá para participar de uma reunião às quatro horas da tarde para poder tá fazendo alguma coisa em casa. E chega lá para escutar as mesmas ladainhas que não mudam nada, não tem mudança. Você vai lá e escuta: ‘Que o dinheiro, a verba foi isso, foi aquilo, foi aquilo outro’. Saber o que está sendo passado na escola. Às vezes, igual assim, tem que ter assembleia, às vezes tem três vezes no ano. Essas três vezes no ano, você tem que participar, essas três vezes no ano para escutar a mesma coisa, entendeu? Então, é uma coisa que ocupa o tempo da gente quando a gente podia estar resolvendo alguma coisa importante. A gente que, às vezes, é pai que estuda à noite, tem que chegar em casa, fazer alguma coisa para o filho comer, dar uma ajeitada na casa e ir para a escola, então aquele tempo lá que você perdeu era o tempo para você resolver alguma coisa em casa”. (Margarida, 2019)

Todas as adversidades e constrangimentos superados por Margarida ao longo de sua vida produziram nela um sentimento de direito. Ela não se mostra passiva diante do que a escola faz ou deixa fazer²⁰⁵, pois se sente no direito de expor suas ideias e reivindicar auxílio. Ela confia no próprio discernimento e não tenta dissimular a realidade. Não foram poucas às vezes que ela procurou a escola para requisitar algo: quando a filha não consegue entender alguma questão do dever de casa, ela pede ajuda aos monitores da escola integrada; quando a filha precisa usar a internet para fazer uma pesquisa, ela a orienta a utilizar o laboratório de informática da escola, que tem tutores que podem auxiliá-la; ela comemora o aniversário da

²⁰⁵ Vide a interação dela com a diretora na reunião de entrega dos boletins e as críticas que ela faz à escola.

filha na escola, leva o bolo e canta parabéns junto aos colegas de classe; procura os professores para conversar quando a filha faz alguma reclamação, como foi o caso de uma professora que sua filha reclamou que lhe deu um “cocão”. Margarida a procurou na escola e conversou com ela, embora a professora dissesse que foi um mal-entendido, que era uma brincadeira, mas que não faria mais isso.

A relação de Margarida com a escola é permeada de contradições, pois se por um lado, ela é crítica à escola e diz que ela pouco lhe ajuda com a filha; por outro, insiste na relação, continuando a ir às reuniões, reivindicando apoio, e assumindo uma posição de defesa da escola diante dos outros pais que a difamam. Além do mais, Margarida acredita que o sucesso escolar dos filhos depende mais da natureza da criança que da escola. Contudo, alimenta a expectativa que a filha possa melhorar indo morar com o pai e passando a frequentar outra escola:

“Se a criança for inteligente, igualzinho, as minhas filhas estudaram lá, elas foram muito inteligentes, elas desenvolveram bem lá [na Escola Violeta]. Mas eles [os vizinhos] reclamam muito que ela é uma escola muito fraca. Fraca, assim, no... é aprendizado que fala? Porque são muito fracos. Mas eu acho que os mesmos professores que dão a aula aqui dão em outra escola. Igual assim, tem duas professoras, uma dá aula aqui e dá aula lá onde a minha neta estuda. A outra dá... a professora da [nome da filha omitido] dá aula para ela e dá aula em outra escola. Então, eu acho que vai muito da... mente da criança, da cabeça da criança, do desenvolvimento da cabeça deles. Mas muitos pais falam muito mal aqui dessa escola, falam que aqui é muito ruim. Mas muitos que estudaram aqui e foram para outra escola voltaram para cá”. (Margarida, 2019)

*

* *

As relações familiares de Margarida, na infância e na vida adulta, sempre foram conflituosas, com altos e baixos; com aproximações e separações. Seus vários relacionamentos revelam o grande desejo que ela nutre de constituir uma família tradicional, composta por mãe, pai e filhos, da qual ela possa cuidar e, por fim, ser cuidada. Assim, a cada novo relacionamento, ela acreditou que sua história amorosa e familiar seria diferente, entregando-se de corpo e alma, mas sem planejamento, dúvidas ou garantias. Porém, a realidade teima em lhe decepcionar e ela acaba por reproduzir uma trágica história familiar de relacionamentos abusivos e lares desfeitos. Diante dos desafios da monoparentalidade, principalmente em situação de grande vulnerabilidade social, ela não recusa ajuda ou doação; ao contrário, reivindica junto a sua restrita rede de relacionamentos e às instituições públicas, o compartilhamento das funções parentais, sem os quais, seus filhos correriam sérios riscos.

Margarida valoriza a educação escolar, pois viveu e vive na pele as dificuldades que o analfabetismo traz. Apesar de ela não auxiliar a filha em casa quanto ao fato de olhar caderno, ensinar dever, incentivar a leitura, verificar a mochila, controlar o horário de dormir etc., por se sentir pouco apta, uma vez que não consegue ler e por ter uma rotina bastante independente da filha, já que os horários não coincidem e há poucas trocas no interior da família, ela é bastante participativa no interior da escola²⁰⁶ e, como isso, parece já ter internalizado certas dimensões do ofício de mãe de aluno como se fossem uma obrigação. Desse modo, apesar de criticar as convocações da escola e não ver sua utilidade, ela continua a comparecer às reuniões e assembleias, e não hesita em procurar a escola para auxiliar sua filha. Embora se preocupe e realize esforços em torno da escolarização da filha, por exemplo, procurando por ajuda exterior, ela não encontra os meios para produzir o desejado sucesso escolar dos filhos. Um conjunto de traços familiares parece contribuir para o fracasso escolar deles: o escasso capital escolar da família; o reduzido contato com o mundo da leitura e da escrita; a situação econômica vulnerável; a instabilidade familiar; a falta de regularidade no cumprimento de regras e o controle exercido coercitivamente que pouco contribuem para a autorregulação, entre outros.

4.1.9 Rosa: educação moral e distinção entre os pobres

Rosa estava acompanhada de uma aluna, na entrega de boletins. Eu a abordei intencionalmente, pois havia reconhecido sua neta. Semanas antes, eu estive na turma da neta de Rosa, que era considerada a mais indisciplinada da escola, buscando alunos para que eu pudesse entrevistá-los. O fato de sua neta ter me reconhecido e cumprimentado, quebrou a resistência inicial da avó. Falei a ela sobre a pesquisa e ela aceitou participar. Aproximadamente dois meses depois, liguei para agendar a entrevista. Fiz umas cinco ligações, tentando compatibilizar nossas agendas, o que se mostrou tarefa impossível. Rosa sai de casa todos os dias às seis horas da manhã e só retorna às vinte horas. Ela trabalha dois sábados por mês, e o sábado em que não trabalha reserva para o encontro da família, restando-lhe apenas o domingo para “ir à missa, lavar roupa e descansar”. Após várias tentativas frustradas, acabamos realizando a entrevista por telefone, em um sábado, pela manhã.

Rosa tem 57 anos, é casada e tem cinco filhos de 19, 25, 31, 32 e 36 anos, respectivamente. Atualmente, apenas o filho mais novo mora com ela, assim como uma neta de 14 anos, que estuda na Escola Violeta. Rosa nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais

²⁰⁶ Poucas famílias entrevistadas se obrigavam a ir às assembleias.

e veio para Belo Horizonte aos 12 anos de idade. Desde que chegara na capital, mora na Vila Flor. Posteriormente, com a reforma da Vila, passou a residir nos conjuntos habitacionais.

Ela tem boas recordações da infância, principalmente de seus pais, que ela afirma terem lhe criado com muito zelo. Viveu a infância com simplicidade, sem luxos e com algumas dificuldades econômicas, mas nada que tenha lhe deixado traumas aparentes. Na verdade, nota-se um sentimento muito forte de gratidão, ancorado na fé religiosa, que emerge em diferentes momentos de sua narrativa (em contraposição à ausência de críticas ou queixas): gratidão pela vida; pela família; pelo trabalho; pela moradia e por tantos outros motivos. Essa parece ser uma disposição de Rosa, procurar pelo melhor, pelo positivo, em qualquer situação:

“A minha infância foi boa, maravilhosa, porque eu nasci, cresci no interior. Então, no interior é tudo de bom, não tinha nada de ruim, não. Tinha a necessidade que a gente passava, mas isso aí... todo mundo fez isso. Então, a gente não conta com isso, não. A gente só conta a felicidade que a gente teve, o amor e o carinho que o pai da gente deu para gente. E soube nos criar para gente também compartilhar o amor e o carinho para os filhos e para os netos”. (Rosa, 2019)

Ela concluiu o Fundamental I quando ainda morava no interior, mas como à época não havia escolas secundárias no município, ela parou de estudar. Ao chegar a Belo Horizonte, seu pai faleceu e, devido a esse fato, ela precisou trabalhar para ajudar a família, não restando tempo para retomar os estudos. Porém, Rosa não se queixa, pois aos 15 anos começou a trabalhar como costureira, ofício que exerce até hoje, e fonte de grande satisfação pessoal (*“Nossa Senhora, é a minha paixão. Amo trabalhar com costura”*). Aos 20 anos, ela se casou e já acumula 37 anos de união. Seu marido concluiu apenas as duas primeiras séries do Ensino Fundamental e trabalha como pedreiro.

Rosa sempre gostou e viveu em famílias grandes: teve 12 irmãos, 5 filhos e, atualmente, 7 netos. Ela valoriza muito a família e gosta de passar seu tempo com eles, mas devido à grande carga horária de trabalho, eles se encontram somente a cada duas semanas para um almoço. No entanto, uma das filhas trabalha com ela e a outra mora próximo, mantendo contatos frequentes. Duas de suas filhas moram nos Estados Unidos, onde têm um salão de beleza, e a filha de uma delas é criada por Rosa, desde os oito meses de idade.

A família é fonte de extremo orgulho e satisfação para Rosa. Ela afirma que seus filhos nunca lhe deram muito trabalho ou decepções, nem em casa, nem na escola. Todos se formaram no Ensino Médio e, com exceção do filho mais novo, trabalham e já constituíram suas próprias famílias. Rosa atribui o sucesso dos filhos ao seu modo de criação, fortemente orientado para a conformação moral: *“Nós ensinamos para eles a parte da vida difícil e a parte da vida fácil”*,

isto é, exige disciplina e é rígida na aplicação das regras, mas também promove o diálogo e a união (“*É porque com tudo a gente tem que ter diálogo*”). Ela se baseia na educação que recebeu dos seus pais, mas com algumas adaptações. Ela reconhecesse que hoje já não é permitido aos pais bater nos filhos e substituiu as punições físicas pelos castigos restritivos. Ela disse que conversa muito com os filhos e com a neta, mas em situações de tensão, recorre a ameaças ou castigos:

“Hoje em dia é muito difícil você educar um filho igual antigamente. Antigamente, você podia dar umas palmadas, bater, corrigir. Agora, hoje não. Se você bater em um filho, você tem que ver o que você pode fazer, porque tudo é proibido. Mas, mesmo assim, eu ponho de castigo, coloco de castigo, corto... as coisas que eles mais gostam de fazer, eu corto. Aí assim eu vou ensinando. Mas eu não sou, assim, mãe de pegar e ficar abraçando filho por causa disso, não. Eu chego, eu sento, eu converso, explico como que é a vida lá fora. E, graças a Deus, tudo bem, porque tudo casou, graças a Deus, tudo tem filho, não tem... minha vida é boa, graças a Deus. Minhas filhas tudo trabalham. Só a de vinte e cinco anos que não trabalha, que só o marido dela que trabalha. Porque ela tem dois meninos pequenos e problema da coluna [aos dezesseis anos ela teve escoliose e colocou 10 pinos na coluna]. Mas, mesmo assim, ela faz alguma coisinha em casa, assim. Coisa de artesanato, coisinha, assim, para poder vender e ajudar em casa. Mas as outras tudo trabalham, as outras tudo trabalham. Não tem o que reclamar, não. Minha filha, minhas filhas, graças a Deus, nunca fizeram coisa errada. Graças a Deus. Minha família tudo, graças a Deus, posso agradecer, ajoelhar no chão e agradecer a Deus por ter uma família e tanto. Tem muito a ver com a criação minha, que eu dei para eles. Eu e meu marido. Nós ensinamos para eles a parte da vida difícil e a parte da vida fácil. É que nós explicamos para eles tudo, deixamos fazer do jeito deles não”. (Rosa, *grifo nosso*, 2019)

A união familiar tem uma grande importância para Rosa e o marido, ambos buscaram construir uma vida conjugal e familiar sólida, que servisse de exemplo moral aos descendentes. Nessa família, os papéis são bastante rígidos e tradicionais: as mulheres cuidam das crianças e realizam os afazeres domésticos. Não é sem motivo que ao falar do sucesso das filhas, o fato mais destacado, por várias vezes na entrevista, foi sobre a constituição de suas próprias famílias.

A família é coesa, com pouca flexibilidade e um moderado fechamento para o exterior. O fechamento da família no espaço doméstico se deve à violência do entorno. Rosa conta que quando criou seus filhos, a violência na Vila era muito grande. Ela não sentia segurança em deixá-los sozinhos na rua, o que fazia com que restringisse o lazer das crianças ao espaço do lar ou aos passeios com os pais. Ela afirma que a segurança melhorou muito com a urbanização da vila, mas que ela e o marido ainda permanecem caseiros, o que parece ter influenciado também seu filho mais novo e sua neta que, apesar de terem crescido já na Vila urbanizada, passam o dia entre a escola e o lar. Além disso, a rotina de sua neta é repleta de afazeres que a deixam com pouco tempo livre.

Pesquisadora: “E você falou que a [Vila Flor] melhorou muito [com as obras de reurbanização]. Em que sentido?”

Rosa: “Lá onde a gente morava, que antigamente não tinha nada, os meninos não podiam nem sair de casa. Ficava mais preso dentro de casa. Era perigoso porque podia sair de casa e levar tiro ainda. Eu nem saía de casa, não.”

Pesquisadora: “E você controlava seus filhos? Por exemplo, de não deixar eles saírem, às vezes só brincar na casa de um amigo? Como que era isso?”

Rosa: “Controlava. Controlava direitinho”.

Pesquisadora: “Como é que você fazia isso... por que você trabalha muito e tal?”

Rosa: “É porque com tudo a gente tem que ter diálogo. Eu saía para trabalhar, a mais velha olhava os menores, porque tinha que ir para a escolinha, levar para a escola, buscava. Eu nunca deixei os meus meninos irem para a escola sozinhos. Eu sempre mandava a mais velha levar e buscar. Nunca deixava..”.

Apesar de controlar os contatos com o exterior, Rosa tem uma relação harmônica com os vizinhos, com quem se comunica frequentemente, e uma relação bastante positiva com a Escola, assim como sua neta (“*Ela gosta, Nossa Senhora, gosta demais da [Escola Violeta]*”). A escola foi escolhida por ser próxima de sua casa e permitir que o filho, que estudou lá, e a neta fossem e voltassem em segurança, em companhia dos vizinhos:

“Era o mais fácil, porque se eu deixasse ele [o filho mais novo] ir lá para a escola [que suas filhas mais velhas estudaram, antes de se mudarem para o conjunto habitacional], aí eu ia para o serviço e ia ficar mais preocupada. E aqui perto de casa, não. Aqui eu podia deixar qualquer vizinha que fosse levar o filho dela e trazer ele para mim.”
(Rosa, 2019)

A qualidade não foi critério de escolha da escola, mas Rosa elogia o ensino na Escola Violeta. Em geral, sua relação com a escola não é de grande envolvimento e tem pouco impacto sobre sua rotina, uma vez que parte das atividades que envolvem o ofício de mãe de aluno, como levar e buscar, supervisionar dever e outras tarefas; todas eram compartilhadas com as filhas mais velhas ou, no caso da sua neta, que até há pouco tempo fazia os deveres de casa na escola, com os monitores do tempo integral. E, na medida em que os filhos e neta criavam autonomia, eles passavam a caminhar sozinhos. Ela acredita que se os pais educarem os filhos para que eles sejam honestos, responsáveis e obedientes, eles conseguem se virar sozinhos. O acompanhamento da vida escolar é feito através do boletim, que se mostra o principal critério de avaliação do desempenho dos filhos e da neta, que não podem perder média em nenhuma disciplina, sob o risco de serem punidos. Nenhum deles apresentou problemas na escola, e ela nunca foi convocada pelos professores para conversar individualmente:

“Esse problema [na escola], graças a Deus, nunca tive, não. Eu só falava com eles assim: “Ó, vocês estudam, porque eu trabalho muito para comprar material para vocês. E qualquer coisa que vocês perderem nota na escola, me chamarem, eu chego em casa

e vão tomar castigo. Eu ensino do meu jeito, do jeito que eu fui criada pelos meus pais, primeiro a educação, depois o amor e o carinho”. (Rosa, 2019)

Ela limita sua participação na vida escolar ao comparecimento às reuniões de entrega de boletins (que ela afirma nunca perder e que gostaria que fossem mais frequentes), ao incentivo aos estudos e ao apoio econômico, moral e emocional. Na verdade, ela se mostra bem informada sobre a turma da neta, seus professores, os pais de outros alunos, suas notas e demais informações. O maior impacto da escola sobre o cotidiano de Rosa se dá na restrição às viagens, pois parte de sua família mora no interior e ela se esforça para visitá-los, mas o período letivo acaba restringindo essas viagens. Seu período de férias não corresponde ao calendário escolar, assim, acaba optando por viagens curtas durante os feriados.

“Já aconteceu muitas vezes de eu não viajar por causa do período de aula, porque eu não posso deixar ela [a neta] sem aula para viajar. E eu também não gosto de viajar e não levar ela, não. Eu gosto de viajar, toda vez que eu viajo eu gosto de levar ela”. (Rosa, 2019)

Ela procurou a escola, por conta própria, uma única vez, quando seu filho se sentiu ameaçado por outro aluno (*“Aí eu tive que ir lá chamar a atenção, porque ele não gostava de briga, aí eu tive que ir lá conversar com os professores e perguntar por que aconteceu isso”*). Nesse episódio, ela conversou com a coordenadora e o pai do outro aluno, e parece que o problema foi resolvido. Por outro lado, sua neta reclamou muito, no ano anterior, da indisciplina na turma em que estava matriculada, mas a avó não questionou a escola sobre isso, ou sobre uma possível mudança de sala; ela somente a orientou a ignorar os alunos bagunceiros e permanecer atenta às aulas. Rosa acredita que o papel dos pais na vida escolar dos filhos é principalmente o de orientá-los sobre como se comportar em sala de aula e respeitar colegas e professores:

“O que pode a família fazer [para ajudar os filhos na escola]? É cada mãe não deixar os filhos, olhar direitinho sobre as bagunças que eles estão fazendo na escola, é orientar eles, porque é tão ruim um aluno que vai lá para estudar e o outro não quer estudar, quer fazer bagunça, atrapalhar aprendizagem dos outros. É cada mãe chegar e conversar: “Se você não quer estudar, então sai da escola, dá o lugar para outra pessoa que quer estudar. Eu acho que o certo é isso, porque se não quer estudar, procura outra coisa. Mas se está na escola estudando, não quer estudar, quer aprontar, atrapalhar os outros que estão estudando, vai para casa”. (Rosa, 2019)

Sua neta vem apresentando um bom desempenho escolar e leva a escola muito a sério (*“A minha neta não é bagunceira, ela não gosta de fazer bagunça em sala de aula, não. Ela fala que a escola foi feita para estudar, não para bagunçar”*). Pude observar isso durante a

minha presença em sua turma ao apresentar a pesquisa. Ela me chamou a atenção por ser um dos poucos alunos em silêncio, e que pedia aos colegas para pararem de falar e escutar o que eu teria para dizê-los. E, em mais de uma oportunidade, durante o trabalho de campo na escola, eu a presenciei na sala da coordenação, a pedido dos professores, para encaminhar algum colega indisciplinado ou para buscar o “diário de bordo”.

Rosa conta que sua neta valoriza muito os professores e tende a escutá-los e tê-los como referência. Afirma que sua neta quer cursar o Ensino Superior e que, há anos, o sonho dela é se tornar advogada.

Em casa, a neta é “tranquila demais, obediente” e realiza grande parte dos afazeres domésticos (“*Aqui em casa, saio cedo para eu poder trabalhar. Quando eu chego, a casa está arrumada, a janta está pronta, tudo pronto*”). A rotina de sua neta é ir para a escola pela manhã e retornar para casa na hora do almoço. Ela almoça as sobras do jantar, arruma a casa e vai estudar. No início da noite, ela prepara o jantar e aguarda os avós chegarem. No resto do tempo, ela fica na internet, segundo a avó, lendo.

*

* *

Rosa valoriza sobremaneira a família e o trabalho, parâmetros morais positivos que os identificariam como pessoas de “bem” e os diferenciariam dos “maus” pobres, que aliam a pobreza material a uma decadência moral. Por esse motivo, ela possui uma grande preocupação com a educação moral dos filhos e netos, mais do que com sua educação escolar, e entende que o ofício de mãe de aluno se ampara nos aspectos comportamentais. Ela não se mostra muito envolvida com o cotidiano escolar, por exemplo, supervisionando deveres ou cadernos, mas busca garantir as condições complementares ao aprendizado: comprando livros e material didático; garantindo a segurança das crianças na ida e vinda da escola; impedindo que falem às aulas e mostrando interesse pela vida escolar, através de sua presença na escola, dos gastos com material escolar, e das ameaças ao mau desempenho.

Apesar dessa presença da avó na escolarização, não podemos falar de um superinvestimento escolar. Não é a mobilização da família que explica o sucesso escolar da neta, mas, possivelmente, o *habitus* familiar ascético. O modo dos avós de exercerem a autoridade, através da aplicação rigorosa e regular das regras, e da valorização do sacrifício, do esforço e do dever (que aparecem tanto no discurso como na prática da avó, que sacrifica o

lazer para comprar o material escolar ou para que a neta não perca aula), associados à atribuição de responsabilidades no lar, em que sua neta se responsabiliza por grande parte dos afazeres domésticos, parecem contribuir para o desenvolvimento da disciplina e do seu autocontrole. Além disso, o bom desempenho da neta e sua boa relação com os professores parecem elevar suas ambições escolares para além das expectativas familiares. Enquanto a avó se alegraria com a conclusão do Ensino Médio, a neta almeja o Ensino Superior.

4.1.10 Bromélia: sentimento de inferioridade cultural e a (des)ordem moral doméstica

Durante a entrega de boletins na Escola Violeta, abordei intencionalmente Bromélia. Sua filha mais velha havia sido encaminhada à sala da coordenação por várias vezes no ano anterior. Inicialmente, eu tive dificuldade em compreender o que ela falava, pois, além do tom de sua voz ser muito baixo, o sotaque era muito forte. Porém, entre desentendimentos e repetições, acabamos agendando a entrevista. No dia da entrevista, encontrei-a conversando com uma vizinha pela janela do apartamento, que se localizava no térreo. Após interromper a conversa para me apresentar, ela encerrou o diálogo e convidou-me a entrar. Sentei-me em um sofá, Bromélia em uma cadeira ao meu lado e suas filhas no outro sofá. A mãe demorava ao elaborar uma resposta, não entendia algumas perguntas ou pedia para que eu as repetisse. Em alguns momentos, durante a entrevista, a filha mais velha respondia pela mãe ou ria de suas respostas. Assim que o marido dela chegou em casa, quando não estávamos nem na metade da entrevista, ele chamou as filhas para que fossem comprar material escolar. Antes disso, perguntei se elas aceitariam ser entrevistadas, mesmo que em outro momento, mas as filhas declinaram o convite, dizendo se sentirem pouco à vontade em responder perguntas. Durante a entrevista, fomos interrompidas algumas vezes. Como o apartamento é no térreo, vizinhos e, até agentes de saúde, abordavam a entrevistada pela janela da sala. A casa estava limpa e, da sala, era possível avistar várias panelas secando na cozinha. Em cima das camas havia roupas passadas esperando para serem guardadas. A casa estava abarrotada de objetos, havia muitos enfeites e pilhas de papéis sobre a mesa da sala, vasilhas amontoadas debaixo da pia da cozinha e várias gaiolas com passarinhos que, durante toda a entrevista, insistiram em cantar.

Bromélia tem 39 anos, é casada e tem duas filhas de aproximadamente 13 e 15 anos²⁰⁷ de idade. Ela nasceu no interior de Minas Gerais, em uma família extensa, de 18 irmãos. Durante a infância, não frequentou a escola, uma vez que ajudava os pais no sustento da família

²⁰⁷ A mãe não sabia informar a idade exata das filhas.

e três de seus irmãos são portadores de necessidades especiais. Ela capinava, fazia cerca, cortava lenha e tantas outras tarefas que eram bastante cansativas e perigosas. Posteriormente, ela conseguiu substituir esse trabalho pelo de empregada doméstica.

“Nós fomos lá mexer com o burro para carregar a madeira para fazer a cerca. Ela quase caiu em mim, eu quase morri. Se não fosse o meu irmão mais velho que segurou a cerca, eu tinha morrido. Aí depois disso, nós mudamos para uma cidade pequeninha. Nós ficamos carregando lenha. O pai, eu, minha mãe, pegando lenha para poder tratar dos meus irmãos pequenos. Ia lá, lascava lenha, saía vendendo na rua, para comprar as coisas para comer. Aí depois eu peguei e saí, fui trabalhar na casa dos outros. O meu primeiro servicinho. O meu primeiro salário foi 40 reais, naquela época. Aí eu trabalhava lá e dava o dinheiro para o meu pai”. (Bromélia, 2019)

Os pais de Bromélia são analfabetos, assim como grande parte dos seus irmãos. Apenas o caçula conseguiu se formar, embora ela não consiga identificar em qual nível de instrução. Outras duas irmãs chegaram a frequentar a escola quando crianças, onde aprenderam a ler e escrever, e outros dois irmãos sabem apenas assinar o nome. Bromélia somente teve a oportunidade de frequentar a escola depois de adulta, quando seu pai a matriculou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, ela apresentou grande dificuldade em aprender (*“Eu não aprendi nada, porque eu já estava lesadinha já”*). Recentemente, ela começou a frequentar a EJA da Escola Violeta. Apesar de não saber ler e fazer contas, ela já aprendeu a escrever o nome. Bromélia se mostra um pouco impaciente com a vagarosidade com que vem aprendendo, mas falta a muitas aulas em razão de seus problemas de saúde, que são diabetes e dificuldade de locomoção decorrente da doença e, além disso, se diz “burra” e pensa em largar a escola. Quando questionada sobre o motivo de ter voltado a estudar, ela disse, em primeiro lugar, que foi para facilitar a obtenção de um emprego, mas também com o objetivo de se ter mais autonomia. Ela se diz insegura de se deslocar por Belo Horizonte, pois o fato de não saber ler a inibe de andar de ônibus e, conjugado a seus problemas de saúde, acaba por isolá-la dentro dos limites do bairro.

“Ah, moça, eu tenho vontade de andar dentro de Belo Horizonte. Eu não ando não. Meu marido leva eu. Aí eu voltei a estudar. Deus mandou abençoar, mandou eu aprender. Andar, pelo menos andar. Porque eu tinha vontade de estudar para poder arrumar serviço, mas eu não posso trabalhar [devido os problemas de saúde]. Sem essas meninas, eu fico sem fazer nada dentro de casa”. (Bromélia, 2019)

Bromélia conheceu seu marido ainda no interior, onde se casaram e tiveram duas filhas. Toda a renda da família era oriunda da ocupação de seu marido que carregava e descarregava caminhão. Mas a situação econômica no município estava muito ruim e não havia trabalho.

Eles então decidiram vir para a capital em busca de melhores oportunidades de vida²⁰⁸. Durante a mudança de cidade, Bromélia adoeceu e, desde então, não consegue trabalhar. Seu marido, também analfabeto, começou a trabalhar como ajudante de pedreiro. Posteriormente, ele também adoeceu e encontra-se atualmente desempregado: “*O meu marido adoeceu. Ele sentiu tremor na perna. Ficou muito tempo recebendo [auxílio doença], encostado. Depois eles tiraram. A perna dele incha e desincha. Aí ele faz consulta de novo, tem que encostar de novo. Ele está aí. Está parado, desempregado*”. Atualmente, eles vivem apenas com a pensão de Bromélia, equivalente a um salário mínimo.

A família vive com dificuldade, pois a pensão que recebe paga luz, condomínio, gás, muitos remédios, comida e despesas extras, incluindo o material didático. O que alivia um pouco os efeitos dessa restrição orçamentária é a rede de saúde e a assistência social do bairro. Parte de sua medicação é retirada no posto de saúde e, como Bromélia tem sua circulação limitada pela dor nas pernas, os agentes do posto vão até a casa dela aplicar-lhe as injeções e confirmar os horários das consultas. Nesse sentido, enquanto estava sendo entrevistada, uma agente de saúde lhe procurou para confirmar a sessão de fisioterapia da filha. Ela não se lembrava desse agendamento, nem a qual filha se aplicava. Após lembrá-la, a agente aproveitou a visita para reforçar a importância de ela continuar a estudar para que pudesse ler as cartas e avisos. Além disso, suas filhas são usuárias do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), onde participam de oficinas de teatro, curso, recreação e outras atividades duas vezes por semana. Sem essas atividades no CRAS, as opções de lazer e sociabilidade das filhas seriam bastante restritas, uma vez que a mãe não gosta que elas fiquem na rua ou saiam sem acompanhamento, apesar de ela mesma não poder acompanhá-las devido aos problemas de saúde.

Bromélia tem muito receio das filhas andarem pelo bairro, desacompanhadas, ou de conviverem com os demais moradores da vila. As filhas são autorizadas a ficar apenas na área do condomínio que é composto por uma rua e três prédios, de onde a mãe consegue avistá-las pela janela. Às vezes, os pais as autorizam a ir à casa de alguma colega da escola, desde que conheçam a criança e sua família; de tal forma que o círculo de amizades das filhas é restrito às colegas de escola: “*É assim, elas só têm amigas na escola. Que aqui mesmo eu não aceito não. Elas vão e voltam juntas da escola. Ficam lá na escola, juntas*”. Inclusive os pais têm um círculo de amizade restrito, que engloba apenas os vizinhos e uma irmã de Bromélia, que

²⁰⁸ Ela não sabe afirmar há quantos anos ela está em Belo Horizonte, mas diz que as filhas eram bem pequenas e a Vila Flor ainda era favela.

também mora na Vila. Eles têm pouco contato com o resto de suas famílias, com quem mantêm relações conflituosas.

Diante das restrições de circulação das filhas e dos pais, assim como também da escassez de recursos econômicos para frequentar shoppings, shows, parques etc., a escola e o CRAS se tornam um dos poucos espaços de sociabilidade das filhas. No resto do tempo, elas se dedicam às tarefas domésticas e assistem TV, que é uma das poucas atividades de lazer compartilhada entre os membros da família. Os membros da família possuem pouca proximidade, não há muito diálogo, há muitas brigas com as filhas e entre elas, e poucas atividades em comum. A mãe é responsável por fazer o almoço, lavar as vasilhas e lavar e passar roupas. As filhas limpam o restante da casa. Bromélia ressalta que não conseguiria fazer nada sem a ajuda das filhas que colaboram muito com os afazeres domésticos. Em casa, as filhas seguem as ordens sem oferecer muita resistência, pois, ainda que elas venham a reclamar, o pai não dá espaço para negociação. Mas longe dos olhos dele, a situação muda de figura, pois os pais perdem o controle sobre seus comportamentos e companhias, e Bromélia disse ter sido chamada muitas vezes na escola por indisciplina, na maior parte das vezes, pelas brigas e confusões que as filhas fazem com os colegas e, de acordo com as observações do diário de campo, também com os professores:

“Eu falo: não quero mais que você ande com essa menina. Elas continuam andando. Chega aqui, eu ponho de castigo. Aí não sei o que acontece lá. Tem uma colega lá na escola, que é muito debochada. E aí eu falo: não quero mais vocês andando com a [nome omitida], para não dar problema. Aí elas ficam andando. Aí elas começam a brigar na escola. Uma mexendo com a outra. Eu não sei qual é que mexe primeiro. Aí a professora vai e me chama”. (Bromélia, 2019)

Bromélia diz que sempre que as filhas recebem ocorrência, ela chama atenção e as coloca de castigo. Porém, não acredita que essas intervenções sejam suficientes para disciplinar os filhos, sendo as sanções físicas mais eficazes: *“Os pais têm que chamar a atenção, pôr de castigo e de vez em quando também dar uma ‘chulapadinha’²⁰⁹. Porque se não fizer isso, eles não vão obedecer. Só castigo só, eles não vão obedecer. Se não fizer isso, eles não vão obedecer nem na escola. Acaba muito rebelde”*. Inclusive, em um registro do diário de campo da pesquisa, realizado em 2017, referente a uma reunião entre Bromélia, sua filha mais velha e uma coordenadora pedagógica, o uso das sanções físicas são citadas mais de uma vez, conforme relato abaixo:

²⁰⁹ Expressão coloquial para tapa.

Logo no início da manhã, um professor entra na sala da coordenação acompanhado de uma aluna. A coordenadora a vê e diz "ano passado sua mãe veio aqui e você melhorou bastante". A aluna – com a feição fechada – não responde. O professor pede à coordenadora para lhe dar uma ocorrência por ter tido atitude desrespeitosa com ele e avisou que ela só retornaria às suas aulas depois que os pais comparecessem. A aluna protesta e tenta se justificar, ela diz que não desobedeceu ao professor, que se levantou da carteira apenas para puxar a calça, que estava caindo. A coordenadora ignora e pergunta para a aluna quem pode vir, se o pai ou a mãe, ela responde que não sabe. A coordenadora diz: "estou marcando para segunda, se eles não puderem vir, pede para colocarem a data que podem no bilhete". A aluna então é dispensada.

No horário de aula seguinte a aluna retorna à sala acompanhada da coordenadora. Esta me contou que a aluna começou a distribuir balões para os colegas no meio da aula, a professora viu, chamou-lhe a atenção e pediu que todos lhe devolvessem os balões, mas a aluna ficou brava com isso e desrespeitou a professora. A professora chamou a coordenadora, que pediu para olhar a mochila da aluna a procura de mais balões e comentou que ela estava suja e cheia de papéis de bala. Já na sala da coordenação, a coordenadora fala para a aluna que sua mochila parecia uma lixeira, perguntando à ela como seria sua casa se a mochila era aquela imundice. A aluna responde que a mochila é dela e que ela carrega o que quiser, a coordenadora discorda e diz que já havia conversado com ela sobre isso, mas que ela não mudou, então ia chamar sua mãe. As duas se exaltam e as vozes se elevam, a coordenadora sai, mas a aluna permanece na sala e diz em voz alta “por enquanto eu estou só falando, mas se continuar eu vou ‘dar piti’²¹⁰”. Ao final do horário, sua mãe já tinha comparecido à escola acompanhada da filha mais nova, mas como o recreio se iniciava e os alunos já ocupavam a sala para jogar videogame, a coordenadora pediu à mãe que aguardasse.

Quinze minutos após o término do recreio, a coordenadora se senta com a mãe para conversar. A coordenadora diz que a filha está desobediente e desaforada, mesmo com a mãe já tendo estado na escola uma vez naquele ano. A coordenadora mostra no “diário de bordo” que a filha não faz dever de português e tem vindo de chinelo. A mãe justifica que ela não tem tênis, só sapatilha, e a aluna responde que é desconfortável, a mãe diz que já a orientou a levar a sapatilha na mochila e colocá-la antes de entrar na escola. A mãe afirma que lhe dá conselhos, que o pai bate, mas que não adianta. A coordenadora continua a ler as ocorrências e diz que os livros dela também não estão encapados e que, para encapar, não é preciso ter

²¹⁰ Expressão coloquial para chulique, ataque histérico.

dinheiro, pode ser com sacolinha de supermercado, explicando que o livro é do MEC e precisa ser cuidado para que outros alunos possam utilizá-lo posteriormente. Ela também diz que a aluna não traz o material e perturba a aula, sendo que esta última queixa apareceu no diário de bordo quatro vezes [estávamos ainda em abril]. Por fim, ela comenta o episódio dos balões que ocorrera no dia. A mãe responde que ontem mesmo ela chamou a atenção e o pai bateu na filha por causa dos balões. A coordenadora diz que a filha já responde por ela, pois tem catorze anos, e que podem acionar a guarda municipal por causa das confusões que ela produz.

A coordenadora também disse que ela tem que ter horário de estudo. A aluna responde que faz os deveres, só não faz todos. A coordenadora pergunta o que ela faz em casa que não faz os deveres. Ela diz que arruma o quarto e lava o banheiro. A mãe a interrompe e afirma que a filha finge que escuta e volta a fazer a mesma coisa pela qual foi chamada atenção. A coordenadora fala que a escola não dá educação, e a mãe logo a interrompe dizendo "isso é em casa", a coordenadora continua e diz "a escola ensina". A aluna a interrompe e diz em voz alta que está sendo humilhada. A coordenadora responde que é ela que não vai ser desrespeitada, nem em frente à mãe da aluna e volta a questioná-la do que vai ser de sua casa se a mochila é tão imunda. A menina tenta falar, a coordenadora corta e pede que ela vá buscar a mochila. A sós com a mãe, a coordenadora diz que ali na escola todo mundo tenta entender a aluna, pois a conhecem desde sempre, mas que lá fora não é assim, e que ela desrespeita todo mundo. A coordenadora olha para a irmã mais nova, que estava escutando tudo, e diz para ela ajudar a irmã com as atividades, já que é diferente pois, ao contrário da irmã, ela cumpre suas obrigações.

A aluna retorna e a mãe diz que vai colocá-la de castigo. A coordenadora fala que ela tem que fazer os deveres de casa para fixar o conteúdo. A aluna começa a chorar. A mãe diz que a filha é burra igual a ela. A coordenadora intervém e diz para a mãe que ela não é burra, ela apenas não teve oportunidade de estudar, pois antigamente tudo era difícil, mas que hoje as crianças têm tudo na mão. A coordenadora pergunta se há algum vizinho que pudesse ajudar a menina com o dever. A mãe responde que não; a coordenadora pede então para a aluna fazer o dever com a irmã mais nova. A mãe diz que tentaria, mas que a filha não a obedece. A coordenadora lembrou que a filha já ganhou diploma de aprendizagem por ser uma boa aluna e que o caderno dela é bonito e organizado, falta apenas fazer os deveres e limpar a mochila. E pediu que quando ela não soubesse fazer o dever e ficasse incompleto, que ela falasse com o professor ou pedisse a mãe para escrever um bilhete explicando a

situação. A coordenadora anotou no “Diário de Bordo” a síntese da reunião e pediu à mãe e à aluna que assinassem. A coordenadora comenta com a mãe que a letra dela é muito bonita. Ao se levantarem, a mãe pede para a filha pedir desculpas à coordenadora, mas a menina grita algo em protesto [que não consigo entender]. A coordenadora pergunta se gritar resolve alguma coisa. A menina pareceu receosa de que a escola falasse com o pai dela; a coordenadora a acalma e diz que ela não falaria com seu pai, pois já tinha falado com a mãe, e a menina responde: “mas do jeito que ela é linguaruda”. Outros alunos entram na sala e a coordenadora encerra a reunião. (*Trecho do diário de campo, sala da coordenação, dia 06/04/17*).

Trecho do diário de campo, sala da coordenação, dia 06/04/17.

Bromélia afirma que ela e o marido não podem mais educar suas filhas como querem ou como foram educados, pois há um potencial policiamento de suas ações por parte do Conselho Tutelar, que só cobra e pouco os auxilia: “*Hoje em dia é de outro jeito. A gente não pode educar os filhos da gente do jeito que educava, que tem o Conselho Tutelar. Aí elas já começam a aprontar e depois eles vêm e falam que o negócio não está dando certo, né?*”. Ela confessa que agora se torna mais difícil disciplinar os filhos, pois se reduziu o poder dos pais. E, em vários momentos, queixa-se das filhas não a obedecerem ou do efeito temporário dos castigos, sem saber muito bem como proceder. Uma dimensão que chama atenção, na forma como ela exerce a autoridade, é a insegurança e a falta de regularidade na aplicação das regras. Nesse sentido, duas semanas depois da reunião supracitada, a filha mais velha de Bromélia foi novamente expulsa de sala de aula e, quando foi questionada pela coordenadora se seria necessário convocar sua mãe novamente, ela respondeu: “*minha mãe vem aqui e nem me bota de castigo*”.

Bromélia acredita que é papel também da escola colocar limites nas crianças, e que, quanto a esse aspecto, ela pode contar com a Escola Violeta. De maneira geral, ela elogia bastante a escola e seus respectivos profissionais:

“A escola muito me ajudou quando elas eram pequenininhas, quando elas ficavam na integrada lá. Ajudou muito. Elas aprenderam muito lá na escola também. É. O [nome da escola omitido] é bom. Eu só as tiraria de lá se elas não pudessem estudar. Aí eu tiro. Mas enquanto elas puderem estudar, eu vou deixá-las lá”. (Bromélia, 2019)

Suas filhas não frequentaram a educação infantil e nunca estudaram em outra escola. A mãe disse que elas não têm tantos problemas de aprendizagem, e que estes são mais

disciplinares. Entretanto, não soube explicar a defasagem idade-série da filha mais velha²¹¹: se foi por ingresso tardio na escola ou se por reprovação. As filhas estudaram em tempo integral na escola por vários anos, mas a mãe acabou optando por tirá-las do contraturno e mantê-las em tempo parcial devido a atritos com a coordenadora da escola integrada. Na percepção da mãe, a coordenadora implicava com suas filhas por motivos banais, ligados às vestimentas das filhas:

Bromélia: “Não, eu não as deixei ficar na integral não. Eu as coloquei na integral, mas aí elas reclamaram muito da [coordenadora], dos outros não. Dos outros elas não reclamavam tanto. Mas da [coordenadora] elas reclamavam”.

Pesquisadora: “O que suas filhas reclamavam da coordenadora?”

Bromélia: “Chamar a atenção. Se chegava com um calçado diferente, que às vezes estava com o dedo machucado, chamava a atenção. Brigava com elas. Chegava lá vestida com uma blusa sem ser do uniforme, blusa de frio. Brigava com elas. E você sabe, criança não gosta [de ser chamada atenção]. Aí eu peguei e as tirei.”

Pesquisadora: “Você chegou a procurar a coordenadora e conversar sobre isso ou não?”

Bromélia: “Ela mandava bilhete, chamando a atenção das meninas, que estavam aprontando. Eu ia lá e conversava com ela. Eu passava na rua, ela me chamava para ir lá conversar com ela de novo. Aí eu falei: vou tirar vocês da escola. Não vou ficar assim não. Não compensa não. Aí eu as tirei da integrada. Igual, eu só as deixei no estudo mesmo”.

O envolvimento de Bromélia na vida escolar das filhas é impactado por suas percepções e valores. Quando convocada pelos professores, ela prontamente comparece a escola²¹², mesmo com suas dores e problemas de locomoção. Ela frequenta inclusive as reuniões coletivas entre pais e professores, mesmo sem entender algumas das coisas que ali são ditas. Mas no caso de festas e eventos na escola, ela se recusa a ir e os torna facultativos às filhas: “*Uma festinha lá, uma brincadeira também, eu não vou. Nem vou para a minha, nem vou para elas. Elas vão sozinha. Eu não vou*”. Para ela, filmes, excursões, apresentações de dança etc. são atividades de lazer e não de ensino e, por isso, são menos importantes. Essa mesma lógica perpassa sua relação com a escola, como aluna: “*Eu só vou mesmo quando tem só aula mesmo, de escrever. A professora fala comigo: não, mas assistir filme também é aula. Mas eu não vou não. Para assistir filme eu não vou não. Aí eu não vou*”.

Esse aspecto de sua relação com a escola nos ajuda a entender por que ela acabou optando por tirar as filhas da escola integrada, mesmo reconhecendo o quanto a escola de tempo integral a ajudava na criação das crianças. Pois, diante das recorrentes cobranças da

²¹¹ Na reunião entre a mãe e a coordenadora, apresentada anteriormente, a profissional da escola dizia que a aluna tinha 14 anos, em 2017, de modo que ela teria entre 15 e 16 anos no início de 2019, quando a entrevista foi realizada.

²¹² Como no trecho do diário de campo apresentado anteriormente, em que a mãe compareceu na escola alguns minutos depois de ter sido informada dos problemas da filha.

coordenadora, o custo emocional de manter suas filhas em “atividades de lazer” pareceu muito alto. Já no caso da escola parcial, ela aceitou pagar esse custo, visto que, embora ela recebesse o mesmo tipo de cobrança em relação às filhas, ela nem cogitou trocá-las de escola.

O lazer e a sociabilidade não são as principais preocupações de Bromélia, nem o valor instrumental da escolarização. Seus desejos e preocupação são principalmente morais. Quando indagada sobre o que ela espera para o futuro das filhas, ela respondeu: *“Eu espero Deus abençoar, que elas sejam uma boa dona de casa. Porque hoje em dia está muito difícil para a pessoa ter... né?”*. Nesse sentido, a escola importa principalmente porque contribui para formar “boas moças”: *“Ah, os filhos educados, eles não correm risco na rua. Não correm risco de a polícia pegar. Não correm risco de fumar droga, essas coisas assim. Às vezes, arruma um marido e vai tratar o marido bem. Eu acho que é importante”*. Ainda que seu principal desejo seja que as filhas consigam bons casamentos, ela gostaria de vê-las formadas na escola e empregadas, mas ela sente que esses desejos dependem de fatores que fogem ao seu controle.

*

* *

Bromélia valoriza a educação escolar e demonstra isso se colocando à disposição da escola. Mas o valor da escola está mais em seus aspectos socializadores, que servem para evitar os riscos morais, e na transmissão dos conhecimentos básicos, para que as filhas consigam se virar na vida, do que em seu valor instrumental. Ela possui baixas expectativas escolares e manifesta certo fatalismo hereditário, isto é, crê que as dificuldades das filhas se devem a uma “burrice” de família, que aparece tanto na entrevista como na reunião com a coordenadora. Essa resignação parece ser uma defesa diante de sua dificuldade de ajudar as filhas na vida escolar, tanto sob o ponto de vista instrutivo, já que não sabe ler e mostra muita dificuldade em lidar com informações complexas, datas e números, tendo apenas noções muito vagas sobre o sistema escolar e a escolarização das filhas²¹³, como comportamental, uma vez que seus esforços em conformar as filhas através de castigos e privações não surtem efeito. A filha mais velha parece não reconhecer a autoridade da mãe: não a obedece, fala alto com ela, debocha da forma como ela se exprime, chama-a de “linguaruda” e se submete apenas à autoridade do pai,

²¹³ Não sabe informar a idade das filhas, a série que cursam, o motivo do atraso escolar, a data em que se mudou para a vila; não lembrava da sessão de Fisioterapia da filha, tinha dificuldade em entender as perguntas da entrevista e o que é falado nas reuniões da escola.

quando chega a ponto de lhe aplicar sanções físicas, uma vez que todas as tentativas da mãe não obtiveram êxitos.

Essa configuração familiar, baseada na falta de capital escolar dos pais; nas baixas expectativas escolares; na falta de proximidade e de apoio moral e afetivo entre pais e filhos; na autoridade exercida de forma coercitiva e em uma mãe insegura, que parece alimentar um sentimento de inferioridade cultural, produz um cenário pouco propício ao sucesso escolar das filhas. Suas filhas se encontram sós diante do percurso escolar e são alvos constantes de julgamentos escolares negativos, que pouco têm a ver com o desempenho escolar e mais com a forma como se portam na escola, em relação aos outros, à roupa, à organização etc. Contudo, ao contrário da mãe, a filha mais velha reage defensivamente diante dessa suposta inferioridade cultural, assumindo uma posição bastante agressiva, como em um dos casos em que ela tampou à força a boca de uma colega que a desqualificava, ou quando bateu em outra colega que a chamou de baleia, ou quando discutiu com a coordenadora por humilhá-la diante dos outros colegas, insinuando que sua casa seria uma imundice²¹⁴.

4.1.11 Azaleia: autoconfiança e laissez-faire²¹⁵

Passei mais de um mês tentando falar com Azaleia por telefone para agendarmos a entrevista. Ela não atendia e não retornava a ligação. Finalmente, consegui falar com ela em um final de tarde, e ela me convidou a comparecer em sua lanchonete, no dia seguinte, a qualquer hora; então a avisei que chegaria às 15 horas e ela consentiu. Cheguei à lanchonete, no horário combinado, mas ela não se encontrava, estando lá, apenas o filho mais velho. Ele estava lavando o local e disse que a mãe chegaria mais tarde naquele dia, pois teria reunião na Escola Violeta. Ele me passou o endereço de sua casa, onde eu poderia encontrá-la, a qual ficava a duas quadras da lanchonete. Antes de me deslocar até a casa de Azaleia, tentei telefoná-la, e ela atendeu, pedindo-me desculpas e dizendo que estaria de saída, e se eu poderia voltar no dia seguinte. Concordei. No dia seguinte, a entrevista transcorreu normalmente, apesar de algumas interrupções.

Azaleia tem 39 anos, é casada e tem quatro filhos do sexo masculino de 8, 13, 16 e 19 anos, sendo que os dois mais novos estudam na Escola Violeta. Ela nasceu em uma cidade do interior de Sergipe e estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental, quando foi expulsa da escola

²¹⁴ Todas essas situações foram presenciadas durante o campo de pesquisa na escola.

²¹⁵ Expressão de uso geral que indica uma atitude de não interferência na vida ou comportamento de outras pessoas, a fim de deixá-las tomarem seu próprio rumo.

por indisciplina: *“Fui expulsada. Aí eu não quis mais, não. Eu não era gente, não. Eu era terrível. Coitada da minha mãe”*. Ela diz que até o 5º ano, ela gostava muito de estudar, depois perdeu o interesse. Durante a infância, trabalhou na roça para ajudar a família, após seu pai, que era dono de uma relojoaria, perder todos os bens. Seu pai causou-lhe grandes traumas na infância, devido à infidelidade, alcoolismo e violência. As constantes agressões à mulher e aos filhos levaram sua mãe a fugir com as crianças para outro estado: *“Meu pai era um homem muito violento, muito agressivo, muito. Mas era muito”*. Ao chegar em Belo Horizonte, aos 15 anos de idade, ela e sua família foram viver debaixo de um viaduto, onde permaneceram por alguns anos, até que a sua mãe conseguisse um barracão na Vila Flor. Nessa época, sua mãe alimentava os filhos com dinheiro de esmola. Aos 20 anos, Azaleia engravidou e teve seu primeiro filho.

De lá para cá muita coisa mudou na vida de Azaleia. Além de conseguir um apartamento do Vila Viva, ela abriu seu próprio negócio, uma hamburgueria. Seu negócio surgiu da sua experiência como cozinheira em diferentes restaurantes e lanchonetes da região. Segura de sua competência e impulsionada pela fé de que Deus reservava algo bom para ela, começou a vender hambúrgueres na própria casa. A demanda foi tão grande que ela precisou expandir e, há cinco meses, alugou uma loja. A loja havia sido recentemente reformada, com a fachada pintada, o interior todo revestido de cerâmica branca, com três freezers e uma chapa grande.

“Eu frequento a igreja evangélica. Eu creio nas promessas da minha vida. Eu creio mesmo. Então, há muito tempo, dentro da favela, eu ainda morava na favela, eu ia em uma célula que tinha toda terça-feira. Toda terça-feira eu tinha uma célula. O Pastor falou comigo assim, se eu vendesse água, eu prosperava, entendeu? Beleza, aí eu fiquei com isso na cabeça. Eu pensei. Mas não era hamburgueria não, era um botequim, sabe? Pequeninho. Então, tudo quanto é lugar que eu tentei, ninguém queria me alugar. Ninguém quis me alugar, ninguém... aí eu larguei para lá, esqueci e até esqueci da promessa. Esqueci mesmo. Nem dei trela, não. Quando eu vim para o prédio, eu comecei a trabalhar à noite em uma hamburgueria. E todos que eu trabalhei, todos eles, você pode chegar lá e perguntar que todos me querem de volta. Eles até me ligam. Menina, pensa em uma pessoa boa para cozinhar. Sou eu. Eu sou boa para cozinhar. Na cozinha eu me garanto. Aí por causa do [filho mais velho], ele estudava à noite. Aí ele começou a faltar muito porque tinha que olhar os irmãos para eu poder trabalhar, porque o pai dele trabalhava viajando. Aí um dos meninos lá no meu serviço falou comigo: ‘Ô, baiana, deixa de ser besta, você é trouxa. Monta sanduíche na cozinha da sua casa, você vai vender mais do que a sua patroa’. Falei: ‘Menino, não é mesmo?’ Eu fiquei com aquilo na minha cabeça. E vim embora pensando. Eu cheguei aqui, eu nem dormi, montei o cardápio e tal, tamanha a minha loucura. Mandeí fechar a minha cozinha, a minha cozinha do prédio. Mandeí fechar ela toda no granito. Eu não tinha dinheiro, não, estava sem dinheiro, não tinha dinheiro nenhum. Só que eu confiei no meu acerto e no meu pagamento para eu poder começar a trabalhar, certo? Aí o que aconteceu? Aí eu peguei e montei, comecei a vender aqui dentro de casa mesmo. Eu tive tanta clientela que eu não dei conta. Eu aluguei aquilo lá e eu estou lá há cinco meses, na avenida. Eu fiz tudo, tudo sozinha, tudo. Isso eu tenho orgulho de falar, eu montei sozinha”. (Azaleia, 2019)

A hamburgueria é fonte de extremo orgulho para Azaleia, porque representa a realização de um sonho e faz com que toda sua trajetória ganhe um sentido positivo, de superação (“*Ah, essa história é muito... nossa, é promessa. Se eu contar a história da minha hamburgueria você fala que é mentira minha*”). Esse orgulho é ainda maior por ter sido uma conquista individual e “divina”, da qual não contou com o apoio nem do marido que, posteriormente, começou a trabalhar como seu motoboy. Seu negócio também permitiu empregar seu filho mais velho, que vinha apresentando problemas na escola.

Ela afirma que seu filho mais velho sempre deu problemas na escola (“*Ele é ruim de escola, ele nunca gostou de escola na vida dele. [...] Não levava a sério. Ele tinha preguiça*”). Por não se adaptar, ela o trocou de creche e de escola por várias vezes, de tal forma que ele passou por mais de seis escolas de educação básica na região, até que Azaleia concluiu que não se tratava da escola, mas do filho. Ela diz que chamava atenção, conversava e ia à escola, mas nada disso surtia efeito. Ele foi reprovado várias vezes, em muitas delas, por infrequência. Para ela, as reprovações não se devem a um problema cognitivo do filho, mas pelo fato de ele não gostar de estudar.

“A palavra não é dificuldade. Tem uns que têm dificuldade em aprender, igual deficiente, tem a coordenação motora atrasada e tudo. E isso que é dificuldade, não é gente safada, não. Porque o [filho mais velho] nunca gostou. Ele me deu trabalho na escola desde quando ele nasceu. Eu o coloquei em todas as escolas, pública e particular, quando era creche. Todas eu tirei, porque o menino só ficava chorando. Achava que o problema era com a escola. Aí quando ele foi para a escola [de Ensino Fundamental] que eu vi que o problema era com ele”. (Azaleia, 2019)

Atualmente, esse filho está no 1º ano do Ensino Médio. Ela diz não insistir mais para ele concluir a educação básica, pois, agora que ele é adulto, isso passou a ser uma escolha pessoal: “*agora eu não obrigo ele, não. Vai se quiser. Porque eu sou muito aberta, sou muito liberal, comigo não tem esse negócio, não. Agora ele faz o que ele quiser. Vai se quiser, se não quiser não vai*”. Ainda que não seja obrigado, esse ano seu filho foi sozinho realizar a matrícula. Azaleia afirma que esse filho só apresenta problemas na escola, pois fora dela, ele é excelente, seja administrando a hamburgueria, seja como filho: “*O [nome do filho omitido], em questão de escola, me deu muito trabalho. Em escola. Como filho é o melhor filho que eu tenho. Não é respondão, não é malcriado...*”.

Quanto aos demais filhos, Azaleia disse que não teve problemas na escola, apesar de o segundo filho ter vivenciado duas reprovações. Porém, sob o ponto de vista disciplinar, ela somente foi chamada na escola uma única vez em todos esses anos, por causa do terceiro filho. O motivo foi à fuga dele durante uma excursão. Ele fugiu, porque havia perdido a blusa do

uniforme no clube e estava com medo de uma possível sanção. A mãe conta que nessa época, seu filho era travesso, mas que melhorou muito. E, apesar dele não ser muito estudioso, não lhe dá trabalho, isto é, ele consegue ser aprovado, ainda que com a nota mínima. Já seu filho mais novo é, dentre os irmãos, o que apresenta melhor desempenho, pois no primeiro trimestre de 2019, suas notas variavam entre 25 e 28 em um total de 30 pontos.

A família manifesta boas relações, desfrutam de momentos juntos, indo ao campo de futebol, ao clube, à praia, à hamburgueria e outros lugares, e vivem em relativa harmonia, mesmo com a independência de seus membros. Cada um dos filhos tem seu grupo de amigos e bastante autonomia na escolha de suas atividades e horários. Azaleia conta que seus filhos gostam muito de ficar na rua, onde jogam futebol, andam de bicicleta e soltam pipas junto às crianças do prédio e vizinhos. Ela diz não controlar os horários, mas que o próprio cansaço das brincadeiras faz com que os filhos vão para a cama cedo: *“Não, não chamo, não. Estou nem aí. Não. Os meus são tipo assim, eles chegam cinco horas da escola, vão brincar. Eles pegam, vêm embora, tomam banho e dormem”*. Nos finais de semana, eles acompanham a mãe nas confraternizações da vizinhança ou vão para as atividades da Escola Aberta. O pouco tempo que passam em casa, seus filhos brincam ao celular, pois não gostam de computadores nem videogames. Apesar de casada, Azaleia se diz sozinha, pois afirma que não pode contar com seu marido para nada, nem para o negócio, nem para cuidar das crianças.

Por outro lado, Azaleia elogia bastante os filhos, disse que em comparação com as crianças e adolescentes da vila, eles quase não dão trabalho, já que não vão aos bailes funk, não bebem, nem usam drogas, não brigam na rua.... Mas Azaleia atribui esse temperamento dos filhos não à criação, mas à índole de cada criança. Como mãe, Azaleia busca tornar a vida dos filhos mais fácil, dar a eles o que ela não teve, como boa alimentação, brinquedos e diversão. Ela inclusive se nega a bater nos filhos, mesmo quando acha que eles merecem. Essa recusa em ser ou mesmo parecer autoritária, impondo horários e atividades, restringindo amizades ou punindo-os, é uma forma de romper com seu histórico familiar abusivo. Ainda hoje, Azaleia fala com bastante ressentimento de seu pai e de como sofreu durante a infância. Ela é bastante flexível na relação com os filhos em termos das regras a serem seguidas, como dos projetos pessoais, isto é, o que vão fazer ou ser no futuro e, ademais, confia no caráter da prole, proporcionando a eles uma grande liberdade.

Em relação ao seu papel de mãe de aluno, Azaleia se envolve pouco com a vida escolar dos filhos. No que diz respeito ao seu filho mais novo, de oito anos, ela busca comparecer às reuniões de entrega de boletim, preza pela limpeza e higiene do filho e de seu uniforme, e cobra a realização do dever de casa (ainda que de maneira irregular). Em relação aos filhos do meio,

de 13 e 16 anos, ela acompanha o boletim para saber das notas e da frequência, e pergunta sobre o dia a dia na escola. Ela diz não frequentar as reuniões dos anos finais, que ocorrem no período da manhã, pois tem dificuldade em acordar cedo, já que trabalha até tarde. O seu filho mais velho fica na hamburgueria durante à tarde limpando, recebendo fornecedores etc., e ela durante a noite, momento de funcionamento da lanchonete, de forma que só se levanta próximo às 10 horas: *“Eu sou sincera, de manhã eu nem vou. Eu vou lá agora, daqui a pouco eu vou lá pegar o boletim dele. De manhã né. De tarde eu ainda vou. Agora, de manhã, minha filha... é mais difícil para mim me levantar às sete da manhã para ir à escola. Ô dó, não vou mesmo”*. Ela também se nega a participar das assembleias ou instâncias de decisão da escola, por achar que não faz diferença na vida escolar dos filhos, além de ser pouco atrativo para ela: *“Ah, esses negócios eu não vou, não. É uma chatice danada ficar lá sentada, escutando. Não vou, não. Não resolve nada. Não tenho paciência não”*.

A rotina de Azaleia é pouco estruturada pelas demandas da escola. Ela coloca o despertador para que os filhos mais velhos não se atrasem e ela possa acordar mais tarde. Ao acordar, ela faz o almoço e cobra a realização do dever de casa do filho mais novo, que vai e volta sozinho da escola, que fica a dois quarteirões da sua casa. À tarde, ela cochila mais um pouco, assiste TV e às 18h vai para o trabalho, retornando depois de meia noite. Nos finais de semana, ela lava e passa roupa, arruma a casa, cozinha, sai para tomar uma cerveja e, então, vai trabalhar. Azaleia se recusou a matricular os filhos em tempo integral, por acreditar que não há motivos para eles permanecerem na escola por todo o dia, por que: 1º) eles não estão apresentando grandes problemas na escola; 2º) ela permanece em casa durante o período da manhã e da tarde; 3º) ela teme sacrificá-los: *“Então... igual meu menino menorzinho de oito anos. Eu ponho na escola integral, coloco o bichinho lá oito horas da manhã, vai chegar aqui cinco horas da tarde? Ele dorme até dez horas da manhã. Não.”*

Azaleia tende a se envolver mais com a vida escolar dos filhos quando surge algum problema. É o caso do seu filho mais velho que a levou a uma peregrinação por quase todas as escolas públicas da região ao longo da sua trajetória escolar, ou mesmo de sua cobrança à escola diante da falta de distribuição dos uniformes no turno da manhã. Nesse caso, seu filho estava usando uma bermuda, do ano anterior, que já estava curta e apertada, e ela queria uma solução para esse problema. Assim, durante uma reunião de pais, ela questionou os profissionais sobre a falta do uniforme. A escola respondeu que não tinha uniforme no tamanho adequado de seu filho, mas permitiu que ele frequentasse as aulas de bermuda jeans.

Azaleia não se sente intimidada diante da escola. É comum ela expressar suas opiniões ou fazer demandas à escola durante seus encontros com os educadores, como no caso

supracitado ou no caso da fuga de seu filho da excursão, em que a escola ligou para saber do paradeiro dele, e ela respondeu que quem teria que saber eram eles, “*por que se ele está aí, a responsabilidade é de vocês*”. Ela diz não se sentir constrangida, porque a única forma de atingir os objetivos é falando, é pedindo, é arriscando:

“eu aprendi na minha caminhada, na minha vida, eu aprendi que você não tem que ficar calado por nada e para nada, não. Se você está precisando, tem que abrir a boca e pedir. Está precisando? Abra a boca, porque ninguém... se eu não te pedir, como você vai saber que eu estou precisando? Não. Então, o ‘não’ você já tem, minha filha. Então, o que vier é lucro. Eu penso dessa forma”. (Azaleia, 2019)

Em geral, Azaleia mantém boa relação com os profissionais da escola e elogia bastante a instituição. Disse não ter o que reclamar dos professores e que ela e seus filhos são sempre bem recebidos na escola, inclusive nos finais de semana, quando eles vão para a Escola Aberta. Mas o principal motivo de seus elogios é a parceria entre escola e família, que ela entende como uma troca de informação entre essas duas instituições que buscam um mesmo objetivo, que é educar as crianças:

Pesquisadora: “E você viu muita diferença entre as escolas?”

Azaleia: “Vi. Todas as que eu falei, para mim a melhor é a [Escola Violeta]”.

Pesquisadora: “E por quê?”

Azaleia: “É. Para mim... apesar que, para mim, não existe escola boa, porque quando o menino, quando o aluno é ruim, é só Deus na causa”.

Pesquisadora: “Entendi. Mas quando você fala assim, que você acha a [Escola Violeta] melhor, é em que sentido?”

Azaleia: “Em todos. Por quê? Se o menino falta, eles ligam para o pai saber. Se não veio o “para casa”, eles procuram saber o motivo por que não fez o “para casa”. Entendeu? É a escola... como chama? É... escola e família. Então, tudo o que acontece, eles procuram saber, entendeu? As outras não. As outras não. O meu menino faltava, faltava... o que tem dezenove anos hoje. Faltava, eles [outra escola] nunca me procuraram. É, porque ele saía da minha casa para ir. Só que não chegava lá, ficava no meio. Até que, um dia, a polícia pegou ele. Ele estava com catorze anos. Foi aí que eu fiquei sabendo que ele não fazia nada na escola”. (Azaleia, 2019)

Para ela, o papel dos pais na vida escolar dos filhos consiste em se manter informado e apoiar a escola. Manter-se informado para, caso for necessário, intervir, como no caso da infrequência. E apoiar a escola significa não a contradizer diante dos filhos ou não a culpabilizar pelos problemas das crianças, mas ao contrário, reforçar sua legitimidade:

“Porque tem muito menino que apronta, apronta, apronta, a mãe é chamada, a mãe e o pai... não em todos, mas a maioria acha que a escola que está errada ainda. Você entendeu? E aí o menino fica com aquela cara e os pais dão corda ao menino, mas o menino não presta, aí ferrou com tudo”. (Azaleia, 2019)

*

*

*

Azaleia é muito religiosa e crê que o caráter de uma pessoa é inato, que Deus tem um plano para todos e que basta perseverar e se manter em um caminho digno. Sua história seria uma prova dessa crença, pois mesmo diante de circunstâncias tão desfavorecidas quanto ao fato do pai abusivo, trabalho infantil, trajetória de rua e tantas outras ocorrências desse tipo, fizera com que ela se lograsse vencedora, pois, atualmente, ela tem a sua própria casa, seu próprio negócio e “bons” filhos, isto é, não usam drogas, não arrumam briga, não andam fora da lei. Como mãe, ela se preocupa em oferecer aos filhos tudo o que ela não teve, sobretudo, pais compreensivos e uma infância feliz. Ela revela uma atitude pouco autoritária e não gosta de regras muito rígidas, deixando uma grande margem para a vontade dos filhos, afinal, é preciso deixá-los viver e confiar nos planos de Deus. Em contrapartida, busca conversar com eles para que não escolham o mau caminho, alertando-os para os riscos de certas decisões e comportamentos, e recorrendo a valores superiores, principalmente religiosos, para legitimar ou condenar certos atos. Assim, ela parece exercer uma autoridade pouco baseada na coerção, e mais na interiorização da legitimidade de seus valores pelos filhos. Talvez o orgulho de si e a confiança que expressa colaborem para essa legitimidade.

A coesão familiar, baseada em uma grande independência dos membros da família, em que cada um tem seus problemas, interesses e atividades próprias, inclusive a mãe, parece colaborar para que ela tome conhecimento dos problemas escolares dos filhos apenas quando eles a procuram ou quando a escola lhe avisa. Azaleia gosta dos contatos com a escola, das quais ela espera que os professores venham a informá-la sobre esses eventuais problemas e entende que, se não lhe falam nada, é porque está tudo bem e não precisa se preocupar. Mas esses contatos com a escola são pouco frequentes, de forma que ela comparece apenas às reuniões da tarde e, às vezes, se esquece. Esse esquecimento, antes de ser visto como desinteresse, só pode ser plenamente compreendido dentro da sua lógica de organização do tempo. Ela gere seu tempo de forma pouco planejada e racional. Não há muita regra e horário para quase nada em sua casa, tanto que, quando fomos combinar a entrevista, ela me disse apenas para passar lá, sem nenhuma formalidade ou precisão.

A grande liberdade dos filhos, que passam grande parte do dia, sozinhos, em casa ou nas ruas, o controle escolar ocasional e os contatos pouco frequentes com a escola poderiam ser vistos pela escola como omissão parental. Mas então o que dizer de sua peregrinação com o filho mais velho pelas diferentes instituições de ensino da região diante de seu fracasso escolar;

da valorização das informações e cobranças dos professores, que querem saber os motivos das faltas, da não realização dos deveres, da desatenção e outros problemas dessa ordem; da decisão de deixar os filhos em casa e cozinhar para eles, ao invés de colocá-los em tempo integral e abdicar dessas funções; das vezes em que cobra os deveres de casa do filho mais novo ou que impede os filhos adolescentes de faltarem às aulas. Apesar do investimento escolar fraco, ela parece se mostrar consciente da importância da escola, mas expressa isso dentro de sua lógica, isto é, sem imposição ou controle “excessivo”.

4.1.12 *Jasmim: um caso de “crescimento natural”?*²¹⁶

Meu primeiro contato com Jasmim se deu através de uma ligação telefônica. Quando eu disse a ela que foi sua irmã Orquídea²¹⁷, que havia me fornecido o contato, ela prontamente aceitou participar da pesquisa. No dia marcado, ao chegar ao prédio onde ela mora, toquei o interfone algumas vezes e ninguém atendeu; liguei ao celular dela para comunicar minha chegada e não consegui contato. Um vizinho, quando me viu esperando-a em frente ao prédio, abriu a portaria. Assim que entrei, logo avistei Jasmim e sua filha conversando com uma vizinha na porta de seu apartamento. Aproximei e me apresentei, lembrando-a que tínhamos agendado uma entrevista, mas que, se ela desejasse, eu retornaria outro dia. Ela disse que havia se esquecido do encontro e me convidou para entrar. A vizinha foi embora, a entrevistada e eu ficamos juntas a dois de seus filhos. Sentei-me no sofá, mas a entrevistada permaneceu de pé, escorada em uma cadeira; seu filho mais novo sentou-se ao meu lado e sua filha manteve-se também de pé próximo à porta de entrada que permaneceu aberta durante toda a entrevista. A sala era pequena, de forma que nós quatro ocupamos todo o espaço disponível. Após minha explanação sobre os objetivos e os procedimentos éticos da pesquisa, Jasmim recebeu o termo de consentimento, olhou-o rapidamente e assinou. O filho mais novo não emitiu nenhuma palavra durante toda a entrevista e a filha só se manifestou quando interrogada diretamente pela mãe, ao buscar confirmação para suas respostas. Apesar da rapidez com que Jasmim aceitou participar da pesquisa, a entrevista não fluiu bem: ela pareceu adotar uma postura defensiva, pois as suas respostas eram frequentemente curtas e vagas.

Jasmim tem 42 anos, é casada e tem quatro filhos de 10, 18, 19 e 24 anos, respectivamente. Perdeu a mãe aos 12 anos e assumiu algumas das funções maternas quanto aos cuidados com os irmãos. Durante esse período, ela frequentou a escola, mas não gostava de

²¹⁶ Empréstimo da expressão de Annette Laureau (2007).

²¹⁷ Ver subtópico 4.1.1

estudar e foi reprovada algumas vezes. Ela chegou a concluir o Ensino Fundamental, mas não prosseguiu os estudos, pois aos 17 anos ficou grávida e se casou. Atualmente, ela diz que gostaria de voltar a estudar, mas a rotina de trabalho e os cuidados com a casa e os filhos a desanimam. Ela é costureira e trabalha alguns dias em casa, alguns outros, fora. Quanto ao marido dela, ele é repositor em um supermercado e também possui somente o Ensino Fundamental completo. Seu filho mais velho, que morou a vida toda com o avô, pai de Jasmim, concluiu o Ensino Superior; o filho de 19 anos, ainda cursa o 1º ano do Ensino Médio; a filha de 18 anos já concluiu a Educação Básica, mas não tem objetivo de cursar o Ensino Superior e, atualmente, apenas trabalha. E o filho de 10 anos estuda, atualmente, na Escola Violeta, onde cursa o 5º ano do Ensino Fundamental.

Jasmim acredita que os pais de hoje valorizam muito mais a escola do que antigamente, comparando-se com seu pai e constatando seu desejo de que seus filhos ingressem no Ensino Superior, apesar de afirmar que eles não querem. Ela acha que as escolas de hoje são melhores do que na sua época, pois *“a educação é diferente. Tem escola integrada. Tem mais atividade na escola. E antes não”*. Por outro lado, acha que as cobranças escolares sobre as crianças diminuíram, o que tem efeito negativo sobre a aprendizagem: *“Eu acho que em vista de antes, eu acho que ensina menos, porque antes, na 1ª série, você já tomava bomba. E hoje as crianças não estão nem aí, já que não vão tomar bomba”*.

Três de seus filhos frequentaram o tempo integral na Escola Violeta, e os dois mais novos disseram ter adorado a experiência. Contudo, Jasmim tirou recentemente seu filho do programa, pois estava com problemas com a coordenadora que, segundo ela, implicava com seu filho e não o autorizava a ir às excursões por chegar atrasado ou faltar alguns dias letivos: *“Se você faltar no dia de entregar um bilhete para fazer a excursão, você não recebe o bilhete depois e não vai para excursão. Mas ele não falta direto não. Só de vez em quando, quando a gente acaba acordando atrasado”*. O filho não tem hora para dormir e Jasmim precisa acordá-lo todos os dias, o que se mostra um verdadeiro desafio. Além disso, ela própria, às vezes, não desperta a tempo e ele se atrasa para a “Escola Integrada”. Dada a escassez de vagas do programa frente à demanda, a escola vem aumentando o rigor com a pontualidade e a frequência dos participantes e, diante dessa circunstância, se vê obrigada a pressionar mais os pais. Perguntada se ela procurou a escola para rever essa questão, ela respondeu que não, pois, apesar de achar exagerada a reação da educadora, não acredita que a escola mudaria sua postura: *“Ela não está certa não. Mas a gente vai ficar estressada? Não... Ela sempre vai estar certa. A gente que está errada por causa das crianças. Então vai adiantar o quê? Não vai adiantar nada”*.

De acordo com Jasmim, ela não tem muito trabalho com os filhos na escola, pois eles sempre tiveram facilidade para aprender, com exceção do filho de 19 anos: *“mas é porque ele sempre parava no meio [do ano]. Aí faltava, faltava. Na hora que ia ver, o ano já foi”*. Ela acha que a diferença entre o filho de 19 anos, que ainda está no 1º ano do Ensino Médio, e a filha de 18 anos, que já concluiu a Educação Básica, deve-se ao gênero: *“Ela é mais tranquila e ele é mais agitado, mais bagunceiro. Menino é muito mais difícil que menina”*. E ela reforça seu argumento, dizendo que seu pai, que teve mais filhas do que filhos, acha o mesmo e, por isso, dizia que ele trocava o resto dos filhos por filhas, pois elas dão menos trabalho. Seu filho mais novo também vem apresentando problemas de comportamento na escola: *“Vira e mexe tem que ir [na escola porque foi convocada]. Só que quem vai é meu marido, porque aí ele fica com mais... porque a mãe é sempre mais boazinha. Ele vai porque aí ele pega mais: [e aí o filho pensa] não, tem que comportar bem, porque senão o meu pai vai vir...”*.

Jasmim confessa utilizar castigos físicos para repreender e educar os filhos, mas disse que conversa muito mais com eles do que seu pai fazia, na época em que ela era criança:

Jasmim: “De vez em quando ganham umas chineladas, mas dependendo do motivo, eu não deixo. Eu converso.”

Pesquisadora: “Você acha que, por exemplo, uma chinelada, um tapa, às vezes tem sua função?”

Jasmim: “Tem. Tem que ter por que... antigamente era assim e ninguém morreu por causa disso. Hoje em dia é mais difícil [para os pais se imporem]. Antigamente era mais fácil por conta disso. Não sei se era respeito ou se era medo. Juntava as duas coisas. E hoje em dia quase não tem respeito, medo muito menos.”

Jasmim também proíbe seu filho de brincar na rua como forma de castigo: *“Dependendo do que ele fez, nem na rua ele vai. Porque ele gosta muito de ficar ali na rua, brincando de bola. Melhora um bom tempo. Depois parece que esquece e volta de novo. Tem isso”*. Ela diz que eles já foram convocados na escola por seu filho brigar com os colegas, por jogar cadeira no chão, fazer brincadeira fora de hora etc. Ela confirma que, em casa, ele também é travesso, mas em menor intensidade, e justifica: *“Ele é muito brincalhão, entendeu? A pessoa que não conhece ele, acha que é tipo falta de educação. Mas não é. Só que eu sempre chamo a atenção, porque você acha que ele está falando sério e o menino está brincando. Ele é assim”*. Já sua irmã, Orquídea, compartilha da opinião da escola e diz que: *“Ele é brigão. Ele é respondão. Você fala com ele, ele te responde. Ele é muito sem educação. E ele é um menino que não tem pulso nem da mãe, nem do pai. Ele faz o que quer, na hora que quer”*.

Jasmim discorda de algumas expectativas da escola em relação aos alunos e pensa que, às vezes, a reação é exagerada e que os pais são convocados sem necessidade. Mas ainda assim,

ela avalia positivamente a aproximação entre família e escola: *“Tem coisas que não tem necessidade. Mas igual, a escola e mesmo a comunidade, qualquer coisa agora tem que chamar mesmo, que é para a gente também estar por dentro do que a criança faz. Porque antigamente não tinha isso. Mas hoje a gente tem que estar por dentro de tudo que acontece”*.

A escola se tornou uma grande parceira dessa família, entre tantos motivos, por liberar os adultos para o trabalho. Deixar os filhos na escola em tempo integral permitia que Jasmim não se preocupasse com o dever de casa, que era realizado em uma das oficinas, com sua guarda e segurança, em sua ausência, e nem com a preparação das refeições, apenas a janta: *“Nossa, já ajuda tanto. Igual você vê. A gente trabalha. Eu não trabalho todo dia fora. Mas no dia que eu trabalho fora, eu tenho segurança que ele está na escola. Depois você vai ter que pagar alguém para olhar um menino de 10 anos”*.

Apesar de que a vida escolar dos filhos estruture pouco a rotina familiar, uma vez que várias das funções de pai/mãe de aluno ficam a cargo da escola, isso não quer dizer que a escola não tenha efeitos no cotidiano dessa mãe, pois é ela quem lava o uniforme de duas a três vezes por semana; cuida do material, encapa os livros, amarra a borracha no lápis para o filho não perder, repõe os materiais escolares perdidos etc., além de ter que despertar às 7:30h para acordar o filho, mesmo que a sua jornada de trabalho comece mais tarde, e ajuda nos trabalhos escolares que, porventura, são enviados para serem feitos em casa. Quando questionada se essas atividades representavam uma sobrecarga em sua rotina, ela respondeu: *“É tranquilo. Não pesa não. Não pesa não. Porque aí geralmente quem faz a janta é uma pessoa só. Então as outras vão ajudando, fazendo os trabalhos [escolares]”*. No momento da entrevista, o ano letivo iria começar e Jasmim contou que, agora que o filho saiu da Escola Integrada, ele ficará durante a manhã com ela ou alguma tia (duas de suas irmãs que moram no mesmo prédio), momento em que deverão acompanhar a realização do dever de casa.

Até então, sua rotina era despertar, acordar o caçula e ir para o trabalho. Ao retornar, limpar a casa, lava roupa, fazer a janta e, se tivesse trabalho da escola, ela, a filha e o marido se revezavam na ajuda dessas tarefas, e depois assistiam TV. Ela costumava dormir próximo à meia-noite. Já a rotina de seu filho era acordar às 7:30 e ir para a escola, onde tomava o café da manhã, e somente retornar às 17:30, quando era liberado para brincar na rua. De acordo com a mãe, ele ficava na rua até, no máximo, às 20:30, quando voltava para casa para tomar banho e assistir TV até a hora de dormir, geralmente no mesmo horário que a mãe. A irmã de Jasmim, Orquídea, faz um relato diferente sobre o controle realizado pela irmã sobre o filho. Ela diz que o seu sobrinho fica na rua até a hora que quer e que a mãe não coloca nenhum limite; por isso não gosta que seu filho fique na companhia do primo sem a supervisão de um adulto.

Nos finais de semana, seus filhos, inclusive os que já não mais estudam na Escola Violeta, participam de atividades da Escola Aberta. Às vezes usam a quadra do parque para jogar futebol ou vão para a casa da avó paterna, que mora em uma cidade do interior de Minas Gerais. Os membros da família são bastante independentes, cada um tem suas próprias atividades de lazer e grupos de amigos. Inclusive nas férias, seu marido costuma viajar para a casa da mãe com os filhos, enquanto Jasmim permanece em casa, sozinha. Quando retornam, seu filho mais novo participa da colônia de férias da escola que, anteriormente, tinha a duração de uma semana, mas que, atualmente, foi reduzida para três dias.

A escola, ainda que pouco presente na rotina da mãe se mostrou significativa na vida dos filhos de Jasmim, principalmente pela questão lúdica, pois, além de ficarem nas oficinas do tempo integral, participavam também das atividades dos finais de semana e férias. Jasmim elogia bastante essa função da escola e toda a “ajuda” que ela oferece quanto aos cuidados com a criança, apesar de pouco mencionar o valor do conhecimento e do que ali é aprendido. Em seu discurso, a escola aparece mais como instituição de guarda e sociabilidade das crianças, tendo também importante repercussão no futuro. Por isso, ela insiste para que o filho de 19 anos conclua o Ensino Médio, ainda que tenha pouca esperança que ele curse o Ensino Superior.

*

* *

Jasmim não parece se identificar com o pai, como no caso de sua irmã Orquídea, e se referiu muito menos a ele, durante a entrevista. Jasmim, ao contrário do seu pai, que era muito rígido, tende a ser bastante permissiva com os filhos, pois ela acredita que a criança é naturalmente impulsionada para a brincadeira e o divertimento, principalmente, os meninos e, por isso, tende a suavizar algumas ações de seu filho, colocando-se em oposição à escola, ainda que não abertamente. Seu estilo educativo se aproxima muito daquele observado pela pesquisadora Annette Lareau, junto às camadas populares americanas, chamado de “crescimento natural”. Os pais que educam os filhos dessa forma então preocupados, sobretudo em oferecer-lhes as condições básicas de desenvolvimento físico, intervindo apenas em áreas e situações específicas, como higiene, alimentação, eventuais ajuda etc., mas deixando-os livres para escolherem suas atividades de lazer e interesses. A preocupação maior é com o presente, em permitir à criança viver uma infância feliz, antes que as dificuldades da vida lhe tirem essa oportunidade, como aconteceu com Jasmim ao perder a mãe, ainda na infância, e ao engravidar

aos 17 anos. Assim, não assume uma postura impositiva com os compromissos escolares, mas dá um grande valor à sociabilidade no ambiente escolar.

A configuração familiar de Jasmim, marcada pela coesão relativamente fraca, a grande abertura para o exterior, uma ordem moral doméstica pouco racional, isto é, pouco organizada e planejada²¹⁸, e uma autoridade parental coercitiva e ocasional, parece colaborar para uma fraca autonomia do filho na escola. Isso tende a ocorrer devido à grande liberdade da criança, associada a um controle fraco e inconstante, e ao diálogo escasso sobre os limites e motivos das punições. Tudo somado, ao invés de levar a criança a interiorizar regras e a se autorregular, faz com que ela respeite as normas apenas quando vigiada, somente cessando a transgressão quando e se um adulto vier a lhe comunicar que passou dos limites, através da admoestação verbal, dos castigos ou da punição física²¹⁹. Além disso, o filho passa muito tempo em atividades lúdicas, sem controle e horários, o que pode contribuir para que a escola, com seus horários e atividades impositivos, lhe pareça desinteressante.

4.2 Interconexões - vida escolar e vida familiar

Todas as famílias entrevistadas se envolvem com a vida escolar do(s) filho(s) de alguma forma: seja comparecendo às reuniões, seja acompanhando o dever de casa. Esse resultado era esperado, uma vez que dez das famílias entrevistadas foram selecionadas durante um ato de entrega de boletins²²⁰, o que gera certo viés de seleção, na medida em que pelo menos a participação nas reuniões escolares se faz presente em suas rotinas, ainda que (em algumas) de maneira irregular. Assim, não se podem tomar essas famílias como um retrato do público da Escola Violeta. Por outro lado, aqui se mostra que, mesmo entre um número tão reduzido de casos, há grande variabilidade nas condições objetivas (culturais e econômicas), nas configurações familiares, nos modos e intensidades com que se envolvem com a vida escolar dos filhos, nas formas como se relacionam com o tempo etc. Mas, mesmo diante de tamanha variabilidade, foi realizado o esforço de sintetizar e identificar alguns traços pertinentes para se compreender o exercício do ofício de pai/mãe de aluno nas camadas populares.

²¹⁸ O próprio esquecimento da entrevista é um indicativo da forma como a mãe gere o tempo.

²¹⁹ Jasmim defende, em diferentes momentos da entrevista, que o medo é uma das formas mais eficientes de controlar as crianças. É por isso que ela é contra a progressão continuada, pois o medo da reprovação seria o melhor incentivo aos estudos (ainda que na época dela houvesse o risco da reprovação em qualquer ano escolar e mesmo assim ela repetiu alguns anos). E é também por esse motivo que seu marido é quem comparece quando os responsáveis são convocados pela escola: para que seu filho tenha medo e se controle, sob o risco do pai ser chamado e o castigar depois.

²²⁰ As duas restantes foram contactadas através da filha ou da irmã.

Por via de regras o que se observa é que são as mulheres que tendem a assumir os encargos com a vida escolar dos filhos e, quando compartilham essas tarefas com outras pessoas costumam ser com mulheres da sua rede familiar, como: avó, mãe, irmã, nora ou filha, com exceção das famílias de Orquídea, Antúrio e Jasmim, em que os esposos também participam do acompanhamento escolar. Os efeitos desse acompanhamento são múltiplos e podem afetar desde a rotina ao estado emocional dos responsáveis. Pois, independentemente do grau de envolvimento parental, todos, com a exceção de Orquídea, tiveram algum momento de angústia ou de preocupação com a vida escolar dos filhos, em razão de convocações, problemas de desempenho, agressões ou bullying sofrido pelos filhos, ou mesmo pela infrequência ou evasão²²¹.

Porém, a natureza e a intensidade desses efeitos tendem a ser mais ou menos expressivos conforme o grau de envolvimento do responsável na vida escolar do filho e o modo como a criança desempenha seu ofício de aluno: em caso de problemas, os responsáveis são incitados a buscar soluções, como procurar a escola, requisitar a troca de sala ou de estabelecimento de ensino, colocar o filho de castigo ou intensificar as conversas e conselhos. E, no caso da indisciplina, os pais tendem a sofrer ainda mais constrangimentos por ocasião dos encontros com os educadores, como é o caso de Hortênsia, Bromélia e Margarida, porque tudo se passa como se elas sentissem, nesse caso, em um tribunal de júri, pois, ao contrário dos problemas de aprendizagem, em que a culpa é atribuída à criança, no caso da indisciplina, o mau comportamento do filho é visto como produto de uma ou mais falhas nas funções parentais.

Quanto ao envolvimento parental na escolarização dos filhos, isso parece estar associado ao nível educacional do responsável, à coesão familiar e à lógica temporal e disciplinar:

- Em geral, as famílias entrevistadas detêm um baixo capital escolar, contudo, poucos anos de estudo a mais parecem fazer diferença tanto nas expectativas dos pais em torno da escolarização - seja em relação às esperanças subjetivas²²², seja em função do amplo valor dado à educação²²³ - como nas visões que compartilham sobre a função parental,

²²¹ Por outro lado, todas as famílias (mesmo aquelas que tecem críticas) confiam na escola; exaltam a necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo com ela; e a veem como uma importante parceira na socialização e cuidado com as crianças (mesmo quando afirmam não ser esse seu papel), principalmente mediante o programa de tempo integral. Em geral, a “Escola Integrada” não é boa apenas para as mães (seja por dispensá-las de algumas atividades, seja por oferecer tranquilidade enquanto trabalham), mas também para as crianças que têm nesse espaço um local de lazer, sociabilidade e contato com atividades diversas (inclusive orientação em relação ao dever de casa). Fora da escola, essas crianças (com poucas exceções) ficam restritas ao pequeno espaço do lar, haja vista a violência do entorno.

²²² Esperam que os filhos concluam pelo menos o Ensino Médio.

²²³ Que é valorizada para além de sua dimensão instrumental, como fonte de instrução e enriquecimento pessoal.

em que já incorporaram o acompanhamento da vida escolar como um dever dos pais. Esses elementos parecem mobilizar os responsáveis a participarem da vida escolar dos filhos de forma mais frequente, sobretudo nas atividades realizadas no lar, como acompanhar o dever de casa, ajudar em trabalhos escolares, conferir agenda e atividades etc. Além da mobilização, o nível educacional parece torná-los mais confiantes ao realizarem esse acompanhamento e intervirem junto à vida escolar dos filhos.

- Entre as famílias mais coesas, os vínculos emocionais e as intensas trocas familiares tornam os pais mais interessados e implicados no que ocorre no dia a dia dos filhos, de forma que a vida escolar se torna objeto de conversas frequentes e o acompanhamento de seu progresso é realizado regularmente. Por outro lado, nas famílias mais favoráveis à independência e individualidade de seus membros, os pais se colocam como um potencial apoio aos filhos, deixando-os livres em seu percurso escolar, à espera de que eles, ou a escola, os avisem quando precisarem de sua intervenção.
- Por fim, a forma de se relacionar com o tempo e, conseqüentemente, com as atividades cotidianas, também parece influenciar na regularidade do envolvimento parental. Há pais que se relacionam com o tempo de uma forma mais objetiva e racionalizada, isto é, as atividades diárias são planejadas e ordenadas a partir de certas regras sobre o que fazer em cada dia, em que horário e por quanto tempo, às vezes utilizando-se de ferramentas de objetivação, como relógios, calendários e agendas a fim de reduzir os esquecimentos e o imprevisto, o que favorece o estabelecimento de uma rotina e um planejamento futuro. Outras famílias vivem o dia a dia regulado de forma menos sistemática, quer dizer, as atividades e o horário em que elas são realizadas não são planejados, de modo que ocorrem de acordo com a disponibilidade, necessidade, vontade, urgência ou através do comando da mãe. Entre os entrevistados, essas lógicas temporais não estavam dissociadas do modo como os pais exerciam a autoridade. Entre as famílias temporalmente organizadas, os pais tendiam a explicitar regras e expectativas e a realizar uma vigilância dos filhos de forma mais regular que os pais que viviam sobre o tempo da urgência ou do imprevisto. Em relação à vida escolar da prole, essas lógicas, mais ou menos reguladas, se expressavam, por exemplo, na frequência com que os pais olhavam cadernos, agendas e mochilas; cobravam a realização do dever; e compareciam às reuniões.

Nos poucos casos analisados, o nível educacional do responsável, a coesão familiar e a lógica temporal e disciplinar estão relacionados, de forma que as famílias mais escolarizadas e

de melhor condição socioeconômica apresentaram, em sua maioria, uma coesão do tipo fusional, em que se busca uma unidade; enquanto as menos escolarizadas tendiam a manifestar uma integração por ligação, em que se preza pela independência dos membros. O mesmo ocorre em relação à lógica temporal familiar. As famílias mais escolarizadas também apresentavam uma rotina mais estruturada, ainda que a amplitude dessa regulação variasse entre elas. A escola não apenas requer um comportamento reflexivo, regrado e organizado, mas também o produz a partir de suas rotinas e atividades, assim, aqueles que permaneceram por mais tempo na escola e ficaram expostos ao seu modo de socialização, por um período maior, tiveram mais oportunidades de incorporar essas disposições.

No quadro abaixo, é possível observar as famílias entrevistadas distribuídas a partir de dois eixos: o envolvimento parental e a lógica temporal e disciplinar. O eixo “envolvimento parental” foi separado em duas categorias: “regular” e “circunstancial.” Essa diferenciação levou em consideração a frequência desse envolvimento, de forma que, na primeira categoria se agrupou aqueles pais que participam rotineiramente da vida escolar dos filhos, cobrando a realização dos deveres, tirando dúvidas, olhando cadernos e agenda, conversando com os professores, perguntando sobre o dia na escola etc.; a segunda categoria englobou os pais que participam da vida escolar do filho de forma eventual, na medida em que surge um problema ou que a escola o convoque às festas e reuniões.

Já o eixo “lógica temporal e regulatória” foi dividido em três categorias: “Metódica”, que engloba as famílias que possuem rotinas bem definidas a partir de regras claras, sobre quem faz o que, com quem, a que horas, e que a ação disciplinar dos pais se dá, sobretudo, a partir da comunicação de regras de comportamento e princípios gerais de ação. A categoria “Ambivalente” inclui as famílias que possuem uma rotina familiar menos regulada, quer dizer, há regras para algumas atividades, como a realização dos afazeres domésticos ou dos “deveres de casa”, mas várias outras atividades dependem da necessidade ou da vontade dos filhos, por exemplo, hora de dormir, tempo gasto ao celular ou no computador. O mesmo ocorre no exercício da autoridade, algumas regras são explícitas e cobradas frequentemente, mas grande parte dos comportamentos é sancionada de modo contextualizado, isto é, na medida em ocorrem e os pais intervêm com admoestações a fim de cessar a transgressão. Por fim, na categoria “Contingente” encontra-se as famílias que vivem de forma pouco regrada e regular, isso não quer dizer que esses pais não cobrem os filhos ou os sancionem, mas apenas que os comportamentos esperados não são claros, eles são comunicados sob a forma de ordens, advertências ou punições, quando os pais, desgostosos com as atitudes dos filhos, mandam-nos

parar. O mesmo ocorre com as atividades diárias, que ocorrem de forma espontânea ou sob as solicitações ocasionais da mãe.

No quadro 3, os asteriscos após os nomes, identificam aqueles responsáveis que possuem os mais altos níveis de instrução no grupo estudado, isto é, que possuem pelo menos o Ensino Médio incompleto. Os nomes em **negrito** sinalizam uma coesão forte ou moderada na família, e os nomes sublinhados sinalizam que algum dos filhos/netos apresentou problemas escolares significativos durante sua trajetória escolar, como indisciplina persistente, reprovação ou evasão antes da conclusão da Educação Básica:

Quadro 3 - Dimensões da vida familiar e o ofício de pai/mãe de aluno

Lógica temporal e regulatória	Envolvimento parental	
	Regular	Circunstancial
Metódica	Orquídea* Antúrio*	Rosa
Ambivalente	<u>Hortênsia*</u> Begônia Gardênia <u>Tulipa*</u> Petúnia*	
Contingente		<u>Margarida</u> <u>Bromélia</u> <u>Azaleia</u> <u>Jasmim</u>

Fonte: Elaboração própria.

Notas: O asterisco (*), após o nome, identifica que o responsável possui pelo menos o Ensino Médio incompleto.

Os nomes em **negrito** sinalizam uma coesão forte ou moderada na família.

Os nomes sublinhados sinalizam que algum dos filhos/netos apresentou problemas escolares significativos durante sua trajetória escolar.

Nota-se, a partir do quadro, que mais do que um ou outro traço, o que parece explicar o envolvimento dos pais é toda uma configuração familiar²²⁴. Há uma concentração dos pais mais escolarizados, que prezam pela coesão e a regularidade entre aqueles que se envolvem rotineiramente com a vida escolar dos filhos. Por outro lado, entre aqueles que se envolvem com a vida escolar de forma mais ocasional, há uma concentração de mães de baixa escolaridade²²⁵, que vivem em um ambiente pouco regulado e cujos membros são bastante

²²⁴ Rosa, apesar de ser vigilante e exigente com o cumprimento das regras, sobretudo, morais, é pouco escolarizada, tem pouco tempo disponível para acompanhar a neta e não alimenta grandes ambições escolares. Ela acredita que sua função é comparecer a todas as convocações da escola e ensinar os filhos os valores do esforço, dever e respeito. Já Begônia e Hortênsia, apesar da baixa escolaridade, são bastante envolvidas com o dia a dia escolar dos filhos/netos. O que parece mobilizá-las é o valor da educação, visto como a realização de um sonho pessoal outrora interdito, e a grande união e cumplicidade com seus descendentes, por quem estão dispostas a realizar grandes sacrifícios.

²²⁵ Sendo duas analfabetas, vivendo de auxílios governamentais.

independentes entre si. Ainda que haja mais casos de problemas escolares entre as crianças dessas famílias, não é possível atribuir diretamente o fracasso escolar dos filhos ao tipo de envolvimento parental. Pois mesmo entre os pais que desempenham esse papel em conformidade com as expectativas escolares, três entre sete casos tiveram que conviver com a desmotivação, a evasão ou a indisciplina de algum filho. Por outro lado, os diferentes modos de socialização parecem ter efeitos diferenciados sobre a autonomia e a motivação da criança. Todas as famílias localizadas no primeiro quadrante do quadro 3, viram suas crianças se devolverem muito bem na escola; em contrapartida, todas as famílias do último quadrante evidenciaram algum problema escolar ao longo de seu percurso. Mas também é bom ressaltar que nem todos os filhos dessas famílias apresentaram (os mesmos) problemas, como comprovam uma das filhas de Jasmim ou o filho caçula de Azaleia, que desenvolvem/desenvolveram um percurso regular.

Henri-Panabière *et al.* (2019) observaram que a temporalidade familiar, se mais ou menos regulada²²⁶, produzia disposições diversificadas, que podem ser mais ou menos favorecedoras do sucesso escolar. Os ambientes familiares temporalmente organizados, a partir de uma divisão racional ou calculada do tempo, tendem a contribuir para o desenvolvimento de uma “**disciplina temporal**”²²⁷ exigida pela escola, por exemplo, ao cobrar a assiduidade, a pontualidade e a realização de atividades obrigatórias, reguladas pela norma e pelo cronograma, e não pela vontade ou disposição da criança²²⁸. Essa socialização temporal contribui também para o desenvolvimento de um **senso de planejamento** que favorece a organização do trabalho escolar, como estabelecer prioridades; não esquecer ou deixar atividades para última hora; racionalizar o uso do tempo disponível para as atividades etc., e contribui para a elaboração de projetos escolares de médio a longo prazo.

A socialização disciplinar complementa e reforça essa socialização temporal, pois a forma de se estabelecer as regras e exercer a autoridade pode contribuir mais ou menos para a autonomia, isto é, se a ação educativa dos pais age sobre a razão e a motivação, a partir da explicitação de regras impessoais e princípios morais que ajudam a criança a discernir o certo do errado em diferentes contextos ou situações; ou se é realizada a partir do controle e da vigilância direta dos comportamentos que, quando violam algum limite, pouco discutido e

²²⁶ E expressas, por exemplo, na existência ou ausência de uma rotina diária (horário para acordar, almoçar, jantar, tomar banho, dormir...); de regras que limitam as atividades de lazer das crianças (dias, horários e duração das atividades de lazer, como brincar, ver TV e interagir com o celular); de uma organização temporal das tarefas domésticas (dias, horários e tarefas pré-determinadas na organização e limpeza da casa), entre outros.

²²⁷ Isto é, disposição para agir de forma planejada, regular e regrada.

²²⁸ Como um professor disse a uma mãe durante uma reunião: “ali na sala são 30 alunos, não dá para cada um fazer o que quer, quando quer. Se está na escola, tem que estudar”.

negociado, são alvos de punição imediata. Esses agem mais pela pressão externa que pela busca do autocontrole (THIN, 2006).

Mas, como discutido anteriormente, essas lógicas não são apenas uma questão de escolha voluntária, sendo também influenciadas pelas condições objetivas a qual as famílias estão submetidas. Todas as famílias orientadas pela lógica temporal, que nomeei de “contingente”, tiveram uma vida passada ou presente bastante conturbada, marcada por gravidez precoce, violência doméstica, trabalho infantil, fome ou doenças. Enquanto as famílias nomeadas de “metódicas” tiveram uma infância, ainda que simples, sem grandes traumas e vêm desfrutando, nos últimos anos, de uma condição estável: empregados com carteira assinada. Nesse sentido, sociólogos (BOURDIEU, 1977; LAHIRE, 1997; THIN, 2006; MILLET; THIN, 2012; HENRI-PANABIÈRE *et al.*, 2019) vêm apontando para a relação entre as condições econômicas e os arranjos temporais. A regularidade do trabalho formal contribui para a estruturação de uma rotina, como hora de acordar, de dormir, de descansar, de ser produtivo etc., e a segurança de um emprego formal oferece as condições para um planejamento futuro de médio a longo prazo. Em contraposição, a vulnerabilidade social tende a afastar as tentativas de planejamento, uma vez que o cotidiano é pressionado pelas necessidades imediatas e pelos eventos problemáticos que eclodem sem aviso e, para o qual não estão preparados, obrigando-os a viver um dia de cada vez, sem muita previsão ou cálculo.

CONCLUSÃO

A massificação escolar brasileira ocorreu tardiamente em relação aos países desenvolvidos, iniciando-se na década de 1930, mas intensificando-se somente a partir da década de 1960. Atualmente, o acesso à Educação Fundamental se encontra universalizado, embora não se possa dizer o mesmo quanto à garantia do aprendizado. A inclusão progressiva dos grupos sociais que estavam, até então, excluídos e distantes dos bancos escolares e, também, da cultura escolar, veio acompanhada da precarização (ALGEBAILLE, 2009; CAVALIERE, 2009) e da desinstitucionalização (DUBET, 1998; BURGENSTAB, 2018) da escola.

Diante dos novos públicos, a escola se modificou e passou a desempenhar uma série de funções para além da transmissão do conhecimento. Como as instituições públicas de ensino se encontram presentes em cada canto do país, chegando a lugares que não contam com outros aparatos estatais, elas passaram a assumir funções de “gestão da pobreza”²²⁹, implementando programas de Segurança Alimentar²³⁰, de Promoção da Saúde²³¹ e de Assistência Social²³², o que significou o repasse de responsabilidades do Governo Federal para a instituição escolar (PEREGRINO, 2010). Essas novas funções subordinam a burocracia escolar às demandas desses programas, sobrecarregando a equipe pedagógica e administrativa e provocando improvisações nas práticas de gestão, principalmente porque essas novas funções não se fizeram acompanhadas pelo aumento de profissionais e recursos, de modo que o que se observou, ao longo das últimas décadas, foi uma gradual oferta do mínimo quanto à questão de espaço, geralmente em locais não salubres ou construídos para outros fins, e a falta ou escassez de recursos materiais e humanos, que levaram a uma deterioração das condições de trabalho e da desvalorização da carreira docente (RAMOS, 2018)²³³.

²²⁹ Constituindo-se também nos principais locais de votação eleitoral e, em casos emergenciais (em função de desastres ou calamidade pública), em abrigo para famílias. Há também projetos de lei para que a escola passe a verificar o cartão de vacinação no momento da matrícula escolar.

²³⁰ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) oferece alimentação escolar e **ações de educação alimentar e nutricional** a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Mais informações em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

²³¹ O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, que “tem como objetivo contribuir para a **formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades** que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino” (*grifo nosso*). Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continua-da-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

²³² O principal programa social brasileiro (Bolsa-Família) impõe à escola o monitoramento rotineiro da frequência escolar e o repasse dessa informação às prefeituras para controle do benefício.

²³³ Em 2019, o Brasil investiu, em média, menos US\$ 4 mil dólares ao ano por aluno da Educação Fundamental. À título de comparação, a média da OCDE era de US\$ 8 mil dólares por aluno (OECD, 2019).

Atualmente, grande parte dos professores têm jornadas longas e/ou duplas, são mal-remunerados²³⁴ e convocados a desempenhar tarefas mais amplas, complexas e exigentes. Educar crianças e jovens (bastante diversos entre si), em uma sociedade desigual, efêmera e fluída, em que a tecnologia e o conhecimento avançam rapidamente e o futuro se mostra incerto e oscilante; tudo isso traz grandes desafios para a escola, que vem sofrendo pressões “desinstitucionalizantes”. Se anteriormente a escola era a principal instituição transmissora de conhecimento e de valores essenciais à integração funcional - capaz de oferecer caminhos sólidos para um futuro conhecido, seja o mercado de trabalho ou a universidade -, hoje, ela disputa com outras instituições o monopólio do conhecimento e não se mostra capaz de oferecer um sentido único para o conhecimento ali transmitido. O conhecimento puro vem perdendo valor social para o conhecimento útil, e os conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não têm finalidade práticas, a não ser preparar para o ingresso ao Ensino Superior. Contudo, um contingente significativo de jovens não vislumbra esse futuro para si, uma vez que o diploma superior constitui um projeto em longo prazo que, diante das constantes e aceleradas mudanças no mundo ou das urgências do presente, principalmente para aqueles em maior situação de vulnerabilidade social, pode não fazer sentido em face de tantas incertezas. Assim, os professores se veem diante de uma crise de sentidos, em que muitos alunos não conseguem encontrar motivos cognitivos para estar ali ou atribuem, assim como seus respectivos pais, expectativas bastante variadas quanto ao papel da escola e do professor.

Diante da precarização e desinstitucionalização da escola, os educadores precisam recorrer frequentemente a improvisações tanto para burlar as condições precárias de trabalho como para se relacionar com um público diversificado, distante da cultura em que o professor foi socializado, seja na origem, seja durante o longo percurso de sua formação profissional. Diante dessa abertura ao mundo popular e da fragilização das funções instrucionais da escola, a classe média evadiu progressivamente da rede pública de ensino gerando uma segregação escolar que contribuiu para intensificar as desigualdades de aprendizagem. Assim, o problema da Educação, hoje, não é tanto a garantia do acesso à educação, mas a garantia do direito ao aprendizado. A baixa proficiência dos alunos da rede pública aos testes padronizados coloca a questão do fracasso escolar no centro dos debates e das políticas públicas, produzindo uma série

²³⁴ Em 2019, o salário médio do professor de Ensino Fundamental no Brasil correspondia a US\$ 22.500 mil dólares anuais; já o salário médio nos países membros da OCDE era de US\$ 36.200 mil dólares (OECD, 2019). No Brasil, o salário médio dos professores da Educação Básica correspondia, em 2019, a 72% do rendimento médio dos demais trabalhadores brasileiros com diploma de Ensino Superior. Informação disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/17-valorizacao-professor/indicadores>>. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

de iniciativas que visam remediar essa situação. Paralelamente, o fenômeno da indisciplina vem ganhando proporções cada vez maiores e se tornando fonte de reclamações constantes por parte dos educadores, principalmente na escola pesquisada que, apesar de os indicadores de aprendizagem indicar um contingente significativo de alunos com proficiência aquém do esperado, é a indisciplina o principal motivo das queixas docentes e das convocações dos pais, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

A insatisfação com a insubordinação dos alunos encontra seus motivos nas perturbações e constrangimentos que os comportamentos desordeiros impõem à relação pedagógica e à transmissão dos conteúdos escolares, de forma que os professores encontram dificuldades para lecionar e cumprir o programa curricular. Esse desalento é ainda maior devido à crescente pressão sobre eles para que cumpram todo o programa curricular - cada vez mais rígido e extenso - e para que os alunos apresentem bom desempenho nos testes padronizados, chegando à criação de projetos de lei que visam atrelar um bônus salarial aos professores conforme o desempenho dos alunos aos exames. Além da pressão externa, nota-se um grande desgaste dos professores quanto à relação com os alunos. O clima de desordem aumenta as tensões e a desmotivação: a indisciplina é vista como uma fragilização da autoridade do professor no espaço escolar. Há ainda aqueles que se recusam, ou se contrariam, a realizar o trabalho de reparação das condutas e inculcação de regras morais e de comportamento²³⁵, pois acreditam que essa função é prioritariamente da família, restando à escola apenas o papel de reforçar a disciplina a partir da rotina institucional, com suas atividades, horários, regras e costumes. Gouveia (2017) observou que esse desgosto ou mal-estar com o trabalho disciplinar está ligado à percepção docente de que os pais desistiram de educar os filhos e utilizam a escola como um “depósito de crianças”. Isso representaria a desvalorização de seu estatuto profissional e o desvirtuamento da escola e da atividade docente, em que escolheram atuar e para a qual receberam formação.

A Escola Violeta vem desenvolvendo algumas ações a fim de se aproximar dos alunos e aumentar seus respectivos interesses pela escola, a fim de reduzir a indisciplina²³⁶. Para tanto

²³⁵ Encontrei-me com uma professora após ela ter acabado de sair de uma reunião pedagógica. Ao me ver, ela se aproximou e comentou sobre a reunião: disse que não aguenta ver professor que não quer educar, que fala que isso não é problema dele, que expulsa o aluno de sala mesmo quando não há ninguém na coordenação para receber o aluno. Ela acrescentou que educar não é função da coordenação, mas do professor, que não pode abdicar do papel de chamar a atenção dos alunos, quantas vezes for necessário. E citou seu caso, dizendo que quando ela sai de sala, seus alunos estão comportados, mas que tem professor que negligencia essa função e quando ela chega à sala para dar aula encontra grande algazarra, tornando “missão impossível” colocar ordem no local.

²³⁶ As reclamações em relação à indisciplina, na Escola Violeta, apareceram em conversas com coordenadores, professores, alunos e pais, sendo essa uma importante dimensão da má reputação da escola no bairro (vista como desorganizada e violenta).

tem tentado envolvê-los em decisões, realizar premiações, ampliar os espaços e possibilidades de expressão, estimular excursões, olimpíadas e feiras etc. Porém essas ações estão sujeitas à disponibilidade de recursos orçamentários e humanos, o que se mostra bastante instável, pois várias ações implementadas no início do ano perdem força ou deixam de ser executadas ao longo do tempo, gerando, aparentemente, pouco impacto na motivação dos alunos durante as aulas. Diante de uma indisciplina persistente, que a escola coletivamente não consegue resolver, alguns professores improvisam soluções individuais, porquanto outros buscam o apoio dos pais dos alunos e da equipe de coordenação a qual, também, vai perdendo a sua especificidade pedagógica para assumir uma função mais disciplinar.

É possível afirmar que, na Escola Violeta, a indisciplina constitui o principal foco de tensão entre famílias e educadores, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, viria o silêncio dos pais diante das convocações. Esses dois pontos não estão desconectados, pois a ausência dos pais é de fato sentida pelos docentes quando o aluno apresenta problemas na escola, sobretudo, comportamentais²³⁷. Para compreender esse fenômeno é preciso relembrar que a Escola Violeta já ajustou parcialmente suas expectativas e prescrições às características de seu público. Seus profissionais conhecem a comunidade de pais pouco escolarizados e sem condições de ajudar os filhos em questões pedagógicas e, com isso, não podem contar com esse tipo de auxílio. Por outro lado, aumentam as expectativas em relação ao controle das atitudes dos filhos pelos pais, uma vez que os educadores sentem que, na divisão das funções educativas, a escola vem assumindo cada vez mais encargos, enquanto os pais assumem cada vez menos²³⁸. Além disso, é comum, no cotidiano escolar, ouvir educadores e demais funcionários atribuírem o mau comportamento dos alunos à omissão ou falta de autoridade dos pais. A crença é a de que, se a escola cobrar o envolvimento dos pais e conseguir sua adesão, o comportamento da criança se modificaria, assim como seu aprendizado, já que há uma *doxa* entre os docentes de que os alunos não aprendem, porque não prestam atenção e não realizam as atividades prescritas.

Pude observar essa intervenção junto aos pais ser bem-sucedida em alguns casos, principalmente entre os alunos que recebiam advertência ocasionalmente. Nesses casos, uma

²³⁷ Nas entrevistas com as famílias houve casos de crianças desatentas, desinteressadas e que não realizavam as atividades em sala, mas que, mesmo assim, os responsáveis nunca foram convocados para reuniões individuais com os professores. Esse dispositivo parece ser utilizado, sobretudo, em casos de maior gravidade ou de perturbação da ordem escolar, como nos casos em que os alunos desafiavam a autoridade do professor, agrediam colegas ou os distraíam com brincadeiras e ruídos.

²³⁸ Essa percepção aparece em frases como "[a mãe] já não tem que fazer mais nada" em referência ao fato dos alunos poderem realizar todas as refeições e o dever de casa na escola; de terem acesso gratuitamente a oficinas de reforço escolar, uniformes, livros e material didático; e dos pais poderem deixar os filhos aos cuidados da escola no contraturno escolar, nos finais de semana e férias.

conversa ou pequenas mudanças de atitude ou na rotina apresentavam bons resultados. No entanto, junto aos pais dos alunos costumava em perturbar a ordem escolar²³⁹, essa ação não costumava surtir os resultados esperados ou estes eram temporários. As entrevistas com as famílias oferecem algumas pistas para a compreensão da falibilidade da ação dos pais sobre as atitudes e comportamentos dos filhos, mesmo quando eles se mostravam interessados e dispostos a intervir. Nesse sentido, destacam-se ao menos dois elementos da vida familiar que exercem influência significativa sobre a autonomia e o autocontrole da criança: (I) os modos de relacionamento com o tempo; (II) as formas de exercício da autoridade.

Como se sabe, a disciplina não constitui um traço de personalidade inato; ela é produto da socialização da criança junto à família e a sua rede de relações mais ampla, ou seja, na escola, na igreja, na vizinhança, na rua e demais espaços sociais. É através da convivência e das interações sociais que a criança internaliza modos de ser e de se portar. A família tem um efeito significativo nessa socialização, por ser ali que a criança tece suas primeiras relações de interdependência, embora a forma como as famílias vivem e socializam as crianças varia significativamente em função de uma série de fatores, em que destaco a história de vida dos membros da família e as condições materiais de existência. Nesse sentido, as entrevistas sugerem que as experiências da mãe em sua infância e vida adulta, no interior de sua família de origem e, posteriormente, na família de procriação, influenciam a forma como ela percebe a infância e desempenha o papel de mãe de aluno; e o modo como ela institui as regras e exerce a autoridade. Mas as condições objetivas, econômicas e educacionais, também influenciam essas e outras dimensões da vida familiar, como a temporalidade.

A vulnerabilidade social impõe às famílias uma série de adversidades e incertezas que, sob a pressão das necessidades imediatas, afastam as tentativas de organizar a vida familiar através da previsão e do planejamento do futuro. Essa instabilidade submete o cotidiano familiar ao ritmo das urgências e dos acontecimentos, configurando formas de se relacionar com o tempo pouco objetivas e, portanto, muito improvisadas. Nesse sentido, algumas das famílias entrevistadas, sobretudo aquelas mais vulneráveis e menos escolarizadas²⁴⁰, não tinham uma rotina que incluísse conversas frequentes com os filhos sobre a escola ou o acompanhamento regular de cadernos, bilhetes e agendas. As mães esperavam para agir quando os filhos ou a escola comunicavam algum problema e, só então, elas passavam a conversar, vigiar e cobrar os

²³⁹ Alguns tinham mais de três páginas do “diário de bordo”, preenchidas com ocorrências.

²⁴⁰ As disposições temporais são constituídas a partir das experiências vivenciadas, tanto no passado como no presente. Assim, há famílias que, apesar de se encontrar, no presente, em uma situação econômica e familiar mais estável, reativa as disposições internalizadas no passado.

filhos mais intensamente. Porém essas ações não se sustentavam por muito tempo, pois logo a mãe passava a se ocupar com outras questões e urgências, até que o filho voltasse, novamente, a apresentar problemas escolares. De fato, as ações de prevenção do fracasso e de acompanhamento regular da vida escolar dos filhos requerem disposições, para agir de forma regular e regrada, que não são incorporadas instantaneamente, pois dependem de um trabalho pessoal e duradouro sobre si mesmo e seus impulsos, assim como a existência de certas condições para sua concretização. Contudo não é apenas a temporalidade familiar que influencia a autonomia do filho, mas também o modo como seus comportamentos são regulados no dia a dia.

O modo de socialização escolar se fundamenta acima de tudo no disciplinamento interno, tanto do corpo como da mente, que devem ser colocados a serviço de fins pedagógicos. Isso implica que a escola não espera um aluno dependente, que necessite ser orientado, lembrado, cobrado e vigiado para que regule seu comportamento. Sua aquiescência deve estar voltada às normas institucionais, que precisam ser compreendidas e introjetadas à personalidade, produzindo autonomia e autorregulação. A adesão às normas é, portanto, meio e fim da relação pedagógica, uma vez que a escola requer e reforça a autonomia do aluno através da estruturação racional e ordenada do espaço e do tempo; da regulação das relações sociais, orientadas por regras fixas e impessoais e, também, da organização das disciplinas escolares, a partir de uma lógica interna específica. Há modos de socialização familiar muito mais próximos e coerentes com esse modo escolar do que outros. É o caso, por exemplo, das famílias socialmente favorecidas as quais foram estudadas por Lareau (2007) que educavam seus filhos a partir do que ela nomeou de “cultivo orquestrado”. Este se baseia no uso intenso da linguagem na regulação dos comportamentos, assim como a ocupação e organização do tempo das crianças a partir de atividades que têm a finalidade de desenvolver competências e disposições favorecedoras do sucesso escolar, tais como a assiduidade, a pontualidade e os hábitos de uma vida regrada.

Quanto às famílias das camadas populares, estas tendem a apresentar modos de socialização mais distantes e, às vezes, contraditórios do modo escolar (THIN, 2006). As famílias entrevistadas não educavam os filhos da mesma forma, mas havia uma sobre-representação de pais que exerciam a autoridade a partir do princípio da coerção externa, o que requer a presença física do responsável para a realização do controle direto, através de sanções físicas e verbais. Nesses casos, as normas de comportamento não são claras e regulares, sendo acionadas apenas quando (e se) os pais presenciarem a situação transgressora, a partir de admoestações, castigos e proibições. Estas, apesar de cessarem imediatamente o ato reprovado,

pouco agem sobre a "razão" da criança, isto é, explicitando regras e motivos, a fim de favorecer a internalização de princípios morais e comportamentais pela criança, tornando-a autônoma. Portanto, esses pais não abdicaram ou se omitiram de educar os filhos, mas o fazem a partir de uma lógica pouco escolar que tende a resultar em baixa autonomia e problemas disciplinares na escola.

Nesse sentido, a forma como as crianças são socializadas na família, a partir de estruturas temporais e modos de regulação pouco ajustados ao modo escolar, pode ser a causa da baixa efetividade da intervenção dos pais junto ao comportamento filhos e, isso, todavia, é percebido pelos educadores como omissão ou falta de autoridade. A escola tende, então, a intensificar cobranças, multiplicando as angústias e os mal-entendidos mútuos, e levando alguns pais a silenciar ou se distanciar da instituição como uma tática de proteção ou de defesa, a fim de evitar tensões e confrontos que, por sua vez, reforça a percepção dos educadores de que as famílias são omissas e que a escola se encontra sozinha diante da missão de educar essas crianças.

Assim, resumidamente, pode-se dizer que o ofício de pai/mãe de aluno consiste mais do que em assumir certas tarefas, como acompanhar o dever de casa e atender às convocações da escola, em entregar à escola uma criança em condições de educabilidade. Essas condições podem apresentar certas variações entre os diferentes estabelecimentos de ensino, mas suponho que a autonomia, concebida como disciplina mental e corporal, é uma disposição requerida em todos eles por estar na base da forma escolar. Entretanto, o que a escola solicita dos pais, alguns não podem oferecer de imediato, e não por omissão, mas por impotência, já que isso exigiria mudanças estruturais em diferentes dimensões da vida familiar que dependem mais do que da vontade, sendo condicionados pelas experiências e condições de existência da família. Essa pressão, inocuidade e solidão dos pais e professores em face da indisciplina das crianças e, sobretudo dos adolescentes, vem gerando uma grande comoção pública.

As propostas para solucionar o problema giram principalmente em torno de três pontos: (I) a educação das famílias e a (tentativa de) regulamentação da participação parental na escolarização dos filhos; (II) a volta do poder hierárquico e das práticas disciplinares coercitivas; (III) as propostas de reforma da escola a partir de sua abertura às culturas de seu entorno.

Quanto ao primeiro ponto, ações sistemáticas junto aos responsáveis (CASTRO; REGATTIERI, 2009), através, por exemplo, da "Escola de Pais", podem sensibilizar muitas famílias, mas certamente não todas, sobretudo aquelas mais fechadas em si mesmas, uma vez que buscam modificar a cultura familiar, alterando relações, crenças, rotinas etc. O problema

surge quando essas ações se configuram em um controle ou, utilizando uma expressão cara à Donzelot (1986), na “polícia das famílias”, que intervém autoritariamente em seus modos de vida, estigmatizando e culpabilizando aquelas que não se adéquam a suas diretrizes. Paralelamente à educação das famílias, faz-se notar tentativas de regulamentar a participação dos pais junto à vida escolar dos filhos, para além da realização da matrícula e da garantia da assiduidade às aulas, mais especificamente, obrigando-os a comparecer à escola algumas vezes no ano para acompanhar a escolarização dos filhos, sob a pena de ver alguns de seus direitos restringidos.

Apesar de essas ações contarem com considerável apoio público, uma vez que acompanhar o desenvolvimento dos filhos parece ser uma atribuição parental desejável e razoável, as expectativas em torno desse acompanhamento são sobre-estimadas, pois mais do que a frequência dos contatos entre pais e professores, o que parece ter efeitos favorecedores no sucesso escolar é todo um contexto familiar (LAHIRE, 1997)²⁴¹. Além disso, essa presença obrigatória nas reuniões pode gerar efeitos perversos, sobretudo para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que são elas que, usualmente, assumem esse acompanhamento. As demandas da maternidade já são vistas como custos por parte dos empregadores e aumentá-las pode prejudicar ainda mais o acesso e permanência das mães no mercado de trabalho formal.

Em relação ao segundo ponto, nota-se nos últimos anos:

- (I) a proliferação de escolas geridas pela Polícia Militar/Bombeiros - que, entre 2013 e 2017, saltaram de 39 para 122 instituições de ensino - ou pelas Forças Armadas. Em 2019, 203 estabelecimentos de ensino eram geridos pelo Exército (PINHEIRO *et al.*, 2019) e o Governo Federal tem planos de transformar outras 216 escolas públicas em instituições de ensino cívico-militares até 2023, dando prioridade àqueles estabelecimentos que ofertem os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade social. A expectativa é que já em 2020, 23 estados brasileiros e o Distrito Federal contem com alguma escola desse

²⁴¹ E como nos alerta Montandon, a partir da revisão de literatura do tema: “Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações, comunicação entre pais e mestres, e sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatações de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável – por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores – e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar” (MONTANDON, 1996 apud NOGUEIRA, 2006, *grifo nosso*).

tipo²⁴². De acordo com o Decreto nº 10.004/2019, nessas escolas a gestão didático-pedagógica, educacional e administrativa será compartilhada entre educadores e militares, tendo como base os padrões de ensino e disciplina dos colégios militares²⁴³. Esse modelo comporta alguns riscos, uma vez que a imposição de regras arbitrárias²⁴⁴ (que não constituem imperativos didáticos) e o excessivo rigor da disciplina militar podem contribuir para a evasão daqueles alunos cuja cultura que mais se distanciam do modo escolar e que são, afinal, os que mais precisam da escola para se integrar ao mercado de trabalho e aos papéis sociais que os esperam no futuro.

- (II) a crescente demanda dos educadores por intervenção de autoridades externas à escola, seja da guarda municipal, seja do conselho tutelar, face aos conflitos escolares, principalmente indisciplina (CANEGAL; LAURINDO, 2014). Uma pesquisa realizada junto ao Conselho Tutelar (CT) da região Sul da cidade do Rio de Janeiro, em 2005 e 2009, constatou que 27,8% dos encaminhamentos realizados ao CT pelas escolas da rede municipal e estadual de ensino eram relacionados à “problemas na escola”²⁴⁵: destes, 40% eram por questões de indisciplina, 23,8% por infrequência escolar, 8,9% por omissão parental e apenas 5,7% por baixo desempenho dos alunos (CARNEIRO *et al.*, 2014). Nesse sentido, em 2018, a Escola Violeta requisitou junto à Prefeitura de Belo Horizonte a permanência em tempo integral de um guarda municipal no interior da instituição. Mas já em 2017 pude presenciar a intervenção desse agente junto a alunos da escola, tanto dos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental. Além disso, a equipe pedagógica recorrentemente ameaça acionar o Conselho Tutelar para intervir em casos graves de indisciplina²⁴⁶. Porém, em poucos casos esse órgão atendia aos anseios

²⁴² Informação disponibilizada pelo MEC no site: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/65-escolas-civico-militares-estarao-em-23-estados-e-no-distrito-federal-em-2020>>. Acesso em 3 de janeiro de 2020.

²⁴³ Para mais informações, consultar o Decreto nº 10.004/ 2019 que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em 3 de janeiro de 2020.

²⁴⁴ Faço referências às regras de padrão estético (que vedam certos cortes de cabelo, cores de esmalte e adereços) e de conduta fora do ambiente escolar (que proíbem o aluno de participar de manifestações coletivas de natureza política; publicar em redes sociais conteúdo que atente contra a disciplina, a moral e a ordem pública; manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namorar) ou frequentar local de jogos eletrônicos quando uniformizados) impostas unilateralmente por algumas escolas cívico-militares e que podem resultar na expulsão do aluno em caso de transgressão. Esses regulamentos disciplinares vêm sendo alvo de contestação por parte do Ministério Público, que observa nessas normas uma violação do direito do aluno à expressão e à intimidade, como pode ser consultado na Recomendação nº 04/2019/PRDC/BA/MPF. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/recomendacoes/recomendacao-04-2019-prdc-ba-mpf>>. Acesso em 3 de janeiro de 2020.

²⁴⁵ “A rubrica ‘problemas na escola’ contém um amplo leque de situações que dizem respeito ao universo da educação escolar. São eles: indisciplina, rendimento, evasão, bullying, omissão parental, frequência etc.” (CARNEIRO *et al.*, 2014, p. 204).

²⁴⁶ Consta no art. 56 do ECA que os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental deverão comunicar o Conselho Tutelar os casos: (I) de maus-tratos envolvendo seus alunos; (II) de reiteradas faltas injustificadas ou

da escola (intervindo em tempo hábil de forma qualificada e eficiente), alegando falta de equipe técnica.

Ocorre que tais medidas, assentadas na disciplina militar e/ou em relações hierárquicas, podem acabar por produzir um “aluno domado” (LAHIRE, 1997) e não alunos autônomos, sendo esse mais adequado às sociedades tradicionais e não às contemporâneas, cujos processos estão alicerçados em relações e práticas democráticas, marcadas por mudanças rápidas e frequentes, assim como, também, caracterizadas pela demanda do mercado de trabalho por indivíduos criativos, reflexivos, empreendedores e autônomos (SÁ; PAIXÃO, 2015; LAZZARESCHI, 2016; OEI, 2018)²⁴⁷.

Por fim, no que se refere ao terceiro ponto, há aqueles que apostam em uma transformação interna da escola para melhor se adequar ao seu “novo” público, e reduzir as distâncias entre a cultura escolar e a popular. Observa-se, nas últimas décadas, a implementação de diferentes políticas educacionais com esse intuito, como a escola de tempo integral, a “Escola Aberta” etc. O problema é que essas políticas dependem de disponibilidade orçamentária, a qual se mostra insuficiente e oscilante, seja pelos recorrentes ajustes fiscais, seja pelas mudanças de governo que, a cada novo mandato, busca imprimir sua identidade na política educacional. Além disso, essas reformas parecem pouco afetar a forma escolar, suas margens e fundamentos. Vincent *et al.* (2001) argumentam que essas transformações (e a “abertura” da escola para a realidade exterior) se tratam de mudanças marginais que contribuem mais o reforço e a difusão do modo de socialização escolar para fora dos muros da instituição (ao “pedagogizar” a prática das famílias ou oficinas, por exemplo), do que para a transição desse modo escolar para um outro modo de socialização (menos dissonante daquele predominante nas camadas populares).

Em suma, os ânimos estão acirrados e a escola urge por soluções. Mas a indisciplina é um fenômeno bastante complexo, que resiste às soluções parciais propostas até então. Tudo indica que será preciso fortalecer e ampliar a agenda de pesquisas sobre o tema, abordando boas práticas escolares e incluindo crianças e jovens, partes interessadas também nessa questão, como interlocutores na discussão, a fim de encontrar novas saídas para essa “crise da escola”.

de evasão escolar; e (III) de elevados níveis de repetência. Mas, o que vem sendo presenciado é o alargamento das situações em que este órgão vem sendo convocado a intervir.

²⁴⁷ Filgueira (2018) analisou relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros organismos internacionais a fim de identificar as competências necessárias para a participação no mercado de trabalho do século XXI e concluiu que: “Mesmo se houvesse interpretações ligeiramente diferentes para estas definições: colaboração, adaptabilidade, aprendizagem contínua, raciocínio crítico, criatividade e inovação, responsabilidade pessoal e tomada de decisão; todas aparentam estar em demanda pelo mercado de trabalho de hoje e do futuro” (p.72).

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação das escolas dos pobres no Brasil**. 2004, 278f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **O crescimento da PEA e a redução do hiato de gênero nas taxas de atividade no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- AMATO, Paul R.; BOOTH, Alan. **A generation at risk: growing up in an era of family upheaval**. Cambridge: Mass: Harvard University, 1997.
- ANDRADE, Tânia. **Mulheres no Mercado de Trabalho: onde nasce a desigualdade?** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. (Estudo Técnico).
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Ana Lúcia Marinônio de Paula. Sentença vem de sentimento: sobre a subjetividade dos atores jurídicos em varas de família. **Psicologia Clínica**, v. 23, n. 1, p. 249-249, 2011.
- APCBH - Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. **Histórias de bairros**: Belo Horizonte. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011.
- ARENDT, Hanna. Crise na educação. In: **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2 ed., 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado - O mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed., 1985.
- BAHIA, Cláudio Lister Marques. Belo Horizonte: uma cidade para a modernidade mineira. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 12, n. 13, p. 185-200, 2005.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.
- BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, n. 1, p. 2, 1971.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: Política**. Tradição e Estética no Mundo Moderno, Oeiras: Celta Editora, 2000.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BELO HORIZONTE. **Resolução L**, de 14 de junho de 2018. Objetiva o estabelecimento de parâmetros e diretrizes complementares, consoante o disposto no inciso VII do artigo 4º do decreto municipal nº. 11.283, de 13 de março de 2003. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, ano XXIV, n. 5.561, 30 jun. 2018. p. 16-17.

BERNARD, Régis. Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire. **Les Dossiers de l'Éducation**, n. 5, p. 17-22, 1984.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, 1999.

BOGDAN, Robert., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: **A economia das trocas simbólicas**, v. 2, 1974. p. 3-25.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 5 ed., 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. Socialization and social class through time and space. **Readings in Social Psychology**, v. 3, 1958.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. A “desinstitucionalização” da escola contemporânea: apontamentos teóricos e consequências perigosas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 789-802.

CAMPOS, Gioconda Machado; CUNHA, Daisy Moreira. Perfil do absenteísmo docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG no período de 2011 a 2014. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 40, p. 115-135, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação, sob o olhar dos professores**. São Paulo: FSM/OIE, p. 25-26, 2008.

CAMPOS, Mariza Salomão Vinco de Oliveira. **Estatuto da criança e do adolescente: a proteção integral e suas implicações político-educacionais**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2009.

CANEGAL, Ana Carolina; LAURINDO, Sarah. Conselho Tutelar, um mediador da relação escola-família. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 217-238.

CAPUCHA, Ana Rita Pinheiro Vaz. **No espaço escolar: estudo de caso de uma associação de pais**. 2011. 79f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2011.

CARNEIRO, Aristóteles Vandelli; SOARES, José Antonio Ribas; LAURINDO, Sarah; PEDRO, Tadeu Nascimento. Perfil da atuação do Conselho Tutelar e a importância do direito à educação. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 197-216.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, 2014.

CASSONI, Cynthia. **Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura**. Orientador: Regina Helena Lima Caldana. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em aberto, v. 21, n. 80, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos**. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003.

CERLETTI, Laura. **Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social**. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina, 2010.

CHARLOT, Bernard. **O sujeito e a relação com o saber**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23-33.

CONTI, Alfio. A política de intervenção nos assentamentos informais em Belo Horizonte nas décadas de 1980 e 1990 e o “Plano global específico”. **Cadernos de arquitetura e urbanismo**, v. 11, n. 12, 2009.

COSTA, Fabiana T. da; TEIXEIRA, Marco A. P.; GOMES, William B.. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], vol.13, n.3, pp.465-473, 2000.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, 2012.

DAL'IGNA, Maria Claudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **Forma escolar e Complexos de Estudos: considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, n. 2, p. 100-109, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 7 ed., 2010.

DIAS, Ana Cristina Garcia; LOPES, Rita de Cássia Sobreira. Representações de Maternidade de Mães Jovens e suas Mães. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 63-73, 2003.

DIOGO, Ana Maria. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: Mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação**, n. 1, p. 166-188, 2010.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

DUBET, François. **École, familles: le malentendu**. Paris: Textuel, 1997. p. 11-41.

DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudanças no sistema escolar?. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 10, n. 59, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Textes III**. Paris: Minuit, 1975.

ÉPIPHANE, Dominique. meninas (Educação das). In: VAN ZANTEN, A. (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 575-579.

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

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A técnica de observação em estudos de administração. In: **XXXVI Encontro da ANPAD**, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da Anpad, 2012.

FIALHO, Flavia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar**: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. Orientador: Maria Alice de Lima Gomes Nogueira. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, 2014.

FILGUEIRA, Rodrigo. Reduzindo a futura lacuna de competências na América Latina e no Caribe por meio de inovações em educação aplicada. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 3, 2018.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **HISTEDBR On-Line**, v. 43, p. 285-303, 2011.

FONSECA, Marília; DE OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, 2009.

FONTAINE, Anne Marie. Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. **Cadernos de Consulta Psicológica**, Porto, v. 4, p. 13-30, 1998.

FREITAS, Waglânia de Mendonça Faustino; SILVA, Ana Tereza Medeiros Cavalcante da; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; GUEDES, Rebeca Nunes; LUCENA, Kerle Dayana Tavares de; COSTA, Ana Paula Teixeira. Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. **Revista de saúde pública**, v. 43, n. 1, p. 85-90, 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **Gênero, família e relações étnico-raciais**: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. 2014. 371f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GESQUI, Luiz Carlos. **Organização da escola, absentéismo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. 160f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

GIMENO, José. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: **Reforma curricular**: Da intenção à realidade. Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1997.

GODINHO, Tatau. **Trabalho de casa? Trabalho de mulher?**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos PAGU**, Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 1, p. 67 – 110, 1993.

GOUVEIA, Luis. A autoridade docente e a complexa fabricação do comum. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 434-454, 2018.

GUIMARÃES, Berenice Martins. Favelas em Belo Horizonte: Tendências e desafios. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v.7, n. 2 e 3, p. 11-18, 1992.

HARRIS, Judith Rich. Where is the child's environment?: a group socialization theory of development. **Psychological Review**, Washington, v. 102, n. 3, p. 458-489, 1995.

HARRIS, Judith Rich. **The nurture assumption**: why children turn out the way they do. New York: Free, 1998.

HENRI-PANABIÈRE, Gaële; COURT, Martine; BERTRAND, Julien; BOIS, Géraldine; VANHÉE, Olivier. La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. **Actes de la recherche en sciences sociales**, vol. 226-227, v. 1, 2019. p. 16-30.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Síntese de indicadores 2015**. IBGE, Brasília, 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica**. Nota Técnica n. 11, Brasília, 2015.

JACQUET, Christine; COSTA, Livia Fialho da. As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares. **Sociedade e Cultura**, v. 7, n. 2, 2004.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre. **Les stratégies éducatives des familles**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1991.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre; RITSCHARD, Gilbert. **European Journal of Sociology / Archives Européennes De Sociologie / Europäisches Archiv Für Soziologie**, v. 33, n. 2, p. 308–325, 1992.

Kohn, Melvin L. **Class and conformity**: A study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educ. rev.**, n. 46, p. 13-82, 2007.

LAREAU, Annette. **Home advantage**: Social class and parental involvement in elementary education. London: Falmer, 1989.

LAUTREY, J. **Classe Sociale, Millieu Familial, Intelligence**. Paris: PUF, 1980.

LAZZARESCHI, Noêmia. Novas competências profissionais e empregabilidade no limiar do século XXI. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 22, p. 245-290, 2016.

LEPRE, Rita Melissa. **Adolescência e construção da identidade**. 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/20743719-Adolescencia-e-construcao-da-identidade-ritamelissa-lepre.html>>. Acesso em 17 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.

LIMA, Nádia Laguárdia de; ARAÚJO, Ronaldo Sales de.; SOUZA, Eduardo Pio de; DIAS, Allana Fernanda Gonçalves; BARBOSA, Carolina Albuquerque; ALVES, Raquel Gonçalves Silveira; NIHARI, Karina Maciel; MARCHI, Nayara Serrano Barcelos. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1103-1125, 2015.

LIN, Chin-Yau Cindy; FU, Victoria R. A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. **Child development**, v. 61, n. 2, p. 429-433, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LOPEZ, Néstor. **Equidad Educativa Y Desigualdad Social**: Desafios de la educación en le nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IPE UNESCO, 2007.

Luster, Tom; Rhoades, Kelly; Haas, Bruce. The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. **Journal of Marriage and the Family**, v. 51, n.1, p.139-147, 1989.

MACCOBY, Eleanor; MARTIN, John. Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. In: **Handbook of child psychology**, v. 4., 4 ed., New York: Wiley, 1983.

MAGALHÃES, Mariana Moura. **Sobre a obrigatoriedade do Amor Materno**: um estudo com mulheres que optaram por não ter filhos. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MALTA, Valéria Duarte. **Absenteísmo docente no ensino público**: um modelo de influências e correlações com o desempenho discente. 2014. 217f. Dissertação de Mestrado (Pósgraduação em Administração) - Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: EDUSC, 2002.

MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael. **Mudanças nas famílias brasileiras**: a composição dos arranjos domiciliares entre 1978 e 1998. Brasília: IPEA, 2002. (Texto para discussão, n. 886).

MEIGHAN, Roland. **A Sociology of Educating**. London: Cassell Educational, 1986.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires**. L'école à l'épreuve de la question sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In: In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores**: um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001. p. 113-152.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. In: **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 3, n. 5, 2009. p. 91-114.

MOTTA, Luana Dias. **A Normatização da Limpeza e da Beleza no Aglomerado do Morro das Pedras-BH**: estratégias legais, políticas e discursivas para implementação do Programa Vila Viva. 2009. 85f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MUNIZ, Jerônimo Oliveira; VENEROSO, Carmelita Zilah. Diferenciais de Participação Laboral e Rendimento por Gênero e Classes de Renda: uma Investigação sobre o Ônus da Maternidade no Brasil. **Dados**, v. 62, n. 1, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere**, n. 9, p. 156-166, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v.2, n.31, p.155-170, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Teses e Dissertações sobre a Relação Família-Escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. Trabalho apresentado no GT14 – Sociologia da Educação. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara. Juventude, Indisciplina e regras escolares. In: **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos. **Programa orçamento 2019/20**. Guatemala, 2018. Disponível em: <<https://oei.org.br/pdf/noticias/2018/programa-presupuesto-oei-2019-20-portugues.pdf>>. Acesso em: 13 out 2019.

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos; MEC – Ministério da Educação. Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional. In: **Sistema Educativo Nacional de Brasil**. Madri/Espanha, 2002. p. 21-27.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 13-35, 2018.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de. O movimento de favelas de Belo Horizonte e o Departamento de Habitações e Bairros Populares (1956-1964). **Mundos do Trabalho**, v. 4, n.7, p. 100-120, 2012.

OLSON, Douglas; SPRENKLE, David H.; RUSELL, Candyce S. Circumplex model of marital and family systems: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. **Family Process**, n. 18, p.3-28, 1979.

OLSON, Douglas; SPRENKLE, David H.; RUSELL, Candyce S. Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical Uptade. **Family Process**, n. 22, pp.69-83, 1983.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASQUIER, Dominique. **Cultures Lycéennes**. Paris, Éditions Autrement, 2005.

PERCHERON, Annick. Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants. **Revue Française de Sciences Politiques**. Paris, v. 35, n. 5, p. 840-891, 1985.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, FAPERJ, 2010.

PEREIRA, Ana Maria. **A educação no cotidiano popular** – um estudo das diferenças entre os modos de educar da família e da escola. 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

PÉRIER, Pierre. De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. **Éducation et didactique**, v. 6, n. 1, p. 85-96, 2012.

PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: **Entre pais e professores: um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001. p. 57-112.

PERRENOUD, Phillippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto editora, 1995.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, 29 jan. 2020.

PINHEIRO, Luana Simões.; LIMA JUNIOR, Antônio Teixeira.; FONTOURA, Natália de Oliveira; SILVA, Rosane da. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Brasília: IPEA, 2016. (Nota Técnica, n. 24).

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 267f. 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTO, Mario Augusto. **Faltas e licenças médicas**: o absenteísmo na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2009. 102 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. L'éducation familiale. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 88, p. 69-101, 1989.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018.

REARDON, Sean. The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In: **Whither Opportunity?** Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children. New York: Russell Sage Foundation Press, 2011.

REISS, David. **The Family's Construction of Reality**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

RESENDE, Tânia de Freitas; CANAAN, Mariana Gadoni; REIS, Laís da Silva; OLIVEIRA, Roberta Alves de; SOUZA, Tereza Cristina Starling. Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.117, p.953-970, 2011.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, 2016.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. Assimetria na relação entre família e escola pública. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.16, n. 35, p. 385-394, 2006.

ROCHA, Hilda Maria Pereira. **O envolvimento parental e a relação escola-família**. 2006. 283f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2006.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.

ROSSI, Laura; BURGOS, Marcelo Baumann. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 50-71.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. **Interacções**, v. 11, p. 243-254, 2015.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Soc.**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de Habitus. In: **Família, escola e juventude**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 38-55.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada**: Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, Rosiete Pereira da. **Absenteísmo docente**: um estudo exploratório. 2014. 97 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), v. 13, n. 2, p. 283-291, 2009.

SIMMEL, Georg. On the Sociology of the Family. **Theory, Culture & Society**, v. 15, n. 3-4, p.283-293, 1998.

SOARES, Cristiane. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2008, Caxambu, MG. **Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2008.

SOARES, Cristiane; SABÓIA, Ana Lúcia. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos**: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. (Textos para discussão, n. 21).

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019.

SOUZA, Laécia; RIOS-NETO, Eduardo; QUEIROZ, Bernardo. A relação entre parturição e trabalho feminino no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.28, n.1, p.57-79, 2011.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: **Strategies of Qualitative Inquiry**, 2 ed., London: Sage, 2003. p. 134-164.

SZYMANSKI, Heloísa. Encontros e desencontros na relação família-escola. In: TOZZI, D. A.; ORNESTI, L. F. (Coord.). In: **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. **Revista Eletrônica AGB-TL**, v. 1, n. 2, p. 21-42, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira. Avanços e continuidades para as mulheres no mundo do trabalho (2004-2014). **Revista da ABET**, v. 15, n. 1, p. 84-99, 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211- 225, 2006.

TURA, Maria de Lourdes; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. Cultura da rua ou cultura da escola?. **Educ. Pesqui.**, v. 26, n. 1, p. 23-52, 2000.

VANALLI, Ana Carolina Gravena. **Conciliação entre profissão, conjugalidade e paternidade para homens e mulheres com filhos na primeira infância**. 2012. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VAN-ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, p. 125-154, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, v. 33, p. 7-47, 2001.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; PRADO, Paulo Müller; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. **Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos**. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA

- Quando e onde nasceu?
- Chegou a viver na Vila antes das reformas [do Vila Viva]? O que mudou [o que melhorou e o que piorou]?
- Como foi a sua infância [relação com os pais; relação dos pais com a escola, brincadeiras, trabalho]? Você acha que a infância dos seus filhos é/foi muito diferente da que você teve?
- Conte sobre sua trajetória escolar e profissional. Teve apoio dos seus pais nessa trajetória? [Se sim] De que forma? [Se parou de estudar] Por quê?
- Tem irmãos? Qual a escolaridade e ocupação dos pais e irmãos?

SITUAÇÃO FAMILIAR

- Breve histórico da constituição da família [Casou? Teve quantos filhos? Qual a idade deles?]
- Quem mora atualmente com você?
- Você recebe benefícios do Governo? Você consegue viver confortavelmente com a sua renda atual? Outras pessoas do domicílio contribuem financeiramente?
- Como é a relação que você tem com os seus filhos? Em que horas se reúnem? O que fazem nessas horas? O bairro oferece opções de lazer para você e sua família?

CARACTERIZAÇÃO DO FILHO E SUA ROTINA

- Como é o seu filho em casa?
- Ele costuma fazer coisas “erradas”? Dê exemplos. Quando isso acontece, o que você faz?
- Você controla as amizades, horários e passeios dos filhos? Como isso é feito?
- [Se houver irmão] Seus outros filhos também são/eram assim?
- Como é um dia de semana comum do seu filho (hora que se levanta, se deita, faz refeições, faz deveres de casa, brincadeiras prediletas etc.). E no final de semana? [Há horário fixo ou limite de horário para essas atividades?]
- Você precisa acordá-lo ou mandá-lo dormir? Levá-lo na escola? E fazer os deveres de casa? Ele organiza sozinho o material escolar?

ROTINA DO RESPONSÁVEL

- Você supervisiona para ver se seu filho fez o dever ou organizou o material?
- Você conversa com ele sobre a escola? Sobre o que vocês falam?
- Como é um dia de semana comum na sua vida? E no final de semana?
- O que você faz para se divertir? Quantas vezes na semana?
- Como você se sente com sua rotina? Gostaria de mudar alguma coisa?
- Você gasta quanto tempo em média ajudando seu filho com a escola (monitorando, ajudando, organizando o uniforme e material)? Outra pessoa te ajuda? Você acha que a escola de seu filho demanda muito de seu tempo e energia? De que forma?
- Seu filho te ajuda com o serviço de casa? [Se sim] Como é dividido o serviço, ele ocorre em dias e horários fixos?

VIDA ESCOLAR DO FILHO

- Com qual idade seu filho começou a frequentar a escola?
- Quais escolas ele frequentou?
- O que acha dessas escolas? O que gosta(va) ou não gosta(va) nessas escolas?

- Se dependesse apenas de sua vontade, seu filho continuaria estudando na atual escola ou não? Por quê?
- Qual a sua opinião sobre os(as) professores(as) que atuam nesta escola?
- Como seu filho está se saindo na escola? Ele já apresentou alguma dificuldade na escola? [Se sim] Como você ficou sabendo ou percebeu essas dificuldades? [Com seus outros filhos também foi assim?]
- Você já foi chamada na escola para conversar sobre seu filho? Compareceu? O que foi dito? Como você se sentiu? Quais foram suas atitudes em relação a essas queixas? Como ele reagiu às suas atitudes?
- Você já procurou a escola por conta própria para conversar sobre ele? Foi bem recebido? A escola mostrou-se aberta e disposta a conversar? A escola atendeu suas solicitações?
- Você já participou das reuniões de pais? O que costuma ser tratado? O que acha delas? Você tem oportunidade de dar sua opinião nessas reuniões?
- Você tem gastos com a escola? Que tipo de gastos (aproximadamente qual valor)?

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

- Para você, a escola é importante? Por quê?
- O que você espera para o futuro de seu filho? Você deseja que seu filho estude até quando?
- Na sua opinião, quais são os deveres dos pais com a educação dos filhos? E da escola?
- Na sua opinião há alguma coisa que você ou sua família possa fazer para ajudar seu filho na escola? [Se sim]. Dê alguns exemplos.
- Você é convidado (a) a participar de atividades na escola como festas, reuniões, palestras e outros eventos? Quais atividades você mais frequenta?
- Você acha que a escola deveria promover outras ações que envolvessem família? Como e quais?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Pedir para o aluno se apresentar (nome, idade, série, estuda há quanto tempo nessa escola, onde mora, com quem?).

A VIDA NA ESCOLA

- O que você acha da escola? O que você gosta ou não gosta na escola? Se você pudesse escolher livremente, você escolheria estudar nessa ou em outra escola?
- Você já estudou em outra escola? Qual? O que você gostava e não gostava nessa escola? O que você acha da escola atual quando a comparada com a anterior?
- Como é um dia de aula comum (hora que acorda, vai dormir, vai e volta da escola...)?
- Você organiza seu material escolar? Em que momento? Costuma esquecer livros, cadernos ou outros materiais? Seus pais olham sua mochila?
- Você precisa de alguém para lhe acordar em dia de aula? E para te levar para a escola?
- Você costuma: faltar? Chegar atrasado? Ser chamado a atenção pelo professor? [se sim] Por quais motivos?
- Como você é como aluno (em relação à nota, aprovações e comportamento)?
- Você teve ocorrências esse ano? [se sim] Qual foi a reação dos seus pais? Já aconteceu de você não entregar as ocorrências ou deixar de avisar sobre uma convocação?
- Seus pais foram convocados esse ano? [se sim] Como foi? Como você se sente quando seus pais são chamados?
- Você recebeu seu boletim esse ano, certo? Como estavam suas notas? Seus pais vieram buscar? Qual foi a reação deles?
- Você gosta de estudar? Tem alguma matéria que você gosta mais ou tem mais facilidade? E tem alguma que você não gosta ou tem muita dificuldade?
- Você acha que é importante estudar? Por quê? Aprendeu muitas coisas na escola?
- Você já pensou em abandonar a escola? [se sim] Por quê?
- Quando você se formar no 9º ano, o que você pensa em fazer?
- O que acha da sua turma? Como se relaciona com seus colegas de sala? Há muitos conflitos?
- Por que você acha que sua turma tem tido tantos problemas com indisciplina (“bagunça)? Há mais indisciplina com alguns professores que outros? [se sim] Por quê? Você acha que a sua turma influencia o seu comportamento em sala?
- Na escola, o que acontece com quem descumpre as regras? Resolve? Você acha que os professores são justos ao chamarem atenção ou punirem os alunos?
- Você acha que tem mais regras na sua casa ou na escola?
- Você tem uma boa relação com os professores da escola?
- Você tem mais amigos na escola ou fora dela?

A VIDA FORA DA ESCOLA

- O que faz quando chega da escola? Faz tarefas domésticas? Faz os deveres de casa? [se sim] Estuda? Trabalha? Encontra com amigos? [Que amigos? O que você fazem?]

- Quais programas, redes sociais ou youtubers você mais assiste? Seus pais controlam o que você vê na TV ou na internet?
- Que horas você dorme? [esse horário é fixo ou variável] Seus pais precisam te mandar ir dormir? E te acordar?
- Seus pais te mandam ir fazer os deveres? Eles te ajudam ou supervisionam a realização dos deveres de casa?
- Seus pais acompanham e incentivam sua vida escolar? De que forma? Eles costumam ir em reuniões? Conversam sobre como foi seu dia na escola? Olham o caderno e dever?
- Seus pais controlam seus horários e atividades (faz o quê, com quem, até que horas, onde)?
- Quando você faz alguma coisa errada como seus pais reagem? O que costuma acontecer?
- Como é seu relacionamento com seus pais e irmãos? Vocês passam tempo junto? [se sim] Fazendo o quê?
- O que você faz no final de semana? E nas férias escolares?
- O que acha do seu bairro? Sente-se seguro? Tem opções de lazer? O que você faz com seus colegas no bairro?