

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de pós-graduação em Educação: Conhecimento e inclusão
social

Lorena Mara de Jesus Sodré

A PERSPECTIVA DA ESCOLA A RESPEITO DAS FAMÍLIAS DE
ESTUDANTES EM UM TERRITÓRIO DE ALTA VULNERABILIDADE: um
estudo de caso

Belo Horizonte
2021

Lorena Mara de Jesus Sodré

**A PERSPECTIVA DA ESCOLA A RESPEITO DAS FAMÍLIAS DE
ESTUDANTES EM UM TERRITÓRIO DE ALTA VULNERABILIDADE: um
estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação – escolarização e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha.

Coorientadora: Prof. Dra. Priscila de Oliveira Coutinho.

Belo Horizonte

2021

S679p
T

Sodré, Lorena Mara de Jesus, 1988-

A perspectiva da escola a respeito das famílias de estudantes em um território de alta vulnerabilidade [manuscrito] : um estudo de caso / Lorena Mara de Jesus Sodré. - Belo Horizonte, 2021.

[110] f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha.

Coorientadora: Priscila de Oliveira Coutinho.

Bibliografia: f. [105-110].

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Pais e professores -- Teses. 4. Família e escola -- Teses. 5. Comunidade e escola -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Educação -- Participação dos pais -- Teses. 7. Estigma (Psicologia social) -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Coutinho, Priscila de Oliveira. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

AS PERSPECTIVAS DA ESCOLA A RESPEITO DAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL: UM ESTUDO DE CASO

LORENA MARA DE JESUS SODRÉ

Dissertação 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 Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha - Orientador

UFMG

Prof(a). Priscila de Oliveira Coutinho

UFMG

Prof(a). Tania de Freitas Resende

UFMG

Prof(a). Alexandra Resende Campos

UFOP

Belo Horizonte, 16 de maio de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 16/05/2022, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1460414** e o código CRC **381D63DA**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha querida orientadora, professora Maria Amália de Almeida Cunha, que me acolheu desde o nosso primeiro contato. Levarei para a vida cada aprendizado, cada partilha. Agradeço pela paciência, pela escuta atenta, por cada auxílio em momento oportuno, por sempre me incentivar, por ser essa professora tão inspiradora.

À minha coorientadora, Priscila Coutinho, por cada sugestão, e por tão importante colaboração ao longo deste processo.

Agradeço aos professores do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), que permitiram a utilização dos dados de sua pesquisa em minha dissertação.

Ao CNPq pela concessão da bolsa durante o período de realização do mestrado.

Ao Eduardo, meu amor, meu companheiro de vida e de sonhos.

Aos amigos da graduação que pelo companheirismo e incentivo: Victória Sousa, Pablo Teodoro, Letícia Cunha e Ana Paula Paiva.

Aos colegas e amigos que vivenciaram e compartilharam as alegrias e angústias do percurso da pós-graduação: Alexsandra Sales, Lucas Felicetti, Thainara Castro, Isis Arantes, Tatiana Cruz, Tulio Fortes, Marcos Silva e Patrícia Coelho.

Aos colegas do Conselho Discente (CONDIS) do PPGE/UFMG, por toda a vivência de lutas e aprendizado.

RESUMO

Apesar da existência de diferentes configurações familiares, o senso comum ainda associa a ideia de família ao modelo nuclear, heteronormativo, constituído por meio de um casamento composto por pai, mãe e filhos. Os ambientes escolares também são afetados por esse imaginário, embora isso ocorra em diferentes graus e de diferentes maneiras, a depender das especificidades do local examinado. Este trabalho pretende responder à seguinte pergunta: Como as expectativas dos docentes e demais agentes escolares acerca de um modelo familiar ideal formatam as relações desses agentes com os estudantes e famílias com os quais lidam cotidiana e concretamente? Pretendeu-se responder a essa pergunta com base na análise de dados secundários (transcrições de entrevistas e grupos focais com professores e equipe gestora) oriundos de uma pesquisa realizada anteriormente pelo Observatório Sociológico Família Escola (OSFE) em uma escola localizada em uma região de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte. Dada a afinidade encontrada entre o material empírico disponível e os estudos em sociologia da chamada da "Escola de Chicago", o cerne da interpretação aqui apresentada baseia-se na Teoria da Rotulação de Howard Becker (2009) e no conceito de Estigma de Erving Goffman (2008). Conclui-se que os entrevistados – professores e a equipe gestora – consideram que pais e responsáveis não valorizam a escola como instituição de ensino, mas como um local de segurança e apoio aos estudantes, dada a realidade de vulnerabilidade que vivenciam, o que desvaloriza o caráter educacional da instituição. Embora assumam as fragilidades decorrentes das condições socioeconômicas das famílias, na perspectiva da escola os familiares dos estudantes seriam ausentes e omissos, por não comparecerem quando solicitados, e por não participarem das atividades realizadas pela instituição. Dessa maneira, os familiares foram julgados recorrentemente como "carentes", acepção que abarca atributos financeiros, educacionais e/ou afetivos valorizados.

Palavras-chave: Relação família-escola; rótulos; estigmas; classes populares.

RESUMEN

A pesar de la existencia de diferentes configuraciones familiares, el sentido común aún asocia la idea de familia al modelo nuclear, heteronormativo, constituido por un matrimonio compuesto por padre, madre e hijos. Los entornos escolares también se ven afectados por este imaginario, aunque esto ocurre en diferentes grados y de diferentes maneras, dependiendo de las especificidades del lugar examinado. Este trabajo pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo las expectativas de los docentes y demás agentes escolares acerca de un modelo familiar ideal formatean las relaciones de esos agentes con los estudiantes y familias con los que tratan cotidiana y concretamente? Se pretendió responder a esa pregunta con base en el análisis de datos secundarios (transcripciones de entrevistas y grupos focales con profesores y equipo gestora) oriundos de una investigación realizada anteriormente por el Observatorio Sociológico Familia Escuela (OSFE) en una escuela ubicada en una región de alta vulnerabilidad de Belo Horizonte. Dada la afinidad encontrada entre el material empírico disponible y los estudios en sociología de la llamada de la "Escuela de Chicago", el núcleo de la interpretación aquí presentada se basa en la Teoría de la Rotulación de Howard Becker (2009) y en el concepto de Estigma de Erving Goffman (2008). Se concluye que los entrevistados - profesores y el equipo de gestión - consideran que los padres y tutores no valoran la escuela como institución educativa, sino como un lugar de seguridad y apoyo a los estudiantes, dada la realidad de vulnerabilidad que experimentan, lo que devalúa el carácter educativo de la institución. Aunque asuman las fragilidades derivadas de las condiciones socioeconómicas de las familias, en la perspectiva de la escuela los familiares de los estudiantes serían ausentes y omisiones, por no comparecer cuando solicitados, y por no participar de las actividades realizadas por la institución. De esa manera, los familiares fueron juzgados recurrentemente como "carentes", acepción que abarca atributos financieros, educacionales y/o afectivos valorizados.

Palabras clave: Relación familia-escuela; etiquetas; estigmas; clases populares.

Lista de abreviaturas e siglas

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação

OER – Oportunidade Especial de Recuperação

OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PEI – Programa Escola Integrada

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
<i>Percurso metodológico</i>	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1. <i>As mudanças familiares na sociedade contemporânea e suas reverberações nas classes populares</i>	15
1.1.1. <i>Alguns dados sobre a desigualdade de gênero no Brasil</i>	21
1.2. <i>Relação entre escola e famílias</i>	23
1.3. <i>Interacionismo e educação</i>	26
1.3.1. <i>Escola de Chicago: um sobrevoo</i>	27
2. COMUNIDADE ESCOLAR: O TERRITÓRIO E SEUS MORADORES	35
2.1. <i>O território na comunidade escolar</i>	36
2.2. <i>O público da Escola da Colina na perspectiva dos profissionais escolares</i>	53
2.3. <i>Configurações familiares diversificadas</i>	63
3. O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	76
3.1. <i>Conjecturas da escola sobre a percepção das famílias</i>	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

INTRODUÇÃO

A escola é o local onde grande parte da população vivencia a infância e a adolescência. Esta instituição recebe alunos e alunas de diferentes estratos sociais, origens geográficas e configurações familiares. Embora devesse ser um espaço que lida bem com as diversidades sociais, a ordem escolar é mais receptiva àquelas maneiras de viver, ser e agir, e àqueles modelos familiares mais consonantes ao que ela precisa para funcionar como um espaço de conflito o mais reduzido possível. Por outro lado, os diversos profissionais da escola têm suas próprias expectativas sobre quais maneiras de ser e agir são as ideias, e sobre quais estruturas familiares garantem às crianças um ambiente adequado para o aprendizado formal e para o bom preparo moral. Todas essas expectativas estão ancoradas em critérios que se ligam à posição no espaço social, às características raciais e principalmente ao nível de capital escolar e cultural. Determinadas categorias sociais atendem de maneira mais predominantes a essas expectativas que outras. Os grupos sociais mais vulneráveis socioeconomicamente, com baixo ou nenhum capital escolar, são os que de maneira mais evidente e dramática encontram resistências e às vezes até mesmo violências nas escolas. Nesse sentido, como afirma Romanelli:

Muitos estudantes pobres são tratados de modo diferenciado e hierarquizado, tanto em função de características individuais referidas à capacidade de aprendizado e à forma de relacionamento com professores e colegas quanto em função das condições sociais de suas famílias. (ROMANELLI, 2009, p. 379).

Quando as famílias das classes populares são constituídas por configurações familiares não convencionais, as dificuldades da relação com a escola parecem se acentuar. No ambiente escolar, o debate acerca dos conceitos de família e suas formas de organização geralmente encontram-se ausentes “pois, a escola ao lançar mão de políticas de participação e integração da família em seus ritos escolares adota um modelo único de família: o tradicional/heteronormativo” (OLIVEIRA JUNIOR; LIBÓRIO E MAIO, 2015, p. 274). Essa postura da escola afastaria os demais grupos familiares do ambiente escolar, que por sua vez não se sentiriam atendidos em suas especificidades,

embora as famílias contemporâneas sejam de fato muito diversas. Desse modo, algumas pesquisas demonstram que a família ampliada, as famílias recompostas, as famílias matrifocais, as famílias patrifocais, as famílias homoafetivas, dentre outras (PEREZ, 2009) são constantemente responsabilizadas pelas dificuldades acadêmicas que os estudantes possam enfrentar (LIMA E MACHADO, 2018; PEREZ, 2009; SARTI, 2008).

A construção de um modelo ideal de família fortalece o discurso preconceituoso que desqualifica aquelas que não apresentam a constituição nuclear. A consequência desse discurso é justificar qualquer dificuldade dos membros dos grupos com arranjos diferenciados que passam a ser identificados como famílias desestruturadas. (PEREZ, 2009, p. 384)

Esta dissertação procura desdobrar um pouco dessa que é uma constatação de vários outros trabalhos e da experiência cotidiana de muitas famílias e profissionais da escola. Minha atenção a essa temática ocorreu ainda na graduação de Pedagogia, durante um estágio obrigatório realizado em uma creche parceira da Prefeitura de Belo Horizonte que recebia crianças que em grande parte se encontram em situação de vulnerabilidade social. Em conversas informais com professoras, elas relataram casos de alunos que não moravam com suas mães e/ou pais. Alguns eram criados pelos avós, tios, irmãos e até mesmo vizinhos. Dentre os motivos citados por elas, para que esses alunos estivessem em tais situações, é possível citar falecimento de um dos pais, envolvimento com drogas, prostituição e encarceramento.

Algumas dessas crianças apresentavam comportamento considerado problemático pela escola, como indisciplina, agressividade e falta de zelo com a higiene pessoal. As professoras associavam tais comportamentos ao fato de as crianças pertencerem às famílias consideradas por elas “problemáticas” e “desestruturadas”. Em um dos casos, uma professora chegou a mencionar que um aluno do 2º período “não daria nada de bom no futuro”, pois o pai estava preso, a mãe era usuária de droga, e a avó, que cuidava dele, não “dava conta de criar os netos”.

Na condição de estagiária e, portanto, de alguém que integrava a equipe e que, dessa forma, estava subordinada às educadoras, pude presenciar a construção dos “rótulos” dessas famílias e crianças de maneira privilegiada, já

que as professoras expressavam suas opiniões de forma espontânea. Não havia o cuidado na formulação de julgamentos, como normalmente ocorre, por exemplo, nas situações de entrevista. Foi desse contato privilegiado, com discursos de julgamento e classificação, que surgiu o interesse em pesquisar, para o trabalho de conclusão de curso¹, a relação entre a escola e as famílias de alunos que não moram com suas mães e/ou pais. Na ocasião, tentei compreender as percepções que os responsáveis dos alunos construíam sobre a escola, assim como as percepções dos professores acerca da participação desses responsáveis na vida escolar das crianças que estavam sob sua guarda.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte. No campo, devido às limitações que se apresentaram, tal como a baixa adesão de responsáveis dispostos a participar da pesquisa, bem como a escassez de tempo para a realização do trabalho, foi possível o contato apenas com duas avós, responsáveis cada uma por uma aluna do ensino fundamental e uma professora da turma de cada uma das estudantes. Desta forma, não foi possível a abrangência de demais grupos familiares, como era pretendido inicialmente.

As entrevistas realizadas com as avós tiveram como objetivo compreender como elas percebiam a recepção da escola às suas especificidades, enquanto grupo familiar. Com as professoras, as entrevistas foram realizadas a fim de compreender como elas lidavam e percebiam esses alunos e suas famílias. Uma das professoras entrevistadas relatou acreditar que as dificuldades apresentadas por alguns de seus alunos, como indisciplina e baixo rendimento escolar, ocorriam em razão dessas famílias serem consideradas por ela como “desestruturadas”, pois não teriam “referência ou valores”, que só seriam recebidos a partir de um grupo familiar “estruturado”.

Intencionando me aprofundar na temática, meu objetivo no mestrado foi o de investigar como uma escola situada em território vulnerável lidava e percebia as especificidades das configurações familiares de seus estudantes. Antes de apresentar como minha análise foi elaborada, e com base em que tipo de dados construí minhas interpretações, vale especificar um pouco mais o que procurei

¹ SODRÉ, Lorena M. de J. Relações entre escolas e famílias em que os estudantes vivem com avós: perspectivas dos sujeitos.

compreender neste texto: o que pensam os professores e gestores sobre dos grupos familiares que frequentam a escola por meio de seus filhos? Em que medida as questões socioeconômicas associam-se àquelas ligadas aos tipos de configurações familiares para explicarem os comportamentos e dificuldades das crianças? Quanto ao território da escola: como ele é encarado pelos profissionais que lá atuam e com relação aos estudantes e suas famílias?

Percurso metodológico

A realização desta dissertação requereu primeiramente a readaptação do projeto original de pesquisa, isto pois pouco antes do início do trabalho de campo a ser realizado fomos surpreendidos com a pandemia da COVID-19², que afligiu o mundo, fazendo, dentre outras coisas, com que instituições de ensino fossem fechadas por tempo indeterminado ao redor do planeta, inclusive em Belo Horizonte, cidade em que a pesquisa seria realizada³.

Inicialmente, o projeto era norteado pela seguinte questão: quais as percepções e os discursos dos professores e gestores escolares a respeito das configurações familiares não nucleares? Pretendia-se responder a essa questão por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com pesquisa documental, entrevistas e observações de campo. O lócus da pesquisa seria uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte e ocorreria em quatro etapas. A primeira etapa, documental, consistiria na realização de um levantamento dos alunos que fizessem parte de famílias não nucleares. Posteriormente, seria realizado um levantamento de outros dados dos alunos selecionados, considerando as notas, a frequência e se constam ou não no livro de ocorrências da escola.

A segunda etapa da pesquisa se desenvolveria a partir do contato com os professores dos discentes selecionados, com intuito de verificar a disponibilidade para a observação em suas aulas. Essa etapa possibilitaria o acompanhamento do cotidiano em sala de aula, o comportamento dos alunos, bem como a postura

² <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

³ <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226968>

do professor perante a turma, a fim de apreender a existência de distinção dos alunos por parte do professor. Em seguida, seriam realizadas entrevistas com os professores das turmas observadas e com a coordenação. Com os professores, as entrevistas seriam para maior aprofundamento de questões a serem levantadas acerca de suas percepções quanto aos alunos e suas famílias. Quanto às entrevistas com a coordenação, pretendia-se compreender como ocorre a relação da escola com as famílias, e também a dinâmica da escola com os alunos. As entrevistas com esses profissionais seriam fundamentais, pois, de modo geral, são eles quem realizam a conexão entre os diversos indivíduos envolvidos na dinâmica escolar: equipe escolar, estudantes e famílias. Por fim, a última etapa da pesquisa propunha a realização de um grupo focal com os professores, de modo a conhecer profundamente como o discurso e as percepções dos docentes direcionam, ou não, suas ações diante de casos de estudantes que vivem em famílias não nucleares e distantes do modelo predominantemente tido como ideal.

Com o fechamento das instituições escolares, a realização de observações em sala de aula e entrevistas previstas ficaram impossibilitadas, fazendo-se necessária a adaptação do projeto para a nova realidade. Diante de tal imprevisto e da necessidade da continuidade do trabalho, minha orientadora sugeriu a utilização dos dados secundários de uma pesquisa⁴ anteriormente realizada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE)⁵, tendo em vista que a temática dialogava com o projeto proposto anteriormente. Os dados foram disponibilizados mediante autorização da coordenação do grupo de pesquisa.

A pesquisa do OSFE, intitulada *A omissão parental em famílias populares é um mito? Colocando à prova uma "doxa" sociológica* constitui-se em ampla investigação que incluiu duas escolas da mesma região de Belo Horizonte, assim, dois grupos de famílias, cada qual frequentador de uma escola. Investigou-se a participação das famílias na vida escolar das crianças, assim

⁴ Pesquisa intitulada: "A omissão parental em famílias populares é mesmo um mito? Colocando à prova uma 'doxa' sociológica", com o registro CAAE 82752417.4.0000.5149 no COEP, aprovada em 26/03/2018.

⁵ O Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) é um grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FAE). IN: <https://osfefae.wixsite.com/osfe>.

como o contraste entre as duas escolas (que atendem a públicos significativamente distintos) e eventuais contradições entre o que dizem as escolas sobre as famílias e o que dizem as famílias sobre si mesmas. O “pano de fundo” da pesquisa foi construído em uma revisão bibliográfica anterior, em que se percebeu a influência hegemônica de certa literatura francesa nos estudos sociológicos brasileiros das relações família-escola. Tais estudos, de maneira geral, professam que as condutas das famílias populares quanto à escolarização dos filhos são tratadas com preconceito ou com julgamento estereotipado. Tendo isto como pressuposto, combatem o que se tornou comum denominar, com base na obra de Bernard Lahire, de mito da omissão parental. Desafiando esta perspectiva, estão as vivências e declarações recorrentes e cotidianas dos profissionais de educação, afirmando e denunciando o abandono – mais ou menos radical – de muitas crianças oriundas de suas famílias.

A pesquisa do OSFE, ocorrida entre 2017 e 2020, foi realizada em duas instituições escolares da rede municipal de Belo Horizonte que apesar de pertencerem à mesma regional administrativa⁶ apresentava perfis de clientela e reputações distintas: a primeira, considerada escola de vila e localizada em uma região de alta vulnerabilidade; a segunda, localizada em um bairro de elite, cercada por mansões. Foram realizadas entrevistas com professores e equipe gestora das duas escolas, assim como grupos focais com professores e observações no cotidiano das escolas. Foram também realizadas entrevistas com as famílias das crianças matriculadas nas duas escolas.

Como dito anteriormente, em função da impossibilidade de eu mesma fazer minha pesquisa de campo, trabalhei com um conjunto de dados da pesquisa do OSFE. Me vali das transcrições de entrevistas e grupos focais, realizados entre 2017 e 2019, com professores e a equipe gestora apenas de uma das instituições escolares pesquisadas, aquela considerada pela própria equipe escolar como “escola de vila”. A instituição será identificada neste trabalho como **Escola da Colina**. Localiza-se em uma região de alta

⁶ Belo Horizonte possui nove regiões administrativas, que são espécies de subprefeituras com o objetivo de atender as necessidades específicas de cada localidade. São elas: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. IN: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais>.

vulnerabilidade, funcionando em três turnos, atendendo alunos do 1º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde e ao público da EJA no período noturno, contando também com o Programa Escola Integrada⁷.

Mobilizo aqui as transcrições dos grupos focais com professores do período da manhã e da tarde, além de entrevistas com sete integrantes da equipe gestora da escola, a saber: a diretora, a coordenadora de turno da manhã, a coordenadora pedagógica da manhã, o coordenador de turno da tarde, a coordenadora pedagógica da tarde, a coordenadora da escola integrada e uma secretária. Os dez arquivos com as transcrições foram categorizados com auxílio do software Atlas.ti⁸ que operou a separação e agrupamento de trechos das falas dos entrevistados.

Abaixo, detalho as etapas que precederam a análise aqui apresentada:

- Leitura prévia dos materiais, com o propósito de fazer o levantamento dos principais temas abordados pelos docentes e pela equipe diretiva da escola.
- Escolha de dois temas norteadores – Comunidade/Território, Relação Família e Escola; aos temas mais amplos, agrupei os seguintes subtemas:
 1. Comunidade/território e público atendido;
 2. Relação Família/escola: formas de aproximação da escola com as famílias, gestão da escola, professores, relação com os alunos;

O material analisado foi categorizado com o auxílio de variada bibliografia. Me valho, no primeiro capítulo, de pesquisas sobre as transformações sociais que levaram à pluralização das configurações familiares, dando destaque às famílias das classes populares, bem como algumas considerações a respeito da relação entre a escola e as famílias das classes populares. Ainda neste capítulo,

⁷ "O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Em que os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural." In: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>.

⁸Atlas.ti é um software utilizado para análises qualitativas de dados textuais, gráficos, áudio e vídeo.

procurei articular a bibliografia da relação família-escola a alguns trabalhos da designada “Escola sociológica de Chicago”. Utilizei, em especial, as obras *Outsiders: estudos de sociologia do desvio* (2009), de Howard Becker e o livro *Estigma- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (2008) de Erving Goffman.

O segundo capítulo, intitulado *Comunidade escolar: O território e seus habitantes*, tratarei das questões relacionadas ao território ao qual a escola pesquisada está inserida, bem como os seus desafios. Posteriormente, será apresentada a perspectiva dos professores e equipe gestora em relação ao público atendido pela Escola da Colina. Por fim, serão discutidas as configurações familiares presentes na comunidade escolar.

O terceiro capítulo, nomeado *O acompanhamento escolar e relação família escola*, procura analisar como a equipe escolar percebe o acompanhamento familiar na vida escolar das crianças.

Por fim, nas *Considerações Finais*, apresentarei uma síntese da análise.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1.As mudanças familiares na sociedade contemporânea e suas reverberações nas classes populares

Durante muito tempo, a ideia de família esteve atrelada à família nuclear, constituída através de um casamento monogâmico e heteronormativo, geralmente formado por pai, mãe e filhos, com papéis sexuais repartidos de maneira rigorosa entre os cônjuges. Trata-se de um modelo familiar burguês e cristão, construído historicamente, modelo normativo a ser alcançado por todos. Entretanto, ao longo dos anos, outras formas de se viver em família passaram a ser reconhecidas como legítimas, ficando o modelo nuclear como mais um arranjo familiar, embora mais predominantemente reconhecido como legítimo. (BRUSCHINI, 1989; SEGALEN, 1999; SZYMANSKI, 2007).

Apesar de as mudanças ocorrerem, essas não acontecem sem dificuldades, uma vez que as referências vividas em família possuem definições cristalizadas, socialmente instituídas através de “dispositivos jurídicos, médicos,

psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, pelos dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, os quais têm nos veículos de comunicação um vetor fundamental, além de suas instituições específicas” (SARTI, 2008, p. 23). Segundo Sarti (2008), essas referências estabelecem os “modelos” de como a família deve ser formatada, “ancorados numa visão que a considera como uma unidade biológica constituída segundo as ‘leis da natureza’, considerada uma poderosa força simbólica” (SARTI, 2008, p. 23).

Entre os anos de 1950 e 1960, esse modelo familiar nuclear era considerado a forma acabada da instituição família para as sociedades ocidentais, principalmente na Europa. Acreditava-se que essa configuração familiar se universalizaria e

não tardaria em se difundir entre as outras civilizações do mundo, à medida em que essas fossem se modernizando. A ocidentalização deveria passar pela adoção de modelo da família nuclear e dos valores de liberdade e de individualismo que estão na sua base. (SEGALEN, 1999, p. 327)

A obra Parsons é paradigmática desta perspectiva. O sociólogo norte-americano “desenvolveu um conceito de família no qual não há espaço para o conflito familiar” (BRUSCHINI, 1989, p. 11), elaborado teoricamente como eterno e universal. Bruschini (1989) destaca que Parsons descrevia o ambiente familiar como um local em que “os personagens desempenham harmoniosamente papéis complementares, previamente definidos por uma condição biológica e garantidos pela conjuntura socioeconômica”. Os processos de industrialização isolaram a família nuclear de seus grupos familiares de origem e de sua rede de apoio, uma das condições consideradas necessárias para garantir o crescimento econômico dessa família. Esse grupo doméstico, diferentemente de outras épocas, reduz o número de filhos e, segundo Segalen (1999), transforma-se em

uma unidade de residência e de consumo; perdeu as suas funções de produção, as suas funções políticas e religiosas; partilha as suas responsabilidades financeiras e educativas com outras instituições. Cabem-lhe ainda os papéis de socializar a criança e de assegurar o equilíbrio psicológico dos adultos. (SEGALEN, 1999, p. 104)

Com papéis masculinos e femininos sexualmente diferenciados, a sobrevivência da família estaria a cargo do trabalho do “marido-pai”, líder

instrumental do grupo e único responsável pela subsistência dos seus através do salário de seu trabalho, assegurando também a ligação da família com a sociedade. À “esposa-mãe” caberiam os assuntos internos da casa e o papel de cuidadora da família no âmbito doméstico, principalmente quanto aos filhos (BRUSCHINI, 1989; SEGALIN, 1999; SINGLY, 2007). Sánches (2001) destaca que Parsons⁹ considerava que dentro do núcleo familiar, à filha caberia aprender desde muito cedo “as funções de dona de casa”; já o filho deveria compreender, a partir da ausência do pai em casa, devido ao excesso de trabalho, “que a vida é dura e que precisa ser agressivo e não passivo e meigo como a sua irmã” (SÁNCHEZ 2001, p. 59). Este modelo familiar apresentaria as características econômicas da sociedade moderna daquele momento.

Apesar da predominância e legitimidade da família nuclear, ela é uma produção social relativamente recente. Ariès (1986), com pesquisa restrita ao mundo europeu, apresenta¹⁰ as modificações desde a Idade Média até à modernidade. O autor enfatiza que as transformações mais significativas ocorridas com os grupos familiares se deram a partir do momento em que as relações internas com as crianças se modificaram. Em muitos locais, até o século XVIII as crianças eram mantidas no seio da família até completar entre sete e nove anos, quando então eram enviadas para outras famílias para aprenderem coisas consideradas importantes para viverem em sociedade. Essa família que enviava seus filhos também recebia crianças de outras casas. Esse hábito era difundido em toda a Europa, e muitas dessas crianças que deixavam muito cedo as suas famílias, não retornavam quando mais velhas. Talvez por isso que, segundo o autor, não se nutria um sentimento profundo entre pais¹¹ e filhos, uma vez que “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 1986, p. 231).

Outro ponto importante exposto por Ariès e que vai de encontro com os hábitos da família nuclear diz respeito à não separação entre o público e o

⁹ PARSONS, Talcott. La estructura social de La familia, p. 64.

¹⁰ ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

¹¹ A palavra *pais* está sendo utilizada neste trabalho de maneira genérica, para se referir a pai e/ou mãe.

privado durante esse período; a casa desempenhava uma função pública, em que amigos, clientes, parentes e protegidos se encontravam para conversar, não apenas para visitas corriqueiras, mas também para tratarem de assuntos profissionais: “vivia-se em salas, onde tudo se fazia” (ARIÈS, 1986, p. 259). Como destaca o autor, a partir do século XVIII as relações familiares começam a se modificar, a partir do momento em que a família passa a manter a sociedade afastada, ficando confinada em um espaço próprio, separando a vida pública da vida privada. Ao se manter apartada do restante da sociedade, a família moderna passa a ser um grupo solitário, dos pais e dos filhos, em que todos os esforços passam a ser em prol das crianças.

Ariès colabora para a compreensão da constituição da família nuclear da sociedade burguesa, mas é preciso avançar para o século XX. A partir dos anos 1960, outras mudanças ocorreram no seio familiar. Singly (2007) separa a família contemporânea ocidental – tendo como ponto de referência também a Europa – em dois períodos, em que evidencia suas principais características; o primeiro, do século XIX até os anos 1960, o autor destaca a intersecção entre a instituição do casamento e o foco nas relações interpessoais. Três elementos de referência formavam o modelo de referência: “o amor no casamento, a divisão estrita do trabalho, entre homem e mulher; atenção à criança, à saúde e à sua educação” (SINGLY, 2007, p. 130).

A partir dos anos 1960, o casamento e os papéis sexuais não desaparecem, mas perdem grande parte de sua legitimidade e passam a ser questionados, havendo grande dissociação entre a vida conjugal e casamento, dada a legitimação de outras formas de conjugalidade.

Para a família, esse período se caracteriza principalmente pela crítica ao modelo da “mulher dona de casa”, sob a pressão do movimento social das mulheres e do feminismo; pela desestabilização do casamento, com a instauração do divórcio por consentimento mútuo e pelo crescimento da coabitação fora do casamento. (SINGLY, 2007, p. 130)

Apesar de a família nuclear se manter predominante após os anos de 1960, uma série de mudanças sociais influenciaram a diversificação das configurações familiares. Dentre essas mudanças, é possível destacar o aumento de lares de pessoas sozinhas; a diminuição dos casamentos

concomitante ao aumento dos divórcios; o aumento no número de casais sem filhos; a queda da fecundidade; o aumento de famílias monoparentais e recompostas; o maior acesso das mulheres aos métodos contraceptivos e o aumento do trabalho assalariado feminino (GOLDANI, 1993; NOGUEIRA, 2006; SEGALLEN, 1999; SINGLY, 2007).

A diversidade existente impossibilita tratar a família no singular, uma vez que, como instituição social, está sujeita a constantes mudanças, sendo necessário levar em consideração a existência de grupos familiares distintos. Não se sabe o que pode/deve ser considerado de antemão como adequado ou inadequado em relação à família, pois essa não é única. São múltiplas as famílias, em seus diferentes arranjos e dinâmicas sempre dependentes das condições socioeconômicas, de escolarização, étnicas e do repertório cultural de seus integrantes (AMAZONAS E BRAGA, 2006; SARTI, 2008; ROMANELLI, 2016).

Outro ponto importante a ser evidenciado é o fato de que a noção de família não é a mesma em todos os setores da sociedade, variando conforme a categoria social com a qual se está lidando, tal como pontua Fonseca (2005). De acordo com a autora, para as elites, a família prevalece na ideia de linhagem, mantendo o “espírito corporativista” de indivíduos que se orgulhariam de seu patrimônio; para as classes médias, a família estaria ancorada no ideal e prática da família nuclear; para as camadas populares, a família estaria fundamentada nas atividades do dia a dia e nas redes de ajuda mútua.

As famílias das classes populares, foco deste trabalho, possuem suas próprias formas de organização familiar, que muitas vezes podem ser consideradas inadequadas para outros estratos da sociedade. O trabalho de Sarti (2011) apresenta importantes aspectos da vida familiar das classes populares. A investigação realizada pela autora nos anos 1990 ainda é atual em muitos aspectos para o entendimento das práticas sociais e morais das classes populares. A autora realizou entrevistas com famílias moradoras de uma região de alta vulnerabilidade da cidade de São Paulo. A composição social do bairro era composta majoritariamente por famílias de migrantes, cujos pais e avós eram oriundos principalmente das regiões norte e nordeste do Brasil, e que ali se estabeleceram entre as décadas de 1970 e 1980, com o objetivo de alcançarem melhores condições de vida do que possuíam em suas regiões de origem.

Segundo a autora, o livro aborda o tema da pobreza “a partir do significado que ela tem para quem a vive, para quem se situa socialmente entre os que são designados pela sociedade como ‘pobres’ ” (SARTI, 2011, p. 12); a pobreza não é articulada apenas ao sistema que a gera, “mas à problemática existencial de quem a vive” (SARTI, 2011, p.12).

Sarti (2011) constata a existência de divisão sexual entre o homem e a mulher, na qual os homens, ao se estabelecerem como maridos e pais, ocupariam um espaço de destaque naquela realidade social ao cumprirem seu papel de provedores e protetores, bem como de responsáveis pela mediação do grupo familiar com o mundo externo. Às mulheres caberia o lugar da mãe, da cuidadora do lar e dos filhos, bem como a função de gerir a casa e fazer o dinheiro que o homem leva para casa “render” no sustento da família. O homem seria considerado o “chefe da família e a mulher a chefe da casa” (SARTI, 2011, p. 63). Para a autora, há uma forte ligação entre a presença do homem em uma família e a dimensão de respeito que ele representa para a sociedade.

Todavia, a organização das famílias das classes populares nem sempre segue de maneira linear quanto ao seu desenvolvimento como grupo doméstico. Sarti (2011) destaca a frequência em que ocorrem rupturas nesses grupos familiares, sobretudo na fase da criação dos filhos. As rupturas conjugais geram dinâmicas nas configurações familiares que envolvem toda uma rede de parentesco, principalmente o da linha materna. A presença da chefia feminina se destaca sobremaneira nessas ocasiões, uma vez que as mulheres se tornam as responsáveis pelo sustento e manutenção do lar, fato que também pode ocorrer quando o homem, mesmo fazendo parte do núcleo familiar, deixa de cumprir seu “papel de homem provedor”. A instabilidade do vínculo conjugal nas famílias populares é muitas vezes relacionada ao estigma da desorganização familiar, como se o núcleo fosse incompleto sem a presença do “homem provedor”. Nos dados aqui analisados, esse se mostra também como um elemento relevante, mas falarei disso adiante. Gostaria de, agora, apresentar dados sobre a condição mais recente das mulheres como provedoras de suas famílias. Esses dados nos interessam na medida em que muitas famílias da “Escola da Colina”, segundo os depoimentos da equipe escolar, são chefiadas por mulheres. A intenção deste capítulo é o de sistematizar alguns dos elementos estruturais que conformam a

vida da comunidade atendida, e as desigualdades de gênero sem dúvida marcam de maneira definitiva as famílias atendidas.

1.1.1. Alguns dados sobre a desigualdade de gênero no Brasil

Dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002; 2012) demonstram o aumento no número de mulheres responsáveis pelos seus lares entre os anos de 1990 e 2010. Em 1991, as mulheres responsáveis por seus domicílios correspondiam a 18,1%, em 2000, somavam 22,2%, e em 2010, 37,3% dos domicílios eram chefiados por mulheres. O número de lares sob responsabilidades de mulheres cresceu ao longo dos anos de 1990 e 2010. O aumento do número de mulheres provedoras pode ser atribuído às mudanças sociais que ocorreram na sociedade relativo às mulheres:

No período de 2000 a 2010, houve um crescimento expressivo das famílias com a pessoa responsável do sexo feminino, inclusive daquelas que contavam com a presença de cônjuge. Os motivos para esse aumento podem ser creditados a uma mudança de valores culturais relativa ao papel da mulher na sociedade brasileira. O ingresso maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior combinados com a redução da fecundidade são fatores que podem explicar esse reconhecimento da mulher como responsável pela família. (IBGE, 2012, p. 82)

Dados da PNAD contínua de 2017 demonstram as desigualdades entre homens e mulheres tanto em acesso ao mercado de trabalho quanto nos rendimentos. Essas diferenças se intensificam quando outras variáveis, como raça e escolaridade, são somadas ao gênero feminino. As atividades econômicas de menores rendimentos médios são as que possuem maiores participações de pretos, pardos e pessoas do sexo feminino. Em 2017, os brancos ganhavam 72,5% a mais que pretos e pardos em média. Quanto às mulheres, na média, ganhavam 29,7% a menos que os homens (IBGE, 2018).

Quanto à taxa de participação no mercado de trabalho, esta também denota a desigualdade de gênero persistente. Em 2017, a participação das mulheres correspondia a 52,7%, no total, em contrapartida, 72,5% dos homens estavam inseridos no mercado de trabalho no período. A ocupação no mercado de trabalho aumenta conforme se eleva a escolaridade. Na comparação entre homens e mulheres, as mulheres com menores níveis de escolaridade são as

que possuem menor participação no mercado de trabalho. Na categoria de pessoas sem instrução ou com ensino fundamental completo, 31,5% das mulheres estavam inseridas no mercado de trabalho, contra 60,2% dos homens. Na faixa de pessoas com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, a taxa participação do mercado de trabalho correspondiam a 46,3% para mulheres e 69,1% para os homens (IBGE, 2018).

Outro dado que reforça a desigualdade de gênero e a tendência à precarização da força de trabalho feminino é a participação no mercado de trabalho informal. Embora mulheres e homens apresentem taxas parecidas de participação no mercado informal, as trabalhadoras informais, em sua grande maioria, estão envolvidas com serviços domésticos sem carteira assinada, isto é, 71,2% das mulheres que estão na informalidade. O trabalho doméstico é ocupado, quase em sua totalidade, por pessoas do sexo feminino, enquanto isso os homens predominam como trabalhadores sem carteira assinada que trabalham por conta própria. A população preta e parda (46,9%) representa a maioria dos trabalhadores do mercado informal, quando comparados com os brancos (33,7%) (IBGE, 2018).

Os dados apresentados reforçam o fato de as mulheres estarem em desvantagens com relação aos homens, principalmente ao assumirem a chefia de suas famílias. Além das desigualdades relacionadas ao mercado de trabalho, as mulheres geralmente assumem em suas famílias as responsabilidades pelas tarefas domésticas e de cuidado com crianças e com os idosos. Em 2017, as mulheres dedicavam, em média, 20,9 horas semanais às tarefas domésticas, enquanto os homens dedicavam praticamente a metade desse tempo, 10,8 horas.

As mulheres das classes populares estão mais suscetíveis às diversas vulnerabilidades atreladas às desigualdades sociais, de gênero e de raça. Oliveira e Carvalho (2018) salientam o fato de as mulheres que assumem a chefia de seus lares estarem sujeitas à situações que reforçam a discriminação e estigmatização, principalmente quando se encontram em situação de pobreza.

A desigualdade de gênero se torna um entrave a uma modificação significativa no âmbito das relações sociais, pois essa diferença clara de papéis entre homens e mulheres reforça a manutenção de uma sociedade baseada no patriarcado, ou seja, uma sociedade que

considera o homem como proprietário de sua família e da mulher, contribuindo também para a manutenção da discriminação da figura feminina, principalmente da considerada vulnerável. Dessa forma, a mulher – além do fato de até hoje ser alvo de preconceitos –, ao se encontrar em situação de pobreza e também ter de cuidar sozinha do lar e dos filhos, é ainda mais discriminada, vindo a se tornar alvo de estereótipos e encontrando dificuldades alarmantes para a garantia da sobrevivência do seu grupo familiar (OLIVEIRA E CARVALHO, 2018, p. 346).

Nesse contexto das famílias monoparentais, as mulheres estão em desvantagem com relação aos homens, pois geralmente se responsabilizam pela criação solo dos filhos em casos de separação e carregam sobre si o peso da responsabilidade pelo lar, além de enfrentarem maiores dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. Dentre os desempregados, pode-se dizer que as mulheres são a maioria, pois, não raro, grande parte dessas mulheres, ao assumirem o posto de chefes de famílias, trazem no bojo dessa condição um conjunto de desfavorecimentos quanto à carga de trabalho, nível de remuneração e possibilidades de mobilidade socioeconômica. Tais desigualdades levariam a uma espécie de feminização da pobreza, em que essas mulheres seriam consideradas “as mais pobres dentre os pobres”, pois suas famílias encontram-se mais precarizadas em comparação a outros arranjos familiares. (GOLDANI, 1993; SEGALEN, 1999; MACEDO, 2008; SARTI, 2011)

1.2. Relação entre escola e famílias

Após o desenvolvimento de dois temas estruturantes para a posterior análise empírica (mudanças nas configurações familiares e desigualdade de gênero no Brasil) passarei para o exame da relação entre escola e famílias de classes populares. Essas são duas agências socializadoras centrais no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, Cada uma se dedica, à sua maneira, a formas específicas de reprodução social (ROMANELLI, 2009). Em nossa sociedade, “ir à escola é ofício de crianças e adolescentes” (MONTADON E PERRENOUD, 2001, p. 1), uma vez que, via de regra, a maioria dos indivíduos são escolarizados desde tenra idade.

As atribuições inerentes à família e à escola, ao mesmo tempo que são diversas, são complementares. A família é o espaço no qual os indivíduos são socializados a partir da transmissão e inculcação de normas de valores, práticas,

representações e maneiras de ser e agir no mundo. Toda tradição familiar, entretanto, se constitui numa certa trajetória no espaço social, e respeita às suas leis mais estruturantes, ordenadas pelo volume e estrutura dos capitais econômico, cultural e social. Do ponto de vista da dinâmica de intimidade e afetividade, as relações familiares tendem a ser caracterizadas pela informalidade, intimidade e proximidade; pode ser um espaço de amor e afeto, mas muitas vezes pode também ser atravessado por dissensões, brigas e conflitos. É um ambiente permeado de pessoalidade, inclusive na dimensão da linguagem, diferentemente de outras instâncias sociais, como o ambiente de trabalho e a escola (ROMANELLI, 2009; 2016). Em colaboração com a escola, é um importante espaço de inclusão cultural das crianças na educação geral e formal (POLÔNIA E DESEN, 2005). A escola, por outro lado, se caracteriza pelo formalismo, pela linguagem escrita e pelos julgamentos pretensamente objetivos que levam em seu bojo uma série de supostos culturais e sociais desconhecidos por amplas camadas sociais de uma país tão desigual como o Brasil.

A relação entre a família e a escola se estabelece, portanto, desde o momento em que os pais matriculam seus filhos em uma instituição escolar de maneira obrigatória; o que trará “desdobramentos para as dinâmicas internas das duas” (RESENDE, 2009, p. 77). Essa relação, muitas vezes, não ocorre de maneira harmoniosa, se desenrolando através de constantes desacordos a respeito das competências e funções de uma e de outra, sendo constantemente atravessada por “descontinuidades intrínsecas nas estratégias e nos recursos comunicativos, nos conteúdos, na organização quanto às exigências da escola, diferenciando-se das que ocorre, por exemplo, com as experiências do grupo familiar” (PEREZ, 2009, p. 386). A família espera que seus anseios quanto à educação daquele ao qual está delegando à escola sejam supridas, bem como a escola espera que a família seja diligente quanto às suas demandas.

Montadon (2001) remonta as origens dessa relação entre a família e a escola que até o século XIX seria praticamente inexistente, uma vez que a maioria das famílias “nem tinham meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica” (MONTADON, 2001, p. 13). Suas opiniões não interessavam às autoridades escolares. A maioria dos pais de alunos nesse período “eram considerados ignorantes a respeito do que era preciso educar” (MONTADON, 2001, p. 13). As famílias mais abastadas financeira e

culturalmente geralmente não matriculam os filhos em instituições públicas de ensino. Elas contratavam preceptores particulares, ou escolhiam as melhores instituições que atendiam às suas aspirações. A relação entre a escola e família, da maneira como acontece atualmente, não existia nas cidades nesse período, uma vez que os pais não eram admitidos na esfera escolar.

A relação entre a família e a escola se intensifica na medida em que os canais de comunicação entre as duas instâncias, os contatos formais e informais ocorrem com maior frequência através de reuniões, bilhetes, palestras, cursos, associações de pais, dentre outras formas (NOGUEIRA, 2005). Todavia, hodiernamente, com o crescimento da utilização das redes sociais, tornou-se comum o contato virtual entre a escola e a família, principalmente por meio de páginas em que as escolas publicam a rotina da instituição através de fotos, vídeos e textos, bem como através da criação de grupos com pais em aplicativos de mensagens, tornando esse contato mais frequente entre aqueles que têm acesso a tais meios de comunicação.

Nogueira (2005; 2006) destaca que não há mais uma divisão de fronteiras clara na relação entre a escola e a família: a primeira não se limitaria mais às atividades intelectuais dos alunos, com ações estendidas para outros processos de desenvolvimento dos estudantes, como os morais, corporais e emocionais. A família, por sua vez, tem se envolvido na aprendizagem dos filhos e nas questões pedagógicas e de disciplina.

A escola espera também que essas famílias tenham as condições ideais para que o aluno se desenvolva, contando com uma mãe com tempo livre, conhecimento e disposição para educar. Essa idealização de modelo familiar, que não está presente em grande parte dos lares, pode incorrer na prática de um discurso normativo, muitas vezes portador de certos preconceitos que desqualificam determinados grupos familiares, muitas vezes rotulando certas famílias como desestruturadas, dificultando a construção de diálogos e atitudes propositivas entre as duas instâncias (CARVALHO, 2004; PEREZ, 2009; RESENDE, 2009).

As famílias das classes populares são frequentemente afetadas por esse discurso normatizador presente nas instituições escolares. Aquelas são frequentemente vistas pela escola pelo olhar da "falta" e da "fraqueza", fazendo-se necessário analisar mais de perto como professores e gestores escolares

lidam com esses grupos. A escola, como agência socializadora dominante, impõe suas práticas educativas sobre as famílias, assim, as experiências e lógicas de organização familiar e de criação da prole de estratos menos afinados com a ordem escolar tendem a ser deslegitimados. Para Thin (2010), a importância da escola em nossa sociedade faz com que essas famílias aceitem, mesmo que parcialmente, as regras do jogo escolar. Desta forma, a maneira dominante da escola se impor como modelo educativo tem eficácia, até mesmo sobre as famílias mais afastadas dela:

(...) na crença na legitimidade das práticas escolares e dos educadores que as executam, sendo que a legitimidade dos educadores que as executam está ligada ao seu domínio dos saberes escolares, à sua competência em matéria educativa certificada por sua formação e à autoridade pedagógica que lhe é conferida pela instituição escolar (THIN, 2010, p. 68)

Todavia, o próprio autor nos adverte que as práticas das famílias não podem ser compreendidas como o simples produto da dominação ou da interiorização da legitimidade e da superioridade da cultura escolar. As famílias populares também produzem cotidianamente práticas socializadoras, como maneiras de fazer e pensar. Não reconhecer a dinâmica da existência dessas famílias, que produz sentido à existência desses grupos, é correr o risco de adotar um olhar 'miserabilista' sobre as famílias.

1.3. Interacionismo e educação

Proponho neste texto uma articulação pouco comum, a dos estudos da relação família-escola com trabalhos da Escola Sociológica de Chicago, cujo estudo me levou a identificar uma série de elementos que colaborariam para a interpretação das falas aqui coligidas. Usarei principalmente os estudos de Howard Becker sobre rotulação e os de Erving Goffman sobre estigma, com apoio dos textos de Alain Coulon sobre a escola interacionista, da qual os dois primeiros autores fazem parte. Minha intenção é a de demonstrar que convivem no discurso da equipe escolar dois eixos principais. Por um lado, há uma tentativa de compreender a comunidade atendida tendo em consideração todas as vulnerabilidades e graves restrições materiais que muitas famílias enfrentam.

Por outro lado, dada a perplexidade que muitas atitudes dos estudantes e suas famílias provocam na equipe, assim como a impossibilidade de compreensão profunda das dificuldades e biografias familiares, um julgamento estereotipado pode, muitas vezes, cobrir lacunas interpretativas que se estendem a todo o espectro da comunidade. Assim, as individualidades e especificidades das famílias são apagadas em prol da extensão de estereótipos a todas as pessoas que de algum modo tenham, na perspectiva do julgador, afinidade com ele. É importante deixar claro que essa é uma estratégia para lidar com os eventos que cotidianamente invadem o microcosmo escolar. A construção dessas expectativas, muitas delas negativas, integram os processos de interação e comunicação em qualquer esfera social, mas gostaríamos de demonstrar como esses conflitos, dramáticos para todos os envolvidos, equipe escolar e famílias, se dão no caso da Escola da Colina. Acredito que isso lança luz às dificuldades cotidianas enfrentadas principalmente pela escola, já que serão as falas da equipe escolar, e não das famílias, as analisadas aqui.

1.3.1. Escola de Chicago: um sobrevoo

Segundo Coulon (1995), a Escola de Chicago designa um conjunto de trabalhos realizados entre 1915-1940 por professores e alunos da Universidade de Chicago com grupos considerados desviantes na sociedade, tais como os negros, os imigrantes, prostitutas, as gangues, os homossexuais, dentre outros. A sociologia da Escola de Chicago caracteriza-se, antes de mais nada, “pela pesquisa empírica e marca uma virada no impacto que a investigação sociológica terá sobre a sociedade” (COULON, 1995, p. 8). Concomitantemente ao desenvolvimento desta escola de sociologia, desenvolveu-se o interacionismo simbólico, elaborado inicialmente a partir dos escritos de George Herbert Mead¹², autor fundamental para a história da sociologia do desvio. Ernst Blumer, um dos fundadores da Escola de Chicago, trouxe, em texto célebre, a definição de “interação simbólica” como sendo:

¹² George Herbert Mead, *Mind Self and Society*.

o caráter peculiar e distintivo da interação tal como ela ocorre entre seres humanos. A peculiaridade consiste no fato de que seres humanos interpretam ou “definem” as ações uns dos outros, em vez de simplesmente reagir a elas. Sua “resposta” não se dirige diretamente às ações uns dos outros, mas, em vez disso, se baseia no significado que atribuem a tais ações. Assim, a interação humana é mediada pelo uso de símbolos, pela interpretação ou atribuição de significados às ações dos outros. Essa mediação equivale a inserir um processo de interpretação entre estímulo e resposta, no caso do comportamento humano. (COULON, 1995, p. 8)

Para Coulon, o interacionismo simbólico evidenciou a natureza simbólica da vida social, levando em consideração as significações das atividades realizadas pelos sujeitos em interação. Nessa perspectiva teórica, “a concepção que os atores elaboram do mundo social constitui, em última análise, o objeto essencial da investigação sociológica” (COULON, 2017, p. 73). O interacionismo simbólico dá lugar teórico ao ator como intérprete do mundo do qual faz parte, e, desta forma, distingue-se pela utilização de métodos de pesquisa que priorizam seus pontos de vista, buscando elucidar as significações que os próprios agentes põem em prática para construir seu mundo social” (COULON, 1995, p. 22), apoiando o conhecimento sociológico na prática dos indivíduos.

A sociologia do desvio, importante campo para compreender a realidade daqueles que não correspondem aos papéis esperados dentro da sociedade, apresenta-se como um diálogo fértil para a presente pesquisa no que tange ao entendimento das percepções dos professores e equipe gestora a respeito dos estudantes e suas famílias. Gostaria, então, de elucidar o conceito de desvio tal como trabalhado por Becker.

Antes de expor sua própria concepção, Becker esclarece as maneiras mais difundidas e comuns de compreensão do termo desvio. A primeira seria a concepção estatística, que definiria como desviante tudo o que variaria excessivamente em relação à média, que diferiria do que seria considerado mais comum. Assim, bastaria avaliar os casos desviantes calculando a distância entre o comportamento envolvido e a média. A segunda concepção considera o desvio como algo patológico, evidenciando a presença de uma doença. Nesta concepção, os processos desviantes são considerados como sintomas de desorganização social. Na terceira concepção, a falha em obedecer às regras do grupo, por exemplo, é considerada como desvio, ideia que se aproxima mais da concepção de Becker. Finalmente, para Becker o desvio seria definido como

uma infração a alguma regra geralmente aceita; e os que infringem uma regra “constituem uma categoria homogênea porque cometeram um mesmo ato desviante” (BECKER, 2009, p. 21).

Becker (2009) destaca que o desvio é criado pela sociedade. Assim, não é simplesmente o fato objetivo de não se conformar com as normas (interpretação funcionalista), mas a consequência de um rótulo colado nas costas do desviante pelos que o descobrem e o tratam (Durand & Weil, 1990, p. 171). Uma abordagem interacionista não está em busca das causas dos comportamentos que supostamente infringem regras. Ou seja, não busca as causas da desorganização ou patologias sociais, mas sim pela construção do julgamento de um indivíduo ou grupo como desviante.

Os grupos sociais criam o desvio “ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders”. O desvio seria então uma consequência da aplicação de regras e sanções sobre aqueles que não cumprem as regras, sendo o desviante, “alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal” (BECKER, 2009, p. 22). As regras são estabelecidas por grupos sociais específicos, que possuem poder político e econômico para, com sucesso, imporem-se sobre os outros, obrigando-os a seguirem suas regras. Os desviantes ou outsiders estariam sujeitos às sanções pelos seus atos, carregando, assim, rótulos ligados às suas "anormalidades".

Becker ainda ressalta o fato de que para um ato ou comportamento ser considerado desviante são determinantes as reações de outras pessoas em relação a esse comportamento. Assim, o desvio pode ser visto de diferentes perspectivas, a de quem o comete e a de quem o condena. Desta forma, o que pode ser considerado desviante em determinada sociedade e/ou por determinados grupos, pode ser, para outros grupos, tendo em vista as regras e normas estabelecidas por eles, algo regular:

Onde quer que as regras sejam criadas e aplicadas, esperamos que os processos de imposição tomem forma de acordo com a complexidade da organização, repousando sobre a base de acordos compartilhados em grupos mais simples e resultados de manobras e barganhas políticas nas estruturas complexas. (BECKER, 2009, p. 151)

As regras seriam iniciativas de determinados indivíduos, definidos como “empreendedores morais”, divididos em dois grupos distintos: criadores de regras e impositores de regras. Dentre os criadores de regras, o autor destaca o reformador cruzado, que teria como missão a reforma moral, interessado no conteúdo das regras, uma vez que consideraria que as regras existentes não o satisfaziam, sendo necessária a criação de novas, a fim de corrigir os erros existentes no mundo, tomando a reforma moral como uma missão pessoal. O reformador cruzado não busca apenas levar as pessoas a fazerem o que considera certo, “ele acredita que se fizerem o que é certo será bom para elas” (BECKER, 2009, p. 153).

Essa categoria de reformadores morais geralmente é dominada por aqueles que fazem parte dos níveis superiores da estrutura social, o que “significa que eles acrescentam ao poder que extraem da legitimidade de sua posição moral, o poder que extraem de sua posição superior na sociedade” (BECKER, 2009, p. 155). O resultado de uma cruzada moral bem-sucedida é a criação de novas regras, que possuirão força policial. A partir da imposição dessas novas regras, novos grupos de outsiders são criados, tornando necessária a compreensão dos motivos e interesses da polícia – os impositores de regras – ao criar e aplicar as regras a determinados grupos.

Os impositores de regras possuem a missão de fazerem cumprir o que foi estabelecido pelos criadores de regras. Ao estabelecerem as organizações de impositores, a cruzada moral se institucionaliza. Ao impositor caberia justificar o seu modo de ação, devendo legitimar a existência de sua posição e ganhar o respeito daqueles com quem lida. Para Becker, os encarregados e as agências de imposições de regras, geralmente possuem uma visão negativa na natureza humana e:

Se não acreditam realmente no pecado original, pelo menos gostam de enfatizar as dificuldades que têm para levar as pessoas a cumprir regras: as características da natureza humana que levam as pessoas para o mal. São céticos em relação às tentativas de reformar infratores. (BECKER, 2009, p. 162).

Outra noção importante trazida por Becker e aqui mobilizada é a de “perspectiva”. As escolas, na figura de seus professores e equipe gestora, quando interagem com estudantes e suas famílias, utilizam, para isso, o que Becker et al. (1992) denomina de perspectiva. Segundo os autores, o termo faz referência:

A um conjunto coordenado de ideias e ações que uma pessoa usa para lidar com alguma situação problemática, e à maneira comum de pensar, sentir e agir em tal situação. Estes pensamentos e ações são coordenados no sentido de que as ações são razoáveis, do ponto de vista do ator, pelas concepções contidas na perspectiva. Da mesma forma, as ideias podem ser vistas por um observador como um dos possíveis conjuntos de ideias que podem constituir a fundamentação subjacente às ações do indivíduo e são consideradas pelo ator como justificativas para agir como ele faz. (BECKER ET AL., 1992, p. 34, tradução própria)¹³

As “perspectivas” se desenvolvem quando o ator se encontra em determinada situação em que devem estar coordenadas as crenças, como pontuado por Coulon:

Os pensamentos e as ações são coordenados na medida em que, do ponto de vista do ator, as ações parecem decorrer naturalmente das ideias contidas na perspectiva. Por outro lado, as ideias podem ser consideradas justificativas da ação ainda que “as ações nasçam das crenças e as crenças justifiquem as ações”. (COULON, 2017, p. 86)

Becker se preocupou principalmente com as perspectivas de grupo, que são modos de pensamentos e ações desenvolvidos por um grupo de indivíduos que enfrentam o mesmo problema para resolver em situações que todos consideram ser da mesma forma. Essas perspectivas de grupo têm a validade das coisas “que todos sabem” e “que todos fazem” (COULON, 2017, p. 87). A perspectiva dos professores e equipe gestora como um grupo encontra ancoragem na abordagem de Becker, uma vez que ao fazerem parte de uma

¹³ "We use the term *perspective* to refer to a coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation. These thoughts and actions are coordinated in the sense that the actions *How* reasonably, from the actor's point of view, from the ideas contained in the perspective. Similarly, the ideas can be seen by an observer to be one of the possible sets of ideas which might form the underlying rationale for the person's actions and are seen by the actor as providing a justification for acting as he does." (BECKER ET AL., 1992, p. 34)

mesma instituição, compartilham muitas crenças, valores e visões acerca da comunidade escolar.

Segundo Becker (2009), a noção de perspectiva se articula à de rotulação. O que se busca não é a compreensão das características psicológicas dos atos desviantes, mas dos motivos pelos quais determinadas pessoas serem consideradas desviantes. Procura-se investigar também quais categorias têm a prerrogativa de rotular os desviantes (COULON, 2017). Becker pondera não ser possível considerar o desvio apenas pela perspectiva dos empreendedores morais, que são aqueles que detêm o poder de impor suas regras sobre os demais, uma vez que nem todos que cometem transgressões serão considerados desviantes. Desse modo, a rotulação do desvio varia de acordo com quem o comete. Como destaca Coulon:

O desviante é aquele que é tomado, definido, isolado, designado e estigmatizado. É uma das ideias mais fortes da teoria da designação pensar que as forças de controle social, denominando certos indivíduos como desviantes, os confirmam como tal devido à estigmatização que se vincula a essa designação. Isso permite dizer que o controle social, paradoxalmente, geraria e reforçaria os comportamentos desviantes, apesar de ser originalmente instituído para combatê-los, canalizá-los e reprimi-los: nós nos tornamos aquilo que os outros descrevem sobre nós. (COULON, 2017, p. 116)

Ao transpor essa teoria para o ambiente escolar, Coulon (2017) salienta que a teoria dos rótulos busca as explicações dos fracassos e sucessos escolares dentro da própria escola, ao contrário de outras correntes educacionais que buscariam tais respostas fora da escola. Para isso, o autor analisa pesquisas realizadas com o objetivo de mostrar a influência das notas anteriores dos alunos sobre as expectativas e julgamentos dos professores.¹⁴

Segundo o autor, as investigações demonstraram a importância de se levar em consideração o fato de que professores possuem diversas fontes de informações a respeito dos alunos, como as notas dos anos anteriores, o juízo dos professores que os precederam, as fichas escolares, opiniões de diversos sujeitos sobre determinados estudantes, que podem, por antecipação, formar

¹⁴ Robert Rosenthal; Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, (1971). Hugh Mehan, *Accomplishing Understanding in education settings*, (1971).

juízos em relação aos alunos, baseados em expectativas previamente estabelecidas.

Da mesma forma, ficou provado que os professores esperam menos dos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas do que daquelas classes médias ou dos que são limpos e bem-vestidos, provenientes do que os docentes reconhecem como as “melhores famílias”, que tendem a ser sobrestimados em relação às suas capacidades escolares reais. (COULON, 2017, p. 119)

O autor destaca que a tendência da escola rotular seus alunos conforme características individuais e até mesmo familiares podem trazer prejuízos que vão além da vida acadêmica:

Se voltarmos ao ambiente da sala de aula, surge que desde que os professores manifestam suas expectativas, elas não são somente de ordem acadêmica, mas dão forma, igualmente, a modelos interacionais na classe. Elas são, ainda, o suporte que autoriza o professor a atribuir rótulos que se colam à pele dos alunos: tal aluno será “brilhante”, outro “lento”, outro “aplicado”, “cretino” ou “palhaço”. É assim que são feitas, concretamente, a identificação e a seleção. (COULON, 2017, p. 120)

Essa definição do que seria desviante ou normal em uma sociedade gera indivíduos que são estigmatizados por suas características e existências, que não se encaixam ao que a grande maioria consideraria como pressuposto à normalidade. Aqui, articulamos a categoria de desvio com a de estigma. Goffman (2008) fornece importantes contribuições a respeito de como são constituídas tais normas e regras que caracterizam determinados indivíduos e comportamentos como desviantes ou não. Para o autor, a sociedade estabelece meios para categorizar as pessoas que possuiriam atributos comuns e naturais para cada categoria de pertença. Quando o atributo que diferencia um determinado indivíduo é causador de descrédito, considerado um defeito ou desvantagem, tal característica se transforma em um estigma. Por isso, para Goffman, o estigma é uma espécie de identidade deteriorada.

Goffman explica que o termo estigma foi criado pelos gregos, para designar “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 2008, p. 11). Posteriormente, na era cristã, estigma poderia se referir a sinais corporais de graça divina, ou a sinais corporais de distúrbio físico. O termo passa então a ser utilizado como uma referência aos atributos

estigmatizadores que diferenciam um indivíduo. Goffman destaca a existência de três tipos de estigmas:

Em primeiro lugar há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsa e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2008, p. 14)

Goffman reforça que o estigmatizado ficará marcado em uma sociedade dividida entre normais e estigmatizados, na qual os normais serão aqueles que não possuem, pelo menos de forma conhecida, atributos estigmatizantes que os diferenciam do que é esperado para determinados indivíduos, em determinadas sociedades. Segundo o autor, os ambientes sociais estabelecem “as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas” (GOFFMAN, 2008, p. 11). Quando um indivíduo não possui as características e atributos necessários para frequentar ou fazer parte de determinados meios sociais, por exemplo, está sujeito às sanções estabelecidas por aquele grupo que determina as regras.

Transpondo a ideia para a realidade do ambiente escolar, a figura do aluno ideal pode ser contraposta à do aluno que não se encaixa ao esperado pelo sistema escolar. Essa permanente contraposição reforça a existência de expectativas normativas preestabelecidas e a desqualificação de atributos distantes do esperado.

O conceito de identidade em Goffman é dividido em duas categorias, a identidade social virtual, que representa os primeiros aspectos imputados a determinado indivíduo, antes de ser conhecido, buscando prever seus atributos; e a identidade social real, que abarca as categorias e atributos reais de um indivíduo, quando se conhece sua real identidade. Quando há uma discrepância entre as duas identidades, prevalecendo os atributos que desacreditam o sujeito, esse torna-se estigmatizado. Quando um indivíduo em primeiro momento possui um atributo estigmatizante que não é visível ou de possível encobrimento, esse indivíduo é considerado desacreditável; já o indivíduo que possui atributos

estigmatizantes visíveis e conhecidos, é considerado como desacreditado, podendo o indivíduo estigmatizado, em algumas ocasiões, manipular as informações acerca de quais atributos se deseja ou não que sejam conhecidos, quando possível.

Na análise aqui empreendida, perceberemos que a comunidade é, em grande parte das vezes, desacreditada e estigmatizada. Importa ressaltar que tal estigma não é criado pela escola, mas por parcelas muito mais amplas da sociedade. As razões do estigma, por sua vez, remontam a aspectos estruturais. Porém, na interação escola-comunidade o estigma é reproduzido. Desacreditadas são não somente aquelas pessoas que demonstram o não atendimento das expectativas escolares, mas todo um conjunto social que se liga a elas. Assim, por exemplo, sobre a filha de uma moça que engravidou na adolescência recai o estigma daquela que certamente abandonará a escola cedo; sobre o irmão dessa criança, recai o estigma do filho abandonado. Sobre o filho do traficante recai o estigma da criança incorrigível, e assim por diante. A questão aqui não é apontar se a escola tem razão ou não, mas sim explicitar a produção de interações marcadas por esses dramas. Sabendo-se estigmatizada e desacreditada, a família ou a criança, age orientada por essa informação; a equipe escolar, por sua vez, conhecendo a realidade violenta e de vulnerabilidade da comunidade, tende a se valer do estereótipo como com uma espécie de mediador da compreensão daqueles com quem lida cotidianamente. Embora não possa apresentar uma solução para esse ciclo vicioso, pretendo, aqui, compreendê-lo um pouco melhor.

2. COMUNIDADE ESCOLAR: O TERRITÓRIO E SEUS MORADORES

Para compreendermos o modo como parte dos professores e da equipe gestora da Escola da Colina percebe os alunos e suas famílias, é necessário traçar um panorama a respeito do local em que a instituição está localizada, tendo em vista que a maioria dos estudantes reside próximo à escola. Assim, abordaremos algumas questões relacionadas ao território propriamente dito, a sua relevância para a população atendida pela escola, os seus efeitos sobre seus moradores, as dificuldades atribuídas a esse local.

Em seguida, discutiremos questões referentes às condições socioeconômicas do público frequentado pela Escola da Colina, bem como as dificuldades vivenciadas por esses grupos. As condições de moradia, de trabalho e culturais também são abordadas sob o ponto de vista dos profissionais da Escola da Colina.

Por fim, tentaremos compreender como as famílias dos estudantes da referida escola se organizam para atender às demandas da escola, como realizam o acompanhamento escolar de seus filhos e como tem sido o diálogo entre as duas agências socializadoras.

2.1. O território na comunidade escolar

A compreensão da perspectiva da escola sobre os estudantes e de suas famílias passa primeiro pelo entendimento do lugar em que esses vivem. Neste capítulo, conheceremos o território a partir de critérios objetivos, mas também por meio do olhar dos agentes escolares.

A Escola da Colina está localizada em uma região periférica, considerada de alta vulnerabilidade, pertencente a um bairro de classe média alta de Belo Horizonte. Apesar de nominalmente pertencer a esse bairro, geográfica e socialmente há uma divisão entre a área na qual a escola está localizada – onde reside a maioria do público atendido – e o restante da região. A região é considerada um aglomerado subnormal¹⁵, caracterizado pelos seguintes critérios: 1) existência de ocupação irregular no terreno, somada à serviços públicos essenciais precários; 2) urbanização fora dos padrões vigentes e/ou restrição de ocupação (quando os domicílios ocupam áreas de proteção ou com restrição de ocupação)¹⁶.

¹⁵ De acordo com o IBGE: "Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação. No Brasil, esses assentamentos irregulares são conhecidos por diversos nomes como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, loteamentos irregulares, mocambos e palafitas, entre outros." In: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>

¹⁶ In: http://www.agenciarmbh.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Aglomerados-Subnormais_RMBH_AGENCIA-RMBH_R01.pdf

Os dados disponibilizados pela PBH, contemplam os bairros de maneira geral, não privilegiando a análise de áreas mais vulneráveis individualmente. Desse modo, não estão disponíveis os indicadores socioeconômicos do território específico em que se encontra a comunidade atendida pela Escola da Colina.

Às características territoriais se somam as diversas vulnerabilidades, que serão melhor exploradas adiante, as quais fazem com que este bairro esteja cercado de estigmas e rótulos associados aos locais periféricos de maior vulnerabilidade, alimentando um círculo vicioso que muitas vezes colabora para a estigmatização de seus moradores e os vincula a determinados aspectos que podem ser considerados negativos e/ou pejorativos. Santos (2005) apresenta uma visão acerca de território que permite compreendê-lo não apenas no espaço em si, mas também seus usos. Para o autor, as realidades encontradas nestes locais vão além da categoria de região, resultam da construção de um novo espaço e do novo funcionamento:

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. [...] É a partir dessa realidade que encontramos no território hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. (SANTOS, 2005, p. 255-256)

A pesquisa de Batista et al. (2013), realizada em uma região de alta vulnerabilidade na cidade de São Paulo, procurou responder se a vulnerabilidade social do território ou da vizinhança da escola influenciam sua qualidade. Segundo os autores, o efeito do território não se limitaria à relação entre a escola, o território e a população, mas, dentre outros fatores, à distribuição desigual de bens e acesso a direitos, que em decorrência da segregação espacial deixaria a escola isolada, como um dos poucos equipamentos públicos do local, e tenderia a tornar o corpo discente homogêneo:

Em síntese: o efeito do território é, na verdade, resultante das acentuadas desigualdades socioespaciais que caracterizam as metrópoles e da segregação socioespacial e dos estigmas que ela gera. Seria mais adequado dizer, assim, que se trata, não de um efeito

de território, mas de um efeito das desigualdades socioespaciais. (BATISTA et al., 2013, p. 23)

Dentre seus resultados, foi possível aferir que quanto mais vulnerável a região do entorno da escola, mais restritas as oportunidades escolares por ela oferecidas. Para os autores, nas grandes metrópoles, apesar de ricas econômica e culturalmente, as desigualdades são reificadas e caracterizadas pela “organização de seu espaço sob a forma de segregação espacial” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642), evidenciando o efeito do território, que se faz mais presente em regiões com maiores desigualdades econômicas e educacionais:

Dessa forma, o efeito de território seria mais significativo em realidades marcadas por uma grande desigualdade socioeconômica e educacional, por uma intensa segregação sociocultural e/ou por contextos em que não se consolidou um Estado de Bem-Estar capaz de universalizar direitos. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 643)

Embora os territórios pesquisados por Érnica e Batista (2012) e aquele em que se encontra a Escola da Colina não sejam similares, ambos sofrem os efeitos das desigualdades socioespaciais. Considerando o conjunto de escolas da região em que a Escola da Colina se localiza, a instituição é, de acordo com os depoimentos coligidos, aquela que guarda uma imagem de escola com uma reputação arranhada, por talvez receber uma população também portadora de alguns estigmas associados à pobreza.

López (2008), tratando da segregação espacial na América Latina, afirma que a distribuição espacial da população sinaliza “o aumento das desigualdades sociais, o ressurgimento de identidades baseadas na diversidade cultural própria da região e a profunda crise de coesão social” (LÓPEZ, 2008, p. 327). Isso ocasionaria uma conjuntura cada vez mais homogênea, diminuindo as possibilidades de interação com outros meios sociais e culturais. A segregação espacial faz com que os menos favorecidos socialmente permaneçam em situações desfavoráveis, afastados de oportunidades geradas por interações mistas com outros meios sociais. A distância física naturaliza a distância social, como se cada grupo estivesse em seu devido lugar, minimizando, assim, o conflito” (ANDRADE E SILVEIRA, 2013, p. 382). Essa segregação aumentaria as possibilidades de estigmatização e rotulação de grupos menos favorecidos,

reduzindo-os a uma única categoria, que os mais abastados preferem manter contato apenas em situações estritamente necessárias e inevitáveis.

Em diversas cidades, entretanto, é comum a presença de favelas em áreas centrais, ou de grandes condomínios em áreas periféricas, fazendo com que grupos de estratos sociais diferentes habitem uma mesma região. A coexistência de grupos sociais diferenciados em locais próximos não significa uma relação profunda ou harmônica. Um bom exemplo é o trabalho de Andrade e Silveira (2013), realizado no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, em que se discute o efeito-território sobre populações socialmente distantes. Apesar de estarem geograficamente próximos a bairros de alta renda, os moradores do aglomerado estão socialmente segregados desses locais. Tal segregação encontra-se configurada na separação econômica e social de serviços e locais de convivência.

As fronteiras entre as regiões ficam evidentes e delimitadas, principalmente pelas características dos bairros, como a urbanização das ruas e a arquitetura das casas, evidenciando de maneira categórica o local de moradia dos diferentes grupos sociais. A distinção entre os moradores vai além do local e moradia. Outras características são importantes diferenciadoras entre os moradores do Aglomerado da Serra e dos moradores dos bairros de alta renda do entorno no cotidiano, tais como a vestimenta utilizada por cada grupo, por exemplo:

Na relação cotidiana entre os moradores do Aglomerado da Serra e dos bairros do entorno, o que percebemos é o uso frequente de diversas estratégias de diferenciação, cuja principal função é evitar o contato e as interações face a face. Para isso, ambos os grupos se diferenciam em relação às vestimentas, hábitos cotidianos, como pegar ônibus ou andar de carro, estudar em escolas públicas ou privadas, frequentar certos locais, como os bares mais próximos ao Aglomerado, além da cor da pele. (ANDRADE E SILVEIRA. 2013, p. 394)

Mesmo sem a existência de divisas físicas, as fronteiras sociais e simbólicas fazem o papel da separação dos distintos grupos, permitindo a exclusão daqueles não desejados em determinados locais considerados de prestígio:

Mesmo que não existam barreiras físicas, a possibilidade de que ocorram constrangimentos, como olhares desconfiados ou abordagens

policiais, não torna os espaços de convivência dos bairros vizinhos atraentes para esses indivíduos. Com raras exceções, os espaços de convivência dos bairros vizinhos ao Aglomerado são acessíveis aos moradores das favelas. [...] Essa relação distante e tensa com a vizinhança é uma das possíveis explicações para a busca de uma interação mais confinada aos espaços da moradia e, portanto, entre iguais. Nos momentos de lazer, os raros foram os que mencionaram o hábito de sair com frequência do Aglomerado e, quando saem, os lugares que mais frequentam são o Parque Municipal e o Zoológico, ambos espaços públicos marcados por um maior anonimato e heterogeneidade de público. (ANDRADE E SILVEIRA, 2013, p. 396)

No que concerne à Escola da Colina, a partir da análise das entrevistas e grupos focais realizados com os docentes e gestores da escola, é possível inferir a importância da questão territorial para o funcionamento da instituição. Ao se referirem ao local em que a escola está estabelecida, os professores e demais funcionários demonstram, mesmo que de maneira menos explícita, como este afeta o funcionamento da instituição de ensino, assim como a cultura escolar.

A territorialidade daqueles que frequentam a instituição se expressa em várias instâncias de suas vidas – no modo de falar, nas roupas que utilizam, na maneira como se portam –, o que algumas vezes é utilizado por professores e membros da equipe escolar entrevistada como forma de caracterizar os membros da comunidade. Uma professora, ao falar a respeito da visão que estudantes possuem das mulheres da comunidade, ilustra o fato com a fala de algumas a respeito das roupas que ela utiliza para dar aulas. Para as meninas essas roupas seriam consideradas por elas masculinas, diferentes das que costumavam utilizar. A docente utiliza o episódio para evidenciar o estereótipo do feminino característico da região, que se expressaria também nas vestimentas utilizadas.

Então aí a mulher, a questão do corpo feminino, e ela se mostra, se mostrar atraente dentro dessa comunidade, é forte isso, né?! E a gente vê quanto às escolhas, então elas olham assim: “ô professora, você usa roupas estranhas, a gente não usa roupas assim, você parece mais masculino, você gosta de mulher?”, eu falei: “Não, eu tenho uma outra figura feminina pra mim, né?!” Então isso tudo, tá vendo como isso tudo diz do cabelo? Da forma? (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Em outro episódio, uma funcionária da escola evidencia que algumas mães compareceram à escola com roupas e vocabulário considerados inadequados para o ambiente escolar.

Você chama uma mãe, uma, duas, três vezes ela não aparece. Às vezes, quando aparece, está rodando a baiana, está com umas roupas, – eu não tenho preconceito de roupa, esses trem não –, mas está com uma roupa que é inconveniente pra vir na escola. Né? Aqueles shorts, que é pra dançar funk – tudo bem, gosta de funk, beleza –, mas com um palavreado muito inadequado, entendeu? (Membro da coordenação – Escola da Colina)

Outra docente explica as dificuldades para lecionar em uma determinada turma dada a indisciplina dos alunos, que segundo ela estaria associada à vivência dos estudantes com a criminalidade na comunidade. A professora ainda ressalta que alguns estudantes teriam os "trejeitos da marginalidade", destacados como uma característica visível apenas pelo andar.

É possível imaginar que a atribuição de rótulos derive de uma atitude muitas vezes irrefletida e que toma como parâmetro os valores de uma determinada cultura, reproduzindo uma visão legitimista de cultura.

Ele ficou, sabe?! Então muitas vezes eles trazem pra gente aquilo que eles têm em casa, então não tem como ser diferente. E essa questão da comunidade que eles estão inseridos mesmo. Tem uma turma específica de 3º ano, eu passo em todas as turmas, e é a turma que a gente sai de lá assim: “Meu deus do céu, hoje eu tenho que ir pra aquela turma, eu tenho que me preparar emocionalmente pra ir pra turminha do terceiro ano”. São vários problemas na mesma turma, parece que foram escolhidos a dedo. E os meninos já com trejeitos da marginalidade. E eu falo: “Meu Deus, o que pode ser senão isso?”. De só andar, sabe? Eu não tenho a vivência que eles têm, mas a vivência que eles têm dentro da comunidade, de contagem de dinheiro, de armamento, né?! A gente não sonha com o que eles passam lá dentro. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

A vestimenta e os trejeitos nesses casos citados, podem ser tratados como símbolos sociais nos termos de Goffman (2008), pois transmitem informações a respeito dos indivíduos, podendo reforçar uma imagem que já se possui a respeito destes. Pela visão das professoras e da coordenadora, as roupas, trejeitos e o "andar" podem ser consideradas como formas de identificação de pessoas da região, algo que as caracteriza, algo que na literatura goffmiana recebe a designação de “informação social”:

A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura. [...]. Entretanto, a informação social transmitida por um

símbolo pode estabelecer uma pretensão especial a prestígio, honra ou posição de classe desejável. [...] Tal signo é popularmente chamado de "símbolo de status", embora a expressão "símbolo de prestígio" possa ser mais exata [...]. Símbolos de prestígio podem ser contrapostos a *símbolos de estigma*, ou seja, signos que são especialmente efetivos para despertar uma atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução consequente em nossa valorização do indivíduo (GOFFMAN, 2008, p. 53).

Os símbolos de prestígio e/ou estigma também estão presentes ao se abordar o território onde os indivíduos vivem. O fato de a escola estar próxima a bairros mais bem estruturados, do ponto de vista de equipamentos públicos e privados, assim como de suas características arquitetônicas, estéticas e de localização, faz com que haja uma constante inferiorização das comunidades atendidas pela escola. Seus moradores estariam em constante desvantagem quando comparados a outros locais mais bem estruturados.

Indo além do que pode ser apenas observado, quando em comparação com outras regiões do entorno, algumas características associadas são evidenciadas na fala dos entrevistados, tais como as questões socioeconômicas e comportamentais dos moradores do bairro em questão. As diferenças que dividem o bairro são destacadas pela secretária da escola de maneira peculiar, dadas as características socioeconômicas e territoriais da região:

Essa parte do bairro aqui, ela é considerada a parte pobre [...] porque lá embaixo é a parte boa, a parte que eles consideram rica, aqui é a parte pobre. As famílias são muito carentes, desestruturadas ao máximo. (Secretária – Escola da Colina)

Essas divisas entre as duas regiões distintas do bairro são evidentes, dadas as caracterizações apresentadas anteriormente, corroborando com os trabalhos de Andrade e Silveira (2013), ao destacarem a maneira com que essas divisões ocorrem, a depender da característica das regiões:

Nos territórios em que convivem favela e bairros com grupos de maior prestígio social, as fronteiras são mais evidentes uma vez que a urbanização das ruas e a arquitetura das casas separam de forma clara o local de moradia dos dois grupos sociais. Já em espaços socialmente homogêneos, que contam com a presença de bairros populares e favelas, as fronteiras são mais sutis, necessitando de elementos compartilhados pelos moradores para a sua identificação, que podem ser, por exemplo, uma rua, um bar, uma praça, um equipamento público que identifiquem a fronteira que separa o território: de um lado, a favela e de outro, o bairro. (ANDRADE E SILVEIRA, 2013, p. 383)

A entrevista com a diretora da escola apresenta informações relevantes sobre a região em que a instituição de ensino está inserida. Na ocasião da realização da entrevista, a profissional atuava na escola havia mais de dezoito anos, passando por diferentes funções, demonstrando conhecer com proximidade a realidade da comunidade.

Ao relatar suas experiências de contato com as famílias, a diretora reforça que se intensificou principalmente durante a campanha para a eleição da direção da escola. Durante esse período vivenciou de maneira mais acentuada a proximidade com a comunidade e seu território, através de visitas realizadas nesses locais, a fim de apresentar as propostas de sua candidatura à direção para a comunidade que frequenta a escola. Em seus relatos, a diretora salienta a maneira amistosa com que os moradores a receberam em suas residências, ocasião em que pôde constatar a precariedade com que os estudantes e suas famílias vivem.

A gente se depara com certas realidades muito duras. Por exemplo, a gente foi numa casa. Foi no domingo. Já era assim, um pouquinho depois do horário do almoço. Até a menina era aluna do P. Aí a mãe veio. A mãe demorou a vir. Absolutamente alcoolizada. Bêbada, bêbada, bêbada. E a menina é ótima, excelente, boa demais! Aí, a gente vê assim, o quanto os meninos são muito melhores do que a família constrói neles, né?! O[colega que a acompanhava]. ficou até muito sensibilizado. Uma outra casa que a gente foi lá embaixo [...] um beco, né, e assim, a maioria das casas a porta de entrada já é no beco assim, você já chega dentro da casa, é essa a gente chegou dentro da casa. E aí são vários meninos que estudam aqui de manhã, nessa casa. E aí uma senhora, a dona, né, a mãe da família, muito gorda, e a casa muito suja, muito escura! Assim, a casa causou um incômodo na gente. Então, a gente vê coisas assim que são muito dolorosas, né, de como as pessoas vivem apesar de...

(Diretora – Escola da Colina)

A fala da diretora aponta a importância de olharmos os agentes escolares e as situações enfrentadas cotidianamente com atenção à complexidade exigida. Deparando-se com uma realidade permeada por reais dificuldades, a profissional demonstra sensibilidade e ao mesmo tempo admite que as muitas vulnerabilidades do território parecem à escola intransponíveis. Ao relatar outra ocasião em que esteve na região para visitar uma aluna, a diretora identificou o local como um “buraco extremo” devido às características do espaço e as precariedades que presenciou. Essas inserções nos locais de moradia de seus

alunos teriam de certa forma modificado seu olhar a respeito das realidades vivenciadas pelos estudantes, dadas as adversidades a que esses estão sujeitos, como declara.

A escola atende a vila¹⁷, que é um buraco extremo mesmo. A primeira vez que eu fui lá, já tem muitos anos [...] E foi de manhã, e foi julho, estava frio. E aí quando eu desci e alcancei a casa dela, fiquei tão impressionada com a falta de sol. Não batia sol. E o frio, que eu falei assim: gente eu nunca mais vou chamar atenção, porque às vezes a gente chama atenção com um pouco menos de tolerância do aluno porque ele vai chegando atrasado, né, na escola, na aula... Eu falei assim: "gente eu nunca mais vou fazer isso, porque levantar seis horas da manhã nesse buraco aqui...". (Diretora – Escola da Colina)

Ao retornarmos ao trabalho de Andrade e Silveira (2013), é possível identificar a semelhança entre as realidades da localidade pesquisada pelos autores e a região da escola tomada como objeto heurístico nesta dissertação. Apesar do aglomerado citado no estudo estar rodeado por bairros de alta renda, seus moradores permanecem segregados e isolados.

O isolamento dos territórios de alta vulnerabilidade, ocasionou a escassez da oferta de serviços privados e uma baixa cobertura de equipamentos públicos destinados à garantia de direitos sociais da população, fazendo com que as famílias que habitam nesses espaços tenham menos acesso aos direitos básicos, como trabalho, serviços de saúde, cultura e educação, assim como maiores dificuldades de mobilidade urbana (ÉRNICA E BATISTA, 2012; BATISTA et al., 2013; RIBEIRO E VÓVIO, 2017).

Esse isolamento, como equipamento público social de referência faz com que a escola, situada em área vulnerável, internalize as dinâmicas sociais do território, “terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele” (ÉRNICA E BATISTA, 2012, p. 654), não superando os padrões do entorno e deixando de assegurar o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes. Essas escolas reforçariam o isolamento social e cultural da população de sua vizinhança, reproduzindo os “padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda restringem as possibilidades de interação com outros

¹⁷ Nomes de locais e pessoas passíveis de identificação foram suprimidos, a fim de resguardar os princípios éticos da pesquisa.

grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano” (ÉRNICA E BATISTA, 2012, p. 655).

Pelo exposto, os problemas decorrentes da segregação urbana tendem a ser reproduzidos no interior dessas instituições escolares, que muitas vezes precisam interferir em questões que não dizem respeito ao cotidiano escolar, como a mediação de conflitos muitas vezes de origens externas, e até mesmo o suprimento de necessidades básicas de seus estudantes, exemplificado em um relato da secretária, no qual a escola se mobilizou para ajudar uma mãe de aluno que estava com dificuldades materiais e de saúde:

Foi da EJA, tem mais ou menos uns 20 dias, ela chegou com o braço todo enfaixado querendo fazer a matrícula dos dois rapazinhos dela à noite, agora os meninos estão até matriculados aqui. Aí chegou com aquela cara para baixo, e nós perguntamos: “O que que você tem?”, aí ela: “fui parar no hospital” aí a E. começou a conversar, conversa vai e ela puxou, perguntou: “mas o que foi que você arrumou?” Aí ela contou, que ela estava tão nervosa com dois adolescentes (...) uns meninos com as carinhas de bom, sabe? Menino que não dá trabalho mesmo, ela é separada do marido, desempregada, sem nada para comer dentro de casa, ela foi lá e cortou o braço todo. Ela própria cortou, ela está com braço todo cortado, dá até dó. Aí eles até fizeram a vaquinha e compraram a cesta básica para eles, levou de tudo, essas coisas básicas mesmo, arroz, feijão, óleo, iogurte, leite, mas só que isso aí não atende, quer dizer, atende assim temporariamente, né. Ela precisa mesmo é do emprego e ela não está conseguindo arrumar emprego, e ela é até nova. Ela falou assim: “Eu estou procurando emprego, mas eu não estou encontrando”. Os meninos estão na faixa de 15 anos e não podem trabalhar, eles falam assim: “eu estou até com vontade de trabalhar, mas nós não podemos trabalhar”. (Secretária – Escola da Colina)

Por causa da insuficiência de políticas públicas para suprirem as necessidades dos habitantes das regiões mais vulneráveis, a escola cumpre um papel além do educacional, em uma espécie de aporia que não tem como fim último garantir a aprendizagem dos alunos, deixando as instituições escolares que vivenciam tais situações sobrecarregadas e isoladas, como destaca Giusto e Ribeiro (2019):

A adoção de políticas públicas que integrem várias áreas também se coloca como urgente nesses contextos, pois a literatura aponta para a ausência ou carência de estruturas do Estado para a promoção de bem-estar social, como estabelecimentos promotores de saúde, educação, cultura e segurança. Situação que sobrecarrega a instituição escolar, estando ela, muitas vezes, em condição de isolamento, colocando-se como a única estrutura a dar suporte à região, ou mesmo tendo que lidar com eventos aos quais não está

preparada, como casos externos de violência. (GIUSTO E RIBEIRO, 2019, p. 11)

O isolamento territorial e social da comunidade faz com que seus moradores tenham dificuldades de acesso a outras regiões da cidade, contando com poucas opções de entretenimento, que se somam às restrições financeiras de grande parte das famílias, não permitindo um maior investimento em opções diversificadas de lazer. As redes sociais dos moradores se limitariam à vizinhança e familiares, mantendo a homogeneidade da comunidade.

No modelo de análise dos processos de socialização, entende-se que as vizinhanças e os bairros comportam relações e redes sociais, esferas intermediárias entre família e escola. Considerando os bairros periféricos, a segregação residencial [...], leva ao isolamento e a restrições de redes sociais de crianças e adolescentes. Isso significa que as redes pessoais de indivíduos residentes em lugares segregados e pobres são muito limitadas. Além disso, o capital social desses indivíduos é altamente localizado, homogêneo e primário, ou seja, ele se constitui entre os indivíduos do mesmo local de moradia, em situações sociais muito semelhantes, e contendo um grande número de parentes e vizinhos. (COSTA, 2017, p. 32)

As atividades proporcionadas pela escola seriam as principais oportunidades de lazer dos alunos que a frequentam. Segundo uma professora, mesmo quando a escola proporciona atividades culturais para os estudantes, como a ida a museus, esses estudantes não usufruiriam de maneira positiva o aprendizado que poderiam ter com a visita a esses espaços. Dadas as deficiências de capital cultural e *background* desses estudantes, a escola não conseguiria suprir determinados saberes prévios que deveriam ser providos pelas famílias.

Aqui parece que é um mundo isolado do restante da cidade, eles vivem nesse mundo aqui e eles não saem muito daqui, eles se relacionam por aqui, eles vivem nesse mundo isolado, parece que é uma cidade isolada de tudo assim. Eles não conhecem Belo Horizonte, não, você fala alguma coisa assim um pouco mais distante, ou um estilo de música, ou uma personalidade. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Os lugares abertos da cidade, os públicos também não vão, pra esses que são, é esse mesmo, museu não vai, eles não têm. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

A falta de opções de entretenimento e espaços de lazer para seus moradores é uma constante em regiões mais pobres, ocasionada pela geografia do local, devido à forma de ocupação dos territórios ou por falta de investimentos do poder público para a criação de espaços que proporcionem recreações para a população. Na região da Escola da Colina, a falta de áreas apropriadas para as brincadeiras e prática de esportes, faz com que a instituição escolar seja o local para que crianças e adolescentes possam brincar e se exercitar. Ou seja, a escola se constitui como o equipamento público de referência para os estudantes, perpassando a sua função de ensino e aprendizado, tornando-se também uma opção de lazer.

Eu acho que as famílias, as comunidades aqui, são muito pobres, muito carentes, no sentido de carecer de coisas. Aqui é tudo morro, morro abaixo, morro acima. O acesso à escola, e a gente percebeu isso na campanha, de qualquer ponto que a gente venha, a gente sobe morro pra chegar aqui na escola. Então, o equipamento público que oferece um espaço plano pra chutar uma bola é a escola, é a quadra da escola, é o pátio. Por exemplo, ali onde é a torre, onde construíram as torres, os meninos brincavam ali. Ali era o parque de lazer da comunidade. A vegetação lá era assim mais característica de cerrado, tinha uma graminha, e ali era que os meninos soltavam papagaio, andavam de cavalo, agora eles não têm nem esse lugar. Aqui não tem uma praça decente, porque isso aqui não é praça. Mas as pessoas ocupam esse espaço aqui. Ele é muito ocupado, essa praça aqui. Ali atrás tem uma outra também que é meio triangulozinho, que também é ridícula, mas as pessoas também ficam lá. Então nem praça eles têm... Eles têm a escola. (Diretora – Escola da Colina)

Uma das coordenadoras pedagógicas da escola ressalta que muitos alunos são extremamente assíduos na escola, mas não a enxergam como um espaço de aprendizado, mas um local de socialização onde poderão brincar, conversar e encontrar seus colegas, sobretudo nos momentos do recreio, evento fundamental para a sociabilidade dos alunos.

E eles, assim, vêm pra escola, porque a frequência é ótima. Mas vêm sem intenção de estudar. Vem querendo, ou brincar, ou ficar nesse ambiente socializando. Talvez, até porque o bairro tenha poucos espaços de socialização, né? Então, esse ambiente aqui pra eles, assim, eles vêm pra conversar, pra brincar. Recreio é uma coisa incrível. A bola, às vezes, tem meninos que deixam de lanchar pra poder ir pra quadra. Bate o sinal, já tem gente na porta da coordenação, para pegar a bola. (Coordenadora pedagógica da manhã – Escola da Colina)

Os efeitos do isolamento territorial da comunidade não se resumem apenas ao seu afastamento de outras partes da cidade ou das poucas opções

de lazer e entretenimento na região. As dificuldades de mobilidade influenciam no horário de funcionamento da escola, que se diferencia das demais da rede municipal de Belo Horizonte. Apesar das mudanças estruturais ocorridas ao longo do tempo pelo poder público, elas não foram suficientes para diminuir as dificuldades de acesso, principalmente pelo fato de estarem em uma região íngreme e afastada das principais vias de acesso a outros locais.

Conforme se depreende dos relatos, as dificuldades para chegar até mesmo de ônibus à instituição, fez com que fosse necessário alterar o horário de início e fim das aulas no horário da tarde, começando às 13h30 e encerrando às 18h. Muitos professores que lecionam em outros locais se atrasaram para o início das aulas, dadas as dificuldades para ir e vir à escola, fato que reforça a imagem de isolamento da escola quanto ao resto da cidade.

Escolas presentes em regiões de alta vulnerabilidade com frequência são confrontadas pela realidade do tráfico de drogas em sua redondeza. Em muitos casos essa realidade afeta o cotidiano dessas instituições, devido principalmente às disputas territoriais de grupos rivais envolvidos no ilícito. Na Escola da Colina, essa é uma preocupação para alguns entrevistados. Em alguns casos esse envolvimento é explícito, como o caso relatado por uma professora, em que o pai, ao ter a presença solicitada na escola, expôs sua ocupação como traficante sem nenhum problema, algo que teria causado perplexidade à docente:

A menina estava vindo com uma nota de cinquenta reais, a coordenação chamou o pai. Aí o pai chegou, colocou o celular do lado e falou assim: ' Bom dia! Meu nome é R. eu sou traficante, eu mexo com muitos negócios e realmente eu estou sentindo falta desse dinheiro lá em casa', aí foi desenrolando a conversa, até que a menina falou que o dinheiro ela estava tirando do pai dela. Mas assim, pra mim foi tão impactante isso, porque um traficante se autodeclarar. E assim, novinho, bonito, bem-apessoado, eu lembro até dele, loiro de olhos verdes. [...] Aquilo ali pra mim marcou. Então assim, já tem uma cultura de valorizar essa questão das drogas, eles às vezes não querem estudar porque já sabem que vão ter um emprego certo. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

O envolvimento de mães e pais de alunos com a criminalidade faz com que muitos estudantes necessitem, em algum momento, de residirem com avós ou outros parentes, principalmente quando esses pais e mães, em muitas

ocasiões, precisam se ausentar, por estarem em situação de privação de liberdade ou até mesmo por fugirem por causa das disputas do tráfico na região.

O impacto do tráfico de drogas presente no entorno da escola, ocorre de forma mais acentuada no turno da noite. A coordenadora da Escola Integrada, que trabalhou a maior parte da sua vida profissional na escola com alunos da EJA no período noturno, relatou várias experiências relacionadas a alunos envolvidos com o tráfico de drogas. Estudantes, que segundo ela teriam potencial para os estudos, entretanto abandonaram a escola por causa do envolvimento com o tráfico; alguns precisaram até mesmo ir embora do bairro, por serem procurados por rivais, outros acabaram perdendo a vida assassinados.

Em ocasiões que ocorreram morte de estudantes, ou de outras pessoas da comunidade, a escola foi impactada principalmente no período noturno, uma vez que muitos estudantes, por medo, deixavam de frequentar as aulas. Segundo a coordenadora, a escola costuma orientar os estudantes, mas não se envolve nessas questões pois, segundo ela, seria uma “briga de cachorro grande” que não caberia à instituição. Ao ser interpelada pela pesquisadora a respeito de seu conhecimento sobre o problema do tráfico na região, a coordenadora relatou episódios que vivenciou como docente da EJA, que ilustra implicações do tráfico na escola no período noturno:

Na realidade, eu sei mais pelo meu trabalho à noite. Porque eu perdi muitos adolescentes por causa da briga do tráfico. Eu não sei como é que ocorre, porque a gente nunca entra muito em detalhe. A gente orienta, mas não entra, porque isso é uma briga de cachorro grande. Então, o que eu sei é o seguinte: existem as favelas [...]. Tem muitas vielas. Porque, aqui nessa região, a gente não tem assim, uma favela grande que seja o centro... Igual a gente sabe, assim, Serra, Santa Lúcia. As diretoras foram fazer campanha, resolveram visitar algumas casas. Diz que tem cada rua aqui, que não cabe uma pessoa direito. [...] Então, eu pedi a luz, à noite, e era assim, durante o ano, perdia no mínimo dois, três. Ai, a escola, sumia todo mundo à noite. Sumia por um período. Eles ficavam com medo. Teve um, que eu lamentei, todos eu lamentei, todos chorei. [...] Ele era muito bom em matemática. Eram dois, da mesma sala. Os dois morreram. Ai, ele virou e falou assim: “Nós vamos ter que fugir daqui, porque a gente está jurado de morte”. Falei: “Gente, que que vocês foram arrumar? Vocês têm talento. Nossa, vocês fazem tudo, inteligência privilegiada. Raciocínio lógico bom”. Ai eu falei: “Some, não tem problema”. Estava em setembro, mais ou menos. “Olha, se tiver que certificar, eu certifico vocês. A gente marca, possivelmente, um trabalho”, eles estavam no último ano, “eu conversei com o grupo, pra gente certificar”. Sumiram. Ai, nesse meio tempo, um deles ficou aqui, morreu. Ai o outro sumiu. [...] Quando deu

uns cinco meses, volta, o que não tinha morrido. Volta. O dia que matou esse amigo dele, foi atrás desse rapaz, desse outro. Ele estava namorando. O tiro acertou a namorada dele, que foi aluna da escola. Ela morreu e ele recebeu um tiro no braço. Aí ele sumiu. Depois de uns meses ele volta. 'Que que você está fazendo aqui?'. Eu falei com ele: "Vai, vai. Você tem que mudar pra um lugar, mas é pra sempre!" [...] Cismou de vir. Porque a gente também não tem como controlar. Aí morreu também. (Membro da coordenação – Escola da Colina)

Segundo a secretária da escola, nunca tiveram problemas diretamente com os traficantes, pois a escola não interfere em suas atividades. Quando são realizados eventos e festas na escola, tende a ficar cheia, a instituição costuma requerer policiamento, entretanto nunca ocorreu imprevistos com o pessoal do tráfico, pois eles “não mexem com a escola”.

Mas a história daqui é isso que eu estou falando, o tráfico de drogas que é muito grande. Nossa Senhora, aqui nessa rua aqui de baixo predomina sabe, porque a gente tem várias favelas aqui em volta, várias favelas têm aqui. Tem a B. ali em cima, então é muita favela aqui embaixo. Então os nossos meninos estão assim, no meio do tráfico de droga que é grande. [...] Graças a Deus nós nunca tivemos problemas, eles não mexem com a escola, não mexem. Eles ficam para lá e nós aqui com nossos alunos. Porque a nossa relação com eles também é muito boa, eles veem na secretaria a gente trata bem, a direção trata a comunidade bem, e não tem nem como maltratar né. [...] Não tem ameaça, tem respeito, tem respeito pela escola, pelos funcionários, graças a Deus nós nunca tivemos ameaça de recolhimento nem nada. Mas a pracinha ali (...) tem uma pracinha ali, daí a gente vê, eles ficam por ali. Mas só que eles têm respeito pela Escola, pelo funcionário e pelos alunos. Não tem aquele tal de toque de recolhimento, tipo assim: 'hoje a senhora não vai dar aula porque meu pai falou', porque tem escola que assim, o aluno chega e fala: "A senhora não vai dar aula porque meu pai falou para senhora não dá aula hoje". (Secretária – Escola da Colina)

A região que cerca a escola não possui uma grande favela, como ocorre em outras periferias, mas é formada por pequenas favelas e vielas, que em muitas ocasiões rivalizavam entre si para o controle do tráfico. A coordenadora pedagógica da tarde considerou que essa vivência dos alunos com a criminalidade faz com que eles tenham suas oportunidades reduzidas em relação a outros espaços, vivenciando desde cedo muitas perdas.

Ao mesmo tempo, a gente tem muitas questões de família envolvidas com o tráfico de drogas: "Ah, porque meu primo era traficante" ou "Ah, porque meu primo morreu por causa do tráfico de drogas". Então, eles trazem muito pra gente, essa questão da violência, do ser bandido, do tráfico de drogas. Às vezes, eles mesmos falam: "Ah, porque eu quero ser bandido. Na minha família todo mundo é bandido". "Meu pai está preso". É assim. Então, eles têm um histórico difícil. Muito triste, né? Então você vê por que que a gente não pode só pensar assim: "Ah,

esses meninos aqui não dão pra nada. Eles não vão ser nada na vida". Não; eles podem. Mas eles têm poucas oportunidades. Eles têm uma redução de oportunidades com relação a outros espaços. Porque eles não têm, ali, muito o cultural, uma vivência de cinema, passear, aquela coisa toda. E eles têm muitas perdas. Perdas de familiares, mesmo, pro tráfico, pra questão do crime. Perdas do pai separar, da mãe separar, de viver sozinho. Da mãe mesmo: "Ah, não quero ele. Não posso cuidar, não posso criar". (Coordenadora pedagógica da manhã – Escola da Colina)

A partir do exposto, é possível depreender de quais modos o território no qual a Escola da Colina está inserida impacta na perspectiva de professores e da equipe diretiva relativamente à comunidade atendida pela instituição. Os moradores de regiões mais vulneráveis estão sujeitos a estigmatização, muitas vezes arbitrárias, relacionadas à segregação e às condições socioeconômicas a que estão submetidos. Segregação e condições socioeconômicas desfavoráveis oriundas da conjuntura social que vivenciam, muitas vezes influenciadas pela baixa escolaridade e falta de oportunidades no mercado de trabalho. Batista et al. (2013) ressalta como a segregação espacial e social em locais segregados, principalmente em grandes cidades, faz com que esses indivíduos tenham menores oportunidades de acesso ao trabalho, equipamentos públicos, dentre outros serviços essenciais.

No Brasil e em outros países, as grandes cidades, apesar de ricas, econômica e culturalmente, apresentam indicadores de qualidade educacional mais baixos do que as cidades médias. A explicação para isso se encontra na forte segregação espacial e social que ocorre nas metrópoles, que concentram, em geral, grandes grupos de sua população em bairros afastados e isolados dos centros. Nesses bairros, as famílias costumam ter menores chances de acesso ao trabalho, a equipamentos públicos, serviços de saúde, à segurança e à cultura, bem como à educação – enfim, aos direitos básicos. Além disso, elas tendem a ser estigmatizadas pelo local de moradia, associado a um conjunto de significados negativos, como a ausência de 'cultura', o tráfico, a incivilidade, o rompimento com a coesão social e com a lei, etc. (BATISTA et al., 2013, p. 16)

Por se tratar de um território de alta vulnerabilidade, o entorno da Escola da Colina carrega os estigmas e rótulos associados a esse tipo de local. Esses rótulos e estigmas estão presentes no imaginário social, relacionando regiões de alta vulnerabilidade com a violência e a criminalidade, ou seja, "favelas e periferias são ainda entendidas, grosso modo, como espaço da presença do tráfico de drogas, da exclusão social e da ilegalidade urbana" (MOREIRA, 2017, p. 29).

Entretanto, é necessário compreender que a perspectiva da escola, na figura de professores e equipe gestora, não se descola da realidade presenciada e vivenciada por eles. Ao se utilizarem de termos como "parte pobre do bairro" e "buraco extremo" para caracterizar a região, essas rotulações trazem consigo toda uma historicidade que atravessa as realidades de seus moradores. Associadas a tais ilações estão as realidades que o público atendido pela Escola da Colina, bem como a comunidade do entorno em geral, vivencia. Por outro lado, a própria comunidade escolar vivencia os dilemas dos estigmas que atravessam a relação da escola com o bairro.

A vulnerabilidade social, a segregação socioespacial, a realidade do tráfico de drogas, fazem com que seus moradores sejam privados de melhores oportunidades sociais.

Antes de passar para o tópico seguinte, gostaria de desenvolver algumas reflexões sobre a forma como tentei articular as falas sobre a situação concreta do território e seus habitantes e a percepção de que há uma tendência de que a rotulação seja estendida a toda a comunidade, e não somente às famílias. A sociologia do desvio, tal como desenvolvida por Becker e Goffman, procura não fazer uma espécie de acareação entre atos cometidos e discursos sobre as pessoas que os cometeram. Ao contrário, o que se pretende é compreender o caráter social da definição de desvio. Assim, a pretensão deste texto não é defender a justiça ou injustiça das percepções dos agentes escolares da Escola da Colina, mas sim demonstrar que, dada a radicalidade da vulnerabilidade a que a comunidade está sujeita, e à incapacidade da escola lidar de maneira equilibrada com o enorme volume e variedade de problemas que chegam até ela, a rotulação acaba sendo uma espécie de dispositivo explicativo para as atitudes dos estudantes e suas famílias.

Assim, ainda que alguns profissionais percebam essa realidade de forma mais nuançada, e valorizem atitudes entendidas como excepcionais (como os casos de bons alunos), a tendência é a de que os comportamentos e maneiras de ser desviantes (porque contrárias às expectativas escolares) gerem uma série de efeitos independentemente do que esses comportamentos e maneiras de ser produzem do ponto de vista objetivo. Assim, por exemplo, um menino que chega na escola sujo pode viver em uma família de pessoas que se esforçam para cuidar da criança da melhor maneira. Um menino que chega sujo na escola pode

também sofrer maus tratos. O fato de chegar sujo e pertencer à comunidade, porém, entrega uma informação social que é muito mais abrangente que “essa criança não está limpa o suficiente”. Trata-se, nesse caso, a sujeira, de um signo social que somado a outros elementos que caracterizam aquele indivíduo (morador da vila, pertencente a uma família “desestruturada”) produzem uma perspectiva afinada com a rotulação de carentes, abandonados, incapazes de aprender etc.

O prejuízo disso para o trabalho educativo e comunitário realizado pela escola reside em que, dada a força social do rótulo, ele dificilmente pode ser superado. Assim, os empreendedores morais dificilmente serão forçados a reverem seus pontos de vista, a nuançarem as suas regras, a admitirem a parcialidade e algumas vezes arbitrariedade dos pressupostos nos quais são baseadas suas visões de mundo e de educação. Por outro lado, todos que carregam os signos que sustentam a rotulação são condenados a conformar-se ao rótulo em quase todos os processos interativos de que fazem parte.

2.2. O público da Escola da Colina na perspectiva dos profissionais escolares

O tópico anterior trouxe elementos importantes acerca do território no qual a Escola da Colina está inserida, tais como aqueles relacionados à vulnerabilidade social a que a comunidade está sujeita. O trabalho de Mazzotti (2006) investigou a representação construída por professoras a respeito do “aluno da rede pública” e nos ajuda a compreender melhor a perspectiva dos professores a respeito dos estudantes das classes populares e suas famílias. Dentre os resultados apresentados pela autora, a pobreza e a configuração familiar dos estudantes estão diretamente relacionadas à perspectiva dos docentes em relação a eles, tal como entendemos o uso e o sentido da palavra referido em Becker et al. (1961).

Segundo Mazzotti (2006) as expectativas das professoras quanto ao futuro de seus alunos seriam baixas, uma vez que esses fariam parte de famílias consideradas desagregadas, o que dificultaria o trabalho e a influência da escola sobre eles. O grupo familiar de tais estudantes não ofereceria a atenção e o

apoio necessários, devido ao fato de precisarem lutar pela sobrevivência. Os alunos oriundos dessas realidades, precisam lidar sozinhos com suas questões educacionais.

A autora destaca que a visão das docentes acerca dos pais e responsáveis pelos estudantes também não era positiva, uma vez que sobre eles pesam o estereótipo das múltiplas carências, da falta, sendo invariavelmente qualificados como analfabetos, violentos, dentre outros atributos negativos. Na percepção de muitos professores, as famílias também dispunham de pouco tempo disponível para se dedicarem à formação dos filhos.

A pesquisa de Lima e Machado (2020) vai ao encontro do que foi apresentado por Mazzotti (2006), ao realizar uma análise acerca das representações sociais dos profissionais de uma escola pública a respeito das famílias dos estudantes. Os professores pesquisados apresentaram visões semelhantes aos trabalhos citados, reforçando a ideia da falta de acompanhamento das famílias das escolas públicas na vida escolar de seus filhos. As famílias não garantiriam aos estudantes uma educação que favorecesse comportamentos desejáveis à escola. O termo "desestruturadas" foi utilizado pelos entrevistados de Lima e Machado (2020), para designar essas famílias, destacando que parte delas não se preocupam com a vida escolar dos filhos, muitas vezes delegando suas funções à escola.

As escolas localizadas em regiões mais vulneráveis possuem, dentre outras características, a homogeneidade do seu corpo discente, concentrando os alunos com menores recursos culturais familiares. A escola da Colina também possui um corpo discente que pode ser considerado homogêneo, formado em sua maioria por estudantes que residem próximo à escola, e uma minoria em bairros vizinhos, que estão na escola por não terem conseguido vagas em outras instituições da região, consideradas de melhor desempenho nas avaliações nacionais e subnacionais, e com melhor infraestrutura. Grande parte desses estudantes têm parentesco entre si, como irmãos e primos, por exemplo.

Segundo a secretária da escola, as famílias da região com melhores condições financeiras, que conseguem custear o transporte dos filhos, preferem matriculá-los em outras escolas fora do bairro. Esses fatos levantados na Escola da Colina são corroborados pelos resultados da pesquisa do CENPEC (2011), realizada em uma subprefeitura da cidade de São Paulo. Os dados desta última

revelam que as escolas situadas em regiões mais vulneráveis “tendem a ter a população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola” (CENPEC, 2011, p. 8), concentrando os estudantes das famílias com menores recursos culturais, não sendo atraente para famílias com maiores recursos.

Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há aquelas que possuem maiores expectativas educacionais e que buscam matricular seus filhos em escolas melhor organizadas e situadas, em geral, em áreas de menor vulnerabilidade. (CENPEC, 2011, p. 9)

Os familiares, de maneira geral, possuem baixa escolaridade, estando empregados em trabalhos menos qualificados ou informais, com baixas remunerações, como expõe a secretária ao ser questionada a respeito:

A gente sabe que no geral a profissão deles, motorista de ônibus, a maioria pedreiro, servente de pedreiro, as mães são diaristas, tem muito desempregado. Nós até temos a ficha, a ficha pergunta. Alguns a gente coloca, outros não muito. Muitos estão desempregados, a maioria são pedreiro, servente de pedreiro, tem um pessoal que trabalha em cozinha também de restaurante, diaristas, empregadas domésticas. E tem alguns que tem uma profissão, por exemplo, trabalham no supermercado BH, família que trabalha, que mexe com Supermercado, são essas profissões. (Secretária – Escola da Colina)

Conforme dados de 2018 relativos à regional administrativa¹⁸ a qual a instituição faz parte, a Escola da Colina é a segunda em número de estudantes cujas famílias faziam parte do Programa Bolsa Família¹⁹, com o percentual de quase 33%, dados que evidenciam a vulnerabilidade social vivenciada por grande parte dos alunos e seus familiares.

A vulnerabilidade social da região se revela a partir da maneira como as famílias se organizam no dia a dia na questão da moradia, por exemplo. Uma grande parte delas mora em casas cedidas por parentes, principalmente dos pais ou avós. Outra parte vive de aluguel, o que acabava gerando uma grande

¹⁸ Fontes e dados que levem à identificação da escola foram suprimidos.

¹⁹ “O Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do programa: todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais; e famílias com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos.” Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

rotatividade de alunos na escola, pois as famílias se mudariam de bairro com frequência, pela condição de aluguel e também por questões relacionadas ao tráfico de drogas, o que acabava interferindo no fluxo de entrada e saída de alunos na escola durante o ano:

Igual, aqui é uma escola muito itinerante, que eles moram de aluguel. Então às vezes, por motivo de não pagarem aluguel ou qualquer outra coisa, ou por exemplo, estão sendo perseguidos por traficantes mesmo, ou correndo risco, eles mudam mesmo. No outro dia o menino já não tá aqui: "Ah, a família foi ameaçada". Então o que, aqui é uma escola muito itinerante, que não tem às vezes uma casa própria, ou vai pro conselho, ou realmente mudou de casa, ou o pai abandonou e agora ela tem que morar com a avó em outro lugar, ou veio do interior, então é muito isso. Então assim, por isso que há essa entrada e saída de aluno durante o ano inteiro. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Outra coisa que eu esqueci de falar com você, que a maioria mora em casa cedida, mora na casa da mãe, do pai, do avô. A maioria mora de aluguel, então tem esses casos também, muitos moram de aluguel, aí muda para fora o aluno sai porque foi embora. Tem residência fixa e tem a maioria que mora de aluguel. Tanto que quando a gente pergunta a remuneração da família, a maioria recebe salário-mínimo, é R\$ 1000,00, outros vivem do Bolsa Família. (Secretária – Escola da Colina)

Dentre o repertório de palavras usadas pela comunidade escolar, encontramos o termo 'carente', com relativa frequência. Tal termo esteve muito presente na ordem semântica dos anos 70 e 80 do século XX, e esteve associado à teoria do déficit cultural. Essa teoria postulava que a carência e o fracasso estavam associados à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida. Na Escola da Colina, o termo "carentes" foi utilizado por parte da equipe para qualificar algumas famílias. Na perspectiva da escola, essa carência se evidencia, diante do que vislumbram cotidianamente com os seus alunos, que muitas vezes aparecem sem ter conseguido fazer uma refeição sequer, ou até mesmo com a higiene comprometida, demonstrando a vulnerabilidade que acompanha algumas famílias.

Eu acho que as famílias, as comunidades aqui, são muito pobres, muito carentes, no sentido de carecer de coisas. (Diretora – Escola da Colina)

As famílias são muito carentes, desestruturadas ao máximo. Tem mães aqui que às vezes tem três filhos, cada filho de um pai. A maioria das mães aqui são mães e pais dos alunos. [...] Então as famílias aqui são

paupérrimas. [...] as famílias ficaram mais desestruturadas, pais que abandonam a mãe, às vezes a mãe tem 6, 7 filhos e tem que sair para trabalhar. Eu acho que piorou, a pobreza aumentou, o desemprego aumentou. (Secretária – Escola da Colina)

Na ocasião da entrevista, a secretária trabalhava na instituição havia quase 30 anos, tendo começado como professora e, posteriormente, remanejada à secretaria da escola. Por estar na instituição durante um longo período, pôde presenciar mudanças importantes, como o perfil de seu público. Dentre essas transformações, destaca-se a falta de assiduidade dos estudantes às aulas, que teria como causa principal as mudanças nos arranjos familiares.

Segundo sua percepção, os alunos que frequentavam a escola nos anos de 1990, eram mais presentes nas aulas, pois as mães conseguiam acompanhar as atividades dos filhos e muitas não precisavam trabalhar o dia todo. Entretanto, com o passar dos anos, muitas mães necessitaram se dedicar mais ao trabalho, em detrimento do acompanhamento escolar dos filhos, deixando a responsabilidade da vida escolar a cargo dos próprios alunos, aumentando assim, a infrequência, principalmente dentre os adolescentes.

Eu vou falar pra você a verdade, eu acho que piorou a infrequência, quando eu dava aula lá para 1990/91 a infrequência não era tanta. Eu lembro que os meus alunos vinham todo dia, a infrequência aumentou, por que as famílias ficaram mais desestruturadas, pais que abandonam a mãe, às vezes a mãe tem 6, 7 filhos e tem que sair para trabalhar. Eu acho que piorou, a pobreza aumentou, o desemprego aumentou. São famílias boas, não é uma escola assim violenta igual a gente ouviu falar, a escola não é violenta, claro que tem um outro caso de uso de droga, mas não é das piores, não é. (Secretária – Escola da Colina)

Mas a gente tem muita infrequência sim, e aumentou bastante principalmente na adolescência. E aí o que nós fazemos, a gente liga nas residências, a maioria dos telefones (...) a maioria não tem telefone fixo, tem mesmo é o celular. O telefone não atende, tá desligado, não existe, quando atende algumas mães até dizem: “Ah, mas ele não quer ir à escola, o que que eu posso fazer?”. No caso do adolescente, não dos pequenos. Dos pequenos é mais caso de estarem doentes, é um menino que não conseguiu levantar cedo, agora adolescência eles falam mesmo que não querem vir na escola. Não é porque a escola é ruim não, porque a escola é boa, mas eu acho que aí fora as coisas são mais interessantes para eles, então é onde causa essa infrequência sabe? (Secretária – Escola da Colina)

A secretária da escola reflete uma opinião bastante compartilhada entre os profissionais, de que a escola não é mais capaz de mobilizar os seus alunos para o desejo de aprender, porque há coisas hoje muito mais interessantes do

que a escola. Pode-se pensar que sua percepção, revelada através da autoridade de quem acompanha o cotidiano da escola há quase 30 anos, que ao longo do tempo a escola não é mais a única instância de socialização responsável por imprimir uma consciência coletiva na vida desses sujeitos. O coordenador do turno da tarde destaca que para muitas famílias, devido às suas condições econômicas, manter os filhos na escola não é algo fácil, e que muitas vezes o fazem por obrigatoriedade. Para esses grupos, dada a pobreza que vivem, seria mais interessante se esses filhos ajudassem em casa trabalhando de alguma forma, reforçando a percepção de que grande parte das famílias possuem dificuldades para se manterem.

Porque é muito comum eu atender mãe aqui que o menino sumiu, passa um tempo ele aparece. “Estou trazendo porque o Conselho Tutelar tá me ligando lá e perguntando, tá me azucrinando, então eu vim trazer o menino de volta pra escola”. Porque para muitas famílias por uma questão de sobrevivência, era melhor que o estudante estivesse vendendo bala no sinal. Uma questão de sobrevivência. Porque eu tenho mais filhos trabalhando, vendendo tapete, vendendo bala, vendendo não sei o quê no sinal, eu vou ter mais dinheiro. Só que se ele faz isso, o Conselho Tutelar é acionado e aí ele tem que obrigatoriamente trazer o filho pra dentro da escola porque senão as instituições ficam cutucando ele. (Coordenador do turno da tarde - Escola da Colina)

Os profissionais da escola refletem, em certa medida, os dilemas que acompanham estas famílias: estudar para ter uma vida diferente daquela de suas famílias ou trabalhar para enfrentar as necessidades mais urgentes impostas pelas condições fáticas da vida. Foi observado também uma atitude recorrente entre os profissionais da escola, que diz respeito à comparação entre as famílias e alunos da Escola da Colina, com os de outras escolas que esses profissionais trabalham ou trabalhavam, geralmente, evidenciando comportamento e características de seu público. Ao realizar a comparação entre a escola desta pesquisa e de outra que lecionava, uma professora sugere que a pobreza se evidenciaria nesta mediante a vestimenta dos estudantes, principalmente por muitos frequentarem as aulas calçados com chinelos, o que seria até mesmo proibido na outra instituição, mas impossível de evitar na Escola da Colina. Os alunos utilizavam apenas os materiais escolares fornecidos pela Prefeitura através da instituição e, caso não houvesse a distribuição gratuita, iriam para a escola sem o uniforme escolar.

Então eu percebi que as famílias são mais carentes, na questão, por exemplo, do calçado. Na minha outra escola não tinha criança que ia de chinelo, que a gente falava que é proibido entrar de chinelo. E aqui tem criança que vem de chinelo, tem chinelo que tá até arreventado, que arreventou na hora da aula e ele vai embora pra casa descalço, porque o chinelo não suportou o dia de aula daquele aluno. Então assim, a gente percebe na materialidade mesmo, assim, a maioria dos alunos aqui usa os materiais que eles ganham da escola, e pronto assim, a grande maioria deles. (Grupo focal de Professores 2 – Escola da Colina)

Ao ser questionada sobre como caracterizaria as famílias de modo geral, a coordenadora pedagógica reforçou o fato de que por serem carentes, as famílias teriam maiores dificuldades quanto a forma de educar e corrigir seus filhos, gerando uma espécie de conflito entre o esperado pela escola e o que realmente fazem. De acordo com a coordenadora, os próprios familiares expressariam essas dificuldades, não sabendo a maneira adequada para lidarem com as crianças e adolescentes, ou como educá-los:

Olha, eu acho que são famílias, assim como os meninos, são famílias muito carentes. Elas têm muita dificuldade com as questões de disciplina, com as questões de norma, mesmo. Elas trazem isso muito pra gente: “Eu não consigo falar pra ele o que fazer. Eu preciso de ajuda. Eu não sei mais o que fazer, eu já entreguei, eu não quero mais”. Então eu acho que elas têm muito essa dificuldade, esse conflito, do que se pode fazer, o que não pode, em termos de educação, mesmo. O pai estava falando comigo: ‘Porque eu bati, mas me dizem que não pode bater, então, eu não sei se eu bato ou não. Se eu corrijo ou não. Não sei o que é certo e errado’. Então, eles têm muito essa carência de, às vezes, até uma questão de orientação. São famílias muito trabalhadoras, que trabalham fora, que às vezes, não tem, ali, muito tempo de contato, de acompanhar os meninos. [...] É uma comunidade mais pobre, mais carente, com menos condição, com menos estudo. Mas eu acho que, não por isso, menos preocupada com os filhos. Às vezes um pouco perdida nessa questão dos valores, do que é certo e do que é errado, até na questão de limites. (Coordenadora pedagógica do turno da tarde – Escola da Colina)

Neste aspecto, é possível indagar se muitas vezes a escola já não possuiria um estereótipo formado a respeito dos alunos pobres. Ao ressaltar que o público atendido pela instituição escolar é formado por famílias "desestruturadas" e "carentes", a escola muitas vezes corre o risco de reproduzir um discurso generalizante, que certamente influencia a forma de interagir com essas pessoas. Segundo Goffman (2008), a sociedade separa as pessoas em categorias, a depender das características comuns e naturais de seus membros.

“Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontrados” (GOFFMAN, 2008, p. 11-12). A escola realizaria uma espécie de categorização de seu público, muitas vezes inconscientemente, influenciada principalmente pelo território ao qual este público faz parte. Nos termos de Goffman (2008), é possível constatar que a escola transformaria essas concepções a respeito das famílias em "expectativas normativas".

A forma como professores e equipe gestora percebe seus alunos é reflexo da perspectiva que possuem em relação aos seus familiares.

Todavia, devemos lembrar que a escola é o único local de convivência e de sociabilidade que estas famílias possuem, o que reforça a importância desta instituição no estabelecimento e construção dos laços sociais, aumentando o senso de responsabilidade de muitas professoras e professores face a seus alunos.

Haveria um mal-estar instalado refletido no modo como os alunos devem lidar com as emoções, sabendo que se espera tudo da escola e que ao mesmo tempo corre-se o risco de ser punido por ela. O sentimento de inadequação pode ser explicitado pela indisciplina, pela agressividade e por tantos outros modos de viver um mal-estar constante.

Uma professora diz:

A agressividade ela é uma coisa gratuita, a maneira deles, é, se indispor com você não tem assim um motivo que desencadeia, é uma coisa simplesmente, é que acontece porque eles têm um ódio que ele tem que explodir com alguém, não tem um lar, né, na minha opinião não tem um lar pra extravasar, vai extravasar na escola que de alguma forma eu acho que ele entende que é um lar; então, eu acho assim, a relação ela é de abandono, a gente percebe no comportamento, nas falas dele, eu acho que a gente percebe também na maneira que eles se vestem, pelas roupas sujas. (Grupo Focal de professores 3 – Escola da Colina)

Segundo a coordenadora pedagógica da tarde, alguns alunos costumam brigar uns com os outros na escola. Entretanto, as meninas costumam brigar mais, por causa da aparência, por relacionamentos, dentre outros motivos.

Atualmente são as meninas que brigam, que brigam mais, por questão de território, mesmo, de territorialismo: 'Olhou pro meu homem' ou 'É mais bonita, acabou de chegar na escola, está olhando pra mim? Eu vou bater nela mesmo. Porque está me olhando'. 'Falou do meu

cabelo'... Então, elas têm mais essa coisa de brigar. E brigam como se fossem meninos: batem, e batem muito, assim. É até perigoso. Então, a gente tem tentado resolver antes, quando a gente ouve a conversa, alguém comenta que a gente já corre lá, - corre mesmo -, já vai pro meio do pátio, já pega as meninas e traz pra sala. E a gente vai conversando, chama todo mundo que está envolvido, e conversa muito com eles sobre essa questão da fofoca. (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

Alguns dos participantes da pesquisa consideram que os alunos agem de maneira agressiva com os colegas, com os professores, na forma de falar. Isso seria reflexo do que vivenciaram em casa. Muitos não sabem lidar de outra forma com o mundo, pois aprenderam através da agressividade.

Então essa relação das crianças com a escola é uma dualidade muito grande, porque ele quer amor, mas ele não sabe como trabalhar essa questão do amor. Então vem a agressividade com tudo, tem meninos assim, extremamente agressivos. Mas assim é a maneira de se relacionar com o mundo, ele aprendeu através da agressividade e é o único jeito que ele sabe se relacionar. É muito difícil a gente (...) quando a gente conhece a família, a gente entende muito da criança, né! Então é muito claro, a família presente e a família ausente, a família negligente, o menino é o retrato de tudo, ele é o espelho da família. (Grupo Focal de professores 2 – Escola da Colina)

Quando você está na sala de aula, que eles têm uma proximidade maior, você ouve muitas: "Ah, queria que você fosse minha mãe. Porque você me ouve. Minha mãe não tem tempo pra mim. Minha mãe trabalha fora, eu não vejo". Ou eles vão expondo outras fragilidades, às vezes bebida, droga, outras questões, e isso tudo faz parte do conflito do menino. Então, pode ser o menino mais inteligente do mundo, mas ele traz ali uma gama de conflitos e você ignora esse conflito... O conflito dele vai crescer, e aí ele vai criar... Vai acabar virando outro problema, porque ele não vai conseguir lidar com a questão dele, e ele vai extravasar, ou sendo agressivo com os colegas, ou sendo agressivo com o professor. (Coordenadora Pedagógica da tarde – Escola da Colina)

Na perspectiva de muitos profissionais da escola, grande parte dos alunos não parece comprometida com as atividades escolares, pois não consegue vislumbrar um futuro por meio da escola. A escola não alteraria a vida deles. Para uma professora, alguns alunos não têm a perspectiva do sonho, apenas desejam ter dinheiro. Alguns chegaram até mesmo a declarar que querem ser traficantes no futuro, como o pai.

Eles não têm essa perspectiva de criança, nem perspectiva de sonho, sabe? É uma coisa assim, o sonho deles é ter dinheiro pra fazer as coisas que quer, mas não tem, por onde que vai? Sabe? Então assim, muitas vezes eu já dei aula pros adolescentes, pro 5º ano e eu já vi

muito isso: “Ó professora eu vou trabalhar é com meu pai, vou ser traficante, lá ganha mais até que a senhora ganha”. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Eles não estão nem aí, conhecimento pra eles é uma coisa assim que não altera a vida deles, porque não tem leitura de mundo, eles não tem, é totalmente diferente, e é triste, é triste porque tem menino aqui com potencial assim sabe, bacana demais. [...] Tem uns que o mesmo caderno que é de artes é de português, a folha de ciências vira papel de artes, escreve, joga fora, tá nem aí, sabe, não tem relação nenhuma com o material, relação nenhuma com escola e tá aqui, fisicamente ele tá aqui, dentro de sala ele pode tá, mas tá em pé, tá andando, tá brigando, o quê que uma escola representa para ele. [...] Porque tem a família lá pra aguentar os gritos, agora eles não tem, vem gritar aqui, vem reclamar aqui, e o que é função da escola, pra eles não tem sentido, o conhecimento pra eles parece que não tem sentido, alguma coisa que você fala assim toca o menino. (Grupo Focal de professores 3 – Escola da Colina)

Segundo a coordenadora pedagógica da tarde, ao serem questionados sobre a não realização da atividade, alguns alunos simplesmente respondem: “Ah, eu não fiz, não. Também não estou nem aí”. No entanto, o coordenador da tarde considera que os estudantes não gostam de estudar da maneira que é ensinado, porque a escola não leva em consideração as necessidades dos alunos atuais, ainda está presa à forma antiga de ensinar. Porém, isso não significa que os alunos não gostem da escola. Para ele, os alunos adoram a escola.

E uma coisa que talvez seja um grande erro: é as pessoas acharem que os estudantes não gostam da escola, que eles não gostam de estudar. É mentira. Eles adoram a escola. Eles não gostam de estudar do jeito que os professores tentam seduzi-los, porque o mundo seduz muito mais. (Coordenador do turno da tarde – Escola da Colina)

Outra professora considera que os alunos estão acometidos de um analfabetismo político e social, ao qual a escola pode ajudá-los para que sejam menos agressivos e menos desrespeitosos.

Porque é um analfabetismo social tão grande, sabe, de se conhecer, do quê que é o respeito ao próximo. Assim, é tanto analfabetismo político, que gera tantos problemas na escola, que é difícil você conseguir ver onde que eu posso, a escola pode começar a trazer esse menino pra ela. Então, será que se eles forem menos analfabetos um pouco, conseguirem pelo menos ler e interpretar o que estão lendo, eles podem ter uma autoestima melhor, e conseqüentemente o nível de agressividade vai diminuir, o nível de desrespeito vai diminuir. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

Em grande medida, é possível considerar que os alunos e suas famílias são vistos por professores e pela equipe gestora como desacreditados, nos termos de Goffman (2008), uma vez que suas características estigmatizadoras são conhecidas pela equipe escolar. O rótulo de "carentes" atribuído de maneira generalizada à comunidade escolar, parece atrelar-se ao território a que essa pertence, uma vez que já se espera que determinadas pessoas, de determinados locais, tenham características e ações correspondentes ao seu grupo. O público da Escola da Colina, segundo os profissionais que nela atuam, seria formado por pessoas pobres, que teriam baixa escolaridade; a grande presença de famílias monoparentais, com as mães como as únicas responsáveis, fatores que explicariam a situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, a falta de acompanhamento escolar dos estudantes. Estes últimos seriam considerados o reflexo da família, acometidos por diversos estigmas, dentre eles os de indisciplinados, agressivos e não comprometidos com as atividades escolares.

2.3. Configurações familiares diversificadas

Outra forma de compreender o público da Escola da Colina, passa pelos modos de organização familiar existentes na comunidade. Essa dimensão é importante haja vista que tais organizações familiares são atravessadas pelas questões discutidas anteriormente, relativas ao território, as questões socioeconômicas e culturais. Deste modo, faz-se necessário o entendimento de tais questões sob a perspectiva de professores e equipe gestora da Escola da Colina, uma vez que a diversidade familiar está presente na comunidade.

Embora se reconheça a existência de configurações familiares diversificadas, socialmente, o modelo familiar nuclear heteronormativo formado por pai, mãe e filhos, permanece como o exemplar ideal ao se referir à família. A escola como instituição social reproduz essa idealização quanto às famílias de estudantes. Caberia à escola, entretanto, reconhecer a individualidade dos grupos familiares, atentando-se “a essas mudanças em suas estratégias de interação com os grupos familiares, precavendo-se ao nomeá-la no singular e adotando como referência um padrão único de ser família” (OLIVEIRA JÚNIOR; LIBÓRIO; MAIO, 2015, p. 276).

O trabalho de Matos et al. (2018) apresenta o ponto vista dos professores a respeito de famílias pobres, em uma escola pública localizada na periferia de Belém, no estado do Pará. Para o estudo, foram entrevistados onze professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que responderam questões relativas às suas percepções sobre as famílias de seus alunos. Segundo os autores, os professores trabalhavam com “uma visão de família ideal e uma única configuração familiar considerada favorável ao desenvolvimento de seus membros, especialmente as gerações mais jovens” (MATOS ET AL., 2018, p. 495), demonstrando a persistência em não reconhecerem as diversidades de configurações familiares que se apercebem em ambiente escolar.

Os professores pesquisados por Matos et al. (2018), consideraram que uma das principais características dos pais e responsáveis pelas crianças da instituição é o analfabetismo. Entretanto, ao apontarem a falta de acompanhamento das tarefas escolares por parte dos responsáveis, esse analfabetismo não é considerado pelos docentes como dificultador. Os grupos familiares referenciados pelos professores na pesquisa se caracterizam pela pobreza, que foi considerada por parte dos professores como um "sintoma" negativo, de uma doença que precisaria ser curada (MATOS ET AL., 2018, p. 497).

Além do destaque da pobreza como algo negativo nas famílias da pesquisa supracitada, a composição familiar heterodoxa também ganha evidência. Para os docentes, as famílias que não se encaixavam no perfil de família nuclear eram consideradas como desestruturadas, mais uma vez reforçando a família tradicional nuclear como a maneira ideal de ser família. Uma professora ressalta que as famílias "desestruturadas", que não possuíam a presença de pai e mãe juntos, dificultaria o trabalho da escola; pois segundo ela “queira ou não, uma estrutura familiar é uma estrutura familiar” (MATOS et al., 2018, p. 498). A escola, de maneira geral, apresentou uma visão estereotipada sobre a família, mantendo a ideia da família nuclear como padrão.

A tese de Cruz (2008) demonstra as concepções construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública a respeito da família, e a influência dessas concepções na relação da escola com as famílias dos estudantes. Como no trabalho de Matos et al. (2018), seus resultados corroboram o fato de a escola ignorar a diversidade de arranjos

familiares, reforçando o modelo nuclear como ideal para o estabelecimento da relação entre a família e a escola.

Segundo o autor, as concepções dos professores não se dariam apenas em suas formações, mas em vários outros âmbitos de suas vidas sociais, que seriam levadas para o ambiente profissional, seus valores pessoais seriam transportados para a sala de aula. Conforme o estudo, os alunos são avaliados de acordo com os modelos familiares que as professoras possuem em seu imaginário, uma vez que “as representações que as agentes educadoras da escola têm sobre a família vão servir de parâmetros para o pensar as famílias de seus alunos” (CRUZ, 2008, p. 108).

Para Cruz (2008), grande parte das entrevistadas considerou em seus depoimentos a família nuclear como a única capaz de propiciar uma aprendizagem eficaz para os estudantes. Uma das professoras destaca que a maioria dos problemas comportamentais e de aprendizagem na escola se daria com crianças de pais separados; reforçando a imagem de que essa categoria de crianças, necessariamente, teria problemas na escola. A pesquisa destacou principalmente, a existência de dois tipos de família considerados nas concepções das professoras:

Uma bem estruturada, desejada e boa (pai, mãe e filhos, felizes num mesmo domicílio); e uma outra, a família vivida, que se expressava bem diferente das representações que as professoras tinham sobre a família. Este arranjo não nuclear foi considerado por elas, contraditoriamente, ora como diferente, ora como desestruturado. (CRUZ, 2008, p. 114).

As perspectivas apresentadas por professores e pela equipe gestora da Escola da Colina, em grande medida corroboram com as pesquisas de Matos et al. (2018) e Cruz (2008), reforçando o arranjo nuclear como modelo familiar ideal. No caso aqui examinado, os relatos coligidos dão a impressão de que a escola associa a especificidade de configurações familiares não convencionais na forma como pais e responsáveis lidam com os filhos quanto à educação e criação desses, consideradas inadequadas para alguns destes profissionais da instituição. Em geral, foram considerados carentes demais, analfabetos demais, violentos demais. Não apresentariam os atributos desejáveis para famílias de estudantes que frequentam uma instituição escolar.

Segundo os entrevistados, grande parte das famílias não se encaixam na configuração familiar nuclear, apresentando peculiaridades em seus relacionamentos conjugais. Os relacionamentos afetivos da comunidade foram abordados de forma crítica, a partir de um lugar de normalidade/anormalidade. Uma das professoras considera que devido ao fato de estarem em uma região mais afastada e isolada da cidade, a maior parte do contato dos moradores se restringiriam à vizinhança do entorno, o que faria com que estes se relacionassem apenas dentro do mesmo círculo social, gerando configurações familiares peculiares; outra docente destaca os casos de homens que se relacionavam com várias mulheres diferentes, tendo filhos de idades próximas, o que ocasionaria casos de irmãos frequentando a mesma turma, o que para a docente fugiria do tradicional.

Aqui parece que é um mundo isolado do restante da cidade, eles vivem nesse mundo aqui e eles não saem muito daqui. Eles se relacionam por aqui, eles vivem nesse mundo isolado, parece que é uma cidade isolada de tudo assim. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

[...] eu acredito que aqui eles se relacionam entre eles, é tradição aqui, eles não, não se espalham, não se misturam, vivem nessa comunidade, o pai, a mãe que teve filho com 13 anos tem uma filha que tem um filho com 13, 14 anos, e assim vai, é comum. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Outra coisa que eu lembrei, tem muito irmão da mesma sala que não é filho da mesma mãe, tipo assim, na mesma sala, “mas como assim vocês são irmãos? Uai professora, meu pai né”, e pra eles ser de boa ter vários relacionamentos, com várias mulheres, e, então a configuração de família deles é muito diferente da tradicional, e talvez até por isso, o responsável, ele não consegue demandar carinho, atenção, talvez alimento, roupa. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Outra particularidade que foi mencionada por entrevistados diferentes é a prevalência da gravidez na adolescência na região, particularmente entre meninas de 13/14 anos. Tal fato foi considerado como algo recorrente por grande parte dos entrevistados. Uma professora chegou a frisar de maneira categórica que o fenômeno seria um círculo vicioso, pois assim como as avós e mães dessas meninas engravidaram por volta dos 13/14 anos, as adolescentes da escola e do entorno também estariam fadadas a repetir tal feito. Uma das professoras, ao relatar a ocorrência da gravidez entre adolescentes, diz “não ter

lógica em sua realidade tal fato”, o que pode ser lido como um julgamento valorativo um pouco autocentrado, manifestando uma certa dificuldade em compreender as realidades da região, ao mesmo tempo em que subliminarmente reforça a ausência de pai e mãe como justificativa para as meninas terem seus filhos precocemente.

Eu acho que isso aqui é um círculo vicioso, a menina engravida com 13 anos, a mãe da menina engravidou com 13 anos, a menina vai lá e engravida com 13 anos também, aí a bisavó tem 45 anos, uns trem assim sabe, não tem lógica não, pra minha realidade não tem lógica não, então assim, eles retratam, eles, parece que eles vivem o que os pais viveram e você vê assim, não tem a presença de um pai, uma mãe assim, digamos no sentido formal que a gente conhece. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

A maioria dessas mães engravidam muito cedo. Algumas engravidam de traficante, ou não era traficante e se tornou depois, ou não tinha matado ninguém, matou depois. Entendeu? E o que que acontece? Elas são assim: tem a criança, mas é abandonada. Aí, o que acontece, são meninas novas de quinze, catorze, treze anos. Existe esse caso. Aí o que que acontece? Deixa para a avó cuidar. (Coordenadora da Escola Integrada – Escola da Colina)

Ao analisarem os motivos para as adolescentes engravidarem precocemente, foi considerado que essa seria uma maneira dessas meninas driblarem o seu destino, saindo de uma invisibilidade social a que estariam sujeitas. Entretanto, ao não conseguirem sair dessa invisibilidade de forma positiva, o fariam de forma negativa e uma dessas formas negativas seria a gravidez. A professora destacou que a gravidez na adolescência não seria considerada por moradores da região como algo negativo, pelo contrário, essa seria uma espécie de “status” ou “trunfo”, principalmente perante seus pais e familiares.

É como se, é ter um filho com 13 anos, 14 anos, 15 anos, é como se fosse um prêmio, um trunfo, entendeu, eles saem da invisibilidade social que eles tão vivendo, e aqui na escola também, no meu ponto de vista, eles querem sair dessa invisibilidade, porque na verdade eu acho que eles são invisíveis pros genitores deles, que eu não vou chamar de pai e mãe, porque é genitor né, só pôs no mundo, então assim, eles querem sair, mas eles não conseguem sair de forma positiva, então como é que eles conseguem? De forma negativa. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

Segundo a visão de alguns profissionais da escola, a gravidez na adolescência seria algo comum e legitimado pela comunidade. Ao tratar do tema, a secretária da instituição transmite uma ideia diferente diante do discurso da alta recorrência de casos. Ao ser questionada a respeito do assunto pela entrevistadora, a profissional destaca que no ano da pesquisa houve apenas um caso de aluna gestante e no ano anterior dois casos.

Tem um caso ou outro de gravidez na adolescência, nós temos uma menina aqui de não sei se é 13 ou 14 anos, que tá grávida. [...] É frequente, mas não são muitos, não. Igual esse ano só tem esse caso, ano passado teve um ou dois assim, sabe. (Secretária – Escola da Colina)

A fala dos professores reflete o senso comum de que as filhas de mães adolescentes também repetirão o mesmo destino, e que isso seria um grande problema para a instituição escolar. O fato de parte das mulheres da região terem se tornado mães muitos jovens, leva os profissionais da escola a inferir que as demais também tenderão a reproduzir tal tendência, principalmente quando as comparam com suas mães e avós.

É possível dizer, fundamentados em Goffman, que essas meninas seriam "desacreditadas" pelos entrevistados, pois seriam acometidas pelo estigma da "gravidez na adolescência", mesmo não engravidando, como se fosse algo estabelecido, não na ideia de "se ficarão grávidas", mas "quando ficarão grávidas". Elas receberam o "estigma de cortesia" relacionado à gravidez na adolescência mesmo se não tiverem filhos, por residirem em uma região onde esses casos são considerados comuns ou por serem filhas de mães que engravidaram nessa fase da vida. Segundo Goffman (2008), aqueles que convivem com indivíduos que possuem algum tipo de estigma, tendem a compartilhar o descrédito a que o estigmatizado está submetido; isso faz com que o indivíduo que possui um estigma de cortesia possa sofrer da maior parte das privações dos grupos estigmatizados que convivem.

A maternidade e a paternidade desses indivíduos da região são em muitos momentos questionadas. A referência às mães e/ou pais como "genitores", é uma maneira de deslegitimar sua atuação materna/paterna, bem como em casos que os filhos são criados com a ajuda dos avós, que levariam a indagação de "onde estariam os pais?". Questionamento presente também quando os

responsáveis não são muito solícitos às demandas da escola. Nestes casos, os pais e mães não estariam cumprindo com seus papéis como o esperado.

Esses alunos que não têm assistência em casa, o que elas não conseguem fazer, elas querem que a escola consiga, eu entendo assim, né; o pai que vem aqui só em novembro, que pai que é esse? O ano inteiro, o menino tá sendo chamado, convocado, o menino não aparece, vai chegar aqui em novembro... ah pelo amor de Deus, né, isso não pai, não, isso é genitor, né, pôs no mundo só. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

É importante ressaltar o destaque da figura feminina como a responsável pelas crianças e adolescentes da Escola da Colina. Grande parte dos grupos familiares seriam chefiados por mães e/ou avós. Segundo relatos da pesquisa, a presença paterna seria pouco comum no cotidiano dos alunos. Seria frequente na comunidade mães e pais com filhos de companheiros diferentes, não estabelecendo um relacionamento estável, ao qual o pai pouco participaria da criação dos filhos e o que evidenciaria, segundo alguns, a "desestrutura" dessas famílias, uma vez que essas não trariam uma base sólida para a formação e socialização de crianças e adolescente, gerando parte dos problemas vivenciados pela escola.

O abandono paternal seria algo frequente, ao se separarem das mães de seus filhos, os pais também deixariam as crianças desassistidas. As famílias chefiadas por mulheres representariam uma grande parcela da comunidade escolar, fato que as afastariam das atividades e solicitações da instituição escolar, tendo em vista que parte delas são constituídas por trabalhadoras que não dispõem facilmente de tempo para as atividades e necessidades da escola e de seus filhos. Como destaca Carvalho (2004), a escola idealiza um modelo tradicional de família com condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar que "apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar" (CARVALHO, 2004, p. 47).

Segundo a secretária da Escola da Colina, a maioria das mães poderia ser considerada como "pai e mãe de alunos", dividindo-se em tarefas como prover uma família, cuidar da casa, da socialização e das rotinas escolares. Este modelo de família, conhecido como monoparental, segue uma tendência

demográfica no Brasil, como vimos anteriormente nesta dissertação, além de representar uma condição marcada pela vulnerabilidade social.

Têm mães aqui que às vezes tem três filhos, cada filho de um pai. A maioria das mães aqui são mães e pais dos alunos. [...]A infrequência aumentou, por que as famílias ficaram mais desestruturadas, pais que abandonam a mãe, às vezes a mãe tem 6, 7 filhos e tem que sair para trabalhar. Eu acho que piorou, a pobreza aumentou, o desemprego aumentou. A maioria dos maridos vão embora, arrumam outras famílias. Têm mãe aqui que às vezes o marido arrumou família com a vizinha, e fica tudo morando lado a lado ali. (Secretária – Escola da Colina)

Na comunidade, a presença paterna seria considerada algo pouco comum, fazendo com que a presença de um coordenador de turno trouxesse estranheza para os alunos, mediante a predominância de mulheres tanto como professoras quanto na equipe gestora. A forma de tratamento ao coordenador seria diferenciada, atribuindo maior autoridade a ele em detrimento das professoras e demais mulheres da equipe gestora. Para o coordenador, haveria uma espécie de transferência da figura paterna dos estudantes relativamente a ele, transformando-o em uma figura masculina de referência. Uma coordenadora do turno da manhã, chega a atribuir à figura masculina do coordenador, as mudanças positivas que estariam ocorrendo no turno da tarde quanto à relação das famílias com a escola,

Lembra que eu falei no início que aqui o matriarcal é muito forte? A presença masculina na vida desses estudantes é muito restrita, porque muitos não têm o pai, a figura paterna. E muitas vezes a figura paterna é transferida pro coordenador de turno porque... Vou usar uma linguagem coloquial aqui meio estranha, mas, eu sou o homem da relação. É a pessoa que vai chegar e dar um “Como é que é?”. Ai ele entende a figura da lei, mesmo que eu não concorde com ela. Então muitas vezes eu vou ter que fazer um teatro danado, mesmo que eu não concorde, porque ele precisa entender que existe uma relação com a lei. E a lei está em todos os lugares, em todas as sociedades. E algumas são muito mais perversas do que as nossas leis institucionalizadas. (Coordenador do turno da tarde – Escola da Colina)

E de tarde também melhorou. A gente acredita que o A., né, ele é coordenador de turno à tarde, então assim, depois que ele entrou, a figura masculina dele. Ele é grandão. Eu acho que ele conseguiu. Ele só tem tamanho, o A., entendeu? Você precisa ver ele conversando com as famílias. De uma mansidão... Até com os alunos, entendeu. Mas ele conseguiu muito, um bom relacionamento com as famílias e com os estudantes da tarde, também. (Coordenadora pedagógica da manhã – Escola da Colina)

A fala de outra professora corrobora o que foi dito pelo coordenador. Para ela, devido ao fato da figura masculina e paterna ser algo raro na comunidade, até mesmo o tratamento dos alunos em relação aos professores se diferencia em relação às professoras.

Eles não têm respeito pela figura materna, não tem respeito, porque assim, nem a figura paterna, porque a realidade da escola, que eu enxergo é que homem aqui é como se fosse, ter um namorado, um marido, é uma coisa assim, valiosa, um troféu, eles veem assim a imagem do homem, nossa, quem tem essa figura paterna do lado deve ser o que vale mais, tem um status no meio deles. [...] Até o tratamento do professor é diferente da professora, já é um machismo assim, internalizado nas adolescentes. [...] Eles não têm, nem a figura materna, nem a figura paterna, eles não tem, é completamente assim ausente, parece que tem um vazio dentro deles assim que nada preenche (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina).

As falas acima sugerem que a presença masculina traria ordem e autoridade em um ambiente marcadamente feminino. O que Sarti (2011) evidenciou em seu trabalho, a respeito do elevado grau de relevância atribuído à presença do homem como garantidor de respeito em uma família, ecoa também na Escola da Colina, como é possível notar na fala de diferentes entrevistados. Ao se colocar como "homem da relação", dada a conhecida ausência paterna na vida de grande parte dos alunos, o entrevistado parece minimizar o efeito da figura feminina na vida dos estudantes, ao colocar-se como figura de autoridade, representando a lei. Essa ideia está sobremaneira arraigada que até mesmo uma coordenadora a reproduz, atribuindo as mudanças de um turno a um coordenador, não por suas habilidades, mas por ser homem.

O tratamento diferenciado em relação à figura masculina faria com que as mulheres da comunidade se sentissem valorizadas ao “darem um filho para determinado homem”, como destacou uma professora. Ela considera que o homem seria como uma espécie de troféu, algo valioso; ter a figura paterna ao lado seria um status nesse meio. Ao mesmo tempo em que a figura masculina e paterna seria valorizada, a figura materna e feminina seria desvalorizada na mesma proporção, desrespeitada e colocada em um papel inferior ao do homem.

E a presença da figura masculina ali, ela é, por exemplo, ele é pai de vários, com outra mulher, depois com outra mulher, isso acontece

muito aqui na comunidade. Porque as mulheres se sentem valorizadas quando dão um filho para determinado homem. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina).

É família desestruturada, é falta de efetividade, é construção de identidade com, como é que fala? com muita falta de respeito, né, vê a mulher no papel inferior, colocar o homem como sendo assim um troféu na vida deles. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

Ao refletir a respeito da questão do comportamento dos estudantes na escola, uma das professoras destaca que muitos deles são agressivos, o que do ponto de vista dela, essa agressividade derivaria do fato de que eles seriam “órfãos de pais vivos”, pois esses seriam abandonados por seus pais e mães, principalmente pelos pais, que seriam desconhecidos ou estariam até mesmo encarcerados. Grande parte das crianças e adolescentes da escola seria criada por avós ou tias, o que se daria com frequência na região.

[...] porque os meninos aqui eles, assim, a agressividade deles, no meu ponto de vista, ela vem muito dessa questão de ser filho, ser órfão de pai vivo, pai e mãe vivos, entendeu, é caso de menino que o pai está na cadeia, que a mãe também está na cadeia, ou não conheceu o pai, ou se conhece, conhece vagamente, a maioria é criado por tia e avó, é uma realidade que a gente percebe constantemente, então, assim, eles, eu acho que eles veem no professor, do meu ponto de vista, tá, a professora, aquela professora aquela mãe que ele odeia. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

Muitas crianças da comunidade circulariam entre a parentela devido a alguns pais e mães, ao não conseguirem manter-se juntos aos seus filhos, por motivos diversos – tais como prisão, envolvimento com entorpecentes, gravidez na adolescência, novos relacionamentos, motivos de trabalho – transfeririam a responsabilidade por seus filhos a outros membros da família, como avós, tios, irmãos mais velhos, e até mesmo pessoas não pertencentes ao seio familiar. Algumas crianças e adolescente, vez ou outra, estariam morando com a mãe, com o pai, com outros parentes, mudando de casa conforme a conveniência e a necessidade dos responsáveis.

Fonseca (1995; 2002; 2006) utiliza a expressão “circulação de crianças” para designar esse comportamento, considerado mais frequente nas classes populares, em que crianças e adolescentes circulam entre diferentes grupos familiares, ficando sob a responsabilidade de outras pessoas que não o pai e/ou a mãe. De maneira formal, ou informalmente, a guarda dessas crianças e

adolescentes, são transferidas a outros de maneira temporária ou definitiva. A autora destaca que em outros tempos a circulação de crianças não era vista de forma negativa, entretanto, tornou-se um sintoma de desorganização familiar e abandono paterno/materno.

A responsabilidade por assumir a guarda de uma criança ou adolescente de outrem, geralmente ocorre de maneira voluntária ou compulsória entre os parentes mais próximos, tais como tios, irmãos, avós. Sarti (2008) destaca que em casos de instabilidade familiar e/ou econômica “as crianças passam a não ser uma responsabilidade exclusiva da mãe ou do pai, mas de toda a rede de sociabilidade em que a família está envolvida” (SARTI, 2008, p. 31).

Para Sarti, a noção de família nas classes populares se daria em torno de um eixo moral, no qual “(...) suas fronteiras sociológicas são traçadas segundo um princípio da obrigação, que lhe dá fundamento, estruturando suas relações” (SARTI, 2008, p. 35). Embora pessoas de diferentes graus de parentesco possam assumir o cuidado de uma criança ou adolescente, é mais recorrente que as avós assumam tal responsabilidade, dado o laço e proximidade destas com os pais e mães e, por muitas vezes, já estarem envolvidas no cuidado com os netos, em muitos casos, desde o nascimento.

Na Escola da Colina seriam recorrentes os casos de alunos sob a guarda das avós e até mesmo de bisavós. Como citado anteriormente, muitas avós e bisavós da escola teriam sido mães muito novas, o que teria sido reproduzido por mães de estudantes da escola, que também se tornaram mães precocemente, favorecendo a intergeracionalidade familiar. Um professor, ao relatar a recorrência de crianças e adolescentes que moram com as avós, considerou que isso se daria devido a “um salto entre gerações” ocasionada pela precocidade da gravidez das mães. Para uma das coordenadoras, as questões relacionadas às drogas levam a que muitos estudantes precisem morar com os avós.

As famílias aqui são muito ausentes, e eu vejo que há um salto entre as gerações, a maioria dos alunos aqui que eu percebo eles não são criados pelos pais, são já criados pelos avós, o tio, porque eles têm filho muito novos. A gente tem essa recorrência aqui também na escola de alunos de 13, 14, 15 anos, então eles são criados pelos avós ou até bisavós aqui. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Que geralmente são os avós que cuidam, por causa dessa questão, né, das drogas. Geralmente fica com avós, a maioria aqui são avós que assumem. E a gente tem uma criança aqui, que os pais nunca aparecem, a avó falou: 'Não, pode deixar que é eu que vou assumir, que é eu que vou resolver todas as questões desse aluno', né Vanessa? E a gente tem muita dificuldade da família se envolver com o pedagógico. (Coordenadora pedagógica do turno da manhã – Escola da Colina)

Diversos trabalhos destacam a mudança no papel das avós nas famílias. Muitas delas, devido às descontinuidades familiares, crises econômicas, e diversos outros fatores, se tornam as responsáveis, não apenas por cuidar de seus netos, se responsabilizando pelo sustento da família com os recursos que geralmente são escassos e limitados. As avós não seriam mais vistas e tratadas como "velhinhas" na família, mas aquelas portadoras de um efetivo papel no núcleo familiar, colocando-as em evidência. Esses trabalhos apresentam também as dificuldades enfrentadas pelas avós, principalmente aquelas relacionadas às limitações econômicas e ao fato de que muitas não teriam condições de auxiliar os netos nas atividades escolares, em razão talvez de sua baixa escolaridade, gerando diversas frustrações quanto ao cuidado com os netos (RIBEIRO; ZUCOLOTTO, 2015; COELHO; DIAS, 2016; MAINETTI; WANDERBROOKE, 2013; VITALE, 2007; SILVA, 2012).

Muitos fatores foram citados como motivos para que os estudantes fossem criados pelas suas avós, dentre eles o envolvimento de pais e mães com o tráfico de drogas. Este último fator se destaca, uma vez que isso frequentemente os levariam ao encarceramento de alguns deles. Alguns pais e mães nem mesmo seriam conhecidos pela escola, pois nunca estariam presentes quando solicitados, mantendo as avós responsáveis por tudo relacionado com as necessidades desses alunos.

Enquanto algumas avós tomariam a frente de forma espontânea pela criação dos netos e a responsabilização pela vida escolar desses; outras, aceitariam tal incumbência, não por vontade própria, mas por necessidade, em alguns casos tais crianças e adolescentes seriam enviados aos cuidados do conselho tutelar, caso essas não aceitassem suas guardas.

E a questão da droga, de pais presos. Então de abandono mesmo, de deixar com a avó, ou a avó também não quer criar, mas não teve jeito, ou ficava com ela ou com o conselho tutelar. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

De acordo com uma das coordenadoras, muitas dessas avós receberiam apenas um salário-mínimo, que seria utilizado para o sustento dos parentes residentes em sua casa. Outras também reclamaram do fato de terem de cuidar dos netos, por se considerarem velhas para tal tarefa e não terem mais “jeito” para isso.

A avó ganha um salário-mínimo que tem que dividir. E isso são situações que ocorrem, – estou dando um exemplo, né, mas existem outros –, mas acontece muito isso. Quem vem na maioria das vezes, muitas vezes são as avós. As avós falam: “Eu não estou aguentando mais, eu já estou velha. Eu não tenho jeito”. Entendeu? Então, primeiro: a menina ficou grávida, ela não estava madura para ficar grávida, ela não estava madura para criar um filho. Quando a mãe fala: “Ó, você vai olhar”, porque é ela que tem que olhar, senão ela vai engravidar de novo, de novo, de novo, ela foge, ela vai pra baile funk, ela fica dois dias fora. E quando ela tem que ficar com a criança, aquilo ali não é um filho, aquilo ali é um impedimento pra ela. Aquilo ali está travando a vida dela. Então, eu acho que passa por esse olhar. Pode passar. Não sei. Nos casos mais complicados, as meninas ficaram grávidas muito novas. (Coordenadora da Escola Integrada – Escola da Colina)

A perspectiva dos professores e da equipe diretiva da Escola da Colina a respeito das configurações familiares de seus alunos e da comunidade do entorno da instituição, apresenta importantes dados a respeito da comunidade. A recorrência de gravidezes na adolescência, o contumaz abandono paternal, a alta prevalência de avós como as responsáveis pela criação dos netos, são reflexos das vulnerabilidades a que estão sujeitos os moradores de regiões mais carentes, sem o devido investimento de políticas públicas. Este capítulo procurou explicitar a complexa relação de interação que se estabelece entre a comunidade e a escola, pois as expectativas das famílias e da escola nem sempre estão em sintonia. Por outro lado, a escola tenta se aproximar dos alunos e seu entorno, ultrapassando muitas vezes as fronteiras daquilo que é institucionalmente esperado dela. Os rótulos e estigmas são produzidos nas interações que se estabelecem na vivência do dia a dia e, muitas vezes, a atribuição de um juízo valorativo da escola às famílias acontece de maneira irrefletida, como uma espécie de reprodução do senso comum que marca os moradores dos territórios vulneráveis.

3. O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O cuidado das famílias para com as crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade é outro aspecto importante abordado nas entrevistas com os professores e equipe da Escola da Colina. Ao tratarem a respeito das questões socioeconômica e de habitação dos moradores do entorno da escola, os entrevistados evidenciaram a situação de vulnerabilidade presente na comunidade. O sentimento muitas vezes de abandono – da família, do Estado, das políticas etc – faz com que esta sensação de menos valia interfira no comportamento dos alunos na escola. Alguns estudantes manifestam aos professores a falta de afeto que vivem nas famílias, e algumas vezes tentam suprir essa carência de alguma forma na escola. Esses sentimentos difusos – abandono, falta etc – seriam percebidos pela escola como resultado da desorganização familiar vivida por esses estudantes.

Pra você não ter aquele discurso assim de que: "Ah, esses meninos vêm pra cá e eles não aprendem nada, não faz um para-casa, não sabem nada". Mas por quê? Porque tem uma família por trás, tem uma situação, porque aqui a gente tá numa escola de vila, né? Tá no alto da vila. Então esses meninos, muitas vezes vêm de longe... Você ouviu histórias deles, você vê que muitos não têm um pai, não tem uma mãe. Então, quando você está dando aula pra eles, né, quando você está na sala de aula, que eles têm uma proximidade maior, você ouviu muitas: "Ah, queria que você fosse minha mãe. Porque você me ouviu. Minha mãe não tem tempo pra mim. Minha mãe trabalha fora, eu não vejo". Ou eles vão expondo outras fragilidades, às vezes de bebida, de droga, outras questões, e isso tudo faz parte do conflito do menino. Então, pode ser o menino mais inteligente do mundo, mas ele traz ali uma gama de conflitos e você ignora esse conflito... O conflito dele vai crescer, e aí ele vai criar... Vai acabar virando outro problema, porque ele não vai conseguir lidar com a questão dele, e ele vai extravasar, ou sendo agressivo com os colegas, ou sendo agressivo com o professor. (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

E é o aluno que cobra essa carência, aluna do oitavo, grande, moça feita, "tá tudo bem? Ah professora, mais ou menos; eu posso ajudar?" Chorando, que a mãe não liga, que a mãe xinga o dia inteiro, que ela não sabe o que ela faz pra poder melhorar com a mãe, receber uma atenção. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Outra questão que ela apontou, sobre essa questão de relacionamento conosco, eu percebo uma carência afetiva muito grande. O projeto que eu desenvolvo eu passo em todas as salas, e eu desenvolvo um projeto de afetividade. Então assim, a primeira coisa que eu faço em sala de aula quando eu chego, eu abraço todos os alunos. Aí eu tive a ideia de fazer uma pesquisa sobre o abraço, as perguntas eram: Você gosta de

abraçar as pessoas? Você gosta de ser abraçado? Você recebe abraço na sua casa? Eu me deparei com um percentual de 10% de alunos que gostam de abraçar e que não recebem abraço. Isso me deixou muito triste. Que assim, tem aluno que não quer ser abraçado, mas não recebe abraço em casa e pronto acabou. Agora 10% gostam de ser abraçados e não recebe abraço em casa, assim, no parquinho às vezes quando eu estou com as crianças que eu tenho a oportunidade de conversar individualmente, muitas vezes eles reclamam das famílias, tipo assim: “Ah, minha mãe não faz isso, a minha mãe não faz aquilo, ou eu sinto falta disso, eu sinto falta daquilo”. (Grupo focal com professores 1 – Escola da Colina)

Essa carência afetiva que, segundo as professoras, seria expressa por alguns estudantes em atos ou falas, reforça a percepção entre professores e a equipe gestora de que as famílias não conseguem se fazer presentes como deveriam, por exemplo, frente aos cuidados com os filhos, tanto afetivamente quanto materialmente. Ao falar a respeito dos grupos familiares, outra professora afirmou de maneira categórica que a característica que identificava a comunidade em relação aos filhos é o "abandono", pois seriam raras as famílias que dariam assistência a eles.

Então assim, o que eu percebo de modo geral da comunidade, lógico que infelizmente são as exceções, tá que dão assistência aos filhos, mas de modo geral eu vejo isso, um abandono, acho que a característica maior é essa, é a do abandono. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Entretanto, é difícil julgar quando as condições fáticas da vida estão acima do sentimento de justiça. A luta na comunidade é pela sobrevivência. Cada dia vivido é uma batalha vencida, e muitas dessas mães, chefiando famílias sozinhas, devem reunir forças para garantir as condições materiais de existência dos seus. A comida é a primeira necessidade que se faz presente e, em seguida, vem a educação dos filhos. Não há dúvida de que a escola é importante para essas famílias e representam a chance de não reproduzir, para seus filhos, as dificuldades cotidianas vividas todos os dias.

A docente ressalta ainda que o sentimento de abandono das crianças por parte das famílias se reflete nos estudantes através do mau comportamento, da maneira agressiva que agem uns com os outros. Ela chegou a afirmar que se sentia não como uma professora, mas como uma mediadora de conflitos dos alunos, dada a agressividade que demonstravam entre si na escola, que seria, em sua visão, fruto da relação distorcida com pai e mãe.

Aquela agressividade, sabe, só palavra de baixo calão, um atrás do outro, um se encostar no outro já vira uma coisa absurda, impondo pela sala, não sabe ficar sentado. Aí você vai procurar saber o histórico, né, daqueles meninos, é só abandono, abandono, tem vários exemplos de abandono, mas é abandono, abandono, abandono, que você, no final acaba resumindo como isso. Eu não vejo outra palavra não, porque, pra mim um menino que tá, o pai tá preso, ou o menino que teve que morar com a tia, ou o menino que o pai é bêbado, então todo dia, a relação dele com o mundo, que a primeira relação que ele tem com os seres humanos são pai e mãe, é uma relação distorcida. (Grupo de Professores 3 – Escola da Colina)

Apesar dos profissionais reconhecerem que as famílias da comunidade seriam em geral, muito pobres, com baixa formação escolar, e que vivenciavam muitas dificuldades financeiras e sociais para se estabelecerem e se manterem, muitas vezes alguns profissionais da escola pareciam naturalizar esta condição, reproduzindo estereótipos como, por exemplo, descuido dos pais e mães e responsáveis em relação aos filhos. Em diversos momentos foi mencionado o grande número de alunos que sempre estavam com as roupas sujas, calçados inadequados e malcheirosos.

O aluno, por exemplo, aprontou, uma vez, brigou, duas, vem aqui conversar comigo. “Mas, por que vocês estão brigando?”, e tal, “tem uma ocorrênciazinha ali, você vai assinar, você vai prometer não fazer mais isso”. Aí vai. Aí, de repente, eu olho pro uniforme dele. Ele está todo sujo, ele está com cheiro de xixi. A gente tem que ter esse olhar. Você começa a falar e ele começa a falar assim. Outro você começa a falar e ele começa a rir de nervoso, tapar a boca. Aí, você vê, por exemplo, que a mão está toda suja. (Coordenadora da Escola Integrada – Escola da Colina)

A criança é uma heroína por conseguir sobreviver àquela realidade. Eu tenho uma criança que ela sabe ler, sabe escrever, é boa em matemática, mas ela vem toda suja, ela não traz o material direito, ela é terrível, ela agita a turma inteira. Aí você vai conversar com a mãe, a mãe só fala assim: ‘eu vou pegar ela de pancada’, sabe?! A fala da mãe com a criança é só uma fala violenta, sabe?! “Chegar em casa eu vou acabar com a raça dela”. Então assim, você nem chama a mãe porque você tem medo que aquela criança seja espancada dentro de casa. Aí você um pouco que perdoa tudo aquilo ali, né?! Porque é a realidade, não é uma criança querida dentro de casa. A mãe vira e fala assim: “Ela não cuida das roupas delas”, uma criança de 9 anos ela precisa ser aplicada ainda, você tem que ver se ela está indo limpa pra escola, aí a escolha é dela ir suja. Não, ela não escolhe ir suja, ela tem que ir limpa. E quem tem que ter esse cuidado é a família. Aí você vê que tem essa ótica, né?! Aí você olha pra criança, vê as potencialidades dela, vê que ela é uma heroína naquela situação. (Grupo de Professores 2 – Escola da Colina)

Uma das professoras expôs sua insatisfação com a falta de compromisso dos pais e responsáveis pelos estudantes, muitos iriam para a escola sujos, com chinelos maiores do que lhes caberia, segundo ela ninguém cuidava desses alunos.

Tem menino que vem sujo, tem menino adolescente, tadinho, com dente quebrado aqui na frente, cheio de mancha a roupa, sabe. E chinelo, assim, parece que o pé nem cabe mais um tênis, nem sabe mais andar de tênis, aquele pé, os meninos, né, são tudo ninja, né. Tudo assim pro alto, assim pra ver quem tá passando o chinelo pro alto, aí você vê aquele pé preto, sujo, sabe, não tem ninguém pra cuidar desses meninos, não, gente? Cadê a família desse menino? Tem família não, é assim uma ausência, uma falta de consideração com o ser humano, na minha opinião. (Grupo de Professores 3 – Escola da Colina)

A saúde das crianças e adolescentes também não seria observada pelas famílias, segundo alguns profissionais da escola. Em algumas situações de alunos que passaram mal na escola ou se machucaram, as orientações da instituição para que os responsáveis procurassem assistência médica não foram acatadas pelos responsáveis, muitas vezes evoluindo para coisas mais graves.

Uma docente relatou um caso desses com uma aluna, que mesmo após um desmaio na escola, a mãe não procurou ajuda médica. A docente ainda fez uma reflexão do porquê de a mãe agir dessa forma, relacionando ao fato de que ela seria muito simples e não teria a "maldade", de pensar que quando as crianças estão passando mal precisam ser levadas ao médico. Já outra docente considerou que esses casos se daria porque os pais "não estão nem aí", tendo em vista que o Centro de Saúde do bairro fica ao lado da escola, e seria de fácil acesso para a comunidade.

Teve um dia que uma aluna nossa passou mal, eu fiquei muito preocupada porque ela chegou a desmaiar, ficou muito verde, demorou pra voltar. Eu conversei com ela, perguntei se a mãe levou no médico depois, ela falou que não, que a tia dela, acho que é técnica em enfermagem, então que era só pra tomar um soro que ia melhorar. Beleza, eu achei esquisito, mas eu não posso fazer mais muito além disso. [...] Então a mãe dela é de uma simplicidade enorme, então não sei também se eles não têm essa maldade, de ver, "não peraí, está passando mal, tem que levar no médico", então tipo assim, foi uma coisa que comeu estragado daqui a pouco. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Eu vejo alunos aqui que às vezes tem furúnculo, micose, eu pergunto se não vai ao médico pra olhar isso, e continuam com aquilo ali. Muitos continuam com aqueles problemas, tem alergia, fica com aquilo, aí tem

que ficar insistindo com eles pra ir ao médico, “procure um médico”, “vai aqui no posto que é aqui do lado”, e vê, porque o pai não está nem aí. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Todavia, é interessante pensar que muitas vezes, para estas famílias, a relação estabelecida seja com os profissionais da saúde, seja da educação, é permeada por muitos embaraços e desconfianças. Muitos não se sentem acolhidos, pelo contrário, sentem-se julgados e condenados pelo juízo do outro, sentindo no dia a dia a fragilidade dos laços relacionais.

Assim, a situação é muito mais complexa do que aquela relatada por uma profissional da escola, pois envolve sentimentos de ilegitimidade experimentados por essas pessoas que vivem em territórios vulneráveis.

A coordenadora da Escola Integrada reforçou a questão do descaso das famílias com a saúde das crianças, a partir da situação de um aluno que se machucou de maneira séria durante a aula, e precisou ser transferido do Centro de Saúde para a UPA. Ao ser comunicada por telefone, a mãe teria ficado furiosa com a criança, chegando a dizer que ele "ia ver com ela", quando chegasse no local. Ao encontrar o filho, a mãe deu um tapa em seu rosto, pela insatisfação com a situação. A coordenadora precisou intervir, entretanto a mãe teria reforçado que mesmo machucado ele iria para a escola, pois ela não ficaria com ele em casa. Para a coordenadora, as crianças seriam o reflexo do que viveriam em casa, muitas vezes cercadas pela violência e por palavrões.

Teve uma mãe que chegou, e eu tive que discutir com ela. O menino estava dando muito trabalho, e o menino machucou. Fui ao posto de saúde com o menino. Machucou num cano, muito danado. Danado, danado. Ele subiu num cano, quebrou, e veio até aqui na cartilagem do joelho. [...] Eu estava sem almoço, saí daqui onze horas. Não conseguia localizar a mãe de jeito nenhum. A minha auxiliar, na época, foi na casa dela, ela estava fazendo compra. E aquela coisa. Quando eu consegui localizar, ela falou: “Olha, eu vou tomar meu banho, trocar de roupa. Eu vou subir bem devagar, porque ele vai ver comigo, quando eu chegar aí”. Ai, eu falei: “Não, eu não posso...”, – porque ele teria que ser transferido pra UPA, pra dar ponto, porque aqui não dá. Aqui é os primeiros socorros –, aí, eu estava lá, revezando com meu apoio, aí a mãe chegou e deu um tapa na cara do menino. Uma coisa mais humilhante do que levar um tapa no rosto. [...] E machucado. Foi: “Alto lá! Você não vai bater no menino aqui não”. O médico ouviu, que eu falei alto com ela, peitei ela, mesmo. Ela começou a virar pra mim... “Você não vai bater no menino aqui! Você veio aqui pra trazer a documentação. Já tem ambulância aqui, pra eu transferir ele, do posto aqui, para a UPA. Você não veio aqui pra bater”. (mãe) “Mas você fica sabendo que mesmo machucado você vai ter que vir a aula, que eu não fico com você um dia”. E nesse ínterim, ela falou comigo: “Hoje,

pra ele vir pra Integrada eu tive que jogar pedra nele. Pra ele poder vir pra escola e ficar aqui o dia inteiro. Eu não aguento esse menino, esse menino é uma peste!”. E xingou tudo quanto é nome que você imaginar, xingou a criança. Por isso, aí a gente vê, que mais uma vez, é o reflexo que vive em casa. (Membro da coordenação – Escola da Colina)

Uma das professoras relata a necessidade de a escola fornecer algum tipo de lanche para alguns alunos que chegam na escola com fome e não conseguem assistir a aula.

É uma cena assim que me marca muito, e eu vejo diariamente: a mãe vem, deixa o filho na escola, na volta ela passa na padaria e desce com saquinho de pão e o filho sem tomar café. Quer dizer, ela toma café e a criança não. Então assim, estou cansada de descer com menino da sala de aula, desço na sala de professores: “Gente, alguém tem um biscoito aí?”. Pego o chá: “Você quer chá, você quer café?” Porque a criança não consegue estudar com fome, ela já tem uma vida perturbada, então a relação do aluno com a escola e com o mundo é a relação que ele aprendeu com a mãe, com a família. Então se a relação dele é de rejeição, de indiferença, de menos valia, ele não vai se apegar ao caderno que ele ganha da escola porque a relação que ele tem que ele aprendeu a se relacionar foi de desvalorização, porque a mãe dele não valoriza. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Ao falar sobre o descaso que existiria por parte das famílias quantos aos filhos, a coordenadora da Escola Integrada considerou que muitas mães demonstraram atitudes de revolta pela existência dos filhos, por isso não cuidavam deles de maneira adequada. Segundo ela, as mães reproduziriam o que vivenciaram em suas próprias vidas quando crianças. Ela ainda ressaltou o fato de que a gravidez precoce de muitas mães influenciaria na maneira dessas lidarem com os filhos, geralmente deixando-os para as avós cuidarem.

A gente conversa com as mães, a gente vê. É uma revolta. Às vezes, elas até não têm esse tipo de consciência. Elas sofreram isso também, e estão reproduzindo o que viveram. [...] A maioria dessas mães engravidam muito cedo. Alguns engravidam de traficante, ou não era traficante e se tornou depois, ou não tinha matado ninguém, matou depois. Entendeu? E o que que acontece? Elas são assim: tem a criança, mas é abandonada. Aí, o que acontece, são meninas novas de 15, 14, 13 anos. Existe esse caso. Aí o que que acontece? Deixa para a avó cuidar. (Coordenadora da Escola Integrada – Escola da Colina)

Para outra professora, esses filhos não desejados seriam negligenciados desde antes do nascimento, de maneira física, psíquica e social tanto pelas mães quanto pelos pais. Ao atingirem a idade escolar, seria um alívio para essas genitoras, pois as crianças ficariam longe delas.

Essa questão do cuidado eu vejo muito, e eu acho que está muito ligado a questão da imaturidade dos pais. Então assim, é uma reação em cadeia, é uma gravidez indesejada pelos cônjuges, se podemos chamar assim, né?! Tanto pelo homem, quanto pela moça, nenhum dos dois queria e já começa essa rejeição na vida intrauterina. Aí a criança já nasce negligenciada, essa mãe rejeita física, psíquica, socialmente essa criança, e aí quando chega na idade escolar: “Aí que bom que está na escola”. Não porque que bom que está na escola porque tá na escola, que bom que tá longe de mim. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Depreende-se destes relatos que, alguns agentes da escola, mesmo de forma inconsciente muitas vezes, acabam colaborando para a reprodução de rótulos e estigmas que pesam sobre estas famílias.

A coordenadora citou o caso de um aluno, que era muito bom em matemática, mas tinha muitos problemas de indisciplina, a mãe foi chamada à escola e sua posição foi de se abster dizendo que não se responsabilizava mais pelo filho, afirmando que iria entregá-lo ao pai. O aluno, que presenciou a fala da mãe, após esse dia, não quis mais saber de estudar, e o interesse que ainda tinha pela escola acabou no momento em que a mãe demonstrou desinteresse por ele.

Já teve caso de aluno meu aqui, de eu chamar a família, porque era um menino, – ainda é, ele tá no nono ano –, muito bom em matemática, um menino que teria grandes chances e potencialidade para aprender. Chamei a família para ser parceira, pra me ajudar. Ele estava no quinto ano comigo. Aí chamei. A mãe chegou aqui, cruzou os braços e falou assim: “Eu não me responsabilizo mais por ele. Isso é problema dele. Eu vou entregar pro pai, eu não quero saber. Eu já entreguei pra Deus. Eu desisti desse menino”. E ele do lado. Acabou, gente. Acabou. Depois desse dia, a gente perdeu esse menino. Literalmente. Porque ele nem tentou mais. Porque antes, ele ainda tentava. Então, se a família chega, e coloca essa posição, o menino não tenta mais. Ele fala assim: “Ah, ninguém tá nem aí pra mim mesmo. Tanto faz o que eu fizer. Então vou fazer bagunça. Já que não vai vir pra valorizar o que eu quero, já que não me quer, eu vou fazer o que eu quero”. (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

O acompanhamento da vida escolar dos filhos é outro fator que leva muitos professores e coordenadores a reiterar o argumento de que as famílias não se comprometem adequadamente com a criação dos filhos. Através das entrevistas realizadas, foi possível constatar a atribuição do rótulo "ausentes" às famílias da Escola da Colina, uma vez que na visão dos profissionais escolares, essas geralmente descuidaram da escolaridade das crianças e adolescentes sob suas responsabilidades.

Dentre os fatores que corroboram com a percepção da não participação das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes, cita-se a infrequência. Nos anos iniciais, há uma maior assiduidade dos alunos às aulas, que recebem maior assistência dos responsáveis por ainda serem crianças; entretanto, dentre os adolescentes, a infrequência seria elevada. Nessa idade, os pais se apartariam das responsabilidades com esses alunos, deixando-os encarregados pela própria vida escolar. Segundo a secretária, seria muito difícil o contato com os responsáveis para tratar sobre esses assuntos, pois muitas famílias mudariam o número de contato com frequência ou não atendiam ao telefonema. Com aqueles que fosse possível falar, geralmente as mães, diziam que não poderiam fazer nada, pois seus filhos não queriam ir à escola. Uma professora considerou que a maioria das famílias manteriam os filhos na escola apenas interessadas no benefício do Bolsa Família, uma vez que essas não veriam importância da escolarização para os alunos.

Mas a gente tem muita infrequência sim, e aumentou bastante principalmente na adolescência. E aí o que nós fazemos, a gente liga nas residências, a maioria dos telefones, a maioria não tem telefone fixo, tem mesmo é o celular. O telefone não atende, tá desligado, não existe, quando atende algumas mães até dizem: "Ah, mas ele não quer ir à escola, o que que eu posso fazer?". No caso do adolescente, não dos pequenos. Dos pequenos é mais caso de estarem doentes, é um menino que não conseguiu levantar cedo, agora adolescência eles falam mesmo que não querem vir na escola. Não é porque a escola é ruim não, porque a escola é boa, mas eu acho que aí fora as coisas são mais interessantes para eles, então é onde causa essa infrequência sabe. (Secretária – Escola da Colina)

Eles não têm acompanhamento nenhum das famílias, das crianças, né?! Uma descrença da família muito grande em relação à escola. Eu acredito que, se a família se envolvesse muito mais com a escola, ela acreditaria muito mais. Mas eu vejo muito mais pelo olhar assim: "Não posso perder isso, não posso perder a bolsa família". (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Assim como no caso da frequência escolar, o acompanhamento do desempenho e das tarefas escolares também seriam maiores nos anos iniciais. A partir do 5º ano as famílias se retirariam, como ressaltou a coordenadora pedagógica da tarde. Por considerarem que nessa fase os alunos "já seriam grandes", os responsáveis acabam adotando uma postura mais laxista. Segundo a coordenadora, na prática, os alunos simplesmente não fazem as atividades, muitos ficando com o caderno vazio, "não faz na aula, não faz em casa, não se preocupa". Isso aumentaria as dificuldades para os professores lidarem com os alunos em sala de aula, uma vez que esses estudantes sabiam que mesmo não fazendo as atividades, estes progrediriam de ano escolar, dadas as dificuldades impostas pelo próprio sistema escolar que dificulta a retenção do aluno, mesmo que este apresente desempenho insuficiente. Outra professora atribuiu essa ausência familiar ao fato de que a maioria dos estudantes adolescentes residiam com avós ou bisavós, com pais e mães que não seriam presentes na vida deles.

Ele fala: "Ah, ele já tá grande, ele resolve". "Ah, porque eu não tenho tempo, porque ele chega com nada no caderno e eu não sei". "Ah, eu não olho mais o caderno". Eles realmente entendem que: "Ah, ele já cresceu, agora é com ele". E não é bem assim, né, quando a gente vê a prática aqui. Então a gente tem muitos estudantes que, muitas vezes, não tem nada no caderno. Não tem nada. Não faz na aula, não faz em casa, não se preocupa. Né? E aí vem a lógica da escola: "Ah, eu não vou tomar bomba mesmo. Não vou fazer nada. Pra quê? Pra que que eu vou fazer? Eu vou passar do mesmo jeito". Né? E vai ficando mais difícil pro professor lidar mais na sala também. Porque muitas vezes ele quer dar aula e esse grupo de estudantes que não tá fazendo quer brincar, quer chamar atenção de outras formas. (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

Uma professora ressaltou que na sua percepção, os estudantes mais assíduos, com as melhores notas e que realizavam as atividades de casa, seriam oriundos de famílias cujos pais e responsáveis sempre estavam presentes na escola, participando com frequência das reuniões e atividades. Quando esses alunos apresentavam alguma dificuldade, a própria família costumava procurar a escola e logo conseguiam "resgatar os alunos, fazendo com que voltassem para o direcionamento", como destacou a coordenadora. Na direção oposta, as famílias dos estudantes considerados pela comunidade escolar como os mais problemáticos seriam aquelas que menos compareceriam à escola quando solicitadas e, quando aparecem, a tendência é de sempre tirarem a

responsabilidade dos filhos. Com certo respaldo das famílias, esses alunos continuariam com as mesmas posturas problemáticas.

Não, não vejo uma relação direta, não. Você vê mais no estudante, né? Que você vê que o estudante que tem essa família que acompanha, que é preocupada, geralmente é o estudante que vem, com para-casa, que traz o livro, que não se envolve em conflito. [...] E que vai melhorando. Mesmo quando ele dá uma caída ali, começa a apresentar uma dificuldade, ou na disciplina, ou no conteúdo, a família vem, ele logo resgata e volta pro direcionamento. Os que têm mais dificuldade, mais conflito, são justamente esses que a gente tem dificuldade que a família venha, ou que é uma família que, às vezes chega aqui, e quer sempre tirar a responsabilidade do filho, quer sempre dizer que não foi culpa dele. E aí, eles veem esse respaldo da família e vão seguindo esse caminho. “Ah se a minha família me autorizar, pode chamar, pode chamar a minha mãe. Eu não ligo, não”. E não liga mesmo. Porque a família tá ali, apoiando e defendendo. (Coordenadora pedagógica do turno da tarde – Escola da Colina)

Segundo os profissionais da escola, as reuniões realizadas geralmente refletem a mesma lógica acima, há uma grande dificuldade para contar com a presença de pais e responsáveis nessas ocasiões. Segundo esses profissionais, geralmente aqueles que comparecem são os familiares dos alunos que não teria nenhuma queixa, mas o que acontece é que a escola acaba reunindo pais de diferentes turmas em uma mesma reunião, dada a baixa adesão das famílias nas reuniões pedagógicas. Para outra professora entrevistada, até mesmo por meio das vestimentas dos alunos seria possível perceber quais famílias seriam mais envolvidas com a vida escolar dos estudantes, pois geralmente esses estariam com o uniforme limpo e com um "calçado bacana".

Quando a família é presente, a gente vê em toda reunião aqui, eles vêm, questionam os professores, às vezes elogiam, às vezes criticam, né, é, isso é aquele aluno que a gente não precisa de falar nada com a família, tipo assim, “não tem nada pra falar com vocês, seu filho é ótimo, respeita os professores, tentam aprender, faz os para casa, tem interesse”, enfim, é nítido que a família é presente. [...] Os que necessitam de presença aqui, não aparecem. (Grupo focal de professores – Escola da colina)

Outra coisa, a gente vê pela roupa do menino, é ruim falar isso, mas tem menino que é mais certinho sabe, o uniforme está limpo, tem um calçado bacana, é diferente. (Grupo focal de professores – Escola da colina)

Conquanto a escola tenha, em geral, dificuldades para que os familiares compareçam à instituição quando solicitadas e em reuniões, em outras situações

essa presença ocorreria de maneira imediata, como em casos que a escola retirou algo de um aluno que estava dando problemas, os responsáveis apareceram no mesmo dia para buscar. Um exemplo foi o de uma mãe, chamada várias vezes à escola devido ao comportamento do filho, nunca comparecendo. Em uma outra ocasião em que o filho teve a bola recolhida por quebrar uma lâmpada com o objeto, a mãe foi à escola em seu dia de folga para buscar o objeto, situação que, na percepção de uma docente, as prioridades dos responsáveis não corresponderiam com as necessidades escolares dos alunos, mas a outros interesses.

Isso não é uma coisa comum aqui nessa escola, não. Sabe? Não é. Às vezes você toma o celular do menino, porque a gente chega numa hora, né, que não dá mais pra suportar mas aquele celular, e aí o professor pega: “olha, só devolvo pra sua família”. A família vem aqui, quase que imediatamente buscar o celular... Passa meia hora, tá aqui a mãe, ou quem foi... às vezes você pelejou dias, semanas, pra falar com aquela família e ela não apareceu aqui. Aí você tomou uma medida, aí a família vem, e muitas vezes justifica o filho. Eles justificam muito o filho... Às vezes a gente pede ao menino para dar licença: “vai ali tomar uma água, esperar ali fora”. Pra falar com o pai: olha, se você fala assim na frente do seu filho, acabou sua autoridade, e você tá tirando toda a que nós poderíamos ter. Eles fazem muito isso aqui. (Diretora – Escola da Colina)

Eu recolhi uma bola que uma criança trouxe, jogou no horário inadequado, quebrou a lâmpada da escola aqui perto da cantina, aí eu recolhi a bola e conversei com a criança e dei ocorrência. Aí a mãe veio no dia de folga dela buscar a bola, e a gente passou o ano tentando falar com essa mãe. Então os valores são muito complicados, muito mesmo. (Grupo Focal de professores – Escola da Colina)

Segundo uma coordenadora da manhã, alguns responsáveis usariam como justificativa do não acompanhamento escolar a falta de tempo, pois muitos trabalhariam o dia todo, não conseguindo comparecer à instituição. Já outros alegam não ter conhecimento necessário para auxiliar os filhos nos deveres, muitos dentre eles não seriam alfabetizados. Entretanto, segundo ela, esses casos seriam exceção, pois em sua percepção o que falta é um real interesse pelas atividades escolares dos filhos. Muitos dos responsáveis, quando questionados se olhavam os cadernos, se acompanhavam as atividades, a resposta era sempre negativa.

Eu atribuo mais, – claro que assim; esse fator de, de repente, o pai trabalhar o dia todo, e aí chega tarde, também acontece isso muito,

aqui. Mas na maioria dos casos é desinteresse, mesmo. De acompanhar a vida escolar do filho. Muitos atendimentos, aqui, a gente pergunta: “Você olha o caderno?” “Você tá acompanhando as atividades?”, né? E sempre a resposta é negativa. Eles não acompanham. Não sabem o que está se passando na escola. [...] Dão justificativa. Alguns, essa justificativa de que trabalha, chega tarde. O filho fica, às vezes, com a avó. Outros falam, mesmo, que é porque, assim: “Ah, eu não entendo nada, não sei ensinar para casa pra ele”, e tal. Mas enfim, não tem essa preocupação com as tarefas que levam para casa, ou com os bilhetes. (Coordenadora pedagógica do turno da manhã – Escola da Colina)

Uma professora reconheceu a dificuldade de muitos pais para acompanharem, pois segundo ela, mesmo aqueles que gostariam que os filhos estudassem, fossem melhores do que eles, ao fim e ao cabo possuíam tantas dificuldades que não conseguiam superar as defasagens existentes. Por esses motivos, grande parte dos professores deixaram de enviar dever de casa, pois a maioria voltava em branco. Atividades de recuperação, que anteriormente eram enviadas para serem realizadas em casa, passaram a ser feitas apenas na escola, uma vez que geralmente essas atividades não voltavam.

Geralmente o pai, ele não tem formação nenhuma, às vezes ele até, eu vejo alguns pais que tem tanta simplicidade, tanta, e ele gostaria que seu filho fosse melhor do que ele nesse sentido de formação, de conhecimento, de saber ler, o pai às vezes é analfabeto, ele pede pro filho vir e tal, mas ele não tem como acompanhar o filho dele na escola, e assim, é, eu acho que o filho vai ser um pouco melhor do que ele, mas ainda tem muita defasagem, muita defasagem, é porque não tem essa base familiar pra ajudar num para casa. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Tanto é que a gente tem tentado mudar até a questão da nossa recuperação aqui. Porque, anteriormente, a recuperação sempre era um trabalho que ia pra casa, mais as provas aqui. E a gente tem tentado fazer a recuperação toda na escola. Então, o período de recuperação, mesmo trabalhos, né, a gente tem aqui a OER – Oportunidade Especial de Recuperação, no final do ciclo, quando tem a possibilidade de retenção. A gente tem feito aqui na escola, todas as atividades, todo o trabalho. Porque muitos trabalhos não voltam, e voltam incompletos. (Coordenadora pedagógica do turno da manhã – Escola da Colina)

O bilhete é um dos mais corriqueiros meios de contato entre a escola e as famílias, em que são informadas as ocorrências, as solicitações de presença e também casos em que os alunos se machucam. Entretanto, muitas vezes não seriam lidos ou assinados. Muitos responsáveis procuravam a escola para buscar informações que já haviam sido explicadas por esse meio anteriormente.

Uma professora chegou a comparar a Escola da Colina com outra escola em que trabalhava. Nesta última, os bilhetes enviados eram lidos e devolvidos rapidamente, ao passo que na Escola da Colina a falta de acompanhamento era tanta, que se a professora enviasse um cheque premiado no caderno, a família não iria ver, dada a falta de acompanhamento e desinteresse, segundo as palavras da professora.

Eu posso mandar qualquer bilhete, posso mandar um cheque premiado dentro do caderno que eles não vão pegar. Não vão pegar. Eles não têm acompanhamento nenhum das famílias, das crianças, né?! Uma descrença da família muito grande em relação à escola. [...], mas assim, o envolvimento, eu não vejo o envolvimento. Isso é muito ruim, você manda um bilhete. E isso colabora para a indisciplina, porque o filho sabe que você manda um bilhete e a família não vai ler. E quando a família faz parte e você manda um bilhete é diferente “nosso Deus, o meu pai vai ler esse bilhete, vai ficar sabendo do que eu fiz dentro da escola hoje”. Aqui não, a coordenação pode mandar, também não tem retorno nenhum. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

A pesquisa realizada por Moreira (2017), nos auxilia a compreender a percepção dos professores da Escola da Colina quanto ao acompanhamento e cuidado das famílias com os estudantes. A autora investigou as representações de professores e equipe gestora sobre o trabalho escolar em periferias urbanas. Segundo a autora, os professores interpretavam a realidade dos alunos sob a perspectiva da falta e da carência “eles seriam carentes de afeto, de cuidados familiares, de atenção, de valores, de condições básicas para viver” (MOREIRA, 2017, p. 134), corroborando com os dados apresentados pelos profissionais da Escola da Colina, nos quais os alunos seriam carentes de afeto, ocasionados pelo frequente abandono por parte dos pais e mães.

Moreira (2017) destaca a ideia por parte da escola a respeito da transferência de responsabilidade da família para a escola de forma intencional, o que reforçaria, segundo a autora, o chamado mito da omissão parental, conceito utilizado por Lahire (1997) para quem os professores, reproduziriam esse mito ao ignorarem as lógicas das configurações familiares, deduzindo, “a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os por fazer as coisas sem intervir” (LAHIRE, 1997, p. 334). O termo "omissão" seria moralizador para Lahire, ao remeter que o fato de os pais não se dedicarem aos filhos o tanto

quanto o esperado pela escola, seria fruto de uma escolha voluntária, quando na verdade muitas vezes as rupturas e condições econômicas e familiares limitam o tempo de dedicação dos pais aos filhos, “ou suas condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições para ajudar a criança a ter 'êxito' na escola” (LAHIRE, 1997, p. 335).

Nas escolas pesquisadas por Moreira (2017), houve, por parte dos professores, uma generalização quanto às situações vivenciadas pelas famílias demarcadas pelo efeito do território ao qual pertencem, assim como na Escola da Colina, que ao ser identificada como "buraco extremo", por exemplo, já apresenta os diversos estigmas relacionados ao território, que irão influenciar toda a perspectiva vinda da escola a partir desse ponto, influenciando na formação de expectativas quanto aos pais desse local, geralmente diferente daquilo que é esperado pela escola.

Apesar de ficarem explícitas as dificuldades sociais, econômicas e de formação vivenciadas pelas famílias da Escola da Colina, grande parte dos entrevistados culpabilizam as famílias por estas dificuldades, que se evidenciam quando a família não consegue suprir as necessidades básicas dos filhos, que geralmente é atrelada ao fato de que, principalmente as mães, teriam muitos filhos e relacionamentos diversos, reproduzindo uma lógica machista que penaliza mulheres e isentam os homens de tais responsabilidades. Em seu trabalho sobre a moral dos pobres, Sarti (2011) destaca a respeito da "remissão" da mãe solteira, que ocorre quando esta consegue criar seus filhos, mesmo sem contar com a ajuda do pai do filho que a abandonou, implicitamente é a lógica atribuída por alguns profissionais da Escola da Colina às mães solteiras.

A capacidade de trabalho torna-se o meio através do qual a mulher pode reparar seu erro, mostrando que é digna de respeito conferido ao homem neste código moral. O trabalho para sustentar o filho redime a mulher, que se torna mãe/provedora. Subordinado à maternidade, o trabalho confere à mulher a mesma autonomia moral que é reconhecida no homem/trabalhador/provedor. Ela trabalha e sustenta sua prole como forma de reparação do erro de ter uma vida sexual sem parceiro fixo que legitime seu lugar de mulher. (SARTI, 2011, p. 77)

Em seu trabalho, Moreira (2017) destaca que as representações dos professores sobre seus alunos “combinam simultaneamente, a compreensão sobre a população empobrecida enquanto vítima e culpada da sua situação”

(Moreira, 2017, p. 143), sendo apresentados, juntamente com suas comunidades como "carentes", com déficits de afeto, de moralidade de conhecimento, de saúde, de emprego. Essas representações também presentes na Escola da Colina, reforçam a existência das diversas desvantagens sociais dos alunos e suas famílias.

De maneira geral, percebe-se que os professores e a equipe gestora da Escola da Colina possuem dificuldades para lidar com as diversas "desvantagens" existentes na comunidade escolar, uma vez que não conseguiriam atingir suas expectativas e objetivos desejados, pois haveria um ideal de família e de aluno esperado, segundo López (2008):

Diante de uma escola que espera uma criança com um contexto familiar favorável, aqueles que vivem em situações familiares estigmatizadas pela crise e a pobreza estão arriscados a não poderem participar de suas práticas educacionais. Quanto mais se afastarem da sua situação familiar esperada, mais arriscada ficará sua educação, pois para essa escola essa criança tende a aparecer como problemática, difícil de ser educada. (LÓPEZ, 2008, p. 342-343)

Thin (2006) reforça a ideia da existência de um discurso normativo existente na escola em relação às famílias populares:

No que concerne às relações entre as famílias populares e a escola, ou à relação das famílias populares com a escolarização, o discurso que mais frequentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. Esse discurso é particularmente fértil, uma vez que se dirige às frações mais dominadas e mais carentes das classes populares, aquelas que são mais afetadas pela precariedade da existência. (THIN, 2006, p. 211)

Sob os rótulos do "abandono" e da "ausência", as famílias da Escola da Colina são por vezes estigmatizadas como uma massa homogênea desviante, portadoras de um signo errático, daquelas que não cumprem com as suas obrigações de pais no que tange aos cuidados com os filhos e à sua educação.

3.1. Conjecturas da escola sobre a percepção das famílias

Para os professores e a equipe gestora da Escola da Colina, a instituição não seria encarada por grande parte dos familiares e responsáveis de alunos como um local de aprendizagem, mas um espaço de cuidado, de segurança e de proteção para os estudantes. É necessário levar em consideração que a escola é o único poder público que crianças e adolescentes em idade escolar acessam e são atendidas de forma direta. Segundo a diretora, a escola, em momentos anteriores, vivenciou episódios complicados junto à comunidade, como casos de estudantes assassinados, períodos de constantes brigas e situações de enchentes que destruíram a casa de muitos alunos. Para ela, a instituição teria conquistado o respeito na região por ser um local de confiança, que manteria as crianças e adolescentes seguros.

A comunidade aqui tem as questões violentas mesmo, mas essa escola aqui, é aquilo que eu falei assim, o cuidado que a comunidade tem com a escola, ele é interessante assim, ele é bacana. A escola tem um espaço construído nessa comunidade aqui. É um espaço de muito respeito inclusive, né. E a gente, é, a gente já viveu tempos assim, complicados, de estudantes nossos assassinados. As enchentes levaram a casa dos meninos, que aqui é muito morro. Mas eu acho que pela experiência que eu vivi em outras escolas. Aqui é um lugar bem menos violento, né. Mas eu acho que historicamente a escola ela, assim... A direção... As direções da escola, elas levam pra esse lugar muito delas mesmos. (Diretora – Escola da Colina)

Elas mostram pra gente que a escola é fundamental. Mas é isso que eu comecei dizendo pra você: como um espaço para cuidar, guardar, proteger, e mesmo fazer aquilo que elas não se dão conta de fazer, que é educar, que é formar, sabe? Eu acho que falta esse lugar de escolarização. [...] Então, eu acho que quando a família fala: “não, a escola é importante”. Ela tá falando a verdade. Porque eu acho que as famílias dão importância pra escola sim, mas não como um espaço de formação, de escolarização. (Diretora – Escola da Colina)

O coordenador do turno da tarde reforça essa concepção ao citar situações de alunos que fugiram de casa, dos quais as famílias procuraram auxílio na escola, pois a consideravam como um lugar de credibilidade que poderia ajudá-los.

A família vem na escola, porque sente que a escola é o lugar que pode ajudar. Talvez a única instituição de credibilidade para a família. A comunidade, ela não se quebra. E ele cobra demais. Quando a escola faz alguma coisa errada, na concepção dele, com o filho dele, ele vem na escola pra destruir tudo, porque assim... “Como a escola faz isso?”. E às vezes a concepção dela é diferente da concepção aceita na

sociedade, mas ela acha que a escola tem que resolver o problema. (Coordenador do turno da tarde – Escola da Colina)

A coordenadora do turno da manhã considera que a função pedagógica da escola fica em segundo plano, pois é o local em que ações políticas da prefeitura ocorrem. A oferta de alimentação, uniforme, e principalmente a Escola Integrada – que é o espaço em que o aluno poderá ficar seguro em tempo integral enquanto os pais estão no trabalho – sobressaem às questões de ensino na relação das famílias com a escola.

Como elas percebem a escola? Olha, eu acho que elas percebem a escola como um lugar de educação, sim. Onde o filho aprende a ler e aprende a escrever, né? Mas eu acho que a escola é muito vista, aqui, também, como esse lugar onde tem, um café da manhã, onde tem lanche. Tem almoço para todos. Né? Aonde você vem, e tem o uniforme. Sabe? Então, assim, tem muitas coisas que a política da prefeitura oferece, que a gente percebe que fazem a diferença para muitas, muitas famílias. A integrada, principalmente, né? Que é o contraturno. A Integrada tem fila de espera imensa. (Coordenadora do turno da manhã – Escola da Colina)

Parte dos professores, entretanto, considera que as famílias enxergam a escola como o local da formação total do aluno, não compreendendo que também deveriam participar da educação dos filhos, como destaca uma delas:

Eu percebo é que eles veem a escola como o local de formação completa do filho deles, eu percebo que eles não entendem como um dever também da família, de participar na educação do filho, eles entendem que é dever da escola, é, formar o filho deles assim, então eles mandam os filhos pra cá e esperam que nós vamos resolver tudo. (Grupo focal de professores 1 – Escola da Colina)

Para outra docente, a escola seria considerada apenas como um lugar de assistencialismo para as famílias atendidas, existindo apenas para servi-los. Muitos matriculariam os filhos porque eram obrigados e, principalmente por causa do Bolsa Família. As famílias não cumpririam sua parte, qual seja, a de dar assistência para os filhos em casa, esperando que a escola oferecesse toda a educação deles. Segundo a docente, essa visão distorcida das famílias a respeito do papel da escola, faria com que elas não conseguissem estabelecer uma relação entre a educação e o futuro das crianças e adolescentes, como uma oportunidade de crescimento profissional e ascensão social. Eles não teriam pretensões quanto ao futuro dos filhos.

Eu acho que elas colocam aqui por obrigação, por causa de bolsa escola, essas coisas todas, e elas acham que a escola é um lugar de assistencialismo, entendeu? É um lugar que é pra servir pra elas, professor tem que servir o aluno, não como a escola particular que cê tem que ser capacho do aluno, mas a escola tá aqui pra servir o aluno. Esses alunos que não tem assistência em casa, o que elas não conseguem fazer, elas querem que a escola consiga, eu entendo assim, né. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

(...) eu acho que é assim, que não é valor central porque eles não veem assim, capital intelectual podendo gerar um capital financeiro, entendeu, acho que eles não conseguem estabelecer essa relação, então a escola, capital intelectual, pode não ter essa denominação na cabeça, mas pra quê que serve escola? [...] porque assim, não vê a função social de uma matemática, não vê a função social de uma aula de artes, não vê, então assim, uma pessoa que é esclarecida, não consegue ver essa função social, que dirá quem tá numa região de vulnerabilidade social, que é essa região aqui; então eu acho que pra ela, eu acho assim, a escola não tem importância "por isso que eu não vou, eu não vou sair da minha casa, vou subir aquele morro no calor". [...] eu acho que eles não veem a escola com essa importância não, é uma coisa reducionista né, então, qual que é a importância da escola? Pra quê que tem que saber isso? Sabe ler, escrever e fazer conta parece que tá bom, tá bom pra eles, eu enxergo assim. (Grupo focal de professores 3 – Escola da Colina)

As demandas das famílias junto à escola refletem a falta de entendimento delas quanto ao papel pedagógico da instituição. Em ocasião da campanha para a eleição para a direção, a então candidata à diretora teve a oportunidade de se aproximar das famílias da comunidade escolar. Durante as caminhadas pelo bairro e as visitas às casas de alunos, ouviu queixas e reivindicações da comunidade quanto à escola, que em grande medida estavam relacionadas diretamente às rotinas de seu funcionamento que afetam de alguma forma as famílias; como a melhoria da qualidade do arroz oferecido aos alunos nas refeições, ficaria "empapado", por ser de qualidade inferior, ou pedidos de mudança do funcionário que distribuía os uniformes na secretaria, que seria considerado muito chato. As demandas relacionadas ao campo pedagógico eram pouco abordadas, apenas afirmavam que tinha que melhorar, mas não sabiam dizer o que deveria melhorar.

Das cobranças que a família fez pra gente, que as famílias fizeram, né, quando a gente fez a nossa campanha. De coisas que são mais... da organização. Uma ou outra falou de algum professor, mas muito pouco. (Diretora – Escola da Colina)

Apesar de parte da coordenação e da direção considerar que a escola, na percepção da comunidade, seria positiva, vista como um local de segurança e acolhimento, para outros membros da equipe gestora e professores entrevistados, esse fato se daria mais quando relacionado à Escola Integrada. De maneira geral, segundo os professores, as famílias e também alunos, não valorizam a escola como instituição de ensino e tampouco as ações realizadas em função dos alunos e famílias. Uma coordenadora da manhã considerou que as famílias não teriam muita consciência da importância da escola e dos trabalhos realizados nela.

Outra professora afirmou que as famílias que costumavam estar presentes nas atividades da escola seriam aquelas cujos filhos seriam alunos que menos davam trabalho e com as melhores notas e essas eram as que mais valorizavam a instituição; as demais, além de não estarem presentes, ainda disseminariam uma fama negativa a respeito da escola.

E muitas, que nos chamou atenção, uma mãe que é da sala da C., quando perguntou: "O que você acha da escola? ", ela chorou. E falou: "essa escola é uma benção!" Mas todos os pais que estavam no dia eram de crianças que não nos davam trabalho, que não nos dava problemas, eram realmente crianças acompanhadas pela família. Mas os outros que não são, chegam e fazem a fama negativa da escola para toda comunidade. E isso é muito, muito sério. Porque fica essa fama muito negativa em toda a comunidade. (Grupo focal de professores – Escola da Colina)

Segundo ela, os docentes, a coordenação e direção, sempre que podiam, buscavam ações para elevar o prestígio da escola perante a comunidade, realizando ações, eventos, palestras, festas, mas grande parte das famílias não reconheceriam o trabalho realizado.

E essa desvalorização da escola a gente vê que desde que eu entrei, eu entrei em 2016. A escola está tentando fazer, a direção, professores, coordenadores, tão tentando levantar o nome da escola, sabe?! Eu sinto isso, e a escola tá fazendo esse movimento: "Poxa, nós estamos aqui e nós queremos te ajudar", mas as famílias não estão acolhendo esse chamado da escola, sabe? Quando a gente tem uma mostra cultural e chama os pais, quando a gente faz uma festa da família, então a gente está tentando mostrar para esses pais que a escola está tentando fazer a sua parte, mas não está sendo acolhido pelos pais. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Ela considera que existe, por parte da maioria da comunidade, um sentimento de ingratidão quanto à escola e aos seus funcionários. E essa não valorização da cultura escolar pelas famílias chegaria a prejudicar o aprendizado dos estudantes.

Outra coisa que acontece muito, que eu vejo um sentimento não só de todos, é claro, a gente nunca pode generalizar, mas a ingratidão com a escola, ou com o trabalho que a gente faz. Por mais que você faça, há um sentimento de ingratidão, sabe?! Não reconhecer que a escola está tentando fazer o melhor por eles também. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Eu vejo que a questão da aprendizagem, as crianças chegam no 4º ano sem saber ler e escrever justamente por não acreditar na escola. As famílias não valorizam a cultura escolar, elas não acham que a escola é um canal de cultura e cidadania pros seus filhos. Então esse desnível que eu vi na alfabetização, eu tenho uma turma de 25 alunos onde 10 tem problemas de alfabetização. Eles estão no nível silábico ainda, começando a aprender agora. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Além de estar localizada em uma região de alta vulnerabilidade, no alto de um morro, com difícil acesso, o histórico da instituição ficou marcado por ter sido em outros tempos "a escola da briga, da confusão, que quebra tudo, que ninguém cuida". Mesmo com as tentativas da gestão de modificar o olhar da família e dos estudantes a seu respeito, a má fama e o estigma recebido no passado ainda persistem, tornando uma tarefa árdua modificar o pensamento da comunidade.

E aqui, a gente tem aquele histórico anterior, da escola da briga, da confusão, que quebra tudo, que ninguém cuida. Então a gente tem que continuar esse processo de mudança do olhar da comunidade, do olhar do estudante para a escola. De valorização e de entender que esse é um espaço dele e que ele tem que cuidar. Ainda tem muita coisa pra se fazer. E quando eu falo muita coisa, é muita coisa a longo prazo, porque se você envolve mudança de raciocínio das pessoas, é muito mais difícil. Você tem o convencimento, tem que comprovar para aquela pessoa, tem que fazê-la se enquadrar nesse sistema, ou ela comprar as suas expectativas, as suas ideias. Ela acredita, também, no processo que você está expondo pra ela, pra só a partir daí, você conseguir caminhar de uma forma mais tranquila. Né? E esse processo, tanto com as famílias, como com os funcionários e os estudantes. Né? Um processo de muito embate, de muito pensar, mentalizar, criando estratégias. Pra fazer uma escola melhor, dentro do que a gente tem (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

Essa percepção da má fama da Escola da Colina se intensificaria mais fortemente no turno da tarde, turno este que atenderia as crianças maiores, como os adolescentes do 5º ao 9º ano. No turno da manhã, a visão acerca da escola é diferente, pois as crianças do 1º ao 4º ano ainda são muito pequenas e, de maneira geral, estariam livres de problemas e estigmas relacionados às drogas e à criminalidade, que afetava alguns alunos da tarde. Muitos têm o receio de que as crianças convivam com os adolescentes por causa da integridade física dos menores, e o medo de que sejam machucados pelos mais velhos.

A nossa escola não tem uma boa fama na comunidade. Porque aqui no turno da manhã é muito tranquilo, tranquilo assim, nós temos crianças do 1º ao 4º ano, e são crianças menores, né?! Até 9 e 10 anos, então são crianças que a gente consegue contornar uma indisciplina, algumas vezes tirando o recreio, tirando a informática, existem aqueles que a gente tenta contornar, mas não consegue. Mas no turno da tarde é muito mais complicado aqui, na nossa escola. Nós temos casos aqui de indisciplina, casos de drogas, já tivemos casos de bebidas alcoólicas dentro da escola. Tudo obviamente escondido, né?! Os meninos trazem, a coordenadora vê, droga. E aí generaliza isso pra escola toda. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Eu percebo essa preocupação de alguns pais, assim: “Ah, o recreio é separado dos grandes? É recreio dos pequenos?”. [...] É, porque eles querem sempre, essa preocupação: “Ah, os grandes vão bater, os grandes vão machucar”. Sabe? (Coordenadora pedagógica do turno da manhã – Escola da Colina)

A partir do 5º ano, haveria um certo temor de grande parte dos familiares quanto à segurança dos filhos, alguns teriam medo de que, levados por influência de outros alunos, pudessem vir a "mexer com coisa errada", e serem levados para o caminho das drogas por outros estudantes.

Essa parte do temor é muitas falas assim, a gente escuta: “Ah, mas meu filho...”, – principalmente os adolescentes. Eles falam, se referem mais aos adolescentes –, “Aí o meu filho entrou na Escola da Colina conheceu não sei quem, e foi mexer com coisa errada...”. Sabe? Desse convívio social, de ter alguém, de repente, que eles vão conviver, que não vai ser bom, que vai levar pro caminho das drogas. (Coordenadora do turno da manhã – Escola da Colina)

É possível relacionar a "má fama" da Escola da Colina, na percepção das famílias e o medo dos filhos "mexerem com coisa errada", aos estigmas relacionados às variáveis territoriais tratadas no capítulo anterior, tendo em vista

que na região muitas pessoas acabariam se envolvendo com a criminalidade e tráfico de drogas.

Um caso emblemático exposto por uma professora ilustra esse fato: uma avó responsável pelo neto, cujo pai estava preso e a mãe não seria presente em sua educação, reclamou que não queria ter matriculado o seu neto na Escola da Colina, pois ela seria uma "escola que formava ladrão", segundo ela, seus dois filhos haviam saído daquela escola direto para a cadeia.

Eu tive um caso de uma avó, o pai dele está preso, a mãe rejeitou porque ela teve depressão pós-parto, e a avó paterna entendeu que essa rejeição dela era porque nunca mais ela ia querer o filho. Ela se tratou e foi buscar o filho de volta, mas a avó não deixou o menino ir embora mais. Então a mãe não pode mais pegar, não pode fazer mais nada, porque a avó ameaçou ela: "Se você pegar eu vou matar você", e o pai do menino já estava preso, então ela ficou com medo. E essa avó veio conversar com a gente e falou assim: "Os meus dois filhos estudaram aqui, essa escola formou ladrão, porque os meus dois filhos estão presos. Eles saíram daqui pra cadeia". E ela falou assim: "eu não queria que meu neto estudasse nessa escola". Isso foi no ano passado, primeira vez que eu tive contato com essa avó e ela falou isso: "Não queria que a vaga do meu neto tivesse saído pra aqui porque essa escola formou ladrão". E isso chamou muita atenção da gente, isso é muito sério, né?! Mas a comunidade não tem uma visão legal da escola. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Já outro pai desejava tirar o filho da Escola da Colina, pois ele estaria sendo prejudicado e sendo levado para o "mau caminho" devido à Escola Integrada. Outra mãe atribuiu à Escola Integrada a agressividade que o filho apresentava. Tanto a avó quanto esses pais atribuem à escola a causa dos problemas que ocorreram com seus filhos, não levando em consideração fatores externos de cunho social, como forma de justificar os problemas com seus filhos.

Essa semana também, até na coordenação, o pai de um aluno meu falou assim: "Pode deixar, vou colocar ele pra fora", o menino tem 12 anos. E disse a mesma coisa, que a escola integrada estava o tornando dessa forma, levando ele para o caminho ruim e a escola é ruim. E por incrível que parece ele é um bom aluno, um dos melhores alunos da sala. E às vezes é contraditório, né?! Às vezes é um comportamento que tá vindo de casa, pela ausência da mãe, a própria ausência do pai, ele sempre joga que a escola é ruim. Ontem de novo eu fui conversar com uma mãe, a mãe falou assim: "Ah, tem que tirar meu filho daqui, porque eu acho que é aqui que está prejudicando ele. A escola integrada está fazendo ele ficar agressivo". (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Parte das famílias expressavam o desejo de transferir os filhos para outras instituições escolares, principalmente para uma escola, que será identificada neste trabalho como Escola da Praça, pertencente à rede municipal de Belo Horizonte, que fica em um bairro próximo, considerada pela maioria como a melhor escola da região. Vários professores e membros da equipe gestora relataram a comparação constante entre as duas instituições. A Escola da Praça, localizada em um bairro de alta renda, não enfrentaria as dificuldades da Escola da Colina, por estar em uma região nobre e longe dos problemas existentes nas instituições inseridas nas áreas mais vulneráveis. A Escola da Colina não seria a primeira opção para matricular os filhos, devido às questões já discutidas relativas à sua localização, e à má fama adquirida ao longo dos tempos, de que não seria uma boa escola.

Se eles tivessem como se mudar eles não continuariam aqui. Porque, embora a gente tenha conseguido melhorar a valorização da escola, ainda tem uma certa desvalorização. Ainda tem uma coisa assim de que: “Ah, essa escola aqui não é tão boa”. Vou pra Escola da Praça que ele é melhor. Né? A Escola da Praça é a próxima escola aqui. Ou eu vou pra escola ali de baixo, que eu esqueci o nome, também é melhor. Ainda tem essa coisa. Então aqui eles não têm essa coisa de: “Ah, eu quero ir pra Escola da Colina, porque é uma boa escola”. (Coordenadora pedagógica da tarde – Escola da Colina)

Segundo a diretora, os pais e responsáveis com melhores condições financeiras e maiores expectativas quanto à educação dos filhos, geralmente não os deixavam estudar na Escola da Colina, principalmente quando estes passavam para o 5º ano e precisavam ir para o turno da tarde. A Escola da Colina seria a primeira opção apenas para aqueles que moravam mais próximo e que não teriam condições financeiras para custear o transporte para frequentarem outros locais de ensino.

Mas a questão da má fama aqui ela é muito delicada, porque a gente tem uma escola, mais próxima, é o Escola da Praça, que, é inclusive... O Escola da Praça ele é mais próximo da vila talvez, do que a nossa escola aqui... E aí as famílias que querem, que têm uma expectativa maior da escola, historicamente elas colocam os filhos pra estudar lá, no Escola da Praça. (Diretora da Escola da Colina)

Uma professora considerou que a comunidade tinha raiva da escola e pensavam “eu não vou colocar meu filho aí por estar na favela, vou pôr na Escola da Praça”. Essa comparação entre as duas escolas estaria tão arraigada na comunidade, que os próprios alunos costumavam dizer que a Escola da Colina era ruim e que iriam mudar para a Escola da Praça, pois ela que era escola boa. Entretanto, nem todos os alunos conseguiam se adaptar, e alguns acabam voltando para a Escola da Colina.

E os próprios meninos o ano passado e este ano, quando eu estava passando por todas as turmas e às vezes chamava atenção: "Eu vou sair dessa escola, essa escola é ruim, eu vou para a Escola da Praça". Eu ouvia isso muito quando estava em todas as turmas, dependendo até o 5º ano. "Eu vou lá pro Escola da Praça, lá é uma escola boa". Então os meninos também, essa imagem vem sendo passada da família pra eles. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Então assim, por isso que há essa entrada e saída de aluno durante o ano inteiro. E quando fala: "Ah, vou pro Escola da Praça", chega lá e fica um tempo, mas parece que não se adapta aquele público, com as regras e voltam pra cá. (Grupo focal de professores 2 – Escola da Colina)

Uma coordenadora ressaltou que a cada ano a escola perdia mais alunos, e seu termômetro quanto a isso seria o fato de que a Escola da Praça cada vez ficava mais cheia. Outro motivo para quererem matricular os filhos na Escola da Praça, seriam a Escola Integrada, pois, nessa instituição, ela seria melhor estruturada do que aquela oferecida na Escola da Colina, possuindo um espaço próprio, que contava até com piscina.

Eu acho que mais ou menos, sabe por quê? Porque, o seguinte: todo ano a escola perde aluno. Por esse termômetro. Enquanto, por exemplo, o Escola da Praça está cheio, - que é o nosso vizinho mais próximo. Mas a Escola da Praça tem aquela questão, também, né, que eles olham muito: é uma praça, é um bairro nobre, né? Então, aqui é no alto do morro... É uma escola que, até pouco tempo atrás, ela estava esquecida pela SMED, é uma escola que a gerência não visitava. Então, foi pelo trabalho, mesmo, que eles viram: existe uma escola, ali no alto daquele morro. Nós temos uma visão privilegiada, nós temos, assim, tudo de bom. Mas eu acho, assim, que a visão da escola não é boa, não favorece. O problema do tráfico de drogas, também não favorece. Eu acredito, assim, as famílias colocam, quem está bem pertinho da escola, é que põe. O número tem reduzido, mas na verdade, isso existe uma estatística: tão tendo menos filhos, a tendência é diminuir, também, né? O número tem sido reduzido, mas eu acho que com o olhar da comunidade, uma mãe fala assim: "Vou olhar se tem vaga no Escola da Praça", "Vou ver se tem vaga em outra

escola", que é um local, assim, que tem uma visão bonita. Nós temos uma visão bonita, mas aqui não tem nada, gente. Só tem uma praça, desse tamanhinho. [...] Quem prefere a Escola da Praça não porque lá é melhor. Porque o PEI de lá tem uma piscina. Né? Uma casa. Lá, a escola fica numa avenida. É, mas por dentro é mais ou menos a mesma coisa. Eles ficam no lar, os meninos. É uma avenida movimentada. [...] eles usufruem muito mais do projeto do que a gente. (Coordenadora da Escola Integrada – Escola da Colina)

Ao considerarem que as famílias enxergam a escola como um lugar de segurança e acolhimento para seus filhos, professores e membros da equipe gestora destacam o fato de o papel pedagógico de ensino da escola ficar em segundo plano, o que desvalorizaria a instituição frente à comunidade. Todavia, é necessário levar em consideração o contexto social dos familiares dos estudantes e suas vivências com as instituições de ensino. O trabalho de Lomonaco e Garrafa (2009) apresenta a visão de famílias em situação de vulnerabilidade quanto à importância que atribuem à escola, e contribui para compreender como se daria a percepção das famílias da Escola da Colina.

As participantes da pesquisa de Lomonaco e Garrafa (2009) são mães de alunos, moradoras da região de São Miguel Paulista, uma região de alta vulnerabilidade da cidade de São Paulo, todas com baixa escolaridade, e expuseram os sentidos que atribuem à escola, “em termos de valores, de significados e de práticas, a partir da relação da escola com o território – apresentadas na oposição entre escola e a rua” (LOMONACO E GARRAFA, 2009, p. 34).

O resultado obtido pelas autoras se relaciona com a percepção dos profissionais da Escola da Colina, uma vez que reforça a importância das instituições de ensino para as famílias do território vulneráveis. Para as mães, a 'rua' corporificaria “o mal, as vilezas humanas, a sedução perigosa de um mundo do qual é preciso se afastar” (LOMONACO E GARRAFA; 2009, p. 37). Uma das mães entrevistadas destacou que dentro da escola os filhos aprendem a estudar e a ler, mas do lado de fora é mais difícil de orientar.

Nos territórios mais vulneráveis, a frequente associação da escola com um lugar que permite que as crianças não fiquem nas ruas é compreendida, pela maioria dos educadores, como uma desvalorização do ato de educar, porque minimizaria a importância do que consideram a função primordial da escola, qual seja, a transmissão de conhecimentos. Essa percepção impede, porém, a reflexão sobre a relação da escola com o território e a construção de uma posição crítica

e singular da instituição a respeito de sua permeabilidade e abertura para a comunidade e para as demandas apresentadas no discurso familiar. (LOMONACO E GARRAFA, 2009, p. 35)

Ainda que a Escola Colina seja considerada pela comunidade como um espaço de acolhimento e segurança para os alunos, conforme relatado por professores e equipe gestora, ela está acometida por estigmas dos efeitos de território atribuídos aos locais mais vulneráveis. Apesar da tentativa da direção e coordenação de mudar a visão que famílias e alunos possuem da instituição, ela já está rotulada com a má fama que acumulou ao longo de sua existência. Ao falar sobre o efeito do território sobre as escolas localizadas em meios vulneráveis (2019) destaca que:

Esse produtor do efeito território diz respeito, especificamente, à internalização da questão social pelas escolas. Como padrão, as situadas em meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola. O isolamento dessa população é internalizado pelas escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social, nas quais passa a assumir a forma de isolamento escolar. (BATISTA; ÉRNICA, 2019, p. 15)

A preferência pela Escola da Praça em detrimento da Escola da Colina, denota a segregação e o isolamento das instituições escolares dos meios mais vulneráveis, uma vez que estas recebem os alunos com menores recursos culturais, diferentemente das escolas situadas em meios mais favorecidos. Segundo Érnica e Batista (2012), as escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade “acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de 'decantação' dos diversos problemas das escolas em posição de vantagem” (ÉRNICA E BATISTA, 2012, p. 655), reforçando seu isolamento e homogeneidade do corpo discente.

As escolas de meios vulneráveis tendem, em primeiro lugar, como já se indicou, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares. Dada sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos culturais e que não vivem no entorno imediato da escola. Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há aquelas que possuem maiores expectativas educacionais e que buscam matricular seus filhos em

escolas melhor organizadas e situadas, em geral, em áreas de menor vulnerabilidade. (ÉRNICA E BATISTA, 2012, p. 655)

A representação construída em torno da Escola da Colina se faz presente também na perspectiva formada por parte de professores e equipe gestora, presente quando identifica seus alunos e familiares como carentes, que desvalorizam o trabalho da escola, por não reconhecerem suas ações de aproximação com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender a complexa teia de relações entre família e escola que se estabelece a partir de percepções e visões do senso comum, julgamentos, rótulos e estigmas que são construídos a partir desta interação.

Buscamos realizar uma articulação entre as questões territoriais, socioeconômicas e familiares da comunidade escolar, tentando refletir sobre como essas variáveis influenciam o olhar e o tratamento por parte dos profissionais escolares diante das especificidades das famílias cujos filhos estão matriculados em uma escola de vila.

Por meio das análises das entrevistas, pudemos inferir que, de fato, haveria uma certa rotulação e estigmatização por parte de professores e equipe gestora dirigida aqueles que vivenciam este cotidiano escolar.

Através dos depoimentos dos profissionais escolares, pudemos ainda compreender as implicações territoriais nas quais a Escola da Colina está submetida. A escola localizada em um território periférico, de alta vulnerabilidade, sofre com os efeitos desse território. Esses efeitos se impõem até mesmo no horário de funcionamento da instituição.

As escolas em territórios vulneráveis, se restabelecem como uma instituição de referência nas regiões que fazem parte, tornando-se uma representação do poder público ao qual a comunidade acessa de maneira mais facilitada. A Escola da Colina é tida por parte de professores e equipe gestora pesquisada como esse local referencial na comunidade do entorno, chegando a ser considerada como única opção de lazer para os alunos, pois essas seriam

quase inexistentes no bairro. As incursões desses estudantes e suas famílias a outras partes da cidade também seriam limitadas, tanto por causa da dificuldade de acesso e de transporte quanto por questões financeiras, situações que reforçam o isolamento dos moradores na região.

Pelo fato de a Escola da Colina receber, em sua grande maioria, alunos da circunvizinhança, é possível considerar que possui um corpo discente homogêneo, concentrando alunos com menores recursos econômicos e culturais. A perspectiva em relação às famílias reverbera nos estudantes, que seriam conseqüentemente considerados produtos de seus grupos familiares. Professores destacaram que parte desses alunos não seriam comprometidos com o trabalho escolar. Na visão de profissionais escolares, parte dos estudantes frequentariam a escola não com o objetivo de estudar, mas para socializar e ter um momento de lazer.

Outra dimensão importante para este trabalho são as configurações familiares dos estudantes atendidos pela Escola da Colina. Esses grupos familiares em grande parte não se encaixam no modelo familiar padrão, com pai, mãe e filhos, o que faz com que parte da escola as enxergue pelo ponto de vista da incompletude, uma vez que não teriam os atributos necessários à uma família de um estudante. Mães e pais teriam filhos com diferentes companheiros, algo que em alguns momentos não seria bem-visto pelo ângulo da escola.

A gravidez na adolescência foi outra temática abordada durante as entrevistas, tratado em alguns momentos como algo hereditário por profissionais escolares, uma vez que mães e avós de muitos estudantes teriam se tornado mães adolescentes, conseqüentemente, dentro dessa percepção, as alunas e demais meninas da comunidade estariam fadadas a repetir tal feito. É possível constatar uma rotulação por parte dos profissionais da Escola da Colina quanto às meninas da região, imputando a elas uma realidade, que nem todas vivenciaram, como se fosse uma questão de tempo para que também engravidassem. Entretanto, durante as entrevistas, foi destacado que naquele ano não mais do que duas alunas haviam engravidado. As meninas seriam estigmatizadas quanto à gravidez na adolescência simplesmente por morarem na região, ou por ocasionalmente suas mães e/ou avós terem sido mães durante a adolescência.

As avós são figuras importantes na comunidade escolar, em razão de que parte dos estudantes da Escola da Colina estão sob os cuidados delas. Diversos motivos foram citados como causa dessa transferência de responsabilidade por parte de mães e pais às avós; dentre elas, separações, novos cônjuges, desemprego, envolvimento com o tráfico de drogas e encarceramento.

Conforme destacado por professores e pela equipe gestora, as mulheres, principalmente mães e avós, são as figuras centrais quanto ao cuidado de crianças e adolescentes. A monoparentalidade feminina sobressairia, ficando as mulheres a cargo das funções de cuidado, subsistência e tudo mais que envolve as crianças e adolescentes. O abandono paternal seria algo frequente na comunidade, e dada a raridade da figura masculina nos grupos familiares, segundo entrevistados, sua presença seria considerada como um trunfo, algo como um troféu.

Como uma escola em região vulnerável, a Escola da Colina está sujeita aos estigmas associados a essa realidade. Na perspectiva dos professores e da equipe gestora as famílias possuem atributos desfavoráveis para fornecer às crianças e adolescentes condições de se desenvolverem, algo que os afetariam em várias instâncias de suas vidas.

Podemos considerar que, para alguns profissionais da escola, há a tendência de considerar os alunos e suas famílias como sujeitos desacreditados nos termos de Goffman (2018). Esses grupos estão submetidos aos estigmas associados àqueles pertencentes às camadas mais pobres da sociedade e aos territórios mais vulneráveis.

Por fim, como foram utilizados dados secundários de uma pesquisa anteriormente realizada pelo OSFE, reconhecemos aqui nossos limites de análise. Por outro lado, a riqueza empírica do material coligido dá margem a muitas interpretações e tentativas de compreensão da intrincada trama presente na relação das famílias pobres com a escola, no qual este trabalho reflete apenas uma das vias possíveis para a compreensão deste fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Maria Cristina L.; BRAGA, Maria das Graças R. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 177-191, jun/dez 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/agora/v9n2/a02v9n2.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892013000200381&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 abr. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes:: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?. **Educ. Soc**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, setembro 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2020.

BATISTA, A; PADILHA, F; CARVALHO-SILVA, H; RIBEIRO, V. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. **Salto para o Futuro**, Brasília, n. 22, p. 16-26, nov. 2013. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Artigo-SaltoparaoFuturo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Maurício. Maior vulnerabilidade do território, menores oportunidades educacionais. *In*: VÓVIO, Claudia Lemos; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Desigualdades socioespaciais e educacionais**:: vínculos e estudos. Uberlândia: Navegando, 2019. cap. 1, p. 11-18. *E-book*.

BECKER, Howard S. **Outsiders: Estudo de sociologia do desvio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C.; STRAUSS, A. L. **Boys in White**:: Student Culture in Medical School. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

BLUMER, H.; REIS, C. M. Sociedade como interação simbólica. **Plural**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 282-293, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica da família. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 1989.

CARVALHO, Maria Eulina de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], ed. 121, p. 41-58, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. **Cenpec**, São Paulo, n. 3, novembro 2011. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

COELHO, Maria Teresa Barros Falcão; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Avós Guardiões:: Uma Revisão Sistemática de Literatura do Período de 2004 a 2014. **Psicologia: : Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 32, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e324214>. Acesso em: 22 jun. 2019.

COSTA, Simone Moreira. **Efeito do território periférico no trabalho**: Análise de suas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Orientador: Luis Armando Gandin. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Porto alegre, 2017.

COULON, Alain. A Escola de Chicago. Tradução de Tomás R. Bueno. São Paulo: Papyrus, 1995

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **A relação escola e família**: Concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Profa. Dra. Elizete Silva Passos. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10266>. Acesso em: 1 out. 2019.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, ed. 146, p. 640-666, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em: 23 out. 2020.

FONSECA, Claudia. **Caminho da adoção**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, mai-ago 2005.

FONSECA, Claudia. Da circulação de crianças à adoção internacional: questão de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 26, p. 11-43, jan-jun 2006.

FONSECA, Claudia. **Mãe é uma só?**: Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*. 1993, p. 67-110, 1993.

GIUSTO, S. M. N. D; RIBEIRO, V. M. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7114>. Acesso em: 29 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010: Famílias e domicílios: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Andreza Maria; MACHADO, Laêda Bezerra. Um estudo sobre famílias de alunos de escola pública nas representações sociais construídas por docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 20, ed. 66, p. 1332-1356, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26865>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LOMONACO, Beatriz Penteado; GARRAFA, Thais Christofe. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**: Nova série, [s. l.], v. 4, ed. 6, jun. 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/21>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LÓPEZ, N. A Escola e o Bairro: Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: LÓPEZ, N. **A cidade contra a escola?**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 327-345.

MACEDO, Márcia dos Santos. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 21, ed. 53, p. 385-399, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200013>. Acesso em: 13 out. 2020.

MAINETTI, Ana Carolina; WANDERBROOKE, Ana Claudia. Avós que assumem a criação de netos.. **Pensando Famílias**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 87-98, Jul. 2013

MATOS, Larissa Araújo; CRUZ, Edson Júnior Silva da; SANTOS, Thamyris Maués dos; SILVA, Simone Souza Costa. Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, ed. 3, p. 493-501, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038602>. Acesso em: 6 jul. 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MONTADON, Cleópâtre. O desenvolvimento das relações família-escola. *In*: MONTADON, Cleópâtre; PERRENOUD, Pierre. **Entre pais e professores um diálogo impossível?**: Para uma análise sociológica das interações entre família e escola. Oeiras: Celta Editora, 2001. cap. 1, p. 13-28.

MONTADON, Cléopâtre; PERRENOUD, Pierre. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?**: Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n.176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul/dez 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; MAIO, Eliane Rose. Famílias não convencionais na escola: A (in) eficiência das estratégias das (des) integração. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 15, ed. 63, p. 270-279, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641183>. Acesso em: 2 out. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Relação família-escola: a escolarização das crianças das camadas populares. *In*: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009. 5 p, p. 383-396.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 9, ed. 3, p. 303-312, 2005.

RESENDE, Tânia F. Coragem para a luta: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. *Cadernos CENPEC*, v. 4, p. 75-85, 2009.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e educacional e vulnerabilidade social no território. **Educar em revista**, Curitiba, v. edição especial, ed. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pdCgb87YnG6cj8RQpMjXHkm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROMANELLI, Geraldo. Pais, filhos, alunos: Famílias de camadas populares e a relação com a escola. In: PINHO, Sheila Zambello, (org). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo, Editora Unesp, p. 371-382. 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3388>

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL: Observatorio Social de América Latina**, Buenos aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, jun. 2005. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgdtsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller Vitale, (org). Família: redes, laços e políticas públicas. São Paulo, 4ª ed., Cortez., 2008, p. 21-35.

SILVA, Cândido de Jesus. **Nas malhas das redes de solidariedade familiar**:: um estudo sobre avós que cuidam ou criam netos em um bairro da zona norte de Aracaju. Orientador: Profa. Dra. Christine Jacquet. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - São Cristóvão, [S. l.], 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6256/1/CANDIDO_JESUS_SILVA.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

SEGALEN, Martine. Sociologia da família. Tradução Ana Santos. Lisboa: Terramar, 1999.

SINGLY, François. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). A família contemporânea em debate, São Paulo, Cortez, p. 23-27, 2005.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 36, ed. especial, p. 65-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400006>. Acesso em: 25 abr. 2021.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, ed. 12, p. 211-225, maio/ago 2006.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e análise de conversa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 184.