

Roberta Andrade e Barros

A FAMÍLIA E O FENÔMENO DO ABSENTEÍSMO DISCENTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte - Agosto de 2013

Roberta Andrade e Barros

A FAMÍLIA E O FENÔMENO DO ABSENTEÍSMO DISCENTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do  
Programa de Pós- Graduação “Educação Escolar:  
Instituições, Sujeitos e Currículos” da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof. Dra. Maria José Braga Viana  
Co-orientadora Prof. Dra. Maria Amália Cunha

Belo Horizonte, Minas Gerais  
Faculdade de Educação da UFMG

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada A FAMÍLIA E O FENÔMENO DO ABSENTEÍSMO  
DISCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
BELO HORIZONTE, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes  
professores:

Profa. Dra. Maria José Braga Viana – Orientadora

Profa. Dra. Maria Amália Cunha – Co-orientadora

Profa. Dra. Rosa Maria Coutrim (DEEDU/UFOP) - Titular

Prof. Dr. Geraldo Magela Leão (FAE/UFMG) – Titular

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (FAE/UFMG) – Suplente

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende (FAE/UFMG) – Suplente

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2013.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família, por todo o apoio. Especialmente à minha mãe, à minha irmã e ao meu marido, por terem dividido comigo de forma tão intensa as dificuldades e vitórias que tive.

À Professora Maria José, pela paciência, por ser tão acessível e por me fazer acreditar que eu seria capaz de realizar este grande sonho. À Professora Maria Amália, por suas leituras atentas e contribuições.

Aos Professores Rosa Coutrim e Geraldo Leão, por gentilmente terem aceitado participar da minha banca.

Ao Professor Cláudio Nogueira, pela leitura do meu projeto e pelas orientações que enriqueceram minha dissertação.

À Professora Maria Alice Nogueira, por todo o aprendizado.

Aos trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação, pela atenção e acolhimento, principalmente os funcionários da escola que pesquisei.

E, por último, mas não menos importante, às famílias que abriram as portas de suas casas e dividiram comigo um pedaço importante de suas vidas.

## RESUMO

Esta dissertação se insere no campo de estudos da Sociologia da Educação, mais especificamente na área da relação da família das camadas populares com a escolarização de seus filhos. A proposta deste trabalho é investigar a infrequência escolar: de que maneira a família influencia o absenteísmo escolar de seus filhos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete estudantes e cinco familiares do 6º e do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte, a pesquisa de campo ocorreu no mês de maio de 2012. A escolha dos estudantes se deu pelo fato de todos terem sido retidos por infrequência em 2011 e por estarem matriculados nessa mesma instituição escolar no ano seguinte ao da reprovação. As perguntas das entrevistas abordaram, entre outros temas, o envolvimento familiar na escolarização dos estudantes, o valor da escola para a família, a reação familiar e escolar ao absenteísmo dos estudantes e os motivos que levam os estudantes a faltar às aulas. Os resultados revelaram que a família pode ser um dos fatores determinantes da infrequência escolar de seus filhos, principalmente pelas formas de autoridade típicas das camadas populares, por suas disposições temporais, pelo valor que atribui à escola e pelo envolvimento que tem na escolarização dos filhos. É importante ressaltar que essa conclusão não culpabiliza as famílias pelo absenteísmo escolar dos adolescentes, mas revela dificuldades dessas famílias em investir na escolarização de seus filhos.

Palavras- chave: Infrequência escolar. Relação famílias populares e escolarização dos filhos. Escola Pública.

## ABSTRACT

This dissertation belongs to the field of the Sociology of Education, specifically to the area of the relationship between lower class families and their children's schooling. The purpose of this study is to investigate the infrequency at school: how does the family influence school absenteeism of their children. Therefore, semi-structured interviews were conducted with seven students and five family members of the 6th and 9th grade level of a municipal school in Belo Horizonte, the field research took place in May 2012. The selection of students was based on the fact that all of them were retained because of infrequency in 2011 and are enrolled at that same school during the year that followed the failure. The questions made during the interviews addressed, among other issues, the family involvement in schooling of students, the value of the school to the family, the family and school reaction to the students absenteeism and the reason why the student misses classes. The results revealed that the family can be one of the determinants of school infrequency of their children, especially because of the typical forms of authority developed by lower classes, their temporal provisions, the value the family attaches to the school and the involvement it has in the school education of the children. It is important to note that, this conclusion is not blaming the families of the children for school absenteeism, but it reveals how difficult it may be for these families to invest in the education of their children.

Keywords: School infrequency. Relationship popular families and scholar education of children. Public School.

## LISTA DE SIGLAS

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FAE/UFMG- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

IBGE- Instituto Brasileiro de Estatística

LITTERIS- Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem

MEC- Ministério da Educação

OSFE- Observatório Sociológico Família- Escola (FAE/UFMG)

PBF- Programa Bolsa-Família

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PUC- Pontifícia Universidade Católica

RME- Rede Municipal de Ensino

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME- Secretaria Municipal de Educação

SMED BH- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

ZEP- Zona de Educação Prioritária

## SUMÁRIO

Introdução .....	08
1. Percursos da pesquisa .....	13
3.1 Contextualização dos sujeitos envolvidos, do bairro onde moram e da escola pesquisada .....	17
3.2 Entrevistas do 6º ano .....	20
3.3 Entrevistas do 9º ano .....	24
3.4 Sobre a realização das entrevistas .....	28
2. Infrequência escolar: aspectos legais, políticas públicas, ações institucionais e dados oficiais municipais .....	31
2.1 Legislação sobre frequência escolar .....	31
2.2 Políticas públicas e ações institucionais que visam diminuir a infrequência escolar .....	32
2.2.1 Programa Família-Escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte .....	35
2.3 A (in) frequência escolar na rede de ensino municipal de Belo Horizonte .	37
3. Infrequência escolar: alguns apontamentos teóricos .....	40
3.1 A violência na comunidade e na escola .....	40
3.2 Fracasso e Rupturas escolares .....	42
3.2.1 Desempenho escolar .....	44
3.2.2 Indisciplina na sala de aula .....	48
3.2.3 Defasagem série e idade .....	52
3.3 A infrequência escolar e aspectos relacionados à escola .....	56
3.4 Famílias populares: carência material e lógicas socializadoras .....	59
3.5 Análise sociológica da relação família- escola .....	65
4. A família e o fenômeno do absentismo discente: análise da pesquisa de campo.....	72
4.1 As disposições temporais das famílias e escolarização dos filhos .....	73

4.2 As formas de autoridade familiar das camadas populares e de pais de adolescentes .....	80
4.3 O valor da escola para o estudante e sua família .....	86
4.4 O envolvimento familiar na escolarização dos filhos .....	93
Considerações finais .....	100
Referências bibliográficas .....	103
Apêndice A- Roteiro de entrevista com os estudantes .....	110
Apêndice B- Roteiro de entrevista com as famílias .....	111

## **Introdução**

A presente pesquisa objetiva compreender qual a relação das famílias de alunos de uma escola municipal de Belo Horizonte com a frequência escolar dos filhos, tendo como base dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Como poderá ser visto, o absenteísmo escolar dos alunos apresenta-se como um problema em algumas escolas municipais desta cidade.

Os objetivos específicos deste trabalho foram identificar se existe relação entre o pertencimento das famílias pesquisadas às camadas populares e a (in) frequência escolar, além de apontar e analisar os sentidos, para os alunos e suas famílias, da frequência escolar, identificar e descrever o uso de estratégias por parte das famílias para evitar que o estudante falte à aula ou para estimular sua assiduidade na escola.

A hipótese inicial foi a de que a família influencia a frequência escolar por uso de estratégias escolares, por questões relacionadas ao seu pertencimento aos meios populares, por conta dos sentidos que atribui à escolarização. A partir das leituras feitas e das entrevistas realizadas com a equipe técnica da SMED-BH, partiu-se da suposição de que, entre os possíveis fatores que fazem com que os estudantes faltem às aulas estão a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, a maior valorização do trabalho em detrimento da escola (tanto por parte dos adolescentes quanto de suas famílias), os problemas de aprendizagem, o distanciamento do ensinado e dos interesses dos estudantes, a falta de sentido da escola para os estudantes. É importante ressaltar que todos esses aspectos são fortemente determinados, dentre outros, pelo fato de as famílias pesquisadas pertencerem aos meios populares e terem baixa escolarização.

A escolha deste tema partiu de minha dupla formação/atuação profissional: como psicóloga de família e como professora substituta de Psicologia no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Ao mesmo tempo em que me dedicava ao estudo sobre a história da família, como essa foi se transformando ao longo da história, ouvia de meus estudantes (futuros professores) questionamentos sobre o real papel do educador, sobre até que ponto teriam como responsabilidade somente a formação cognitiva dos estudantes ou se teriam a função de educadores em um sentido mais amplo. Passei então a problematizar sobre as relações existentes entre a família e a escola, o que é função de uma e de outra. Apresentei ao Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG um projeto de pesquisa sobre a relação da família e da escola e, enquanto aguardava o resultado da seleção, tive a oportunidade de

participar de um seminário organizado pela Prefeitura de Belo Horizonte, intitulado “O Estatuto da Criança e do Adolescente no ambiente escolar”, quando tomei conhecimento do Programa Família-Escola que se responsabiliza, dentre outras funções, do controle da frequência escolar dos estudantes das escolas da rede pública municipal e da mediação na relação entre escola e família.

Após ser aprovada no mestrado, como o projeto de pesquisa que apresentei na seleção estava muito amplo, passei a considerar o Programa Família-Escola uma possível fonte de pesquisa, uma vez que muitos estudos mostram como a relação entre a família e a escola pode ser difícil. Em encontro com a equipe do Programa, fui informada de que o absenteísmo discente em algumas escolas municipais era problemático e que, na maioria das vezes, os estudantes alegavam que suas repetidas faltas ocorriam por questões de saúde. Todavia, de acordo com os funcionários entrevistados, muitas dessas justificativas não condiziam com a verdade. Iniciei então uma reflexão sobre onde estavam as famílias desses estudantes infrequentes e como elas agiam diante dessa situação.

Apesar de, no Brasil, o acesso à educação fundamental encontrar-se praticamente universalizado, após analisar os dados do Programa Família-Escola relativos à frequência dos estudantes das escolas municipais de ensino de Belo Horizonte, pude constatar que estar matriculado em uma instituição de ensino não garante que o estudante efetivamente frequente a escola. Depois de ter tido acesso a tais dados e de iniciar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, percebi que, mesmo sendo importante, a questão da frequência escolar ainda é pouco explorada no meio acadêmico. Assim sendo, a relevância deste trabalho está no fato de se propor a investigar como a família interfere no “ir-ou-não ir” à escola e, a partir de então, contribuir para a compreensão do fenômeno do absenteísmo discente escolar.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles, “Percursos de pesquisa”, tratará dos procedimentos metodológicos e, mais especificamente, de dimensões da pesquisa de campo realizada, como a contextualização dos sujeitos envolvidos, do bairro onde moram e da escola pesquisada, além de informações sobre as entrevistas.

O capítulo seguinte, “Infrequência escolar: aspectos legais, políticas públicas, ações institucionais e dados oficiais municipais”, aborda leis de âmbito nacional e municipal que dispõem sobre a questão da frequência escolar. Além disso, apresenta políticas públicas e ações institucionais que visam a estimular a frequência escolar e traz

dados da atual situação da (in) frequência escolar na rede de ensino municipal de Belo Horizonte.

O terceiro capítulo, “(In) Frequência escolar”, propõe-se a discutir teoricamente os fenômenos de fracasso e rupturas escolares, a relação da infrequência com aspectos da escola e das famílias das camadas populares. Apesar de esse ser um capítulo fundamentalmente teórico, ao longo de seu desenvolvimento, optou-se por trazer elementos obtidos por meio da pesquisa de campo.

O último capítulo, “A família e o fenômeno do absenteísmo discente: análise da pesquisa de campo”, propõe a análise do material da pesquisa de campo à luz da pesquisa bibliográfica. Para tanto, optou-se por construir categorias para a análise dos dados extraídos da pesquisa empírica, quais sejam: 1) Disposições temporais das famílias e escolarização dos filhos, 2) Formas de autoridade familiar das camadas populares e de pais de adolescentes, 3) Valor da escola para o estudante e sua família e 4) O envolvimento familiar na escolarização dos filhos.

E, para finalizar serão apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os modelos de entrevistas utilizados.

Com o objetivo de tornar a leitura deste trabalho menos cansativa, optou-se por utilizar como sinônimos os termos infrequência, não frequência, falta e absenteísmo escolar. Apesar de infrequência não ser um termo dicionarizado, nas entrevistas realizadas e mesmo no dia a dia, percebe-se que é o mais utilizado. Já a palavra absenteísmo, que em alguns textos é apresentada como falta ao trabalho, será usado baseando-se em Millet e Thin (2012) que empregam o termo em francês “absentéisme”. Essa última escolha é respaldada pela definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (versão online), segundo a qual absentismo é conceituado como “Hábito de não comparecer, de estar ausente (ex.: absentismo escolar, absentismo laboral).”.

## 1. Percursos da pesquisa

A metodologia utilizada neste estudo foi, inicialmente, a pesquisa bibliográfica em material científico sobre a (in) frequência escolar, sobre a relação da família com a escola, sobre trajetórias e estratégias escolares em meios populares.

A pesquisa de campo passou por três transformações<sup>1</sup> ao longo de sua realização. Primeiramente pensou-se em utilizar questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Todos os sujeitos participantes fariam parte do contexto do 6<sup>o</sup><sup>2</sup> e do 9<sup>o</sup><sup>3</sup> ano de duas escolas da rede pública municipal: uma que apresentou a maior porcentagem de “baixa frequência” e a escola que apresentou a menor porcentagem de “baixa frequência”, de acordo com os dados do Programa Família-Escola relativos ao ano de 2010.

Seriam aplicados questionários a todos os alunos e aos seus familiares de três classes de cada uma dessas escolas que se mostrassem disponíveis para participar da pesquisa. Os questionários teriam como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos participantes, além de identificar inicialmente se as famílias utilizam estratégias para estimular a frequência dos filhos ou para evitar que eles falem às aulas. Em seguida, seriam realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco alunos e seus familiares que tivessem respondido ao questionário: dois estudantes que possuíssem a menor e dois que apresentaram a maior frequência escolar e um estudante que tivesse frequência escolar média da turma pesquisada. As entrevistas teriam o objetivo de aprofundar os dados obtidos nos questionários, bem como conhecer o sentido da frequência escolar para os estudantes e suas famílias.

Todavia, como a escrita do projeto e posteriormente sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) demoraram mais do que o esperado, fez-se necessário mudar essa metodologia. A aprovação no COEP ocorreu em abril, assim sendo, não faria sentido analisar a frequência dos estudantes somente nos meses de fevereiro (parte

---

<sup>1</sup> De acordo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as pesquisas qualitativas, como é o caso aqui exposto, apresentam diversidade e flexibilidade, podendo ser realizadas de maneira diferente do que foi definido no projeto.

<sup>2</sup> O 6<sup>o</sup> ano foi escolhido por se acreditar que nessa série a família será mais presente na escolarização do estudante. Segundo Alves (2006), a partir da 5<sup>a</sup> série os pais diminuem o monitoramento da vida escolar dos filhos.

<sup>3</sup> O 9<sup>o</sup> ano foi selecionado, pois, de acordo com informações da equipe do Programa Família-Escola, é aquele em que os estudantes mais faltam à aula. Tal afirmação vai ao encontro da constatação de Cacciamali, Tatei e Batista (2010) de que, em geral, quanto maior a idade do estudante, mais baixa é sua frequência escolar.

dele), março e abril. Desta maneira, partiu-se para uma segunda possibilidade de pesquisa de campo, a qual será descrita a seguir.

O instrumento utilizado seria a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes desta pesquisa seriam os mesmos da primeira proposta: fariam parte do contexto do 6º e do 9º ano de duas escolas da rede pública municipal. Todavia, as escolas escolhidas foram as que apresentaram os maiores números de estudantes retidos por infrequência<sup>4</sup>, de acordo com os dados preliminares da Secretaria de Educação do ano de 2011 (pois os dados oficiais ainda não estavam disponíveis). Seriam realizadas entrevistas com seis alunos do 6º ano e seus familiares e seis estudantes do 9º ano e seus familiares. O critério de escolha desses alunos seria o seguinte: seriam entrevistados os estudantes que estavam matriculados nessa escola no ano de 2011, foram retidos por excesso de faltas e continuavam estudando nessa mesma escola em 2012.

Entretanto, os dados oficiais estavam substancialmente diferentes dos preliminares. A escola que nos dados preliminares tinha o maior número de alunos retidos por frequência no 9º ano, passou, de acordo com os dados oficiais, para o 11º lugar. Já no 6º ano houve pouca alteração: de 1º lugar ela pulou para o 2º.

Depois de todo esse processo, decidiu-se pela seguinte proposta de metodologia (a que foi efetivamente utilizada): foi escolhida uma única escola para se realizar a pesquisa de campo. A escolha por essa escola se deu porque ela ficou, de acordo com os dados oficiais da Secretaria de Educação de 2011, em 2º lugar com o maior número de alunos retidos no 6º ano por infrequência (16 alunos) e em 6º lugar com o maior número de estudantes repetentes por falta no 9º ano (17 alunos). Além disso, a coleta de dados nesta escola para a pesquisa já havia sido iniciada quando os dados oficiais da SMED foram publicados (uma vez que, de acordo com informações preliminares, esta escola estava em 1º lugar com o maior número de retidos no 6º ano).

Havia a pretensão de se entrevistar oito familiares e oito estudantes que foram retidos em 2011 por infrequência, que estudavam nessa escola no ano de 2011 e permaneceram nela matriculados em 2012, sendo quatro estudantes do 6º ano e seus familiares e quatro alunos do 9º ano e seus familiares<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Ou seja, os estudantes obtiveram frequência escolar inferior a 75% no ano letivo, como poderá ser visto no capítulo que trata da legislação sobre frequência escolar.

<sup>5</sup> Conforme poderá ser visto posteriormente, o número de entrevistas realizadas não atingiu o pretendido.

Após a definição da metodologia a ser utilizada e a realização de um levantamento bibliográfico consistente, deu-se início à pesquisa de campo.

A primeira etapa da pesquisa de campo consistiu em visitar a escola pesquisada que, após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), forneceu os dados de frequência dos alunos do 6º e do 9º ano. Depois da análise das listas de aprovados e retidos, ocorreu a seleção os estudantes retidos em 2011 por falta e que permaneceram na referida escola no ano de 2012, todos meninos. Apesar de haver meninas que foram retidas por infrequência, algumas haviam mudado de escola e as que continuaram matriculadas na instituição pesquisada não foram localizadas (contato telefônico desatualizado, ninguém atendia).

De acordo com informações da escola, em 2011, dos 193 alunos do 6º ano, 58 foram retidos por aproveitamento e 13 por frequência. Desses 13, nove continuaram na escola para cursar novamente o 6º ano. O número de dias de falta desses 13 alunos retidos por frequência variou entre 52 e 69 dias, em 200 dias letivos, ou seja, entre 25% e 34,5%, respectivamente.

Quando a funcionária da escola forneceu os contatos dos estudantes, ela avisou que muitos desses números telefônicos não estavam atualizados. Três telefones não completavam a ligação. Três mães e um pai aceitaram participar da entrevista. Dos estudantes, um não foi entrevistado, pois a família passava por um momento de tensão: seus pais disputavam sua guarda. Uma entrevista, por problema técnico, não foi gravada. Duas delas foram realizadas nas casas dos familiares e duas no local de trabalho das mães.

Segundo informações da escola pesquisada, em 2011, dos 278 estudantes matriculados no 9º ano, 33 foram retidos por conteúdo e 13 por aproveitamento. Desses 13, dez continuam estudando nessa escola. O número de dias de falta desses 13 alunos retidos por frequência variou entre 51 e 139 dias (em 200 dias letivos), ou seja, entre 25,5% e 69,5%, respectivamente.

Por meio de contato telefônico, três mães afirmaram não querer participar da entrevista, todavia, em um segundo contato com uma dessas famílias, desta vez com o pai do estudante, ele concordou em participar (inclusive, no dia da entrevista, a mãe também estava presente, sendo a única entrevista que ocorreu com o pai e a mãe). Dois números de telefone não pertenciam às famílias dos alunos (engano), dois não recebiam ligações e um ninguém atendeu (as ligações foram realizadas ao longo de quatro semanas, em horários e dias variados). Duas familiares (uma mãe e uma tia) aceitaram

prontamente participar da entrevista. O aluno cujo familiar participante da pesquisa foi a tia e o estudante cujos pais foram entrevistados juntos também concordaram em ser entrevistados. O estudante cuja mãe participou não foi localizado, uma vez que ele trabalhava o dia todo (inclusive aos sábados) e estudava à noite. Por telefone, sua mãe informou que ele não tem interesse em participar da pesquisa. As entrevistas com os pais de um dos alunos e com a tia de outro foram realizadas em suas residências e a entrevista com uma mãe ocorreu em seu local de trabalho. Todas foram gravadas.

Assim sendo, a previsão era entrevistar quatro estudantes e quatro familiares do 6º e do 9º ano, totalizando 16 entrevistas. Do 6º ano, foram efetivamente entrevistados três estudantes e quatro familiares. Já do 9º ano, foram entrevistados dois estudantes e três familiares. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas: cinco com estudantes e sete com familiares. É importante ressaltar, como exposto no parágrafo anterior, que foram esgotadas as possibilidades de agendamento e de realização de entrevistas, no intuito de se chegar ao número previsto inicialmente para esta pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa de campo foi a realização de entrevistas com os estudantes selecionados do 6º e do 9º ano e seus familiares, todas essas entrevistas foram marcadas, realizadas e transcritas pela própria pesquisadora.

Durante a prática das entrevistas, buscou-se seguir a proposta de Zago de que “o pesquisador se apropria da entrevista não como um uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coletar dados, mas como uma parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (2003, p. 295). Assim sendo, as leituras e as entrevistas ajudaram a construir e a delimitar o objeto deste estudo. As entrevistas seguiram um modelo com perguntas pré-estabelecidas, mas houve momentos em que perguntas que não estavam no roteiro foram feitas e, em outros, perguntas que estavam previstas para serem feitas foram suprimidas, de acordo com a situação da entrevista. Houve perguntas com alternativas de respostas fechadas (principalmente as questões que tinham como objetivo conhecer o perfil socioeconômico da família) e outras (a maioria) nas quais as respostas eram livres<sup>6</sup>.

A escolha da entrevista para coleta de dados ocorreu por diversos motivos, dentre eles: maior flexibilidade (se comparada ao questionário), pois, caso o entrevistado não compreendesse a pergunta, ela poderia ser feita novamente, possibilidade de conhecer a maneira como a resposta era dada (e não apenas qual era a

---

<sup>6</sup> O modelo de entrevista encontra-se no “Apêndice”.

resposta), maior facilidade para criação de um ambiente favorável para que as pessoas falassem de seus sentimentos e comportamentos (SELLTIZ, 1967).

No intuito de facilitar a criação deste ambiente em que os participantes da pesquisa se sentissem mais confortáveis, foram oferecidas aos entrevistados três opções de local para a realização das entrevistas: a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada no Campus da Pampulha, sua residência ou seu local de trabalho. Dos sete responsáveis entrevistados, três mães optaram pelo local onde trabalham (todas justificaram passar a maior parte do dia nele) e cinco responsáveis escolheram suas residências. Todos os cinco estudantes foram entrevistados em suas casas. Para Zago, a realização da entrevista na residência dos participantes tem várias vantagens, dentre elas: “reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente”, outra vantagem, ainda de acordo com a autora “é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias” (ZAGO, 2003, p. 299).

Apesar de o instrumento principal utilizado para coleta de dados ter sido a entrevista semiestruturada, ao fazer as entrevistas, foi possível também observar o ambiente de trabalho, a casa e, principalmente a forma como os entrevistados se relacionavam entre si (pais e filhos, tia e sobrinho, pai e mãe). Em algumas oportunidades, como no caso em que o estudante estava atrasado para aula e não sabia onde estava sua carteira escolar (sem a qual ele não entra na escola), foi possível observar como os pais se relacionam com a frequência/ausência/atraso escolar do filho<sup>7</sup>.

### **1.1 Contextualização dos sujeitos envolvidos, do bairro onde moram e da escola pesquisada**

Neste item serão apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa e sua comunidade: contextualização do bairro onde a escola está inserida e onde os estudantes residem, bem como caracterização da escola e dos estudantes pesquisados. Com o objetivo de preservar os participantes desta pesquisa, não serão divulgados os nomes do

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que a presença de um pesquisador altera a forma como as situações cotidianas são vivenciadas pelas famílias. De acordo com Tura (2003), existe uma tensão entre pesquisador e pesquisados que pode fazer com que esses últimos modifiquem seus comportamentos e discursos.

bairro (a partir de agora denominado “bairro A”), da escola (identificada como “escola X”) e das pessoas entrevistadas.

## **O bairro<sup>8</sup>**

O “bairro A” localiza-se na regional<sup>9</sup> Nordeste de Belo Horizonte. De acordo com publicação do Arquivo Público de Belo Horizonte<sup>10</sup>, os primeiros moradores da referida região tinham o perfil socioeconômico baixo, eram, sobretudo, operários da construção civil e migrantes do meio rural. A falta de um planejamento público diante do crescente número de moradores resultou na inexistência de serviços básicos, como água potável e esgoto. Na década de 1930, o “bairro A” foi edificado no terreno de uma companhia de tecelagem, que exercia forte influência na vida cotidiana da região, uma vez que empregava muitos de seus moradores. A partir da construção da Avenida Cristiano Machado (início em 1950) e do Túnel da Lagoinha (1971), houve forte expansão do referido bairro. Na década de 1990, houve dois grandes acontecimentos que afetaram a região: o fechamento da companhia de tecelagem (que fez com que muitos moradores perdessem seu emprego) e a abertura de um shopping (que movimentou a economia da região).

Dados da Prefeitura Municipal<sup>11</sup> apontam que na regional Nordeste existem, atualmente, vinte e uma escolas Municipais, cinco Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI’s) e vinte e quatro postos de saúde, sendo que o “bairro A” conta com uma escola Municipal, uma UMEI e um posto de saúde. No Censo Demográfico de 2010<sup>12</sup>, realizado pelo IBGE, foi constatado que existem neste bairro 9.209 pessoas residentes e 2.928 domicílios, sendo que desses: 2.927 têm energia elétrica da companhia da distribuidora (99,96%), 2.926 recebem abastecimento de água pela rede geral (99,93%), 2.892 possuem banheiro ou sanitário e esgoto (98,77%) e em 2.914 o lixo é coletado por serviços de limpeza urbana (99,52%).

---

<sup>8</sup> Todos os entrevistados são moradores do referido bairro.

<sup>9</sup> A cidade de Belo Horizonte foi dividida em nove grandes regiões administrativas para descentralizar os serviços prestados pela Prefeitura Municipal, que são chamadas de regionais.

<sup>10</sup> Histórias dos bairros (de) Belo Horizonte: Regional Nordeste (Arreguy, Ribeiro, 2008) - ver referências bibliográficas.

<sup>11</sup> As informações desse parágrafo referentes à educação foram retiradas do site da Secretaria Municipal de Educação e as relativas à Saúde estão disponíveis no site da Secretaria Municipal de Saúde.

<sup>12</sup> Informações obtidas no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

## A Escola

A “escola X” foi criada em 1973, com turmas de 1ª a 5ª séries e ensino profissionalizante, tendo sido umas das primeiras de Belo Horizonte a ofertar cursos profissionalizantes de ensino de Práticas Industriais, Agrícolas, Comerciais e do Lar. Dois anos depois, começou a oferecer o ensino noturno na modalidade de Ensino Regular. A partir de 1976, a escola passou a contar com o Ensino Fundamental completo. Ao longo de 35 anos, no período noturno, havia da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e, a partir do ano de 2010, os professores optaram pelo trabalho com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2011, ano a que se referem os dados desta pesquisa, a “escola X” ofereceu a 1ª, 2ª, 3ª, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries, além da EJA (do 1º ao 9º ano). Foram matriculados 1.370 estudantes e o corpo docente contava com 69 professores<sup>13</sup>.

De acordo com dados do Avalia BH<sup>14</sup> referentes ao ano de 2009, na referida escola não há equidade socioeconômica e seu nível socioeconômico<sup>15</sup> é de 5,12<sup>16</sup>. Se comparados com todos os estudantes da rede municipal de ensino (RME), os alunos da “escola X” recebem menos benefícios do governo: 0,14% Bolsa-Escola (3,30% RME), 8% Bolsa-Família (12,3 RME) e 4% Bolsa-Família e Escola (5,10% RME).

Na avaliação de proficiência da rede pública municipal de educação realizada pelo Avalia BH, em 2011, em quase todos os testes, as escolas da regional Nordeste (região em que se encontra a escola pesquisada) ficaram acima da média das instituições

---

<sup>13</sup> As informações deste parágrafo tiveram três fontes: uma secretária da referida escola, uma apostila entregue pelo diretor e um texto de um professor que leciona história na “escola X” (nenhum dos dois materiais foi publicado).

<sup>14</sup> O Programa Avalia BH faz parte das ações da Secretaria Municipal de Educação e tem como principal objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Além disso, o Programa realiza pesquisa sobre o nível socioeconômico das escolas da rede municipal de ensino. No site do referido Programa é possível ter acesso ao monitoramento de cada escola, existem informações sobre o número de estudantes com deficiência, quantidade de alunos que recebem benefícios governamentais de renda, nível socioeconômico da instituição, dentre outras.

<sup>15</sup> O nível socioeconômico é medido através do resultado de um questionário contextual respondido por alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos de cada escola. O questionário contém perguntas sobre: calçamento, acesso à água potável, banheiro, rádio, TV, geladeira, automóvel e computador no local onde mora, recebimento de benefício do governo, acesso à internet, dentre outros.

<sup>16</sup> Os dados relativos ao nível socioeconômico das escolas foram obtidos na Secretaria Municipal de Educação, pois são mais atuais (referem-se ao ano de 2010) do que os que estão disponíveis no site do Avalia-BH (referentes ao ano de 2006). Todas as outras informações do Avalia BH foram retiradas do site do referido Programa. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em 2010, a média do nível socioeconômico das escolas municipais de Belo Horizonte era de 3,94, sendo que entre todas as escolas, o menor nível socioeconômico era 0,97 e o maior era 9,98.

de Belo Horizonte, todavia, a “escola X” apresentou notas inferiores às da média do município em todas as provas.

**Tabela 1- Resultados dos estudantes do 6º e do 9º no Avalia BH- 2011**

Escola/ Disciplina	Todas as escolas da rede municipal		Escolas da Regional Nordeste		Escola pesquisada	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
Ciências	236,0	254,2	238,6	255,3	235,3	250,6
Matemática	228,3	257,1	228,6	260,5	215, 5	254, 0
Português	226,9	247,6	228,0	245,5	219, 8	239,3

Fonte: Site do Avalia BH- A construção desta tabela é de responsabilidade da autora desta pesquisa.

## Os Sujeitos

Abaixo serão apresentados dados sobre a vida e o cotidiano dos entrevistados, como organização e renda familiar. As análises das entrevistas serão apresentadas posteriormente. No intuito de preservar a identidade dos envolvidos, os nomes dos entrevistados foram modificados pela pesquisadora.

Como forma de apresentação de cada um dos casos dos estudantes participantes, optou-se por utilizar uma fala retirada da entrevista realizada com seus familiares. A escolha do trecho deveu-se por acreditar que se trata de um fragmento ilustrativo de cada caso.

### 1.2 Entrevistas 6º ano

Pretendia-se entrevistar quatro estudantes do 6º ano e seus familiares, todavia, um estudante não participou da pesquisa porque sua guarda estava sendo disputada judicialmente por seus pais. Foram totalizadas, então, sete entrevistas: três com os estudantes e quatro com familiares.

## O caso de Gustavo

Gustavo, 12 anos, de acordo com os dados da escola, foi retido em 2011 por infrequência, totalizando 63 dias de falta<sup>17</sup>.

*“Mesmo se eu mandar bilhete,  
vindo desse menino aí,  
a escola não aceita nada”.*

(Raquel, 36 anos, mãe de Gustavo)

A entrevista ocorreu no pequeno salão de beleza que a mãe do estudante possui com outras duas sócias. Inicialmente eu iria conversar apenas com a mãe, mas ela ligou para o filho para solicitar que ele levasse alguns produtos para o salão. Gustavo chegou ao salão descalço e queixando-se de dor de cabeça, dizendo que não tinha conseguido se alimentar e que não iria para aula. Raquel estava fazendo a unha de uma senhora que inclusive chegou a responder algumas das perguntas que fiz. Em diversos momentos fomos interrompidas pelo telefone e por clientes que queriam marcar horário no salão. Essa senhora chegou a dizer que achava que Gustavo não *“bate bem da cabeça”*, que é *“muito esquisito”*.

Depois que ele chegou, eu me apresentei e perguntei se ele poderia conversar comigo, respondeu que não, mas a mãe pediu e então ele aceitou. A maior parte da entrevista de Raquel ocorreu na frente de Gustavo. Na hora em que fui conversar com ele, a mãe estava próxima, mas conversando com as clientes. Tive problemas com o gravador, por isso não consegui gravar as duas entrevistas e precisei anotar todas as respostas que davam.

Os pais de Gustavo nunca foram casados e, de acordo com Raquel o genitor *“aparece de vez em quando, com muita luta”*. Ela tem mais outros dois filhos, um de 17 anos e outro de 16, ambos cursam o 1º ano do Ensino Médio. Os quatro moram em uma casa em que há geladeira, televisão, computador e acesso à internet. A renda familiar é de aproximadamente um salário mínimo (varia de acordo com o faturamento do salão de beleza) mais o benefício do Bolsa-Família.

---

<sup>17</sup> Todos os dados relativos à frequência dos estudantes foram informados pela escola pesquisada e referem-se ao ano de 2011.

Quando entrevistei Gustavo, inicialmente ele não parecia estar muito disposto, mas depois começou a responder com mais entusiasmo. Ele fez várias críticas à escola e aos professores.

### **O caso de Joel**

Joel, 13 anos, faltou a 58 dias letivos.

*“Eu acho que a escola tá fazendo a parte dela,  
é ele que num tá fazendo a parte dele.  
E talvez eu e o pai também num tamu fazendo a nossa, né,  
porque com essa ausência toda que eu tô te falando”.*  
(Marta, 45 anos, mãe de Joel)

A entrevista ocorreu na casa do estudante, que é alugada. Estavam presentes ele, sua mãe e sua avó materna. Eu e sua mãe conversamos na mesa da sala, sua avó ficou na cozinha até o momento em que desliguei o gravador, depois disso ela veio se sentar à mesa conosco. Joel ficou no quarto próximo da sala, jogando vídeo game, em alguns momentos, participava da entrevista da mãe. Quando fui entrevistá-lo, a mãe e a avó permaneceram numa sala ao lado da que estávamos, também em algumas situações a mãe fazia comentários.

Os pais de Joel não são casados oficialmente, mas moram juntos e têm outro filho, de 06 anos, que estuda a 1ª série. Além dos quatro, também mora na casa a avó materna, que veio do interior para ajudar a filha a cuidar dos netos. A renda familiar é de até cinco salários mínimos, eles não recebem nenhum tipo de benefício do governo. Possuem geladeira, televisão, computador com acesso à internet (que no momento está estragado) e carro (da avó, mas que todos usam).

Durante sua entrevista, Joel respondeu a todas as perguntas prontamente.

### **O caso de Fernando**

Fernando, 13 anos de idade, totalizou 53 faltas em dias letivos.

*“O menino tá super rebelde, não quer saber de nada.*

*Cê fala uma coisa, ele vai pra casa da mãe dele,  
a mãe dele fala outra coisa...”.*

(Lauro, pai de Fernando)

A entrevista ocorreu na casa do estudante. Estavam presentes seu pai e a namorada. Fui recebida na sala onde os dois assistiam a televisão, que foi mantida ligada (em alguns momentos, Lauro ficava olhando para o aparelho). A namorada do pai ria, mas não respondeu a nenhuma pergunta. Lauro disse não acreditar que o filho tenha interesse em ser entrevistado. Uma semana depois da entrevista com Lauro, liguei para saber se Fernando havia aceitado participar da pesquisa. Ele me informou que a mãe do estudante, junto com o filho mais velho, “*pegou Fernando à força*” de sua casa. Ele iria entrar na justiça para conseguir a guarda do adolescente. Assim sendo, considerei prudente não insistir na realização da entrevista com o adolescente.

Lauro e a mãe de Fernando não foram casados e nunca moraram juntos. O estudante mora com o pai desde os cinco anos e visita a mãe regularmente. Além dos dois, moram na casa: a namorada do pai, uma tia e um primo de Fernando. A renda familiar é de até cinco salários mínimos, não recebem benefício do governo, possuem geladeira, televisão e computador com acesso à internet. A residência fica em um terreno com outras três casas, sendo que uma delas é de uma filha de Lauro.

Fernando não foi entrevistado.

### **O caso de Luís**

Luís, 12 anos, faltou 63 dias de aula.

*“Eu tenho pena dele, eu penso  
‘Nossa Senhora, já num tem pai e eu ainda vou ficar judiando dele?’*

*Julia tem o pai dela que pode colocar ela no eixo lá,*

*Luís num tem ninguém, só eu mesmo”.*

(Kênia, 42 anos, mãe de Luís)

A entrevista ocorreu em uma agência de publicidade, onde Kênia trabalha como faxineira. De acordo com ela, o filho demonstrou interesse em participar da

pesquisa. Quando eu expliquei do que se tratava a pesquisa, ela disse que Luís está mesmo precisando de ajuda, pois ele e a irmã, Julia, estão brigando muito.

Kênia mora com Luís e Julia (15 anos, 7ª série). Seu filho mais velho (que morava com eles e ajudava nas despesas da casa) foi assassinado pela ex-namorada em dezembro de 2011, na frente dos dois irmãos mais novos.

Kênia nunca morou com o pai de Luís, ele não o conhece e, de acordo com a mãe, nunca perguntou sobre ele. Luís mantém contato com o pai de Julia (ele sabe que seu pai é outro homem). Há oito anos, Kênia tem um namorado, ele mora na casa da mãe dele, os filhos aceitam a relação e Luís gosta de brincar com o padrasto.

A família vive com o salário mínimo de Kênia, eles não recebem benefício do governo, possuem geladeira, televisão e computador com acesso à internet.

A entrevista de Luís ocorreu na residência do estudante, um barracão simples alugado, no lote existem cinco casas onde moram outras famílias, apenas Kênia e outra vizinha não são parentes do dono do imóvel. As casas são muito próximas umas das outras, tudo o que se fala em uma, escuta-se na outra. Julia estava na residência, mas não participou da entrevista, ela entrava e saía da casa (em nenhum momento ficou no cômodo onde estávamos, a cozinha). Na hora da entrevista com Luís, Kênia perguntou se era para ficar conosco ou nos deixar sozinhos. Disse que eles poderiam decidir e ela ficou onde estávamos. O estudante mostrou-se muito participativo e respondeu a todas as perguntas.

### **1.3 Entrevistas 9º ano**

Conforme apresentado anteriormente, tinha-se a pretensão de entrevistar quatro estudantes do 9º ano e seus familiares. Entretanto, não foi possível encontrar um estudante e sua família (como já explicado) para serem entrevistados e outro estudante, cuja mãe foi entrevistada, não aceitou participar. Assim sendo, foram realizadas cinco entrevistas, sendo duas com estudantes e três com familiares.

#### **O caso de Paulo**

Paulo, 15 anos, faltou a 72 dias letivos.

*“A diretora me ligou e falou que ia chamar o Tutelar da criança.*

*Eu falei ‘pelo amor de Deus, faz isso, pelo menos o pai dele toma uma atitude’,  
não fizeram”.*

(Ana, 62 anos, tia de Paulo)

Quando liguei para agendar a entrevista, foi a Sra. Ana quem atendeu. Eu perguntei pelos pais de Paulo, ela questionou se eu era da escola. Eu expliquei que estava realizando uma pesquisa e ela disse que poderia conversar com ela. A entrevista ocorreu na residência da Sra. Ana, em uma sala onde ela costura. Durante o momento em que fiz as perguntas para ela, ficamos sozinhas na sala. Quando entrevistei Paulo, ela ficou quase toda a entrevista conosco.

De acordo com a Sra. Ana, os pais de Paulo se separaram quando ele tinha três anos. A mãe encontrou outro companheiro e engravidou. O pai ficou com o filho e foi morar com a sua mãe. Atualmente o pai está casado e tem uma filha (quatro anos) desse segundo casamento. A mãe também possui outro filho da segunda união.

Paulo mora com o pai, a madrasta e a irmã. No mesmo lote há outras três casas de parentes (avó e tias paternas). A mãe dele mora no mesmo bairro, mas eles quase não têm contato. A renda familiar ultrapassa os cinco salários mínimos, a casa, de acordo com a Sra. Ana, “*é completa*”, tem televisão, geladeira, computador com acesso à internet, e eles possuem carro (o pai é taxista).

Paulo não tem um bom relacionamento com o pai nem com a madrasta, para a Sra. Ana, o irmão só se preocupa com a filha mais nova. Ainda segundo ela, o médico afirmou que Paulo fica entre o autismo e a Síndrome de Down.

Durante sua entrevista, Paulo demonstrou dificuldades em entender o que era perguntado e em formular as respostas que, na maioria das vezes, restringiam-se a “sim” ou “não”.

## **O caso de Marcus**

Marcus, 17 anos, faltou a 53 dias letivos.

*“Então, assim, se for pra escolher, eu num falo isso pra ele, né, é claro, se for pra escolher entre trabalho e escola, eu prefiro que ele fique com o trabalho.*

*Porque se for pra acontecer igual aconteceu com meu tio, passar a vida inteira estudando, pra terminar atrás de um balcão de bar”.*

(Rúbia, 36 anos, mãe de Marcus)

A entrevista foi realizada no local de trabalho de Rúbia, uma espécie de loteria clandestina, onde são feitas apostas do jogo do bicho. A casa de Rúbia fica em frente, do outro lado da rua. Quando cheguei, ela estava com sua filha menor e seu atual marido, que saiu logo depois. A bebê permaneceu conosco, ficou um pouco inquieta, pois queria ir para casa. De acordo com a entrevistada, geralmente seus filhos mais velhos cuidam da criança, mas, como eles não estavam em casa, ela iria ficar com a mãe o dia todo. Rúbia afirmou não gostar de tal situação, pois teme que a polícia a prenda por permanecer com a filha em um ambiente clandestino.

Os pais de Marcus são separados e, de acordo com Rúbia, o filho e o pai *“Não têm contato, ele num vale a roupa que veste, num procura os meninos pra nada. Acho que a última vez que eles viram ele deve ter mais de um ano. Mesmo assim porque foram pra casa da avó e, por coincidência, ele tava lá.”* Continua ela: *“ Eu nem sei por onde ele anda, se tá vivo. Porque o outro celular que eu tinha, queimou o chip, era onde eu tinha o telefone da minha ex sogra. Eles também nunca mais ligaram nem nada”*.

Rúbia mora com o companheiro e com seis filhos (além de Marcus, um de 16 anos e um de 14, ambos no 6º ano, um de nove anos, que estuda no 4º ano, uma de cinco anos, que está em uma UMEI, e outra de um ano e meio, que não frequenta creche).

De acordo com a entrevistada, a família vive com o salário mínimo que ela recebe e o Bolsa-Família. De acordo com Rúbia, seu atual companheiro não ajuda nas despesas da casa. Marcus trabalha e recebe o salário de R\$ 800,00, mas, como comprou uma moto, auxilia quando pode, pois está pagando as prestações da moto. Eles possuem geladeira e televisão em casa.

Por telefone, Rúbia me informou que Marcus não aceitou participar da entrevista.

## **O caso de Milton**

Milton, 17 anos, faltou a 139 dias letivos.

*“A gente que é pai quer o melhor pro filho da gente,*

*então nós mesmo vamos ter que correr atrás da escola,  
pra escola pressioná-lo”.*

(João, pai de Milton)

Na primeira vez que telefonei para convidá-los a participar da pesquisa, Rita (mãe de Milton) não aceitou. Eu liguei novamente e conversei com João. Ele foi o único pai a fazer perguntas sobre a natureza da pesquisa, disse que o mundo está muito perigoso para abrir as portas de casa para alguém que não se conhece. Eu expliquei o meu propósito e disse que levaria a autorização do COEP, da escola e da Secretaria Municipal de Educação. No dia marcado, eu mostrei as autorizações, João e Rita ficaram cerca de 20 minutos analisando-as. Depois disso, eles aceitaram participar da pesquisa. A entrevista ocorreu na casa da família e, durante quase todo o tempo, os dois responderam às perguntas (João se ausentou por alguns instantes para telefonar). Quando cheguei, às 19 horas, estavam todos os cinco moradores em casa. O filho mais velho permaneceu o tempo todo no quarto, ouvindo música (Rita reclamou da falta de educação dele). A filha do meio, que estava indisposta, ficou no quarto a maior parte do tempo. Milton estava atrasado para a escola e não sabia onde estava sua carteirinha estudantil (sem a qual não consegue entrar na escola). De acordo com Rita, essa situação acontece todos os dias: ele nunca sabe onde está a carteirinha e sempre chega atrasado à aula, inclusive muitas vezes não é autorizado a entrar na escola.

A casa tem dois andares, a renda familiar é de até cinco salários mínimos e eles não recebem benefício do governo. A família possui geladeira, televisão, computador com acesso à internet e carro. Moram na residência: João, Rita, Milton e seus dois irmãos, um de 24 anos que trabalha na Prefeitura de Belo Horizonte e uma de 19 anos que trabalha em uma empresa que presta serviço de fotocópia para faculdades. João e Rita estão procurando emprego para Milton.

Os pais são casados, na fala de João, “*Graças a Deus*”. Ele se mostrou muito religioso. A casa tem várias figuras de santos. Inclusive, quando marquei a entrevista, ele disse que não poderia demorar, pois tinha uma reunião da Igreja no dia.

Antes de me despedir, solicitei autorização para convidar Milton a participar da pesquisa. Os dois concordaram e me deram uma “dica” para convencer o filho a conceder a entrevista: falar que sou da “Delegacia de educação” e que ele é obrigado a participar. Eu tentei explicar que não posso mentir, mas eles insistiram. Quando liguei

para convidá-lo a participar da entrevista, o estudante aceitou rapidamente, apenas me perguntou de que se tratava a pesquisa.

A entrevista com Milton ocorreu dois dias depois, também na residência da família. Inicialmente estávamos sozinhos, depois seu irmão mais velho chegou e permaneceu na cozinha, ao lado da sala onde estávamos. Milton respondeu todas as perguntas prontamente.

#### **1.4 Sobre a realização das entrevistas**

A realização das entrevistas com os estudantes e familiares do 6º ano ocorreu tranquilamente, apenas um estudante (Fernando) não participou, conforme explicado anteriormente.

Já as entrevistas com os alunos e familiares do 9º ano foram mais difíceis de serem marcadas e realizadas. Uma hipótese para explicar a diferença entre a receptividade dos pais dos estudantes do 6º e do 9º ano é que, à medida que os filhos crescem, os pais diminuem o acompanhamento de sua vida escolar.

Dos quatro pais do 6º ano entrevistados, um disse ter pensado que eu era do Conselho Tutelar, outro do Posto de Saúde e os outros dois demonstraram ter achado que eu, por ser psicóloga, poderia auxiliá-los com problemas com seus filhos. Dos quatro responsáveis dos estudantes do 9º ano que participaram da pesquisa, três (uma tia e os dois pais que foram entrevistados juntos) também evidenciaram ter pensado que eu, por ser psicóloga, poderia auxiliá-los com problemas com seu sobrinho e seu filho, respectivamente. Além disso, o pai e a mãe que participaram da pesquisa juntos acharam que eu era da Secretaria Municipal de Educação. Ao constatar que os responsáveis faziam essa “confusão”, questionei-me se eu estava me apresentando de maneira compreensível, inclusive, para marcar as últimas entrevistas, enfatizei o fato de ser professora (de psicologia). Ao me apresentar ao telefone, no primeiro contato, e novamente no começo da entrevista, pessoalmente, eu dizia que era professora de psicologia, mas a maioria dos entrevistados se atinha ao fato de eu ser psicóloga.

Carvalho (2003), ao realizar uma pesquisa sobre trabalho docente e relações de gênero em uma escola pública de São Paulo, ocorrida entre os anos de 1996 e 1998, identificou, na relação que os entrevistados estabeleciam com ela, “três formas básicas de relacionamento”, continua a autora “três lugares ou identidades a mim atribuídas que

não eram excludentes, pelo contrário, cambiavam-se e se sucediam, conforme pude apreender” (2003, p. 209-210). Quais sejam: a de estagiária, a de psicóloga (mesmo a pesquisadora sendo formada em História) e a de autoridade intelectual.

No caso da minha pesquisa, como exposto anteriormente, de acordo com o comportamento dos participantes, foi possível identificar três lugares em que as famílias me colocavam ou papéis que a mim atribuíam: o de psicóloga, o de representante de alguma instituição (Conselho Tutelar, Posto de Saúde ou Secretaria Municipal de Educação) ou de pesquisadora.

É compreensível que todas essas identidades tenham sido construídas. A de psicóloga, primeiramente por ser essa minha formação. Mas também por eu ter ido até eles para ouvir (papel socialmente atribuído ao psicólogo). Nesse sentido, de acordo com Zago “Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações...” (2003, p. 301).

A identidade de representante de alguma instituição porque essas famílias são assistidas por várias instituições (recorrem a elas ou são “monitoradas” por elas). Assim sendo, é comum que profissionais da Secretaria Municipal de Educação, do Posto de Saúde ou do Conselho Tutelar entrem em contato com eles para marcar entrevistas/consultas. Tura (2003) afirma que o pesquisador do ambiente escolar deve ter alguns cuidados, dentre eles, um que:

(...) diz respeito à especificidade da instituição escolar, onde são muito intensos os mecanismos de regulação social. A prática pedagógica esteve sempre fortemente regulada por leis, decretos e diversas formas de fiscalização vinculadas às secretarias de educação. Quem vem ‘de fora’ é, mais frequentemente, o representante da administração regional, o avaliador, o inspetor (TURA, 2003, p. 193).

Já a identidade de pesquisadora foi compreendida ou aceita por uma mãe, que se restringiu a responder minhas perguntas, sem perguntar se eu era de alguma instituição ou se eu poderia ajudá-la com algum problema de cunho subjetivo.

Um fator que se destaca é o de que, dos sete responsáveis entrevistados, apenas o pai e a mãe de um adolescente fizeram perguntas sobre a pesquisa e dos cinco estudantes participantes, apenas um teve a mesma atitude, inclusive ele é filho do referido casal. Essa aparente falta de curiosidade por parte dos entrevistados pode ser compreendida quando se leva em conta as diversas relações que permeiam uma pesquisa, dentre elas, as relações de poder (e subordinação) e de (não) saber

(CARVALHO, 2003). Os entrevistados podem não ter feito perguntas porque não se sentiam no direito ou porque tinham medo ou vergonha de não entender o que lhes era explicado (nesse caso, podemos levar em consideração outra relação apresentada por Carvalho, 2003, a de geração, uma vez que todos os responsáveis entrevistados eram mais velhos do que eu).

## **2. Infrequência escolar: aspectos legais, políticas públicas, ações institucionais e dados oficiais municipais**

### **2.1 Legislação sobre frequência escolar**

A relevância de se conhecer a legislação sobre a frequência escolar está no fato de que as leis influenciam e até mesmo determinam o comportamento dos sujeitos e o funcionamento das instituições. Por exemplo, um jovem que tem conhecimento de que precisa ter certa frequência para ser aprovado no ano letivo e está perto deste limite, pode não faltar mais de aula, pois sabe que será reprovado caso ultrapasse as faltas previstas em lei. Ao mesmo tempo, uma família pode só ter conhecimento da baixa frequência escolar de seu filho a partir do momento que a escola toma as providências dispostas em lei para a referida situação. Neste item será realizada uma análise da (in) frequência pela perspectiva jurídica nacional e municipal, o que é frequência escolar mínima, como as escolas devem agir quando da baixa frequência de seus alunos, leis essas que norteiam as ações do Programa Família-Escola, que acompanha a assiduidade dos alunos da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte e que será apresentado no próximo item.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>18</sup> determina que as escolas obrigatoriamente enviem informações relativas à vida escolar dos filhos aos pais, sendo eles conviventes ou não com as crianças e adolescentes. Em seu artigo 24, inciso IV, lê-se: “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”. No ano de 2009, tal norma foi alterada<sup>19</sup>, sendo que, dentre as mudanças, destaca-se a que obriga as instituições educacionais a informar aos pais, conviventes ou não com os filhos, ou aos responsáveis legais, a respeito da frequência e do rendimento dos estudantes, assim como sobre a proposta pedagógica da escola.

Em dezembro de 2010, foi criada uma lei<sup>20</sup> que dispõe sobre o monitoramento da não frequência do aluno nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. De acordo com esse preceito, após falta injustificada do aluno por três dias consecutivos, o

---

<sup>18</sup> Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>19</sup> Lei No 12.013, de 06 de agosto de 2009.

<sup>20</sup> Lei No 10.053, de 28 de dezembro de 2010.

professor deverá preencher o Registro de Frequência Escolar e encaminhá-lo à direção escolar. Por sua vez, a escola entrará em contato com a família. Caso não seja solucionada a situação (ou seja, o aluno não retorne à aula ou não haja justificativa das faltas), no prazo de dez dias a instituição escolar, por meio de carta registrada, notificará a família da frequência irregular. Por fim, se necessário, será realizada visita domiciliar para explicar à família sobre as implicações legais da não frequência escolar.

## **2.2 Políticas públicas e ações institucionais que visam diminuir a infrequência escolar**

Muitas iniciativas governamentais e institucionais têm objetivado estimular a frequência escolar. É importante ressaltar que tanto o Governo Federal, quanto as Secretarias Municipais de Educação (SME) e as escolas priorizam, nos programas que visam a diminuir a infrequência escolar, aproximar as famílias das instituições escolares. Essas ações partem do pressuposto de que o maior envolvimento da família na escolarização de seus filhos pode ser benéfica para os estudantes, especialmente em relação à frequência escolar.

Em sua pesquisa sobre a educação escolar cubana, chilena e brasileira, Carnoy (2009) constatou que os estudantes cubanos são os que menos faltam às aulas. Além de estar relacionado ao valor da educação para as famílias e ao incentivo comunitário para que o estudante frequente a escola, o autor atribui o baixo absenteísmo discente em Cuba ao fato de os professores visitarem seus estudantes quando eles faltam muito. Caso os docentes não tenham essa disponibilidade, eles pedem que outra pessoa o faça.

Em âmbito nacional, destaca-se o Programa Bolsa-Família (PBF), que transfere renda para a população pobre e extremamente pobre<sup>21</sup>. Para receber esse benefício, as famílias devem atender a algumas condicionalidades relacionadas à educação, saúde e assistência social. As condicionalidades da educação se relacionam à matrícula e à frequência às aulas: todos os estudantes entre 6 e 15 anos devem estar matriculados e ter frequência escolar mensal mínima de 85%. Já os adolescentes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Caso a família descumpra as condicionalidades, ela pode ser desligada do PBF.

---

<sup>21</sup> O critério para classificar uma família como pobre ou extremamente pobre é quando a renda mensal por pessoa é inferior a R\$70,00.

Em várias cidades brasileiras, SME's têm criado programas para estimular e gerenciar a relação da família e da escola. Além do Programa Família-Escola de Belo Horizonte, que será apresentado posteriormente, existe também, em Taboão da Serra/SP, o Programa de Interação Família Escola. Nele, os professores fazem visitas às residências dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino, no intuito de conhecer as famílias e conversar sobre o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. De acordo com o site do Programa, entre 2005 (quando foi iniciado) e 2011, houve, dentre outros resultados, a diminuição do número de faltas e a melhora do aproveitamento escolar dos estudantes visitados<sup>22</sup>.

Castro e Regattieri (2010), em sua publicação “Interação escola família: subsídios para práticas escolares”, relatam experiências de programas exitosos que buscam estimular a relação entre famílias e escolas. Por exemplo, o Projeto Família Presente, Aluno Ideal, desenvolvido desde 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de Itaiçaba/CE. Esse Projeto conta com o auxílio das famílias em diversas atividades, como a organização de brincadeiras durante o recreio. Sua principal estratégia é que a presença dos familiares na escola contribui para diminuir a evasão, a repetência e o absenteísmo escolar.

Outra iniciativa descrita por Castro e Regattieri (2010) é a de dois municípios, Iguatu/CE e Pedras de Fogo/PB, que treinam jovens que estão terminando o Ensino Médio ou são universitários para visitarem as residências dos estudantes com o objetivo de controlar a frequência e o abandono escolar, além de conversar com os pais sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Castro e Regattieri (2010) fazem algumas ressalvas em relação a essas ações, especialmente as que visam a realizar visitas às famílias. Segundo as autoras, a distância das casas dos estudantes, a circulação em bairros perigosos e o risco de sobrecarregar as famílias com questionamentos e orientações devem ser levados em conta.

De acordo com as pesquisadoras, apesar da dificuldade em se averiguar os resultados dos Programas citados anteriormente, foi possível verificar, entre outros resultados, a melhoria no “compromisso dos professores com seus alunos, no conhecimento da SME e das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus alunos, na participação dos pais e comunidade na escolarização dos alunos”

---

<sup>22</sup> Todas as informações do Programa de Interação Família Escola foram retiradas do site do referido programa.

(CASTRO, REGATTIERI, 2010, p. 61) além da diminuição do abandono e do absenteísmo escolar discente.

Nas entrevistas que realizei, perguntei para as famílias se a escola fazia alguma coisa quando o estudante faltava muito às aulas. As respostas variaram bastante: manda o estudante para casa (uma resposta), envia bilhete/carta (duas respostas), telefona para a família (três respostas) e não liga para a família (uma resposta). É interessante que duas famílias disseram que souberam da infrequência dos filhos devido ao recebimento de correspondências da Regional ou do Programa Família-Escola, ambas são beneficiárias de programas de transferência de renda. Uma das mães entrevistadas afirmou que antigamente, como a escola emitia o boletim de cada estudante, era mais fácil acompanhar a frequência escolar do filho.

Também questionei os estudantes se a escola fazia algo se o aluno faltasse muito às aulas. Houve as seguintes respostas (cada estudante deu uma resposta): a escola liga, mas apenas quando a Regional ou o Conselho Tutelar manda; a escola liga para as mães para saber o quê está acontecendo; a escola chama o Conselho Tutelar; acha que a escola manda carta e o Juizado para a casa dos estudantes. Em três das quatro respostas, os estudantes citaram a Regional, o Conselho Tutelar e o Juizado. Talvez por essas famílias serem assistidas por essas instituições.

Ao serem perguntados se pensam que a instituição escolar deve tomar alguma atitude quando o estudante falta muito às aulas, dois familiares responderam que não, três pais acreditam que a escola deve telefonar para a família para avisar sobre a infrequência e um pai disse que a escola deve pressionar o estudante infrequente.

Essa mesma questão foi colocada para os estudantes, dois responderam que não sabem, um acha que os pais devem ser chamados e outro acredita que a escola deve telefonar para a família para saber o quê está acontecendo.

### **2.2.1 Programa Família-Escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte<sup>23</sup>**

No ano de 1997, foi criado, em Belo Horizonte, o Programa Bolsa-Escola municipal, o qual fazia transferência de renda para 11.514 famílias, no intuito de se incentivar a frequência escolar dos alunos de baixo poder aquisitivo. Em 2001, foi lançado o Programa Bolsa-Escola federal, sendo que três anos depois, esse Programa (Bolsa-Escola federal) foi incorporado ao Programa Bolsa-Família. Em Belo Horizonte, as famílias que recebiam o benefício do Bolsa-Escola municipal foram consorciadas ao Programa Bolsa-Família. Isso significa que o Bolsa-Família federal faz o cálculo de quanto cada família deve receber, de acordo com seu perfil (renda, número de componentes familiares, número de crianças e de jovens) e o município de Belo Horizonte complementa, até chegar ao valor de R\$168, que é o valor fixo no Programa Bolsa-Escola Municipal<sup>24</sup>. Como os citados programas exigem, entre outras condições, a frequência escolar dos filhos dos beneficiários, SMED-BH passou a acompanhar a frequência dos alunos cujas famílias participavam dos Programas de Transferência de renda.

Enquanto isso, durante a III Conferência Municipal de Educação, ocorrida em 2005, um grupo de famílias requereu à então secretária de Educação de Belo Horizonte que fosse construído um espaço de diálogo com a SMED-BH. Foi criada uma equipe com três pessoas para que começassem a construir o que viria a se tornar o Programa Família-Escola. Inicialmente, o trabalho foi focado na construção dos colegiados escolares em cada uma das nove regionais de Belo Horizonte. As famílias que participavam desses colegiados regionais passaram a fazer parte de fóruns gerais que ocorriam mensalmente, durante os quais eram discutidos sempre temas relacionados à educação, sendo que esses temas eram sugeridos pelas próprias famílias. Como o fórum era centralizado, ou seja, era organizado um fórum para toda a cidade de Belo Horizonte, começou a existir o pedido por parte de algumas famílias de que houvesse também fóruns regionalizados, nos quais elas pudessem apresentar as demandas mais

---

<sup>23</sup> Os dados contidos nesse item foram extraídos da Revista Família-Escola da Prefeitura de Belo Horizonte (ver Referências bibliográficas) e de entrevistas que realizei com a equipe do Programa Família-Escola durante o ano de 2011.

<sup>24</sup> Em 2011, aproximadamente quatro mil famílias (das 11.514 iniciais) recebiam o Bolsa-Escola municipal. Desde 2008, não se incluem novas famílias, uma vez que, de acordo com a então coordenadora do Programa Família-Escola, o Bolsa-Família federal assiste satisfatoriamente as famílias que necessitam do benefício.

específicas de cada escola, de cada região. A partir de então começaram a ser realizados o fórum central e outros em cada uma das regionais.

O Programa Família-Escola nasce da junção dessas duas situações vivenciadas pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte: a necessidade de acompanhamento da frequência escolar dos estudantes que recebiam benefício de transferência de renda e a demanda das famílias por um espaço de diálogo com a SMED-BH.

A gerência do Programa Família-Escola mantém o nome de Gerência Bolsa-Escola, apesar de o Bolsa-Escola ser apenas um de seus elementos. No âmbito central, existem as seguintes gerências: de coordenação, de articulação, de monitoramento da frequência escolar e do pagamento do benefício do Bolsa-Escola. E no âmbito regional, cada uma das nove regionais possui uma gerência composta por um gerente, técnicos (professores ou analistas de políticas públicas) e estagiários de nível superior, que realizam visitas domiciliares, reunião com as famílias, atendimentos individualizados às famílias da regional.

O Programa Família-Escola é composto por seis eixos de atuação, quais sejam:

- 1) Frequência dos alunos<sup>25</sup> beneficiários dos Programas Transferência de Renda municipal e federal (Bolsa-Escola e Bolsa-Família, respectivamente),
- 2) Frequência dos estudantes da rede pública municipal não contemplados pelos Programas de Transferência de Renda,
- 3) Mobilização Social<sup>26</sup>,
- 4) Saúde na Escola<sup>27</sup>,
- 5) Formação de equipe e
- 6) Publicações, Seminários e divulgação.

Para o Prefeito Márcio Lacerda, em afirmação feita para a Revista Família-Escola de 2010, distribuída pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, um dos principais focos do Programa Família-Escola “é o monitoramento da frequência de todos os

---

<sup>25</sup> Alunos matriculados na rede pública municipal, estadual e federal, além daqueles que estudam na rede particular filantrópica.

<sup>26</sup> O eixo de Mobilização Social encontra-se a cargo da gerência de articulação e tem como responsabilidade a organização dos fóruns, a formação dos colegiados escolares, a construção do jornal Família- Escola e a organização do comitê de mobilização social municipal.

<sup>27</sup> O eixo Saúde na escola tem a coordenação política ligada ao gabinete do Prefeito, todavia sua coordenação executiva é de responsabilidade do Programa Família-Escola. Sua execução consiste em: articular a relação com as gerências de saúde regionais e com os centros de saúde, acompanhar os estudantes atendidos, fazer encaminhamento dos estudantes que necessitam de atendimento médico especializado. Atualmente, o público alvo deste eixo são os alunos do Ensino Fundamental diurno municipal. O objetivo é que todos os estudantes da rede municipal sejam atendidos.

estudantes da rede municipal, pois sabemos que para aprender, o estudante tem que estar na escola e participar das aulas e atividades propostas” (LACERDA, 2010, p. 05).

### **2.3 A (in) frequência escolar na rede de ensino municipal de Belo Horizonte<sup>28</sup>**

Em Belo Horizonte existem, atualmente, 167 escolas municipais de Ensino Fundamental, as quais recebem 121.589 alunos. O Ensino Fundamental é dividido em: 1º ciclo (que compreende do 1º ao 3º ano), 2º ciclo (que corresponde ao 4º e ao 5º ano) e 3º ciclo (que abrange do 6º ao 9º ano). Essas instituições de ensino estão divididas entre as nove regionais da cidade, quais sejam: Barreiro (26 escolas), Centro-sul (10 escolas), Leste (17 escolas), Norte (19 escolas), Nordeste (25 escolas), Noroeste (20 escolas), Oeste (12 escolas), Pampulha (11 escolas) e Venda Nova (27 escolas).

Com o intuito de monitorar e acompanhar a frequência dos alunos da rede municipal, o Programa Família-Escola possui uma planilha, que é atualizada mensalmente, com as informações sobre cada uma das escolas. Entre esses dados estão: total de alunos matriculados, número de mães, estudantes com faltas acima de 20 até 25% inclusive e estudantes com total de faltas acima de 25%. O foco do Programa encontra-se nos estudantes com faltas acima de 20%, pois, conforme foi visto anteriormente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a frequência escolar mínima para aprovação é de 75%.

Ao ter acesso aos dados da referida planilha, relativos ao ano letivo de 2010, pude fazer algumas análises, as quais serão relatadas a seguir. No intuito de preservar as escolas citadas, o nome de cada uma delas será substituído por uma letra.

Em meio aos estudantes que se encontram com absenteísmo acima de 20% há porcentagens entre 0,8% e 25,11%. Ou seja, em uma instituição escolar (“A”/ Regional Nordeste- que possui o 1º e o 2º ciclos) 0,8% de seus estudantes possuem mais de 20% de falta, enquanto em outra instituição (“D”/ Regional Centro Sul- que possui o 3º ciclo e o Ensino Médio) 25,11% de seus alunos faltam mais do que 20% das aulas.

A análise dos dados sobre frequência escolar permite constatar que, entre todos os 121.589 alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, 11.004 (9,05%) encontram-se em situação de “baixa frequência” escolar.

---

<sup>28</sup> Todos os dados desse item foram cedidos pelo Programa Família-Escola

“Baixa frequência”<sup>29</sup> é uma terminologia utilizada nas tabelas na Prefeitura de Belo Horizonte e diz respeito aos alunos que faltam mais do que 20% das aulas. Sendo que a maior taxa de faltas está no 3º ciclo (43,07% do total de alunos que têm “baixa frequência”), seguida do 2º ciclo (33,31%) e, por último, tem-se o 1º ciclo (23,63%).

Como o 3º ciclo é aquele que apresenta a maior taxa de “baixa frequência”, a presente pesquisa tem como foco os estudantes desta etapa. A análise citada anteriormente considerou todas as escolas municipais de Belo Horizonte, todavia, algumas escolas não possuem turmas de todos os ciclos. Por exemplo, a escola com menor taxa de “baixa frequência” não possui o 3º ciclo. A análise que se seguirá levará em conta apenas as escolas que possuem o 3º ciclo, apesar de os dados serem relativos à frequência de todos os seus alunos, independentemente em qual ciclo estejam.

**Tabela 2 - Escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte que possuem o 3º ciclo e que apresentam as maiores ou as menores porcentagens de frequência escolar**

Escola	Regional	% alunos total da escola com faltas entre 20% e 25%	% alunos total da escola com faltas acima de 25%	% alunos total da escola com faltas acima de 20%	Destaca-se por apresentar (em relação ao número total de alunos da escola):
“B”	Leste	13,19	8,66	21,85	Maior % de falta entre 20 e 25%
“C”	Leste	6,32	16,28	22,6	Maior % de falta acima de 25%
“D”	Centro-Sul	10,41	14,71	25,11	Maior % de falta acima de 20%
“E”	Venda Nova	1,05	1,93	2,98	Menor % de falta entre 20 e 25%
“F”	Norte	2,18	1,09	3,26	Menor % de falta acima de 25%
“G”	Pampulha	1,68	1,12	2,79	Menor % de falta acima de 20%

Fonte: Os dados desta tabela foram cedidos pelo Programa Família-Escola e são relativos ao ano de 2010. A construção desta tabela é de responsabilidade da autora desta pesquisa.

<sup>29</sup> No intuito de facilitar a leitura, o termo baixa frequência, quando aludir ao conceito usado pela Prefeitura de Belo Horizonte, ou seja, referir-se à situação dos alunos que faltam mais de 20% das aulas, será posto entre aspas.

Por meio da análise da tabela anterior, observa-se que a instituição escolar com menor porcentagem de alunos com “baixa frequência” é de 2,79% e a escola com maior porcentagem é de 25,11%. O que significa que em uma instituição escolar (“G”/ Regional Pampulha- que possui o 1º, 2º e 3º ciclos) 2,79% de seus estudantes possuem mais de 20% de falta, enquanto em outra instituição (“D”/ Regional Centro Sul- que possui o 3º ciclo e o Ensino Médio) 25,11% de seus alunos faltam mais do que 20% das aulas.

### **3. A infrequência escolar: alguns apontamentos teóricos**

O fato de ir ou não ir à escola é multi determinado. Para analisar o fenômeno da infrequência escolar devem ser considerados, entre outros, aspectos relacionados à comunidade, à escola e à família.

Ao longo deste capítulo, serão abordados alguns fatores que determinam o absenteísmo discente, enfatizando-se os familiares. Todos os elementos aqui citados mostraram-se presentes nas pesquisas bibliográfica e de campo, em maior ou menor grau. A escolha da ordem de apresentação destes aspectos ocorreu de modo a iniciar com o elemento que é menos influenciado pela família (a comunidade), passando para aqueles ligados aos processos de fracasso e rupturas escolares, depois tratando dos fatores relacionados à escola e finalizando com uma análise dos aspectos familiares que influenciam a infrequência escolar e da relação família e escola.

#### **3.1 A violência na comunidade e na escola**

Especialmente para as camadas populares, a violência é um fator de forte influência da frequência escolar. Essa violência pode ocorrer no entorno da escola (VIEIRA, 2010; ABRAMOVAY, 2006) ou dentro da própria instituição.

A fala de um estudante ouvido por Abramovay (2006) comprova a relação entre a insegurança na vizinhança e a infrequência às aulas “Tenho medo de estudar aqui. Quando tem assalto no [nome do lugar], aí eu fico até com medo de vir para a escola.” (p. 276). Dentre as entrevistas que realizei, a tia de um dos estudantes participantes afirmou que o sobrinho se recusava a continuar frequentando as aulas no período da manhã, mas ela não queria que ele fosse transferido para a noite por conta da violência no bairro:

*(...) como cê passa um menino desse pra noite? Num bendito dum lugar desse que você olha e em tudo quanto é esquina, Deus que me perdoe, tem um montinho fumando maconha, tem um montinho roubando, como cê põe um menino desse na rua, pra chegar em casa 10 horas da noite, num tinha condições. (Ana, tia de Paulo, 9º ano).*

Não apenas o medo da insegurança do entorno da escola pode gerar o absenteísmo dos estudantes, mas também o seu próprio envolvimento com a violência. Millet e Thin afirmam que o papel simbólico que a violência assume para alguns jovens

“pode representar-se pela aspiração dos estudantes para fora do espaço escolar, o que aumenta as ausências e, às vezes os conflitos na periferia do espaço escolar” (2012, p. 289)<sup>30</sup>.

No caso de um dos estudantes que entrevistei, Luis (6º ano), a violência influenciou sua infrequência escolar em duas ocasiões. Uma delas foi quando seu irmão foi assassinado na sua frente. De acordo com Kênia, sua mãe, após a morte do irmão, o comportamento de Luis em relação à escola “*Mudou, ele ia mais, ele tinha mais aquela coisa de ir pra escola, faltava na verdade, algumas vezes, mas ele tinha mais aquela coisa, aquele entusiasmo de ir pra escola. Hoje ele num tem nenhum [entusiasmo] de ir pra aula*”. Segundo ela, o filho não tem medo de ir para a escola, mas “*perdeu o gosto*”. Outra situação relatada por Kênia, que envolve violência, foi o fato de Luis ter sido acusado pelos colegas de ter contado ao professor que eles usavam drogas. Com medo, o estudante parou de ir à aula, até que sua mãe conseguiu transferência para a atual escola.

De acordo com Abramovay (2006), a violência impacta a instituição escolar de várias maneiras, dentre elas na desvalorização da escola e das pessoas que dela fazem parte (funcionários e estudantes) e no absenteísmo discente. Alguns educadores ouvidos por ela falaram de situações em que alunos agredidos ou ameaçados param de frequentar as aulas por medo.

Schargel e Smink (2002) utilizam duas pesquisas para mostrar como a violência prejudica a frequência escolar. Baseando-se na primeira delas, realizada pelo Educational Development Center (1996), eles afirmam: “Os estudantes que não se sentem seguros na escola têm mais probabilidade de se manter afastados; cerca de 160.000 estudantes perdem aulas a cada dia devido ao medo de sofrerem lesões corporais” (SCHARGEL, SMINK, 2002, p. 246). Utilizando-se de dados obtidos por uma pesquisa realizada por Duttweiler (1994) esses mesmos autores defendem que a violência pode gerar também a evasão escolar: “Estudantes que não vão à escola por medo da violência, e estudantes cujas aulas são transtornadas pela violência na escola não podem aprender; e o resultado, em geral, é o abandono da escola” (SCHARGEL, SMINK, 2002, p. 246).

---

<sup>30</sup> Trecho traduzido livremente pela autora. Todas as citações traduzidas neste trabalho são de responsabilidade da pesquisadora.

### 3.2 Fracasso e Rupturas escolares

Segundo Millet e Thin (2012), muitos estudantes das classes populares vivenciam na escola os fenômenos do fracasso e das rupturas escolares e até mesmo da “desescolarização”. A “desescolarização” é a evasão escolar precoce, como nenhum dos estudantes que pesquisei a vivenciava no momento da pesquisa de campo, esse processo não será aqui abordado. De acordo com Millet e Thin “as ‘rupturas escolares’ de início são ‘rupturas escolares’ de meios populares e elas são uma das modalidades do que se chama normalmente de ‘fracasso escolar’ nos meios populares.” (2003, p. 4).

Para Patto (2008), as principais manifestações do fracasso escolar são as repetidas reprovações, a dificuldade (de aprendizagem, de adaptação à escola) e a infrequência escolar. Millet e Thin (2012) afirmam que o resultado essencial das rupturas escolares é a rejeição à escola e às suas regras, seja por meio da indisciplina, da não participação no ‘jogo escolar’, do baixo rendimento escolar e/ou do forte absenteísmo, o que pode gerar expulsões da escola e, até mesmo, a ‘desescolarização’.

Ao tratar do fracasso escolar entre os estudantes brasileiros, é imprescindível considerar as pesquisas realizadas por Maria Helena de Souza Patto, uma das maiores estudiosas do tema no país. A autora realizou uma pesquisa histórica (PATTO, 2008) para compreender esse fenômeno, tal estudo foi composto por uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Primeiramente, a autora realizou a análise de alguns fatores ocorridos na sociedade europeia e estadunidense que influenciaram a educação para, depois, descrever o caso brasileiro. Patto fez uma revisão sobre vários acontecimentos sociais, como transformações nas ciências e revoluções nos modos de organização da sociedade, todavia, aqui se optou por tratar apenas aqueles que se referem diretamente à escola.

De acordo com a pesquisadora, desde o século XVIII, já se falava em dificuldades de aprendizagem na escola e os médicos eram os profissionais que se ocupavam desses casos. Datam do final desse século as primeiras “teorias racistas”, as quais tentavam explicar as diferenças entre as raças, dentre elas, a inteligência, sendo que os “não brancos” eram considerados inferiores aos brancos.

A presença dos médicos no acompanhamento das dificuldades escolares fez com que, no século XIX, o fracasso na escola fosse explicado por alguma anormalidade orgânica: essas crianças eram chamadas de “anormais escolares”. Desde esse período, já

se observa uma forte preocupação em mensurar as aptidões naturais dos estudantes e classificá-las como normais ou anormais.

Quando, além dos fatores orgânicos e de raça, começaram a ser consideradas também a influência ambiental e a dimensão afetivo-emocional no processo de aprendizagem, os estudantes com dificuldades escolares passaram de “anormais escolares”, a “crianças problemas”. O fracasso escolar deixou de ser explicado unicamente por questões biológicas e passou a ter como causa também aspectos culturais. Nos anos de 1960 e 70, nasceu a “teoria da carência cultural”, que responsabiliza a família pobre, desestruturada e desajustada por todos os problemas de seus membros, principalmente o fracasso escolar de seus filhos.

Ao realizar sua pesquisa de campo em uma escola pública da periferia de São Paulo, Patto (2008) constatou a existência de vários pré-conceitos da escola (professoras, diretoras) em relação aos estudantes e suas famílias. As funcionárias da escola justificavam o fracasso escolar das crianças com ideias fortemente marcadas pelas teorias racistas e de carência cultural ou ainda com anomalias orgânicas. Assim sendo, percebe-se que não houve uma superação de teorias datadas dos séculos XVIII, XIX e XX, que tentavam justificar os problemas de escolarização dos estudantes (principalmente os oriundos das classes populares).

De acordo com Patto (2008), a explicação para o fracasso escolar está, sobretudo, na inadequação do ensino público que, segundo ela, provém “(...) de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem (...)” (p. 413). Além disso, Patto denuncia, como o faz ao longo de toda essa obra, a desvalorização social sofrida pelos estudantes dos meios populares e por sua família que corrobora o fracasso escolar.

Millet e Thin (2012), ao analisarem as rupturas escolares, vão ao encontro da tese de Patto (2008) e afirmam que a instituição escolar é um importante fator nesse processo, todavia, os autores defendem que as rupturas escolares são o resultado da junção de fatores relacionados não apenas à escola, mas também à socialização juvenil e às famílias. De acordo com os pesquisadores, ao se estudar as rupturas escolares, nenhum desses elementos pode ser considerado isoladamente.

Considerando o desempenho escolar, a indisciplina em sala de aula e a defasagem série-idade como as principais manifestações dos processos de fracasso e

rupturas escolares, neste subcapítulo será apresentada uma análise de que maneira esses aspectos da escolarização se relacionam com o absenteísmo escolar.

### 3.2.1 Desempenho escolar

De acordo com Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), as pesquisas brasileiras sobre desempenho escolar tornaram-se mais frequentes no início do século passado. Essas autoras apontam como um importante marco no desenvolvimento desses estudos o maior acesso de toda a população à educação básica. Além disso, é imprescindível se considerar a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB)<sup>31</sup>, no começo da década de 1990 (RODRIGUES, RIOS-NETO, PINTO, 2011).

A maioria dessas pesquisas objetiva compreender o que faz um aluno obter sucesso na escola e outro não, ou seja, o que determina o desempenho escolar. Grande parte dos pesquisadores fala sobre a importância do nível socioeconômico familiar para o desempenho do estudante (MAMBRINI, CESAR, SOARES, 1999; ANDRADE, LAROS, 2007; RODRIGUES, RIOS-NETO, PINTO, 2011). Todavia, não se pode dizer que o nível socioeconômico seja o único determinante de como o estudante se sairá na escola, é consenso na literatura que o desempenho é multi determinado (SIQUEIRA, GURGEL-GIANNETTI, 2011), sendo influenciado por características da comunidade, da escola, do estudante e de sua família.

Quanto à comunidade, Carnoy (2009) afirma que a criação de “ambientes e redes- além das famílias- ajudam os jovens a querer ser bem-sucedidos academicamente e promovem estratégias que os estimulam a obter sucesso.” (p. 19). São comunidades, regiões e países que acreditam no valor da educação e se esforçam para que os estudantes frequentem escolas de melhor qualidade. Além disso, o pesquisador alega que estudantes que têm assistência adequada à saúde, alimentam-se corretamente, não precisam trabalhar e têm sua segurança garantida, tendem a apresentar melhor desempenho escolar.

Assim como a comunidade, a condição da escola também é decisiva para o processo de ensino e aprendizagem. Ao analisar os questionários do SAEB respondidos por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de Minas Gerais, em 1995, Mambrini,

---

<sup>31</sup> O SAEB, que é realizado a cada dois anos, consta de exames de habilidades específicas, aplicados em alunos de escolas públicas e particulares da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, além de questionários respondidos por alunos, professores e diretores.

Cesar e Soares concluíram que certas características da instituição escolar são determinantes para o desempenho dos estudantes. São apontados como fatores positivos da escola, dentre outros, o fato de ser escola particular, o comando de diretores que exercem papel de liderança, a presença de professores com formação em ensino superior e que confiam na capacidade dos estudantes (MAMBRINI, CESAR, SOARES, 1999).

Segundo esses autores, alguns fatores explicativos do bom desempenho escolar são: maior hábito cultural (compreendido como o costume de o estudante ou sua família comprar jornal e quanto tempo assiste televisão por dia), trajetória escolar regular (ou seja, sem reprovações e/ou abandono da escola) e atitudes disciplinares favoráveis (MAMBRINI, CESAR, SOARES, 1999). Andrade e Laros (2007), ao analisar os questionários do SAEB respondidos por professores, diretores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio, relativo ao ano de 2001, constataram que há uma relação positiva entre desempenho e o fato de o aluno fazer o dever de casa e gostar da disciplina.

Apesar de se saber que o desempenho depende de certas habilidades cognitivas (SIQUEIRA, GURGEL-GIANNETTI, 2011), pesquisas têm apontado uma dependência também entre desempenho escolar e o comportamento do estudante. Um estudo feito com 133 crianças entre cinco e sete anos de idade em três escolas municipais do interior de São Paulo comprovou que os estudantes mais comunicativos, independentes, obedientes e respeitosos apresentam melhor desempenho escolar (GARDINAL, MATURANO, 2007). Por meio da pesquisa bibliográfica realizada para esta dissertação, não foi possível concluir se o bom comportamento leva ao sucesso nas atividades escolares ou se o bom desempenho faz com que os estudantes se comportem de maneira adequada na escola.

Ao se estudar o desempenho escolar, é imprescindível considerar, além do comportamento do estudante, a relação da família com o rendimento escolar. Desde a década de 1960, Bourdieu tem defendido a existência e a importância da herança cultural familiar para o desempenho na escola, segundo ele “... a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.” (2010a, p. 42).

Indo ao encontro das afirmações de Bourdieu, diversas pesquisas têm objetivado mostrar a relação da família com o desempenho escolar do filho. Por exemplo, de acordo com uma pesquisa realizada com 32 pais de alunos, sendo 16 pais de estudantes com sucesso escolar e 16 de alunos com insucesso, em uma escola pública de periferia do interior de São Paulo, “Nos estudos desenvolvidos a respeito do envolvimento dos

pais na vida escolar dos filhos, tem sido particularmente relevante o fenômeno da relação dos pais com o rendimento escolar dos filhos e a percepção que constroem sobre a escola”. (CHECHIA, ANDRADE, 2005, p. 431). Os autores alertam para o perigo de uma posição, recorrente, de as escolas atribuírem à família a responsabilidade exclusiva pelo comportamento do filho na escola. Sobre tal constatação, afirmam “(...) a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com a influência da família, não depende exclusivamente da família”. (CHECHIA, ANDRADE, 2005, p. 432).

Para os pais entrevistados pelos autores citados acima, o filho ter bom desempenho escolar significa que ele realiza as atividades escolares, tem cuidado com o material escolar e comporta-se adequadamente em sala de aula. Todos os genitores atribuem a situação do filho (sucesso ou insucesso escolar) à responsabilidade do próprio estudante, do professor e da família. A maioria dos pais de alunos com bom desempenho escolar acredita que o principal motivo de tal situação é a disposição do filho em aprender, seguida do apoio familiar e, por último, o trabalho dos professores. Entre os genitores dos estudantes com insucesso escolar, há, na maioria das falas, “críticas realistas” sobre a educação pública, quais sejam: escola em má condição, professores despreparados, mudanças frequentes de professores e modo de ensinar ineficaz. De acordo com as pesquisadoras, apesar das severas críticas à escola, esses pais não se esquivam da responsabilidade pela situação escolar em que seus filhos se encontram, inclusive acreditam que deveriam ter sido mais rígidos com eles.

Uma pesquisa realizada pelo Observatório Família-Escola, coordenada por Nogueira (2012), que teve como objetivo compreender a relação entre o desempenho escolar e a estrutura e funcionamento familiares soma-se aos estudos descritos anteriormente que tratam da relação da família com o desempenho escolar. Nela, oitenta famílias de alunos de escolas particulares e públicas (municipais, estaduais e federal) de Belo Horizonte foram entrevistadas e essas entrevistas foram correlacionadas com resultados de testes de proficiência, respondidos pelos estudantes. De uma maneira geral, foi constatado que as “variáveis clássicas” (como tamanho e tipo da família-mono ou biparental), além da estabilidade no trabalho dos pais e o modo de organização familiar, dentre outras dimensões, influenciam o desempenho escolar dos filhos.

Quanto à relação do desempenho com a infrequência escolar, essa se dá em dois sentidos interdependentes. Da mesma maneira como a não frequência às aulas pode

acarretar em dificuldades de aprendizagem, o mau desempenho pode fazer com que o estudante falte às aulas, com o objetivo de evitar lidar com o conteúdo escolar e com as cobranças dos professores.

Ao realizar uma pesquisa com jovens de camadas populares, Millet e Thin, estabelecem uma relação entre o (mau) desempenho escolar dos participantes do seu estudo e o fenômeno do absenteísmo discente:

Os resultados escolares estão bem distantes dos modelos do sucesso escolar no colégio. A piora dos resultados é quase geral do primeiro ao último trimestre, ao mesmo tempo, porque os estudantes não conseguem se envolver com as suas aprendizagens e porque práticas de renúncia aparecem sobre forma de ausências, de trabalho não entregues etc. (2012, p. 108).

De acordo com esses dois pesquisadores, alguns alunos têm uma atitude de “evitamento” da escola: eles faltam às aulas porque, dentre outras questões, detêm o conteúdo fracamente e, conseqüentemente a essas faltas, perdem as aulas e não aprendem.

Em uma entrevista que realizei, uma mãe afirmou que o fato de o desempenho escolar não ser condição para se passar de ano prejudicou a assiduidade de seu filho à escola. Ao criticar a escola por não reter o estudante porque ele não sabe o conteúdo, ela afirma: “*Ele mesmo falava ‘num vou pra aula não, num precisa ter média pra passar’.*” (Rita, mãe de Milton, 9º ano).

As dificuldades escolares podem gerar o absenteísmo discente (de maneira “direta”) e podem resultar também no comportamento indisciplinado em sala de aula (que pode causar a infrequência escolar- ou seja, a dificuldade escolar pode ter como consequência indireta o absenteísmo escolar).

De acordo com Millet e Thin (2003), os problemas de aprendizagem podem ter, dentre outros, dois efeitos no comportamento dos estudantes. O primeiro deles seria o aumento dos conflitos com os professores: o aluno não compreende o conteúdo, pergunta ao professor e ele não responde, seja porque o estudante é repetitivo em seus questionamentos, seja porque ele se dirigiu ao professor da maneira “escolarmente inadequada” (MILLET, THIN, 2003, p. 12). Entre as entrevistas que realizei, um estudante se refere ao fato de os professores não responderem suas dúvidas: “*Professores... Idiota, chatos (...). Quando eu faço uma pergunta, num quer me responder, porque num sabe, eles é burro*”. (Gustavo, 6º ano).

O outro efeito das dificuldades escolares no comportamento dos estudantes é quando eles:

(...) aborrecendo-se na aula, chegam a discutir ou a debochar com o vizinho, o professor chama a atenção, depois são excluídos por não ter obedecido. François [um dos estudantes participantes da pesquisa de Millet e Thin] afirma que ele mesmo provocou sua exclusão da aula para colocar um fim em sua monotonia insustentável. Quando alguns estudantes estão “atrasados” do ponto de vista das aprendizagens, e sendo assim, eles não encontram a ajuda que esperam, eles podem se afundar na monotonia e procuram assim ocupar o tempo (...). Os problemas comportamentais mascaram então as dificuldades de aprendizagem. (MILLET, THIN, 2003, p.13 e 14).

### **3.2.2 Indisciplina na sala de aula**

Silva (2007), ao estudar a disciplina e a indisciplina em duas salas de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte, conceituou a indisciplina como a negação das regras estabelecidas pela disciplina e obediência, “(...) muitas vezes denotando a própria perturbação ou desordem causada pelo seu não cumprimento.” (p. 25). O autor chama a atenção para o fato de que a indisciplina tem determinação histórica e contextual, ou seja, o que é considerado indisciplina em uma escola, para um professor, pode não ser em outro estabelecimento de ensino, para outro educador.

De acordo com Silva (2007), a indisciplina é um tema ainda pouco pesquisado no Brasil, apesar de ser uma preocupação para os sujeitos envolvidos na educação escolar (professores, diretores, alunos e pais).

Senos e Diniz (1998), ao pesquisar 108 estudantes do 9º ano de uma escola secundária da região de Lisboa, Portugal, apontaram três possibilidades de explicação para a indisciplina escolar. Para um grupo de alunos, o comportamento indisciplinado seria uma reação ao fracasso escolar, para se proteger, o aluno pensa que “ter sucesso na escola não é importante. Não tenho sucesso porque não quero.” (p. 270). Já para um segundo grupo de estudantes, cuja relação com a escola é marcada pela violência, a indisciplina parece ser sem motivo, trata-se de uma “impermeabilidade educativa escolar” (p. 274). E, por último, pode-se explicar a indisciplina não pela falta de competência do estudante, mas como resultado do seu desinteresse.

Essa última possibilidade é também apontada por Eccheli, ao afirmar que “(...) a falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de

aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem.” (2008, p. 200-201).

A indisciplina se assemelha ao desempenho escolar em pelo menos dois aspectos. O primeiro deles é o fato de ser multi determinada. Além disso, muitos professores e pesquisadores atribuem o comportamento (assim como fazem com o desempenho) à classe social do estudante e de sua família. No caso da indisciplina existe “... por parte dos investigadores, uma espécie de tendência a estabelecer uma relação direta entre o incremento dos comportamentos de indisciplina na aula e o crescente acesso dos setores populares à escola” (SILVA, 2007, p.20). De acordo com Silva, isso faz com que haja uma desqualificação dos estudantes dos meios populares e de suas famílias: “O ponto central da análise é a de que eles reproduziriam, na escola, o comportamento indisciplinado que desenvolvem e manifestam em casa. Já suas famílias passam a ser alvo de uma avaliação negativa que as desqualifica para o papel educativo.” (SILVA, 2007, p. 20).

A indisciplina não tem uma única causa, mas é resultado de vários fatores que se inter-relacionam, como questões ligadas à escolarização e à família. Silva (2007), levando em conta que a família influencia a disciplina do estudante, analisou algumas características familiares dos alunos pesquisados. Para facilitar seu estudo, ele dividiu os estudantes participantes em três grupos: frequentes na disciplina, ocasionais na indisciplina e frequentes na indisciplina. Na maior parte dos grupos familiares dos estudantes frequentes na disciplina encontrou: fortes vínculos familiares, forte regulação das condutas dos filhos, autoridade propícia à interiorização de uma autodisciplina e existência de instâncias de socialização auxiliares (como a religião).

Já entre a maioria das famílias dos alunos frequentes na indisciplina, foram observados: graves conflitos familiares, fraco controle sobre as condutas e atividades dos filhos, além de autoridade parental pouco favorecedora da internalização de uma autodisciplina. Isso não significa que essas famílias sejam negligentes com seus filhos, “(...) também nessas famílias os pais conferem algum valor à escolarização dos filhos e procuram inculcar neles valores como a obediência e respeito (mesmo que de uma forma menos intensa e coerente), suas ações não parecem surtir o efeito esperado.” (SILVA, 2007, p. 194)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> A vida familiar dos alunos ocasionais na indisciplina é uma mistura das características da vida familiar dos frequentes na disciplina e na indisciplina.

As famílias, os professores e os próprios estudantes preocupam-se com a indisciplina, pois sabem que esta pode trazer prejuízos para o processo de ensino e aprendizado. Como consequência da indisciplina, podem-se citar piores resultados na escola e autoconceito acadêmico fraco<sup>33</sup> (SENOS; DINIZ, 1998), podendo até “inviabilizar por completo a ação pedagógica” (SILVA, 2007, p. 274).

Nas entrevistas que realizei, apesar de não haver perguntas que tratassem diretamente sobre a indisciplina, todos os pais, em algum momento, referiram-se a problemas disciplinares dos estudantes. A maioria deles, quando questionados sobre o motivo de serem chamados na escola, citou a indisciplina do filho:

*“Ficou fora de sala, respondeu professor. O problema dele é esse, anda a escola toda.”*  
(Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).

*“Ah, por que?! Bagunça, peraltice, briga (...). O menino tá super rebelde, não quer saber de nada.”* (Lauro pai de Fernando, 6º ano)

Quando perguntei para Lauro porque ele achava que o filho ia para aula, ele respondeu: *“Vai para fazer bagunça, atualmente ele vai para fazer bagunça.”*. Neste mesmo sentido, Mateus (9º ano) respondeu da seguinte maneira quando questionei o motivo de ele ter sido reprovado *“Ah... eu faltava de aula, num fazia muita coisa dentro de sala, era mais pra ir zoar.”*

Para Millet e Thin (2012), as posturas dos estudantes em sala não podem ser dissociadas de suas relações com a aprendizagem e as dificuldades escolares. E, assim como o desempenho, a indisciplina pode causar a infrequência, e as faltas às aulas podem gerar indisciplina.

O estudante indisciplinado pode ter problemas de frequência até mesmo quando vai à escola: em situações em que chega atrasado à sala, ele não responde à chamada e é tido como ausente. Além disso, ele pode passar uma parte do tempo que deveria estar em sala passeando pela escola, escondendo-se nos banheiros, transtornando outras turmas ou até mesmo em reuniões com a direção do colégio. Das entrevistas que realizei, quatro pais disseram que o filho ia para a escola, mas *“ficava fora de sala”*

---

<sup>33</sup> Autoconceito acadêmico pode ser entendido como “Aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adotam em relação a ele.” (SENOS; DINIZ, 1998, p.268).

(Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano; Ana, tia de Paulo, 9º ano), “*num ia pra sala*” (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano), “*chegava atrasado na troca de salas*” (na escola que pesquisei, são os estudantes e não os professores que mudam de sala) e “*ele tá na escola, mas tá na coordenação*” (Marta, mãe de Joel, 6º ano). Relata Marta:

*Quando eu fui fazer a matrícula dele, eles me chamaram a atenção, falando sobre frequência. E eu ainda falei ‘ué, mas ele num falta’, igual eu te falei, qualquer falta é falta, mas eles nem queriam fazer a matrícula dele lá, por infrequência. Mas é por essa questão, por tá lá na coordenação, os outros professores tão fazendo a chamada lá, quem tá respondendo se ele num tá dentro de sala, entendeu? Ele tá dentro da escola, mas tá perdendo.*

Em situações mais graves, por conta de seu comportamento indisciplinado, o estudante pode ser suspenso ou expulso da escola. Quando perguntei para Gustavo (6º ano) porque ele faltava de aula, ele disse que muitas vezes era porque tinha sido suspenso da escola. Ao ser questionado dos motivos para ser suspenso, ele respondeu: “*Porque eu mato aula, respondo o professor, porque eu num baixo a cabeça pra ninguém não, recuso fazer cópia, às vezes a pessoa fala que é eu e num é*”. Percebe-se que o fato de faltar à aula e ser indisciplinado faz com que ele seja suspenso, assim como o estudante ser suspenso faz com que ele não possa frequentar as aulas. De acordo com Millet e Thin, “Se consideramos os percursos nos colégios pelas suas dimensões disciplinares, os relatórios evocam numerosas exclusões temporárias e especificações por ausências repetidas.” (2012, p. 209).

Em um dos casos estudados por Millet e Thin, a escola enviou a seguinte mensagem para a família de um estudante considerado indisciplinado:

Eu conto com a sua autoridade parental para lembrar ao seu filho o necessário respeito ao outro.  
Excluído quarta-feira, 6 de dezembro de 2000 e incluído sexta-feira, 15 de dezembro: Clément tem uma atitude completamente a-escolar e ele é incontrolável em sala de aula. Seu comportamento traz graves prejuízos aos outros alunos. Eu conto com a sua autoridade parental para lembrar ao seu filho que as regras da vida escolar que convém observar, bem como, o necessário respeito ao outro. (Correspondência do colégio aos pais, relatório escolar de Clément). (2012, p. 228).

Segundo esses pesquisadores, a infrequência pode gerar uma dificuldade de relação com os profissionais da escola, acarretando uma rejeição mútua: o estudante rejeita a escola e a escola o rejeita.

### 3.2.3 Defasagem série e idade

A escolha por abordar o tema da defasagem entre série e idade deu-se, além de esse estar relacionado aos processos de fracasso e rupturas escolares, por essa ser a realidade na escolarização de muitos estudantes das camadas populares<sup>34</sup> e porque todos os alunos participantes da pesquisa que desenvolvi enquadrarem-se nessa situação.

Segundo Silva (2003), houve uma diminuição da distorção série/idade dos estudantes brasileiros, entre os anos de 1982 (76%) e 1996 (47%). Neste mesmo sentido, de acordo com o senso escolar realizado pelo IBGE, a porcentagem de alunos com idade não adequada para a série, em todo o ensino fundamental do país, caiu de 28,6%, em 2006, para 23,6%, em 2010. Apesar da diminuição, essa defasagem é ainda apontada como importante integrante do fracasso escolar (MARCHESI, PÉREZ, 2004), tanto como causa quanto como consequência deste fenômeno.

A distorção entre a idade e a série em que o estudante encontra-se é multi determinada, sendo os principais fatores a entrada tardia na escola, as interrupções ocorridas durante a escolarização e as reprovações. Como todos os estudantes que pesquisei sofreram no mínimo uma retenção escolar, e como pelo menos a última reprovação escolar desses estudantes está diretamente relacionada ao tema central desta pesquisa, uma vez que eles foram retidos porque não obtiveram a frequência mínima às aulas, esse assunto será o mais explorado neste subcapítulo.

Algumas pesquisas têm evidenciado que, quando comparados às crianças das camadas médias e altas, os estudantes dos meios populares começam a frequentar a educação infantil mais tarde. Este “atraso” pode ser atribuído a diversos fatores. Portes (1993), ao estudar 37 universitários provenientes dos meios populares, constatou que apenas oito deles frequentaram a educação infantil. Para esse pesquisador, a matrícula na pré-escola está relacionada ao significado da escola para a família, ao investimento familiar na escolarização dos filhos e à oferta de vagas.

Indo ao encontro da afirmação de Portes (1993), Carnoy defende que o acesso à educação infantil “não é nem um insumo escolar, nem apenas uma opção da família do estudante, mas uma função de opções públicas coletivas, principalmente em relação à

---

<sup>34</sup> De acordo com a Síntese de Indicadores de 2008 (IBGE), entre os estudantes de 15 a 17 anos de idade que estão entre os 20% mais pobres do país, apenas 28,2% estudam no nível adequado para a sua idade. Segundo a referida publicação, há uma situação de defasagem série/idade muito desfavorável para esses adolescentes, se comparados aos estudantes da mesma faixa etária oriundos das camadas mais altas (20% mais ricos).

pré-escola para famílias de baixa renda”. (2009, p. 96). Segundo esse autor, “O grau de acesso à pré-escola, por exemplo, reflete quanta ênfase as localidades ou os países põem na inclusão de todas as crianças pequenas em um ambiente educacional mais estimulante” (CARNOY, 2009, p. 96).

No Brasil, de acordo com o IBGE, no ano de 1991, 27,5% das crianças entre zero e seis anos de idade frequentavam creche ou escola, em 2007 essa porcentagem subiu para 44,5%. Apesar desse aumento, de acordo com matéria publicada pela Folha de São Paulo em 2008, 24% dos municípios brasileiros não registraram creches públicas no censo do MEC referente ao ano de 2007.

Tão importante quanto analisar as possíveis causas da não frequência à educação infantil é considerar as consequências dessa situação. O projeto do MEC, Conexões de saberes, que pesquisa alunos universitários oriundos de camadas populares, lançou, em 2006, a publicação “Caminhadas de universitários de origem popular”, na qual há o relato das trajetórias acadêmicas de bolsistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A aluna Leila Saraiva, participante desse projeto, lembra uma situação vivenciada por ela que ilustra o prejuízo da não frequência à pré-escola:

Na Páscoa, a professora deu um coelhinho para eu pintar. Eu pintei o meu coelhinho de verde. Ela brigou comigo e disse: - Até parece que não fez pré-escola. Onde se viu um coelho verde! Você já viu um coelho verde? De fato eu não tinha feito pré-escola e nem visto um coelho verde. Desde então, fiquei traumatizada e com vergonha de dizer que não havia frequentado a pré-escola. (Leila Saraiva, UFMS, 2006, p. 57).

Como percebido na fala de Leila Saraiva, o fato de ter que “admitir” que não fez a pré-escola pode acarretar constrangimento para o estudante. Além disso, Torres, Bichir, Gomes; Carpim (2008), ao realizarem uma análise sobre a educação na periferia de São Paulo, constataram que a não frequência à pré-escola prejudica a adaptação do estudante ao ambiente escolar (de acordo com os pesquisadores, a maioria dos estudantes do subúrbio não tem acesso a este nível de escolarização).

Assim como a entrada tardia para a escola, as paralisações no estudo também têm como consequência a defasagem série/idade. Provavelmente, das características típicas do percurso escolar das camadas populares, a mais afirmada pelos pesquisadores é a tendência às interrupções (PORTES, 1993 e 2000; ZAGO, 2000; VIANA, 2007). Essas pausas têm diversas motivações, como, entre outras, falta de interesse do próprio estudante (ZAGO, 2000), gravidez precoce (YAZLLE, 2006; CATHARINO e GIFFIN,

2002), necessidade de trabalhar (PORTES, 1993) e desmotivação por causa das retenções escolares (JACOMINI, 2010).

As reprovações escolares, por elas mesmas, causam defasagem série/idade e, quando o estudante, após ser retido, desmotiva-se e decide interromper os estudos, essa situação é agravada. Jacomini (2010), ao realizar uma pesquisa sobre retenção escolar, afirmou que os debates acerca da (não) reprovação escolar têm acontecido, no Brasil, desde a década de 1920 e, em 1960, começou a haver um movimento de algumas redes de ensino públicas municipais contrárias à retenção anual dos alunos. Apesar de essa discussão acontecer há mais 90 anos, não existe um consenso sobre os benefícios e a necessidade da reprovação escolar. Tal constatação pode ser percebida pela opinião dos pais e alunos de duas escolas públicas paulistas entrevistados por Jacomini (2010) e por vários outros estudos evocados por ela em sua pesquisa. Para a maior parte dos entrevistados por Jacomini, a reprovação serve como uma forma de garantir melhor a aprendizagem e de pressionar o aluno a estudar.

Entre as famílias que entrevistei, um pai e duas mães criticaram a não reprovação escolar. O genitor afirmou que essa situação fez com que os estudantes ficassem “relaxados”. De acordo com sua esposa:

*Quando tinha aquela... eu lembro que era 60 pontos, cê ficava preocupado, né, 'nossa, falta tanto, tenho que fazer tanto pra chegar na média, senão não passo', depois acabou, ficou escrachado. Ele mesmo [o filho], comentou isso 'ah, agora tá mais fácil, num precisa mais ter pontos, né, pra passar, acabou'. (Rita, mãe de Mateus, 9º ano).*

Outra mãe que entrevistei afirma:

*Quando a criança vê, percebe que tá perdendo alguma coisa, vai criando maturidade. Tipo assim, se você repete uma série, o próximo ano você já vai ver aquilo, você já vai tá mais maduro e eles tão pulando essa etapa, né, e vai empurrando os meninos. Eu já tomei bomba e, tipo assim, foi 'nossa, esse ano eu tenho que melhorar, porque ano passado eu já tomei bomba' e tinha aquele tempo pra você pensar que você perdeu e tentar recuperar o que você perdeu. E eles num tão dando esse tempo pros meninos e eles vão passando os meninos, entendeu? (Marta, mãe de Joel, 6ª série).*

Ao se referir ao fato de o filho não ter sido retido na escola, Marta afirma: “(...) *Que até então, do introdutório até agora, ele foi sendo empurrado sem saber mesmo conteúdo (...)*”.

Por outro lado, alguns participantes da pesquisa de Jacomini (2010) afirmaram que a retenção escolar causa prejuízos na autoestima do estudante e de sua família, bem

como pode motivar a evasão da escola. Nas entrevistas que realizei, um caso é ilustrativo das consequências da reprovação. Apesar de serem a favor da retenção escolar, João e Rita, pais de Milton (9º), falaram que o filho, por conta das retenções *“ficou meio perdido de manhã, porque tem muita criança. Ele já tem idade, então ele ficou meio desconexo, perdido na turma. Aí ele pediu para passar pra noite”*. Na fala de Milton *“De manhã, aqueles meninos mais novo, você mais velho no meio daqueles meninos mais novo, nó... é ruim demais”*, sobre a mudança para o ensino noturno, ele conta *“Eu fico lá na minha, num tem ninguém pra me perturbar.”*

De acordo com Jacomini (2010), defensora da não retenção, *“(...) a reprovação representa um empecilho à realização do direito à educação - na medida em que a escola, ao não garantir os meios para que todos aprendam, recorre à reprovação para selecionar (...)”* (p. 136). Ainda de acordo com essa autora, a reprovação tem sido percebida, vivida e usada como uma forma de exclusão da escola.

Ao estudar a retenção escolar, Torres afirma que: *“(...) a maior repetência escolar está associada a: alto absentéismo dos alunos (por pobreza, trabalho infantil, distância da escola, etc). A menor repetência está associada a: baixo absentéismo.”* (2004, p. 23).

Como afirmado por Torres, constatado em minha pesquisa e nos dados da SMED-BH, a infrequência escolar pode fazer com que o estudante seja reprovado, acarretando assim uma defasagem série e idade. Todos os adolescentes por mim entrevistados foram retidos porque não obtiveram a frequência escolar mínima, ou seja, não estiveram presentes em 75% das aulas.

Nesse mesmo sentido, a defasagem entre série e idade pode ser motivadora das faltas escolares, como no caso de Milton (9º ano), que foi reprovado três vezes e se recusava a ir para a aula no período matutino porque era muito maior do que seus colegas de classe. Segundo seu pai *“Ele estudava de manhã, como ele já perdeu três anos, ele cresceu muito no tamanho, mas é um menino (...). Ele já tá de idade, então ele ficou meio desconexo, perdido na turma. (...) Mas ele faltou muito na parte da manhã, ele num tava querendo ir.”* (João, pai de Milton, 9º ano).

### 3.3 A infrequência escolar e aspectos relacionados à escola

Um componente importante que determina o estudante ir ou não ir à aula é a própria escola. Em relação às pesquisas na área, identificam-se os seguintes aspectos escolares como os principais determinantes da frequência às aulas: baixa qualidade do ensino, falta de sentido da escola para o estudante, questões relacionadas aos professores e à sociabilidade dos estudantes.

A má qualidade da escola<sup>35</sup> quando percebida pelas famílias, pode ser um dos determinantes da decisão dos pais de não enviarem seus filhos à escola e da falta de esforço para que os filhos sejam frequentes (Carnoy, 2009). Para ilustrar tal constatação, Carnoy (2009) cita uma pesquisa realizada por Marshall (2003), a partir da qual se concluiu que “os pais guatemaltecos parecem reagir à qualidade escolar inferior enviando seus filhos com menos frequência à escola.” (p. 152).

Apesar de atual, a preocupação com a influência da baixa qualidade do ensino na frequência escolar não é recente. Patto (2008, p. 119-120), utiliza um trecho da carta de reforma do ensino normal de Minas Gerais, proposta por Francisco Campos, para comprovar essa afirmação. Seguem dois fragmentos relevantes da referida carta:

O ensino inferior despovoava as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...). A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como castigo, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem aparências dramáticas (CAMPOS, p. 29-35 *apud* PATTO, 2008)<sup>36</sup>.

Assim como Francisco Campos, Schwartzman (2005) defende que as crianças faltam às aulas por problemas da própria escola, como o ensino de baixa qualidade. Neste mesmo sentido, em sua pesquisa realizada nos anos de 1980, Patto, ao analisar histórias de fracasso escolar, constatou a seguinte situação vivida por uma das estudantes participantes: “Ângela defrontou-se com o preconceito, a discriminação, o estigma e um ensino de má qualidade, o que inegavelmente a leva a evitar a escola e a aprendizagem escolar e a dar uma impressão de que ‘não tem amor na escola’.” (2008, p. 362).

---

<sup>35</sup> Segundo Carvalho (2007), em se tratando de escolarização, o termo “qualidade” é polissêmico e variável, de acordo com as diferentes interpretações que se pode ter em cada contexto (histórico, geográfico etc) em que se está inserido. Uma escola pode ser considerada de qualidade quando é acessível, quando seus estudantes aprendem os conteúdos aos quais são expostos, dentre outros fatores.

<sup>36</sup> Apesar de Patto desconhecer a data da carta, a Reforma Francisco Campos ocorreu em 1827, portanto, essa mensagem provavelmente foi escrita nesta época.

A baixa qualidade da escola pode fazer com que o estudante não consiga atribuir sentido em ir às aulas, o que pode acabar resultando em absenteísmo discente. Vieira (2010) aponta que os principais motivos da infrequência escolar, de acordo com os estudantes que ela entrevistou, dentre outros, são: conteúdos sem significado prático para a vida e ausência de sentido em se frequentar a escola.

Neste mesmo sentido, Millet e Thin (2012), ao falarem sobre a condição de vários estudantes franceses, citam a situação em que o tédio, a falta de motivação e de prazer em aprender fazem com que o status de estudante deixe de ser uma razão para continuar estudando, acarretando assim a total perda de sentido em estar em sala de aula. É importante ressaltar que a falta de interesse nem sempre está presente em todas as disciplinas, podendo ser ‘seletiva’. Uma estudante entrevistada por Millet e Thin (2012) fala: “E aí, quando eu mudei [de escola] minhas notas eram 2, 3, 5, 0, 12 em 20, enquanto que na Tone, fora ciência que eu faltava bastante e que era esses negócios que não me interessavam ... não muito” (p. 121). Os autores complementam “Aliás, essas ausências tendem a ser seletivas, como na 5ª série, na qual ela é ainda mais ausente em matemática, em ciências e em geografia-história do que nas outras matérias.” (p. 121-122).

De acordo com Abramovay (2006):

O desinteresse pode ser descrito como um tipo de absenteísmo, de reação, como uma estratégia de fuga dos alunos em situações pouco atrativas de aprendizagem. Muitas vezes, este fenômeno está associado ao perfil das aulas, à sua distância em relação à cultura juvenil. (p. 104).

Esse desinteresse é percebido e denunciado pelos professores, como pode ser comprovado no relato de dois docentes participantes da pesquisa de Abramovay (2006): “O que eu noto é que é muito difícil prender os alunos em sala de aula.” e “Eles vêm para escola sem nenhum interesse em assimilar o conteúdo que está sendo passado. (...) Eles ficam conversando, batendo papo.” (p. 104).

Para compreender o fenômeno da evasão escolar, Schargel e Smink (2002), baseiam-se em uma pesquisa realizada em 1990, nos Estados Unidos, que objetivou compreender os motivos de os estudantes abandonarem a escola. Participaram deste estudo dissidentes da 10ª série e as justificativas para terem largado a escola foram relacionadas 1) à escola, 2) ao trabalho, 3) à família e 4) outras. O maior número de respostas foi ligada à escola e a principal alegação dos jovens para deixar os estudos foi que “Não gostavam da instituição escolar” (51,2%). Dentre as razões relacionadas à

escola, além da justificativa de não gostar da escola, destacam-se as respostas, “Faltavam à aula” (39,9%), “Não conseguiam ter boa convivência com os professores” (35%) e “Não conseguiam ter boa convivência com os alunos” (20,1%).

A pesquisa descrita acima mostra que a convivência no ambiente escolar, tanto entre os estudantes com os colegas tanto com os educadores é uma justificativa para o abandono escolar. Neste mesmo sentido, os estudantes ouvidos por Vieira (2010) apontaram como principais motivos para faltarem à aula, dentre outros, a falta de interesse e sensibilidade dos educadores em conhecê-los. Segundo Millet e Thin “(...) o processo de rupturas escolares se acelera com a cristalização dos conflitos e hostilidades entre estudantes e professores.” (2012, p. 205). Um estudante entrevistado por esses pesquisadores, ao ser questionado sobre o motivo de ser constantemente expulso da escola, demonstrando a tensão existente na relação com os professores e desqualificando-os, justifica que eles não são inteligentes.

Outro aspecto muito abordado, em se tratando da relação estabelecida entre professores e frequência escolar dos estudantes, é a própria frequência dos docentes. De acordo com Carnoy, existe uma correlação entre o absenteísmo dos professores e dos alunos, ou seja, os estudantes faltam mais quando os professores também o fazem. Segundo o autor, “O absenteísmo docente é uma variável importante, que afeta a qualidade escolar, com os pais mantendo seus filhos em casa como forma de reação, piorando o desempenho e o desempenho acadêmico dos alunos.” (CARNOY, 2009, p. 153).

As famílias dos estudantes percebem e criticam as repetidas faltas dos professores. Szmanski (2009) afirma que para muitas mães que participaram de sua pesquisa, realizada em uma escola pública de São Paulo, a falta sistemática das educadoras prejudica a aprendizagem dos estudantes. Assim como algumas mães ouvidas por Patto (2008) que, ao compararem três escolas públicas próximas de suas residências (uma municipal e duas estaduais), afirmam que a municipal é melhor, pois, dentre outros fatores, suas professoras faltam menos.

Como afirmado anteriormente, a relação com os colegas também é apontada como um fator motivador do absenteísmo escolar, seja porque o estudante falta à aula para “fugir” dos colegas (quando a convivência não é positiva), seja quando “mata aula” para ficar com os amigos. A fala de uma estudante entrevistada por Vieira (2010, p. 38) é ilustrativa de quando dificuldades na sociabilidade juvenil corroboram com a infrequência escolar:

O quê que você vai vim fazer na escola? Todo mundo, tipo assim ... Você entra na sala e todo mundo te zoa e vai te zoando o ano inteiro. Você pede pra mudar de sala e ninguém te muda ... Todo mundo tá em cima de você. Aí você fala: Ah! Se eu for à escola hoje todo mundo vai me zoar. E você já vai ficando mal ... E vai virando bullying (...) (Paula, 16 anos). (2010, p. 38).

Em relato feito por uma professora à Abramovay (2006), a influência do grupo fica evidente no absenteísmo de uma estudante: ela cortou o cabelo, os colegas a apelidaram de ‘Pelé’, como consequência dessa “brincadeira”, ela faltou a pelo menos cinco dias de aula. Nesse sentido, de acordo com Millet e Thin (2012), o isolamento do estudante pode ser um motivo para multiplicarem suas faltas às aulas.

Nas entrevistas que realizei, três pais relacionaram a (in)frequência escolar à sociabilidade dos estudantes. Uma mãe afirmou ser importante o filho ir à escola para conhecer pessoas. Outra mãe entrevistada disse acreditar que o filho vá à aula para “*ver as meninhas e fazer bagunça*” (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano). Já um pai alega que o filho, Milton (9º ano), falta à aula por influência dos amigos, principalmente os que não estudam. Ao ser questionado o que faz quando falta à aula, Milton responde “*Ah, fico aqui na rua com os meninos, de vez em quando nós sai de carro aí. Vou na casa de um colega meu ali, no shopping, saio com alguma menina, sei lá*”.

### **3.4 Famílias populares: condições materiais precárias e lógicas socializadoras**

Apesar de não se poder dizer “camada popular” - no singular - por conta das heterogeneidades aí existentes (NOGUEIRA, 1991; VIANA, 2007), é possível falar de certas características que são comuns às famílias dos meios populares, como a baixa escolaridade dos pais e a predominância de ocupações manuais, com baixa remuneração e valorização social. Dentre os vários aspectos comuns às famílias populares, dois são importantes influências para a escolarização de seus filhos (e, mais especificamente, sua frequência escolar): as condições materiais precárias e suas lógicas socializadoras.

A posse de bens materiais permeia toda a trajetória escolar dos estudantes: determina desde em qual escola vai estudar (pública ou particular, que necessita transporte ou aquela que se pode ir a pé) passando também por sua vida social (participação em viagens organizadas pela instituição e nas festas dos colegas). Em

relação à frequência, essa realidade não é diferente. A escola pode prover bens materiais ou acarretar gastos, fazendo, assim, com que os estudantes sejam assíduos ou faltosos.

“(...) é comum no Brasil as afirmativas nas quais as crianças pertencentes a famílias pobres frequentarem a escola em busca da ‘merenda escolar’, visto que estão submetidas à ausência de uma refeição diária de qualidade em seus próprios lares.” (PONTILI, KASSOUF, 2007, p. 34). O fato de as crianças precisarem do lanche da escola, inclusive é um fator que influencia o esforço dos professores para serem assíduos, pois sabem que, se eles faltarem, as crianças serão liberadas e ficarão sem a merenda escolar (PATTO, 2008).

Se, por um lado os estudantes vão para a escola para se alimentar, por outro, existem gastos que dificultam a frequência escolar, independentemente se a escola é pública ou particular. Segundo Vasconcellos: “Mesmo se a escola for pública, caso da maioria no Brasil- 91% dos alunos do ensino fundamental estavam em escolas públicas em 2001-, há custos indiretos, como transporte e de oportunidade, que podem explicar a importância da renda familiar.” (2005, p. 269). Entre os estudantes das camadas populares, a situação geralmente é mais grave. Millet e Thin (2012) afirmam que as condições de existência das famílias mais pobres entram em contradição com as lógicas da escola, dificultando inclusive o alcance de uma escolarização bem sucedida. Além disso, de acordo com esses autores, conflitos familiares podem ser gerados porque os pais não conseguem suprir as exigências de consumo dos filhos, como a compra de materiais escolares.

Em sua pesquisa, realizada em uma escola pública de São Paulo, Patto (2008) afirma que “Em algumas famílias, a falta de recursos para fazer frente às despesas com a escola assume tais proporções que por ocasião de novos contatos (final do 1º semestre letivo) o abandono da escola era iminente no caso de algumas crianças.” (p. 209).

Ao longo do referido estudo, Patto (2008) ilustra o problema da falta de acesso aos bens materiais para a escolarização com vários exemplos. Percebe-se que grande parte dos gastos das famílias é com relação ao uniforme. Uma pesquisadora da equipe de Patto questionou um dos alunos participantes sobre o motivo de ele não estar na escola no período da aula, ele respondeu que “(...) havia lavado a calça de uniforme e esta não secou; como não pode entrar na escola de calça úmida e como também não poderia fazê-lo sem uniforme, resolveu pendurar a calça atrás da geladeira para secar e poder vesti-la no dia seguinte.” (2008, p. 387).

Uma mãe entrevistada por Patto relata:

Os congas dela, quando ela chega da escola, queria que visse. É só um conguinha só, eu lavo e ponho no varal, seco no fogão, pra ela ir pra escola. A minha eu comprei, até tava guardando dinheiro pra levar meu filho no Pronto Socorro que ele estava doente. Falei ‘Quer saber? Eu vou dar um chazinho de mate pro menino e vou comprar a meia dessa menina, senão ela não vai estudar’. O conga ela pisa metade no conga e metade no chão porque tá pequeno e eu não posso dar outro. Eu quero, mas não consigo (2008, p. 336 e 337).

Além da obrigatoriedade do uniforme, outro aspecto que acarreta gastos para as famílias são os materiais escolares e as contribuições para eventos da instituição escolar. Patto (2008) relatou que algumas crianças deixaram de ir para escola para não serem cobradas do dinheiro referente à organização da festa junina que seria realizada. Em outra situação, de acordo com uma professora entrevistada, um menino estava faltando à aula porque havia perdido sua pasta. Segundo Patto, “Quando não têm o material necessário, as crianças relutam em ir à escola e muitas vezes não vão.” (2008, p. 392).

As dificuldades financeiras das famílias em arcar com os gastos com a escolarização dos filhos vão ao encontro de pesquisas que mostram haver uma relação entre escolarização e renda da família. De acordo com Pontili e Kassouf (2007), quanto maior a renda familiar per capita, maior a frequência escolar. Dentre as famílias que pesquisei, apenas uma recebia mais do que cinco salários mínimos (composta por quatro membros). Três viviam com até cinco salários mínimos (todas com cinco pessoas) e três tinham renda mensal de até um salário mínimo (uma é composta por três pessoas, uma por quatro e outra por oito membros). Entre as famílias cuja renda familiar é de até um salário mínimo, duas recebem benefício do Programa Bolsa-Família.

É importante ressaltar que pesquisas têm apontado que programas governamentais de transferência de renda (por exemplo, o Bolsa-Família) influenciam positivamente a frequência à escola (CARNOY, 2009; CACCIMALI, TATEI e BATISTA, 2010). Todavia, deve-se levar em conta que nesta situação, junto ao aumento da renda familiar por conta do recebimento do benefício, há também a condicionalidade, dentre outras, de frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre seis e 15 anos e de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos<sup>37</sup>. Assim sendo, no caso de recebimento de auxílio financeiro do governo, não é possível afirmar que a frequência escolar tenha aumentado por conta do aumento da renda

---

<sup>37</sup> As informações sobre o Programa Bolsa-Família foram retiradas do site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

familiar ou pelo fato de a frequência às aulas ser uma exigência para não ser desligado do programa.

Além da carência material, outro aspecto que deve ser considerado em se tratando da infrequência escolar de estudantes dos meios populares são as lógicas socializadoras típicas das famílias destas camadas.

De acordo com Thin (2006), uma possível explicação para as dificuldades da relação existentes entre família e escola encontra-se na interposição de diversos fatores: o escasso (ou nenhum) capital cultural dessas famílias, a forma como se apropriam da escolarização dos filhos, o sentido que atribuem à escola e, principalmente, as diferenças e confrontos entre duas lógicas socializadoras. Para esse autor, os modos de socialização podem ser compreendidos, dentre outras, como formas de se comunicar e de estar com as crianças, bem como a maneira de regular seus comportamentos.

Neste mesmo sentido, Pedro Silva (2007) afirma que existem duas culturas: a Cultura da escola “legítima, letrada, urbana, de classe média” (p.112) e a cultura das famílias populares, que pode, inclusive, estar em um processo de não continuidade com a Cultura escolar. Segundo Bourdieu (2010a), a diferença entre essas duas culturas pode ser percebida ao se observar um estudante dos meios populares: sua forma de se vestir e de se comportar, a maneira como se comunica, as escolhas acadêmicas que faz, o despreparo para se adaptar ao ambiente escolar, todas essas características denunciam que sua cultura se distancia da escolar.

Independentemente se denominada de cultura ou socialização, há um consenso de que existem diferenças entre a educação dada/cobrada pela escola e pelas famílias dos meios populares. Para defender tal ideia, Thin (2006) compara o modo de autoridade, os modos de comunicação e a relação com o tempo vivenciados nas escolas e nas famílias populares.

Quanto à comunicação, a escola valoriza a linguagem ‘cult’ e a escrita (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Para Bourdieu, a língua escolar “(...) só é uma materna para as crianças oriundas das classes cultas.” (2010a, p. 46). Muitas vezes a escola afirma que os estudantes de camadas populares não têm vocabulário, o que dificulta sua linguagem escrita e oral. Todavia, de acordo com Thin (2006), essas famílias possuem outro tipo de linguagem, que pode ser denominada como “prática cotidiana de comunicação”.

Em uma pesquisa que ocorreu entre os anos de 1989 e 1994, nos Estados Unidos, envolvendo 88 crianças, Lareau (2007) estudou de que maneira a classe social

constrói o que ela chamou de “estilos parentais distintos” (p.17). Ao observar e entrevistar famílias brancas e negras, de classes médias e trabalhadoras, Lareau concluiu que mais importante do que a raça é a classe social que determina a criação que os pais dão aos filhos.

A autora denominou de “cultivo orquestrado” (p. 17) a lógica de criação dos pais de classes médias (independentemente se brancos ou negros). Os pais incentivam que as crianças exponham suas opiniões e dúvidas, mesmo quando em contato com autoridades, como professores e médicos.

Já nas camadas populares, entre famílias brancas e negras, a autora percebeu o “crescimento natural” (p. 17), no qual os pais se sentem no dever de prover comida, amor e segurança para o desenvolvimento de seus filhos. A comunicação é mais diretiva (como em uma das casas pesquisadas em que a mãe, para fazer os filhos tomarem banho, limitava-se a dizer “banheiro”). Nas entrevistas que realizei, ao serem questionados se conversam com seus filhos sobre a escola, a grande maioria respondeu que sim, apenas uma mãe disse ser “*raro acontecer da gente conversar*” (Raquel, mãe de Gustavo). Já Kênia, ao ser questionada de como fica sabendo que o filho falta à aula, respondeu que ele mesmo toma a iniciativa de contar ou às vezes ela pergunta. Eu indaguei se ela fala algo quando o filho conta que não foi à aula “*Às vezes eu falo, às vezes eu deixo pra lá*”. Seu filho, Luís (6º ano), disse que algumas vezes acontece de receber ocorrência por estar “*matando aula dentro da escola*” e que, ao entregar tal ocorrência para a mãe assinar “*Falo nada, só entrego*”.

Segundo Lareau (2007), os pais dos meios populares não se mostravam abertos à negociação com os filhos e pouco interagiam com autoridades (por exemplo, com médicos e representantes da escola). Uma situação também relatada por Kênia vai ao encontro das percepções de Lareau sobre o uso da linguagem pelos meios populares e sua relação com autoridades. Ela afirmou que o filho (6º ano) não fica calado quando considera que está certo e inclusive responde aos professores. Ela o aconselha da seguinte maneira “*cê tem que aprender a ficar calado, porque quem cala vence*”. Lareau constatou, ao acompanhar a participação de uma mãe das camadas populares em uma reunião escolar, que ficou calada durante todo o encontro, que “Outros pais trabalhadores e pobres também pareciam confusos, intimidados e subjugados durante as reuniões de pais e mestres”. (2007, p. 66).

Em relação ao modo de autoridade, enquanto a escola incentiva a autonomia e o autocontrole dos estudantes, geralmente, as famílias populares exercem sua autoridade

por meio de pressão exterior e através da presença física do adulto que diz (não apenas com palavras, mas também com gestos ou olhares) aquilo que pode e não pode ser feito. Segundo Lareau (2007), quando comparadas com as famílias de classes médias, há maior utilização de disciplina física. Essa forma de autoridade dificulta a regulação do comportamento do filho quando os pais não estão em casa. Em se tratando da frequência escolar não é diferente: se os pais estão ausentes, os filhos não vão para a escola. A situação de uma mãe participante da pesquisa realizada por Millet e Thin ilustra essa afirmação:

Obrigada a sair para trabalhar cedo todas as manhãs, a mãe não está presente para acordar seus filhos e verificar se eles foram para a aula. Durante a entrevista, realizada em seu trabalho, ela fará repetidamente ligações telefônicas para tentar, sem sucesso, acordar seu filho. Na ausência dos dois pais o telefone se torna assim a única maneira disponível para tentar exercer e manter, à distância, a ação reguladora familiar. Maneira bem irrisória uma vez que seu filho não quer atender para se levantar e assim perde a aula (...) (2012, p. 93).

A citação acima mostra a dificuldade da família em regular a frequência escolar de seu filho: essa dificuldade advém, dentre outras questões, das formas típicas de exercício da autoridade familiar dos meios populares e da forma de lidar com o tempo, que muitas vezes não está sincronizada com a temporalidade escolar (THIN, 2006). A escola segue (e exige) uma regularidade temporal, são respeitados horários e calendários pré-estabelecidos. Já entre as famílias populares, geralmente existe outra racionalidade temporal, instrumentos como relógios e agendas não são utilizados para a organização da vida. Por meio da pesquisa citada anteriormente, Lareau (2007) identificou que os filhos das camadas médias geralmente participam de várias atividades organizadas, sendo que seus dias são previamente organizados. Já as crianças dos meios populares usualmente possuem mais tempo livre.

Patto (2008), em sua pesquisa, deparou-se com exemplos ilustrativos de como a forma como algumas famílias dos meios populares lidam com o tempo em seu cotidiano prejudicam a frequência e/ou pontualidade escolar de seus filhos. Uma professora entrevistada por ela alegou que muitos estudantes não chegavam no horário das aulas, portanto, não respondiam à chamada e eram retidos por falta, porque suas mães não os acordavam. Como no caso de Augusto, um dos meninos participantes da pesquisa, que faltava à aula com frequência porque sua mãe, a dona-de-casa Márcia, não o acordava. Como consequência das faltas e do comportamento do filho na escola, a instituição

coitava da mãe “Pressionada pela escola, Márcia pressiona Augusto, dá-lhe surras e aumenta sua aversão à escola, que se manifesta nas faltas constantes, na indisposição para aprender e em atos de indisciplina.” (PATTO, 2008, p. 380).

De acordo com Millet e Thin (2012), as condições precárias de existência fazem com que as famílias vivam na urgência e na imprevisibilidade. A forma como a temporalidade familiar é vivida é extremamente dependente dos horários de trabalho dos pais: em se tratando dos meios populares, são comuns jornadas extensas (algumas vezes inclusive com o acúmulo de dois ou mais empregos), horários irregulares e/ou inadequados para a vida em família (como plantões que mudam semanalmente). Isso faz com que os pais tenham dificuldades para exercer sua função parental, não consigam regular as condutas de seus filhos, apoiá-los em momentos de dificuldades, acompanhar sua escolarização.

Uma situação que retrata a dificuldade dos pais controlarem a frequência escolar dos filhos por causa do trabalho foi descrita por uma professora para Patto (2008): um estudante faltava muito, a escola procurou saber o que estava acontecendo, a mãe alegou que ele tinha ido ao médico, mas, na verdade, ele não ia para a aula quando sua mãe estava trabalhando.

### **3.5 Análise sociológica da relação família e escola**

Ao objetivar investigar de que maneira a família influencia a infrequência escolar de seus filhos, esta dissertação é, antes, uma pesquisa sobre a relação da família com a escolarização de seus filhos. Estudar a relação da família com a escolarização de seus filhos é também refletir sobre a relação da família com a instituição escolar. Sendo as principais fontes utilizadas nesta dissertação autores da Sociologia da Educação, é imprescindível analisar como este campo aborda a relação família-escola. Como o foco aqui é uma parte específica da relação família-escola, o absentismo discente, esta relação será tratada de forma sucinta, apenas para situar o leitor nesta discussão.

Desde a década de 1950, a análise da escolarização das camadas populares tem sido tema de pesquisas no campo da sociologia da educação. De acordo com Nogueira (2005), inicialmente, o pertencimento às classes populares foi estudado para justificar as diferenças de rendimento escolar entre os alunos pobres e os ricos. Depois de superada a “culpa” da hereditariedade sociocultural, estudos com outras perspectivas foram

surgindo. Atualmente, algumas pesquisas no campo da Sociologia da Educação que têm como foco estudantes oriundos das camadas populares abordam os seguintes temas, dentre outros: condição juvenil (especialmente questões relativas à violência e ao mercado de trabalho) e escola, o acesso à mídia e à escola, ingresso na universidade e aspectos da relação família e escola, sendo que esse último será o foco deste subcapítulo.

A relação estabelecida entre famílias e escola já foi descrita como “diálogo de surdos” por Szmanski, (2009, p. 109), uma vez que é comum que ambas as partes queiram falar, mas não saibam ouvir umas às outras. Foi também denominada de complexa, multifacetada e armadilhada (SILVA, Pedro, 2007), especialmente quando se trata de famílias de camadas populares. Silva justifica a escolha do adjetivo “armadilhada” (2007, p. 115) para designar a relação entre família e escola porque essa pode reproduzir as desigualdades sociais e escolares existentes em nossa sociedade, já que é fortemente influenciada por relações de poder. Todavia, esse autor acredita que essa relação pode ser “desarmadilhável” (2007, 116), desde que as escolas busquem se abrir para as famílias. Silva defende que, por ser mais forte do que a família, é mais fácil para a escola agir ativamente nessa relação.

Algumas pesquisas apontam uma ligação entre o envolvimento familiar no processo educativo e o sucesso escolar de seus filhos (PAIXÃO, 2006; SILVA, Pedro, 2007). Nesse mesmo sentido, muitos professores acreditam que o envolvimento familiar seja o determinante ou a principal influência do desempenho escolar dos estudantes. Por meio dos resultados obtidos na pesquisa realizada em 2002, pela UNESCO (2004), intitulada “Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que almejam”, na qual participaram cinco mil professores de instituições de ensino públicas e privadas de todo o país, foi possível compreender a importância para os professores do apoio familiar. Para 78,3% dos professores, o acompanhamento e apoio familiar é o principal fator de influência do desempenho escolar e, para 7,1% deles, o nível econômico e social da família do aluno é o que determina de maneira majoritária a aprendizagem.

De acordo com Nogueira (2005), “Se, portanto, a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar”. (p. 574). Ou seja, a convivência entre essas duas instituições, cada dia que passa, tem se tornado mais estreita.

A presença da família na escola pode ser percebida, por exemplo, quando da ocorrência de reuniões e festas e, em alguns casos, como os descritos por Szmanski (2009), em que o espaço de uma escola pública podia ser usado aos finais de semana para a realização de campeonatos esportivos e confraternizações, sob a responsabilidade dos pais dos alunos. Dentre os familiares que pesquisei, apenas uma mãe afirmou que ainda não tinha ido à escola do filho naquele ano (as entrevistas ocorreram no mês de maio). Quando questionados se haviam ido à escola do filho, os pais responderam: “*Quase todo dia*” (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano); “*Ixi, nem sei quantas vezes*” (Lauro, pai de Fernando, 6º ano); “*Nossa, quase toda semana*” (Marta, mãe de Joel, 6º ano); “*Fui, já fui umas quatro vezes já*” (Kênia, mãe de Luís, 6º ano); “*Nó, eu fui mais na escola do Paulo esse ano do que eu fui o tempo todo que meu filho estudou lá*” (Ana, tia de Paulo, 9º ano). Os pais foram à instituição escolar tanto porque foram chamados pela coordenação (por infrequência e indisciplina dos estudantes), quanto por iniciativa própria, como forma de acompanhar a escolarização dos filhos.

A presença da escola na família tem sua principal “materialização” nos deveres de casa. Para Paixão (2006), a tarefa para ser realizada em casa é uma forma de complementar as atividades que aconteceram em sala de aula. Essa autora critica o fato de a escola não preparar os estudantes a realizá-las autonomamente, acarretando na necessidade de o aluno precisar de ajuda de outra pessoa, geralmente sua mãe, para fazê-la. Todavia, para que os pais possam auxiliar o filho a fazer o dever de casa, eles precisam de tempo, conhecimento e vontade. Em se tratando de camadas populares, muitas vezes os pais trabalham durante longas jornadas de tempo e tem pouca (ou nenhuma) escolarização. Esses dois fatores podem influenciar sua disposição em auxiliar os filhos a fazerem o dever de casa. Entre as famílias que pesquisei, duas mães afirmaram perguntar para os filhos todos os dias se eles têm para casa e outras duas disseram não conseguir ajudar os filhos por falta de tempo e por não saberem a matéria. Marta, mãe de Joel (6ª série), afirmou que quando vai tentar auxiliar o filho nos deveres, ele mesmo fala “*nó, num é nada disso que cê tá falando*”. Ao ser questionado se sua mãe o ajuda com o para-casa, Luís (6ª série) fala “*Ah, minha mãe num sabe de nada*” e Guilherme responde “*Peço pra minha mãe me explicar de vez em quando. Agora, quando tem alguém em casa que já formou, aí pergunto [para essa pessoa], se não pergunto pra minha mãe*”.

Resende (2008), ao realizar uma pesquisa sobre o dever de casa com pais e alunos de três turmas da 3ª série de uma escola pública e duas privadas, afirma que

muitos pais disseram que o momento de fazer a tarefa de casa não é tranquilo e acaba gerando conflito com os filhos. Mesmo assim, há um consenso entre as famílias entrevistadas de que os deveres de casa são importantes e devem ser acompanhados por elas.

Continuando nas reflexões sobre a presença da escola na vida familiar, em uma palestra intitulada “O que a escola faz com as famílias- As imposições jurídicas, econômicas e psicológicas que a escolarização impõe aos pais”, Perrenoud (2012-material não publicado) falou sobre o peso de ser pai de aluno, de que esta é uma responsabilidade trabalhosa para os pais e que a escola, de inúmeras maneiras, interfere na vida familiar. Essa interferência da escola na família, de acordo com Perrenoud, pode ser percebida principalmente por três fatores.

O primeiro deles é o tempo. Ter um filho estudante exige que os pais tenham tempo para: arrumar seus filhos e transportá-los para as aulas, comprar material escolar, acompanhar os deveres de casa, participar de reuniões. Rúbia, uma das mães que entrevistei, falou sobre essa dificuldade de acompanhar a escolarização do filho por falta de tempo: *“Eu trabalho aqui de sete e meia às seis, chego em casa, tem que arrumar casa, fazer janta, dá banho em menino. Quando eu acabo, é meia-noite. Às vezes eu vou dormir é uma hora da manhã. Então como é que eu vou na escola pra saber dele?”*. Como destacado por Perrenoud (2012), para algumas famílias de trabalhadores noturnos, por exemplo, o fato de acordar cedo para levar as crianças para a escola pode ser muito difícil. O tempo escolar, independentemente da facilidade para a família se adaptar a ele é, muitas vezes, imposto, como pode ser visto na organização das férias de toda a família que acontecem, geralmente, de acordo com as férias escolares.

Um segundo fator em que é possível perceber a presença da escola na família é a questão financeira. As famílias dos estudantes gastam com transporte, material, aulas particulares, assim como com bens materiais que os filhos pedem/exigem para serem aceitos pelos colegas (como o celular de última geração que “todo mundo tem”).

O terceiro fator é o trabalho escolar, sendo que este não significa, como o nome sugere, o dever de casa que o filho leva para ser feito em sua residência. Para Perrenoud (2012), o trabalho escolar é a necessidade de a família apresentar, na escola, um aluno limpo, acordado, em bom estado de saúde, alimentado, educado, respeitador e pacífico. Toda a sociedade espera que os pais tenham filhos nessas condições, todavia, a escola exige, julga e normatiza esse trabalho.

Assim sendo, percebe-se que existe não apenas uma presença da escola na família, mas um controle das condutas familiares por parte das escolas. Perrenoud (2012) fala sobre a função de pai de aluno, um papel social, uma espécie de rótulo. Talvez, mais do que uma função, essa possa ser pensada como uma profissão em que o chefe (aquele pelo qual se quer ser reconhecido, que cobra e é temido) seja a escola.

Considerando toda a presença ou o controle da escola na vida familiar, para Pedro Silva (2007, p. 119), “Sabemos hoje que não menos importante é percebermos o que as famílias fazem ao que a escola lhes faz”.

Essa presença cada vez mais comum e crescente da escola na família e da família na escola faz com que sejam frequentes os desentendimentos e até mesmo tensões entre essas duas instituições, principalmente entre as famílias dos meios populares.

O mal estar existente entre famílias populares e escola gera trocas de acusações: as famílias populares reclamam que ora as instituições escolares são muito permissivas, ora são muito rígidas (THIN, 2006), além de solicitarem, constantemente, a presença dos pais em reuniões, como criticou uma mãe “Se eles [a escola] me chamarem mais uma vez, vão ver, porque eles pensam que eu sou boba... Cada hora me mandam chamar por uma coisa” (PATTO, 2008, p. 380-381) .

Já as escolas alegam que as famílias não educam seus filhos, como na fala de uma professora que coloca toda a culpa do fracasso escolar de uma estudante em sua família: “A mãe é dessas nortistas bem ignorantes. Em casa, não fazem nada para ajudar” (PATTO, 2008, p. 357). De acordo com Paixão (2006), quando a escola afirma que o estudante não é educado, isso significa que ele não foi educado nos padrões tidos como ‘legítimos’ pela instituição escolar. É comum que as famílias populares sejam desqualificadas (THIN, 2006), por não terem educação formal “adequada”, por manterem-se distantes da escola e, conseqüentemente por não investirem, como esperado, na escolarização de seus filhos (como faz a maioria das famílias das classes médias e altas).

As comparações entre a forma como as famílias populares e as famílias das camadas médias e altas acompanham a escolarização de seus filhos ficam evidentes quando se analisa as estratégias educacionais usadas por cada uma delas. As estratégias educacionais familiares podem ser compreendidas como as ações utilizadas pelos pais ou responsáveis para dar suporte à educação de seus filhos, por exemplo, matricular as crianças em creches, deixá-las aos cuidados das avós, preocupar-se com sua formação

moral, colocá-los de castigo, estimulá-los a trabalhar desde cedo, preparar-lhes comida, dentre outras.

Em meio às estratégias educacionais mais gerais, existem as estratégias escolares, que são aquelas que se relacionam especificamente com a educação escolar e, de acordo com Portes (2000), são práticas e atitudes usadas, conscientemente ou não, para alcançar determinado fim. Estratégias escolares comuns de serem percebidas são: pais que acompanham a vida escolar dos filhos (visita à escola, presença em reuniões com os professores, correção dos cadernos, ensinamento de conteúdos pedagógicos, organização do tempo e do espaço de estudo), escolha do estabelecimento escolar.

As estratégias escolares variam de acordo com cada família e têm forte influência do seu nível socioeconômico. Sendo o presente trabalho um estudo sobre camadas populares, as estratégias utilizadas pelas famílias pertencentes a esses meios serão o foco aqui tratado.

Ao estudar as estratégias educacionais dos meios populares, alguns aspectos têm de ser considerados, especialmente a diferença entre as estratégias das camadas populares e das elites e a dificuldade dos pais dos meios populares para acompanhar a escolarização de seus filhos.

As estratégias utilizadas pelas camadas sociais médias e elites são mais visíveis: a matrícula, desde muito cedo, em escolas, a opção por melhores instituições de ensino, a preocupação por buscar cursos de línguas, dentre outras. Há todo um investimento na carreira escolar dos filhos, uma vez que, geralmente os pais podem arcar com os custos destes investimentos, além de saberem da necessidade de se ter um (bom) diploma e por conhecerem (em maior ou menor grau) a cultura escolar. Por exemplo, nos dias de hoje, saber inglês tornou-se obrigatório para determinadas profissões, então, o mais cedo possível, os pais das camadas médias e elites matriculam os filhos em curso particular de inglês.

Já as famílias de meios populares, geralmente não têm dinheiro para matricular os filhos em escolas privadas<sup>38</sup> nem em cursos extracurriculares. Por exemplo, dentre os cinco estudantes que entrevistei, dois faziam curso de informática, sendo que as mensalidades eram pagas, de acordo com o pai e a tia dos adolescentes, com muita dificuldade. Além da falta de recursos financeiros para arcar com os gastos de

---

<sup>38</sup> Apesar da dificuldade, algumas famílias populares se esforçam para matricular os filhos na rede particular de ensino, conforme pode ser visto na pesquisa de D'Ávila (1998) e na publicação "Caminhadas" da UFMS.

determinadas estratégias escolares, muitas vezes as famílias populares não sabem como investir na educação escolar de seus filhos, sendo que esse desconhecimento deriva de suas próprias trajetórias escolares (baixa ou nenhuma escolaridade).

Tem-se então um ciclo: as famílias das camadas populares não acompanham, da maneira aguardada pela escola, a escolarização de seus filhos (porque não sabem como, sentem-se incapazes, possuem uma lógica de socialização diferente da escolar), a escola as deprecia, as famílias esquivam-se do ambiente escolar e seus filhos, muitas vezes, obtêm resultados escolares ruins. De acordo com Pedro Silva: “Quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e dos jovens” (2007, p. 116), sendo que sucesso aqui pode ser compreendido como melhores desempenho, comportamento dos estudantes na escola e frequência escolar.

#### **4. A família e o fenômeno do absentéismo discente: análise da pesquisa de campo**

Para analisar os elementos da pesquisa empírica, optou-se pela utilização de categorias. A construção dessas categorias ocorreu por meio da leitura (e releituras) das entrevistas e de sua articulação com a pesquisa bibliográfica realizada. Assim sendo, essa elaboração objetivou facilitar a análise dos dados da pesquisa de campo à luz da pesquisa bibliográfica.

Nesse processo, dentre os fatores familiares identificados como determinantes da infrequência escolar dos estudantes pesquisados, quatro se destacaram e foram definidos como categorias de análise: 1) Disposições temporais construídas na família, 2) Formas de autoridade familiar das camadas populares e de pais de filhos adolescentes, 3) Valor da escola para a família e 4) O envolvimento familiar na escolarização dos filhos.

Apesar de este quarto capítulo ter sido o último a ser escrito, essas categorias, de alguma maneira, já faziam parte das hipóteses iniciais, quando foram criadas suposições de como a família influencia a frequência escolar dos estudantes. A 1ª e a 2ª categorias inserem-se na hipótese de que questões relacionadas à socialização das famílias dos meios populares determinam (entre outros fatores) a frequência escolar dos estudantes. A 3ª categoria, tal como ora está apresentada, já era uma hipótese explicativa inicial. E a 4ª, apesar de ser mais abrangente, contém outra hipótese prevista em um primeiro momento, a de que o uso de estratégias escolares pela família influencia a frequência às aulas. Um ponto que se fez presente na pesquisa empírica e que não havia sido aventado nas suposições iniciais, quando da escrita do projeto, foi o da especificidade da adolescência, especialmente em relação aos modos de autoridade familiar com filhos nesta faixa etária, à sua vivência do tempo, à importância que conferem à escola e à forma como a família se envolve com sua escolarização.

É importante ressaltar que existe uma inter-relação entre as quatro categorias elaboradas: cada uma delas é interdependente da outra. Por exemplo, o valor atribuído à escola é um dos determinantes do envolvimento familiar com a escolarização dos filhos. Já esse envolvimento influencia as disposições temporais construídas na família que, por sua vez, está fortemente relacionada à maneira como as famílias exercem sua autoridade com seus filhos.

Outro aspecto relevante a ser destacado, como afirmado anteriormente, é que essas quatro categorias têm forte ligação com o fato de todos os participantes deste estudo pertencerem às camadas populares.

#### **4.1 As disposições temporais das famílias e a escolarização dos filhos**

De acordo com Lahire (2004), disposição pode ser compreendida como uma tendência, um hábito, uma inclinação, uma maneira de ver, de sentir e de agir. Segundo ele, “... os atores individuais são portadores (de disposições) em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras.” (LAHIRE, 2004, p. 26). Para esse autor, a disposição é determinada pela educação em seu sentido mais amplo, portanto, pela socialização. Assim sendo, disposições temporais são formas de vivenciar a temporalidade, de se relacionar com o tempo.

Como poderá ser visto neste subcapítulo, esta disposição foi identificada como um dos determinantes da infrequência escolar. Em se tratando das famílias, pelo fato de pertencerem aos meios populares, elas vivenciam o tempo de um modo que dificulta a assiduidade e a pontualidade escolar, bem como o prolongamento da escolarização. De acordo com Thin (2006), existe uma confrontação entre a disposição temporal da escola e a das famílias populares. Quanto ao estudante, ressalta-se o fato de todos serem adolescentes, portanto, relacionam-se com o tempo de uma maneira diferente da forma como o adulto o faz e, no mesmo sentido afirmado por Thin (2006), concluiu-se que a vivência temporal típica dos adolescentes também se distancia da escolar.

A escola exige uma regularidade temporal, tendo o relógio, o calendário e a agenda como importantes instrumentos organizadores da vida. Nessa instituição, há uma valorização do planejamento e da organização. Por exemplo, espera-se que cada professor, no começo do ano, saiba até que parte da matéria a turma aprendeu anteriormente, bem como tenha determinado o que os estudantes devem aprender até o final do ano letivo.

Para Dayrell (2007), a vivência temporal da juventude é focada, principalmente, no presente, com forte preocupação com a fruição do agora. Segundo Leccardi, existe uma tendência contemporânea de “(...) o presente (ora mais, ora menos estendido) aparecer como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado.” (2005, p. 46).

Essa extensão do presente diminui a capacidade e a importância do sujeito (principalmente) adolescente projetar seu futuro. Para Leccardi (2005), a projeção de si possibilita atribuir sentido ao passado e refletir sobre o que se quer ser. Entendo que a

dificuldade em realizar projetos de vida apareceu em algumas entrevistas que realizei. Por exemplo:

- Entrevistadora: O que você sonha pro seu futuro?
- Gustavo (6º ano): *Ser um homem muito rico, o mais rico do mundo pra comprar tudo o que eu quero e ajudar minha família.*
- Entrevistadora: Como você vai ficar rico?
- Gustavo (6º ano): *Trabalhando de ... como que fala... de empresário, dono de empresa<sup>39</sup>.*
  
- Entrevistadora: O que você quer para o seu futuro?
- Milton (9º ano): *Ah, eu sonhava ser jogador, mas aí, agora... meu sonho é especializar em alguma profissão, ter meu dinheiro e morar sozinho.*
- Entrevistadora: Você pensa em trabalhar com o quê?
- Milton (9º ano): *Então, isso eu ainda num... isso tem muito tempo pra descobrir, né. Tomara que seja uma área boa, uma área boa que dê dinheiro.*

Em ambos os casos relatados acima, observa-se que o objetivo dos estudantes é ganhar dinheiro, mas eles não possuem um plano definido de como alcançar esse desejo. Chama atenção a fala de Milton que, aos 17 anos de idade, cursando a 9ª série, considera que possui muito tempo para escolher em qual área quer trabalhar.

A falta de um projeto de vida e o estreitamento da noção temporal ficaram perceptíveis na entrevista dos cinco jovens participantes da minha pesquisa. Ao serem questionados sobre o que fazem quando faltam de aula, todos deram respostas relacionadas à fruição do momento, como assistir televisão, utilizar o computador

---

<sup>39</sup> Em algumas falas dos estudantes e das famílias que entrevistei, optou-se por utilizar o recurso de sublinhar as partes mais relevantes, de forma a enfatizá-las para o leitor.

(internet e jogos), brincar com os colegas, sair com os amigos ou com a namorada. Provavelmente, se esses estudantes tivessem um projeto de vida, eles se esforçariam para ser mais frequentes às aulas (principalmente se o futuro que almejassem dependesse da escolarização).

Além do fato de estarem na adolescência (entre 12 e 17 anos), etapa do desenvolvimento em que é típico manter o foco no presente (BESSA, 2004<sup>40</sup> citado por ANDRETTA, OLIVEIRA, 2005), é importante ressaltar que esses estudantes são oriundos das camadas populares.

Para fazer-se um contraponto com uma realidade completamente diferente daquela vivida pelos estudantes que entrevistei, é válido mencionar uma pesquisa realizada por Nogueira com estudantes de camadas médias intelectualizadas. Esses estudantes demonstraram que desde cedo tinham um projeto para o futuro: fazer curso superior, na fala de um dos entrevistados “... eu não sei te dizer se para um garoto de 13, 14 anos, ele falar que vai fazer faculdade é uma coisa dele, é uma coisa íntima, ou se era influência da família.” (NOGUEIRA, 2011, p. 132-133). Nogueira também entrevistou a dona de um famoso cursinho pré-universitário de Belo Horizonte que afirmou que sua instituição não tinha mais vaga disponível para os próximos sete anos. A pesquisadora concluiu que os pais realizam a matrícula dos filhos nesse cursinho quando os adolescentes estão frequentando a 5ª, 6ª ou 7ª série. Ou seja, percebe-se que o projeto de vida dos filhos é resultado do projeto dos próprios pais (que é derivado da sua capacidade de pensar, controlar e investir no futuro)<sup>41</sup>.

Diferentemente das camadas médias e altas, nas camadas populares, geralmente, o modo de conceber e vivenciar o tempo é mais focado no imediatismo (VIANA, 2009),

---

<sup>40</sup> Bessa, M. A. (2004). Quando o uso de drogas ocorre junto com outros transtornos psiquiátricos. In: Pinsky, I.; Bessa, M. A. (Eds.). *Adolescência e drogas* (pp. 124-150). São Paulo: Contexto.

<sup>41</sup> Nesta comparação entre a minha pesquisa e a pesquisa realizada por Nogueira (2011) deve se considerar não apenas as diferentes disposições temporais das famílias das camadas populares e das camadas médias, mas também seu envolvimento na escolarização dos filhos, conforme será apresentado em seção posterior.

na necessidade de lidar com urgências do presente, principalmente por conta da precariedade de sua existência (THIN, 2006). Essas famílias vivem temporalidades simples ou arrítmicas (THIN, 2006): há uma forte dificuldade para planificação e antecipação das ações, além de uma ênfase nos acontecimentos presentes.

De acordo com Melucci, “Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações.” (1997, p. 8). Como já afirmado anteriormente, a capacidade de organizar as vivências temporais depende da socialização, e quanto mais próximo da cultura escolar, provavelmente o sujeito será mais capaz de controlar o tempo (utilizando instrumentos como relógio, calendário e agenda). No caso das famílias populares, é comum que esse horizonte temporal seja muito limitado, tendo como foco o presente.

Durante as entrevistas que realizei, quando perguntei porque seus filhos faltam às aulas, algumas famílias responderam que elas acordam atrasadas, conseqüentemente, acordam seus filhos tarde e eles não vão para a escola. A fala de duas mães são exemplos dessa afirmação:

- Entrevistadora: Porque seu filho falta aula?

- *Quando eu sabia, era porque eu acordava atrasada, às vezes a gente tá mais cansada, né, num consegue acordar no horário.* (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).

- *Muitas vezes, por causa de condições, eu tô atrasada (...) ou à toa mesmo, acordou atrasado.* (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).

Em outro momento da entrevista, pergunto a Raquel como ela fica sabendo que o filho faltou à aula. Ela respondeu: “*Eu fico sabendo por que eu vejo. Eu mesma falo pra ele não ir porque, se o almoço atrasa... se ele atrasa, a escola num deixa ele entrar.*”

Esses trechos das entrevistas demonstram uma dificuldade das famílias em se organizarem no tempo. Apesar de todas possuírem telefone celular, aparelho que conta com despertador, elas acordam atrasadas frequentemente. Ou seja, de nada adianta ter acesso a um instrumento que regula o tempo (como o relógio e o despertador), se o sujeito não foi socializado em uma lógica que o ensina como e por que controlar o tempo.

Além dos atrasos nas atividades cotidianas (como para acordar e almoçar), entre as famílias que entrevistei, houve justificativas para a infrequência escolar dos

adolescentes de que as jornadas de trabalho (longas e/ou com plantões) não permitem que elas estejam em casa na maior parte do tempo, o que dificulta o controle da assiduidade escolar dos filhos (remetendo também ao modo de autoridade típico das famílias dos meios populares que exige a presença física de um adulto para regular o comportamento do filho). Nesse sentido, Thin (2006) descreve as “temporalidades familiares não sincronizadas” nas quais “as divisões temporais produzidas pela atividade profissional dos pais estão em claro desacordo com os outros ritmos familiares, principalmente os ritmos dos filhos e os ritmos que sua escolarização exige.” (p. 220). A fala de Rúbia (mãe de Marcus, 9º ano) ilustra essa temporalidade familiar não sincronizada:

*Eu trabalho o dia todo. Tá certo que é de frente pra minha casa, mas têm mães que num trabalham perto de casa, então, como que ela vai saber se o filho foi pra escola ou não? Ele pode chegar em casa todo dia e ‘eu fui na aula’. (...) Porque se a escola não avisar [os pais das faltas dos filhos], a mãe não vai saber nunca se o filho teve 15, 20 dias de falta, se ela põe ele pra ir pra escola todo dia, ela num vai saber nunca. E mãe nenhuma tem tempo pra ficar seguindo menino pra pôr ele dentro de sala.*

A relação da infrequência escolar com a ausência dos pais por conta do trabalho ficou evidente no caso de Joel (6º ano). Seu pai é comerciante e passa o dia todo no trabalho. Sua mãe, Marta, é enfermeira em dois hospitais, em um deles faz plantões em noites alternadas (das 18h30min às 6h30min horas) e em outro hospital trabalha todas as manhãs (das 7 às 13 horas). De acordo com Marta, no horário que Joel deve sair para ir para aula, ela não está em casa. Assim como no caso de Luís (6º ano), cuja mãe, Kênia, acredita que a infrequência escolar do filho piorou, pois ela não fica mais em casa (atualmente trabalha todos os dias, das 6 às 15 horas e costuma trabalhar informalmente como faxineira em casas de família): “*Porque a gente que num fica em casa, sai cedo pra trabalhar, aí...*”.

Quando perguntado se houve mudança na forma como sua família acompanha sua escolarização (em relação a quando era mais novo), Joel afirmou que antes sua mãe o acompanhava mais, pois ela tinha mais tempo. O estudante parece compreender a limitação de tempo da mãe “*eu sei que num dá pra ela*”.

Ao ser questionada se acredita que a escola deva tomar alguma atitude quando o estudante falta muito à aula, Marta demonstra se sentir culpada por ficar tanto tempo fora de casa:

*Eu acho que a escola tá fazendo a parte dela, é ele que num tá fazendo a parte dele. E talvez eu e o pai também num tá fazendo a nossa, né, porque com essa ausência toda que eu tô te falando. O pai dele trabalha no comércio, fica o tempo todo fora. Eu tô aqui de tarde, mas tô aqui de tarde, mas tô detonada de cansada, tem tudo isso, que na maioria dos lares de quem precisa ter essa dupla jornada é pesado.*

A avó materna de Joel, que veio do interior para ajudar a filha e o genro a cuidar dos netos, culpa o neto e a falta de cobrança da filha pelos problemas escolares dele. No momento que sua mãe falava, Marta a interrompeu e disse que já havia pedido demissão do emprego da parte da manhã, no intuito de ficar mais com os filhos.

Dos três casos em que a própria mãe identifica sua ausência em casa, por conta do trabalho, como um fator de dificuldade para controlar a frequência escolar dos filhos, duas genitoras afirmam utilizar o telefone como forma de tentar regular o comportamento dos filhos, principalmente para eles irem para a aula. O telefone, que esteve presente também no cotidiano de algumas famílias pesquisadas por Millet e Thin (2012), é um instrumento que serve para auxiliar a função familiar em situações nas quais os horários de trabalho dificultam o acompanhamento dos filhos, ou seja, quando existe, nos termos propostos por Thin (2006), uma “temporalidade familiar não sincronizada”. Todavia, o modo de autoridade comum nas famílias populares não facilita o exercício dessa autoridade a distância, pois os filhos precisam da intervenção física dos pais. Tal constatação pode ser percebida no trecho da entrevista que realizei com Kênia, mãe de Luis (6º ano):

*Kênia: Agora mesmo eu liguei e ele tava se arrumando. Eu perguntei ‘cê vai pra escola’, ele disse ‘vou’.*

Entrevistadora: Ele sempre te liga para saber se pode faltar?

*Kênia: Às vezes que eu ligo ele pergunta se ele pode ficar em casa, aí eu falo que não. Mas às vezes também num liga muito não.*

Entrevistadora: Mas se ele te liga e você fala para ele ir para a escola, ele vai ou não?

*Kênia: Às vezes não. Num vai, num vai mesmo. Às vezes quando eu tô em casa também ‘Luís, você vai pra escola?’, ‘Não, num vou, num tô a fim’, aí pronto. Nada tira da cabeça dele, cismou, num vai.*

É interessante ressaltar que Kênia não “lembra”, não manda ou incentiva o filho para ir à aula, ela pergunta se ele vai. Esse fato remete à seguinte afirmação:

Nas configurações familiares nas quais os pais não estão submetidos aos mesmos ritmos e cujos horários os obrigam a se ausentar do domicílio familiar, os filhos podem ter o hábito de fazer o que eles têm vontade, no momento em que eles têm vontade, de fazer as coisas sem limites e de decidir por si próprios. Eles podem ainda experimentar dificuldades em se disciplinar por si mesmos, fora da pressão exterior dos seus pais. (MILLET; THIN, 2012, p. 80).

De acordo com Millet e Thin, nas famílias cujos horários dos pais dificultam regular os horários dos filhos “estes se encontram praticamente sós com a carga de suas obrigações, entregues a eles mesmos e na posição de ter que assumir o comando de sua própria pontualidade.” (2012, p. 79). Muitas vezes, a consequência dessa responsabilidade é a infrequência e os atrasos escolares, como no caso dos estudantes que pesquisei.

Como pode ser percebido, a “liberdade” dos estudantes, à qual se referem Millet e Thin (2012), é perceptível na maneira como os alunos vivenciam o seu cotidiano, como ir ou não à escola, mas não se restringe a esse aspecto. Para Lareau (2007), o dia a dia dos estudantes é determinado pela criação dada pelas famílias, por sua vez, essa criação está fortemente relacionada com a classe social familiar. De acordo com essa autora, geralmente, as famílias das classes médias participam de um “cultivo orquestrado”, no qual há predominância de atividades de lazer organizadas e controladas pelos pais. Já entre as famílias trabalhadoras e pobres, prevalece o “crescimento natural”, no qual prepondera o não planejamento das atividades dos filhos, com menor monitoramento dos pais e maior tempo livre para brincadeiras informais.

Um dos aspectos estudados por Lareau (2007) é como as disposições temporais construídas pelas famílias determinam a criação dos filhos. A maneira como cada família vivencia o tempo (e essa vivência está marcada por seu pertencimento sociocultural), entre outros fatores<sup>42</sup>, fará com que ocorra o “cultivo orquestrado” ou o “crescimento natural”.

Entre as famílias que pesquisei, todas parecem se inserir no tipo de criação denominado “crescimento natural”: os pais participam pouco das decisões relativas ao cotidiano dos filhos, o dia a dia dos estudantes é vivido sem muita organização prévia, eles fazem o que sentem vontade de fazer (inclusive frequentam as aulas se assim o desejarem).

---

<sup>42</sup> Além das disposições temporais, Lareau também analisou o uso da linguagem, os laços sociais e a relação com instituições como determinantes do tipo de criação de cada família.

Dos sete estudantes que pesquisei, três praticavam atividade extraescolar, sendo que dois deles faziam curso particular de informática e um participava do projeto “Escola Integrada”<sup>43</sup>. Os outros quatro estudantes não tinham atividades organizadas além da escola.

É importante ressaltar que a prática de atividades extraescolares demanda investimentos das famílias tanto de dinheiro, quanto de tempo (LAREAU, 2007) e de disposição para acompanhar tais atividades. E, assim como as atividades extracurriculares, todo o planejamento prévio do cotidiano dos filhos demanda investimentos das famílias, bem como uma disposição temporal que possibilite esse tipo de organização do tempo.

#### **4.2 As formas de autoridade familiar das camadas populares e de pais de adolescentes**

Em relação ao modo de autoridade, enquanto a escola incentiva a autonomia e o autocontrole dos estudantes, geralmente, as famílias populares exercem sua autoridade por meio de pressão exterior e através da presença física do adulto que diz (não apenas com palavras, mas também com gestos ou olhares) o que pode e não pode ser feito, chegando, inclusive a aplicar castigos físicos. Entre os familiares que pesquisei, três relataram o uso de punições físicas para com os filhos. Um estudante do 6º ano disse que fugia para a casa da avó para não apanhar da mãe. Sobre o uso de castigo, uma mãe afirmou “(...) *não adianta, porque eu sei que quando eu tiver fora de casa, ele vai usar [o computador], então ... num é castigo (...) ‘ah, minha mãe num tá aqui mesmo’.*” (Kênia, mãe de Luís, 6º ano). Luís, ao ser questionado sobre o que fala com a mãe quando recebe uma suspensão da escola “*Falo nada, só entrego. Ela me xinga, às vezes me bate.*” Um pai, perguntado se pune o filho, afirmou que a escola o orientou a não castigá-lo mais “(...) *eu chego, sento e converso, mas castigar não.*” (Lauro, pai de Fernando, 9º ano).

Além de contrastar com o modo de autoridade típico da escola e por ela defendido (THIN, 2006), a forma de autoridade comum das famílias populares influencia a infrequência escolar, como pode ser constatado na pesquisa de campo que realizei.

---

<sup>43</sup> Programa da SMED, no qual são oferecidas oficinas para os estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte.

No caso dos estudantes que entrevistei, eles não eram assíduos na escola, inclusive todos foram retidos devido a essa infreqüência. Pelo que foi afirmado durante as entrevistas, eles não encontravam motivação para ir à escola, assim sendo, seus pais precisavam intervir para que eles frequentassem as aulas. A questão é de que maneira ocorre essa intervenção familiar. Em famílias das camadas médias, os pais podem recorrer à conversa para conscientização da importância da escola, ao corte (ou ameaça de corte) na “mesada” ou no acesso à internet. Mas nas famílias populares, a forma de autoridade é diferente. Como afirmado por Thin (2006), é comum que a autoridade dessas famílias seja exercida por meio de pressão exterior, necessitando a presença física de um adulto/responsável para dizer (ou mostrar, como no caso dos castigos físicos) o que pode/deve e o que não pode ser feito.

Esse tipo de disposição de autoridade faz com que os filhos dependam da intervenção física dos pais para fazerem aquilo que não querem, como ir para a aula, ou para não fazer aquilo que querem, como dormir até tarde em vez de ir para escola. Essa forma de socialização dificulta a regulação do comportamento dos filhos pelos pais, principalmente quando os genitores trabalham fora de casa. Todas as famílias que entrevistei trabalhavam fora de casa e muitas delas relataram não ter como controlar a freqüência escolar dos filhos porque estão no trabalho no momento em que os adolescentes deveriam estar na escola, dessa maneira, não tinham como exercer sua autoridade.

Em todos os casos que pesquisei os pais afirmaram que precisam “cobrar” ou “obrigar” que seus filhos frequentem a escola. Essa necessidade é uma indicação de que os estudantes não interiorizaram a importância da escola, nem a autoridade dos pais. Conseqüentemente, quando esses últimos não estão em casa, os adolescentes não vão para escola, pois não têm ninguém que os cobre/obrigue a fazê-lo. Como no caso de duas mães que entrevistei, elas trabalham fora e não estão em casa no horário que seus filhos deveriam ir para aula, ambas afirmaram ser muito difícil fazer com que eles vão para escola. A fala de outra mãe entrevistada remete a essa necessidade da presença física dos pais para que os filhos sejam assíduos nas aulas “*Mãe nenhuma tem tempo pra ficar seguindo menino pra pôr ele dentro da sala.*” (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).

Além da ausência de casa para trabalhar, a falta de disponibilidade dos pais para acompanhar a escolarização dos filhos pode ocorrer também porque eles estão cansados, porque não sabem como agir, dentre outras razões. Como consequência, os pais podem não apoiar os filhos em momentos em que esses estão desmotivados com a escola e nem

regular sua assiduidade e pontualidade nas aulas. Sobre o acompanhamento da escolarização do filho, uma das mães que entrevistei falou: “*Eu tô aqui de tarde, mas tô detonada de cansada... tem tudo isso, que na maioria dos lares de quem precisa ter essa dupla jornada é pesado.*” (Marta, mãe de Joel, 6º ano).

A necessidade de acompanhamento da escolarização e da presença de um responsável para controlar o comportamento (e a frequência escolar) dos estudantes é ainda mais complicada em famílias compostas por apenas um dos genitores. Se nos lares compostos por ambos os pais as responsabilidades são compartilhadas (não necessariamente de maneira igual), nas famílias monoparentais existe uma sobrecarga no genitor detentor da guarda dos filhos.

Entre os grupos familiares que estudei, apenas em dois os pais moram juntos. Um casal de pais é separado e quatro nunca moraram juntos. Dos cinco casais separados, em nenhum há qualquer tipo de diálogo entre o pai e a mãe. Três mães afirmaram que os pais dos estudantes não participam da criação do filho. Um dos estudantes não conhece seu pai e os outros dois possuem nenhum ou pouquíssimo contato com o genitor. Raquel (mãe de Gustavo, 6º ano) afirma que o pai dos filhos “*aparece de vez em quando, com muita luta*”. Segundo Rúbia (mãe de Marcus, 9º ano) os filhos e o pai:

*Não têm contato, ele [o pai] num vale a roupa que ele veste, num procura os meninos pra nada. Inclusive quando ele [Marcus] tinha uns 14 anos ele era bem rebeldezinho, acho que era por causa do pai...o pai num procura, né, pra nada, num ajuda e nem procura, nem pelo telefone. Acho que a última vez que eles viram ele deve ter mais de um ano. Mesmo assim por que foram pra casa da avó e por coincidência ele tava lá. Eu nem sei por onde ele anda, se tá vivo. Porque o outro celular que eu tinha, queimou o chip, era onde eu tinha o telefone da minha ex-sogra. Eles [a família paterna] também nunca mais ligaram nem nada.*

Duas mães que entrevistei falaram sobre a dificuldade de serem mães sozinhas. Rúbia relatou duas situações em que vivenciou o peso de criar os filhos sozinha. Em uma delas, Marcus (9º ano) não queria estudar nem trabalhar:

*(...) Porque se num quer trabalhar, num quer estudar, quer virar bandido. ‘E se ocê quer virar bandido, cê me avisa antes porque eu num pus ocê no mundo pra virar bandido não’. Porque eu sou pai e mãe há anos, né, porque meu ex-marido eu separei dele tem anos já, aí tem que conversar é rasgado. (...)*

Em outro momento, ao contar sobre quando ficou sabendo que Marcus estava namorando, Rúbia falou:

*Igual o dia que eu fiquei sabendo que ele tava namorando, aí eu falei com ele 'camisinha, hein', ele olhou pra mim assim, eu falei 'é, num vem arrumar neto pra mim não porque aqui tá muito pequeno, num tá cabendo nem nós'. Ele ficou todo sem graça. Aí eu perguntei 'Marcus, ela num é piriguete não?', 'é não, mãe', 'uai, eu tenho que saber, tenho direito de saber de tudo'. Mas num é não, a menina é até boazinha. Mas ele arregalou o olho deste tamanho quando eu falei da camisinha, porque eles nunca tiveram o pai pra conversar com eles, né. Ele ficou todo sem graça.*

Já Kênia (mãe de Luís, 6º ano) relata a dificuldade em colocar o filho de castigo, mesmo quando ela acha que ele merece, “*Num faço [castigar o filho]. Eu tenho pena dele. Eu penso 'Nossa Senhora, já num tem pai e eu ainda vou ficar judiando dele?'. Julia [filha mais velha, fruto de outro relacionamento] tem o pai dela que pode colocar ela no eixo lá, Luís num tem ninguém, só eu mesmo.*” É interessante ressaltar a contradição dessa fala, uma vez que Kênia não castiga o filho por ele não ter pai, mas afirma que Julia tem o pai para “colocá-la no eixo”. Nesse caso, parece haver uma dificuldade da mãe em exercer o papel tradicionalmente masculino e paterno, o de disciplinar o filho: “*Num adianta porque eu num tando em casa ... mesmo eu em casa, às vezes eu num vou ter aquele pulso. Eu vou ter dó dele do mesmo jeito.*” (Kênia, ao ser questionada sobre o que ela acha que funcionaria como incentivo para o filho ir para a aula).

No único caso que estudei em que o filho (Fernando, 9º ano) mora com o pai (Lauro), os pais entram em conflito constantemente por causa da criação do adolescente. De acordo com Lauro, “*O menino tá super rebelde, não quer saber de nada. Cê fala uma coisa, ele vai pra casa da mãe dele, a mãe dele fala outra coisa, então... vai na aula uma semana, falta 3 dia, 4*”. De acordo com Lauro, muitas das faltas escolares do filho são influenciadas pela mãe dele:

*(...) Ela [a mãe] vai lá [na escola], pega ele [o filho] fora do horário, fala que vai levar ele no médico e num leva. No ano passado, ele faltou três meses de falta, falou que ele tava doente, agora o atestado médico não apareceu, levou bomba. E esse ano já vai pro mesmo caminho. Foi terça-feira que ele num foi pra aula, né?[Dirigindo-se para a companheira]. Terça ela veio aqui na hora de ele ir pra aula, pegou ele. Não adianta você conversar com ela que ela vem com estupidez.*

Lauro afirma que Fernando até os 11 anos era assíduo nas aulas. Quando perguntei se ele consegue pensar em alguma situação que justifique essa mudança no comportamento do filho, ele responde:

*Eu num sei, meu modo de pensar, mas acho que é falta de incentivo da mãe dele. Ele sente falta da mãe dele, ele vai pra lá e ela fica brigando com ele. Então, eu acho que é isso, ele sente falta da mãe dele. Ela num tá nem aí. (...) Vamos dizer, um incentiva, quando ele tá aqui, minha irmã incentiva, eu incentivo, ela incentiva [apontando para a namorada]. Chega na casa da mãe dele, ela num dá apoio, num força ele ir, num dá incentivo ele, então acho que é falta de incentivo dele. Não da minha parte.*

Segundo Lauro, quando o filho falta à aula, ele senta e conversa com o adolescente. Ao ser questionado se essa conversa surte efeito, o pai afirma:

*Se ele ficar aqui [em casa] ele vai, mas se ele vai pra casa da mãe dele... ele pode chegar aqui de manhã, falar que vai, mas num vai. Porque meu filho tá naquela, cê chama a atenção dele aqui e ele fala 'tá, tudo bem', aí, depois, ele corre pra casa da mãe dele. Igual outro dia a mulher do Conselho Tutelar falou que eu não posso tirar ele de ir, então...tô só esperando eles [Conselho Tutelar] chamar pra ver o que que vai resolver.*

Além da necessidade de uma coesão entre a educação dada por ambos os pais e da presença física de um responsável para fazer com que o estudante seja frequente nas aulas, nos casos que estudei há outro aspecto a ser considerado: a idade dos estudantes, entre 12 e 17 anos, ou seja, todos são adolescentes. O fato de estarem na adolescência pode ser uma dificuldade na regulação dos comportamentos dos filhos principalmente por dois motivos. O primeiro deles é por conta do modo típico de exercício da autoridade das camadas populares: a intervenção física, o uso de punição e de castigos físicos. E o outro motivo é a “concorrência”, os adolescentes têm contato com diversos amigos e são influenciados por eles, além disso, eles têm “práticas juvenis” (MILLET, THIN, 2012) que muitas vezes se confrontam com as exigências escolares, como poderá ser visto posteriormente.

Das sete famílias entrevistadas, quatro fizeram referência à etapa do desenvolvimento do filho, por exemplo: “... já tá até pensando em namorar, já é rapaz” (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano - ao justificar que o filho vai para escola sozinho) e “Joel tem 13 anos, ele dá uma de homem de vez em quando, mas é imaturo.” (Marta, mãe de Joel, 6º ano)

Entre os três estudantes que estavam com 17 anos quando ocorrida a pesquisa de campo, os pais de dois deles se referiram à idade como um fator que dificulta a regulação do comportamento do filho:

Entrevistadora: Se seu filho falta à aula, você o castiga?

Rúbia: *Não, porque ele é deste tamanho, ele é grandão. Chega nessa idade, ele já é dono do próprio nariz, tanto é que ele trabalha.* (mãe de Marcus, 9º ano).

Neste caso, quando Rúbia fala que o filho é “grandão”, ela pode estar se referindo à dificuldade em castigar o filho, uma vez que ele não é mais criança. Essa dificuldade pode ser social (deixar um rapaz de 17 anos de castigo) e também física (bater em um filho dessa idade é mais difícil do que em uma criança, além da possibilidade de ele revidar).

Os pais de Milton (9º ano, 17 anos) demonstraram certa dificuldade em lidar com o desenvolvimento do filho e apresentaram um discurso contraditório sobre o comportamento do adolescente e a necessidade de controle de sua conduta. Em um momento da entrevista, o pai afirma “*ele cresceu muito no tamanho, mas é um menino*”, a mãe completa “*ele precisa muito de acompanhamento, cê viu que horas ele saiu?*” (referindo-se ao fato de o filho ter saído atrasado para a escola). Em outro momento, ao se referir à infrequência escolar do adolescente, o pai diz “*... infelizmente, depois de uma certa idade, não é criança mais, então não tem como obrigar.*”

Um aspecto que surgiu tanto na entrevista com os pais de Milton como na entrevista com ele próprio foi a questão das amizades do estudante:

- Entrevistadora: *Porque ele falta à aula?*

- João: *O problema é que ele tem um colega aqui que acaba prejudicando.*

Em outro momento da entrevista, João afirma:

*Uma coisa que influencia é as amizades. Se ele se relacionasse com pessoas que estuda, batalha... o amigo acaba falando ‘oh, Milton, vai lá, tem que estudar, senão...’. Então acho que isso ajuda muito, então ele tem amizade com um colega que parou de estudar, num estuda, infelizmente tem que pedir muito pra, pedir Deus que essa amizade um dia acabe. Bom quando você pode ter amigos verdadeiros que te fazem crescer como ser humano e a evoluir, mas eu vejo que isso também influi. Então às vezes ele vê que um colega dele num tá estudando, num tá fazendo nada, ele acaba seguindo o mesmo caminho, porque se relaciona.*

Quando perguntei para Milton o motivo de ele ter sido retido (essa é a terceira vez que ele cursa o 9º ano) ele responde: “*Ah, eu faltava de aula, num fazia muita coisa dentro de sala, era mais pra zoar com o pessoal*”. Ao ser questionado sobre o que faz quando falta à aula, diz: “*Ah, fico aqui na rua com os meninos, de vez em quando nós*

*sai de carro aí. Vou na casa de um colega meu ali, no shopping, saio com alguma menina, sei lá”.*

Percebe-se que para o pai a principal causa do comportamento do filho e, mais especificamente sua infrequência escolar, é a influência das amizades, como alguns amigos de Milton não estudam, João acredita que eles estejam influenciando negativamente o filho. E o próprio Milton confirma que a sociabilidade com os colegas confronta-se com sua assiduidade escolar. Millet e Thin (2012) falam sobre a sociabilidade com pares que não têm aulas ou que não estão matriculados na escola como uma espécie de concorrência para a assiduidade escolar: “(...) a ocasião de um encontro com os companheiros pode decidir a presença ou a ausência na escola.” (p. 180).

Além da sociabilidade com os pares, outro aspecto referente à adolescência que se mostrou relevante na minha pesquisa de campo foram as “práticas juvenis”. Todos os estudantes, ao serem questionados sobre o que fazem quando faltam à aula responderam que conversam/saem com os colegas, jogam videogame ou acessam a internet. Apesar de eles não terem dito que faltam à aula para se dedicar às práticas juvenis, percebe-se que essas são fortes concorrentes da assiduidade escolar.

Nesse sentido, percebe-se que o enfraquecimento da regulação do comportamento dos estudantes que pesquisei pode ser gerado pelo modo de autoridade familiar típico dos meios populares. A necessidade da presença física de um adulto impossibilita a interiorização das regras. No caso de famílias em que os pais trabalham fora de casa (todas as participantes da minha pesquisa) e/ou de filhos adolescentes (também todas as que entrevistei), o controle do comportamento dos estudantes é mais difícil de ser feito. Somam-se a isso as práticas típicas dos adolescentes contemporâneos que muitas vezes se confrontam com as exigências escolares (principalmente de presença e respeito de horários). Todos esses fatores contribuem para a infrequência escolar.

### **4.3 O valor da escola para o estudante e sua família**

Ao longo da pesquisa de campo realizada, foi possível perceber que existe uma relação entre a frequência escolar e o valor que a família e o estudante atribuem à escola: quanto menos valor for dado à escola, maior a possibilidade de o aluno ser

infrequente, assim como quanto mais valorizada a escola for pela família, o estudante tenderá a ser mais frequente às aulas. Acredita-se que o valor da escola para o estudante e sua família esteja ligado à função que se espera que essa instituição exerça, a expectativa em relação ao futuro do estudante, a escolarização dos pais, bem como a relação estabelecida com o saber e com a escola.

Entre as famílias que entrevistei, quando questionei o motivo das faltas à escola, quatro respostas remeteram ao valor da escola para as famílias. Uma mãe afirmou que o filho trabalha até tarde, por isso não consegue ir para escola. Um pai justificou que o filho não é assíduo na escola por falta de incentivo materno, uma mãe respondeu que o filho falta à aula “à toa” e um estudante disse que falta por que sua mãe permite (mesmo que não haja uma justificativa, como estar doente). No primeiro caso, percebe-se que existe uma valorização do trabalho em detrimento do estudo (como poderá ser visto posteriormente) e nos três últimos, infere-se que a família não considera a frequência escolar como muito importante.

Todos os familiares participantes desta pesquisa demonstraram manter uma relação instrumental com a escola, citaram a importância do estudo para “ser alguém na vida”, para conseguir um bom emprego:

*“Uai, tem que ir, né. Com estudo a gente já não vale nada.”* (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).

*“Uai, o futuro dele, né, hoje em dia, se não estudar, não consegue nada na vida.”* (Kênia, mãe de Luis, 6º ano)

*Hoje em dia sem estudo a gente não é nada não. Se eu tivesse formado, cê acha que eu tava aqui? Eu falo pros meus meninos direto, eles num gostam de estudar não. Vai obrigado mesmo, porque eu brigo com eles. Eu falo com eles ‘até pra correr atrás de caminhão de lixo tem que ter o 2º grau, se ocês num estudar, vai ficar empurrando carroça’.* (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).

Apesar de a escola ser percebida como uma possibilidade para melhorar as condições de vida dos estudantes e sua família, para Bourdieu, há uma tendência de essa instituição “(...) ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.” (2010b, p.221). Ainda de acordo com esse autor (2010c), o fato de a

escola não proporcionar uma vida melhor para muitos que recorrem a ela nessa busca (sobretudo pessoas provenientes de famílias economicamente mais pobres), tem sido usado como subsídio para o questionamento se a escola é realmente libertadora e democrática. Nesse sentido, a opinião de uma mãe que entrevistei é ilustrativa, apesar de em um primeiro momento da entrevista, ela afirmar a importância de estudar “*Hoje em dia sem estudo a gente não é nada não*”, posteriormente ela fala sobre a desconfiança do retorno da dedicação aos estudos:

*Eu vou ser sincera com você, eu num ... eu sou dessa opinião. Tem gente, inclusive da minha família, que comeu livro, formou e hoje trabalha atrás de um balcão de bar. Então, assim, se for pra escolher, eu num falo isso pra ele [o filho], né, é claro, se for pra escolher entre trabalho e a escola, eu prefiro que ele fique com o trabalho. Porque se for pra acontecer igual aconteceu com meu tio, passar a vida inteira estudando, pra terminar atrás de um balcão de bar? Lá no serviço dele eles já aumentaram o salário dele pra 800 reais, eles gostam muito dele, eu creio que eles vão promover ele a outro cargo, num vai demorar muito, porque ele é bem querido lá. Então, tá ficando na escola, gastando material, pra tomar bomba todo ano, pra ficar sendo chamada lá pra ouvir reclamação? Então, se fosse aquele aluno que eu... quando a mãe vê que o filho tem interesse em estudar, é outra coisa. Mas ele, num tem. Então entre a escola e o trabalho, eu sou mais o trabalho mesmo. (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).*

Rúbia demonstra preferir que o filho trabalhe e, conseqüentemente, receba seu salário, do que se dedique aos estudos e não tenha retorno garantido. Na segunda parte de sua fala ela evidencia que a sua opinião é resultado não apenas da desconfiança em relação à escola, mas também dos problemas na escolarização do filho (reclamações da coordenação, repetências).

Outro aspecto que também determina o valor da escola é a expectativa que os pais têm em relação ao futuro de seus filhos, o quanto a escola faz parte dos planos das famílias para o destino dos filhos.

Quando questionadas sobre qual a expectativa tinham para o futuro dos filhos, quatro famílias falaram que esperam que aconteçam “as melhores coisas” com o filho. Uma mãe respondeu que gostaria que ele fosse respeitado e que soubesse respeitar as outras pessoas. Outra mãe focou na vontade que o filho tenha alto poder aquisitivo:

*Num sei, esse menino, quando era pequeno, pra me deixar irritada, ele falava que ia ser lixeiro. Não tenho nada contra, mas quem estuda quer ser é juiz, doutor... tenho certeza que eles não queriam ser lixeiro, eles não podiam ser outra coisa. Tipo meu vizinho, era lixeiro, era piada de todo mundo, tinha um tanto de apelido. Podia ser profissão que dá dinheiro, quem sabe jogador que*

*faz tão pouco e ganha tanto! Eu fico vendo esses pedreiros que fazem esses apartamentos e ganha pouco! (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).*

É interessante ressaltar que, em um primeiro momento, nenhuma família fala sobre um plano de estudos para os filhos. Apenas depois, quando perguntadas se gostariam que os filhos estudassem é que a maioria delas respondeu que sim. Uma mãe disse que queria que o filho fizesse “*faculdade ou curso técnico*”, outra respondeu “*faculdade*”. O pai e a mãe que foram entrevistados juntos falaram que, em relação ao estudo, “*não pode parar nunca*”. Uma genitora opinou que os filhos devem estudar até quando quiserem. E outra, “*até quando ele tiver condições... quero que ele forma*” (Raquel, mãe de Gustavo , 6º ano), remetendo aos investimentos necessários para estudar, como disposição, tempo e dinheiro (para compra de material, transporte).

Dos estudantes entrevistados, quando questionados sobre o que querem para o futuro, um quer trabalhar com o pai (no comércio), um quer ser jogador de futebol, outro também queria ser jogador, mas acredita não ter mais idade para iniciar a carreira, então quer ter uma profissão (não especifica qual) e ganhar dinheiro e outro quer ser rico. Assim como seus pais, os adolescentes não se referem, inicialmente, sobre dar continuidade aos estudos, somente quando perguntados se precisam estudar para atingir seus objetivos é que falam sobre estudo: todos afirmaram que precisam estudar. O nível de escolarização variou entre terminar o Ensino Médio (três respostas) e cursar graduação, resposta dada pelo estudante que deseja trabalhar com o pai.

Destaca-se o fato de que o único estudante que afirmou querer fazer faculdade é filho da entrevistada com maior escolarização, sua mãe é técnica em enfermagem e disse que gostaria que o filho fizesse curso técnico ou faculdade. Tal constatação demonstra que a expectativa em relação ao futuro do estudante (tanto dos pais quanto do próprio filho) pode estar ligada também à escolarização mais elevada dos pais.

Entre as famílias participantes da pesquisa, dois pais e duas mães terminaram o Ensino Médio, um genitor não chegou a concluí-lo, uma mãe finalizou o 1º grau e um pai cursou até a 4ª série. Em relação a três pais e uma mãe, não há informação sobre sua escolarização. Nesse sentido, o fato de os pais não terem mencionado em um primeiro momento planos futuros para os filhos que dependam da escolarização pode ter como justificativa o fato de sua própria escolarização ser baixa.

Além da expectativa que se tem em relação ao seu futuro e a escolarização dos pais, outros dois aspectos devem ser abordados na análise sobre o valor da escola: a relação com o saber e com a escola.

De acordo com Charlot (2007), a relação com o saber pode ser compreendida como o desejo, a disposição, a paixão e a disponibilidade para aprender, seja o saber geral ou um saber mais específico.

Patto (2008), ao realizar pesquisa com quatro alunos que eram considerados verdadeiros fracassos por seus professores, pode constatar que alguns deles demonstravam uma relação com o saber cotidiano diferente da estabelecida com o saber escolar. Três dessas crianças foram consideradas “deficientes mentais” pela orientadora educacional, todavia, a pesquisadora, ao entrevistá-las, percebeu que no dia a dia elas demonstravam ser capazes de aprender. Por exemplo, Ângela foi reconhecida como uma pequena adulta pela referida pesquisadora, uma vez que era ela quem se responsabilizava pelo cuidado com sua casa e irmãos. Outro estudante reconhecido pelas professoras como um “fracasso escolar”, Augusto e seus irmãos foram descritos por Patto como crianças “vivas, espertas, sociáveis, interessadas e sobretudo muito verbais, expressando-se com fluência e riqueza de vocabulário (...)” (2008, p.375), contrastando com a imagem passada pelas professoras. Por último, Nailton, que apresentava facilidade para construir pipas com papéis muito pequenos, demonstrando competência “para lidar com noções de espaço e superfície e para planejar e antecipar resultados.” (PATTO, 2008, p. 396). Apesar disso, Nailton foi apresentado como uma criança portadora de uma deficiência que afetava sua capacidade cognitiva e cursava a 3ª série pela terceira vez. Por meio desses exemplos, é possível afirmar que não se pode dizer que o sujeito relaciona-se com todos os saberes de maneira igual.

Nos casos citados acima, descritos por Patto (2008), a relação com o saber escolar diferenciava-se da relação com outros saberes. De acordo com Charlot (2007): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. (2007, p. 21). Em algumas situações, constata-se que as aprendizagens escolares não fazem sentido para os estudantes, “Tudo se passa como se o jovem, ao rejeitar a escola e o professor, não conseguisse estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual”. (CENPEC<sup>44</sup>, LITTERIS<sup>45</sup>, 2007, p. 33 e 34).

---

<sup>44</sup> CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Brasil).

<sup>45</sup> LITTERIS- Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (Brasil).

Nas entrevistas que realizei, a relação com o saber foi pouco mencionada. Mesmo quando questionados sobre quais disciplinas gostavam mais e menos, os adolescentes citavam pouco sobre a sua relação com o saber. De quatro estudantes, três referiram-se a gostar ou não do professor como critério de gostar ou não da matéria. Um deles justificou que “*sem matemática você não é nada na vida*” (Joel, 6º ano), o que demonstra que, na opinião do adolescente esse saber escolar será útil para o futuro. O único estudante que citou o saber foi Luís (6º ano): “*Gosto de fazer contas de matemática*”. Milton (9º ano) gosta menos de “*Matemática e Português, [pois] num gosto de quebrar a cabeça*”. A ausência da relação estabelecida com o saber na fala dos estudantes entrevistados pode ser um sintoma do valor que dão ao saber escolar, do lugar que esse saber ocupa em suas vidas.

Uma importante pesquisa que aborda questões sobre a relação com o saber e com a escola foi realizada por Charlot (1996), que utilizou o instrumento “Inventário de Saber<sup>46</sup>” com estudantes franceses de dois estabelecimentos de ensino de periferia, sendo um localizado em uma ZEP<sup>47</sup> e outro que recebe uma clientela “mais favorecida” (p. 47). Nesse estudo, quando questionados sobre qual o sentido de ir à escola, dentre os estudantes da escola bem conceituada, a maioria das respostas dizia respeito à aquisição do saber (sendo que, para esses alunos, aprender detém um sentido em si mesmo). Já dentre os frequentadores da escola da periferia, a escola é como uma mediadora “mágica” da profissão, é como se não houvesse um processo, mas uma consequência direta e simples: eu frequento a escola e, portanto, conseguirei tal emprego.

De acordo com Charlot (2005), há muito tempo é comum que os alunos frequentem a escola para serem aprovados e conseguirem um bom emprego: “A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vai a escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a ideia de escola desvinculada da aquisição do saber.” (p. 83). Segundo esse autor, há uma tendência entre os estudantes em não perceber a aprendizagem escolar como “fonte de sentido e prazer” (p. 85).

Algumas falas dos estudantes que entrevistei vão ao encontro das afirmações de Charlot (2005) em relação à falta de sentido do saber escolar para os estudantes, além

---

<sup>46</sup> Modelo do instrumento: “Tenho...anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” (CHARLOT, 1996, p. 51). Esse inventário foi criado por Charlot e por sua equipe e objetiva compreender o processo de aprendizagem dos estudantes, identificando quais aprendizagens fazem mais sentido para o participante.

<sup>47</sup> ZEP significa Zona de Educação Prioritária e reúne escolas que atendem às camadas mais populares, na França. Recebe recursos especiais do governo para enfrentar os problemas sociais e educacionais.

do fato de muitos irem à escola pensando em conseguir um emprego, principalmente em se tratando das camadas populares:

Entrevistadora: Por que você vai para aula?

Gustavo (6º ano): *Num sei...acho que pra estudar.*

Entrevistadora: Por que você vai para aula?

Luís (6º ano): *Pra estudar.*

Entrevistadora: Você pensa em fazer faculdade?

Luís (6º ano): *Não, nunca.*

Entrevistadora: Por que nunca?

Luís (6º ano): *Até o 3º ano tá bom, pra que estudar mais? Num gosto. E faculdade demora. Terceiro ano já pega emprego bom.*

No trecho acima, percebe-se que Luís não vai para aula para aprender, mas para estudar, demonstrando um sentido de obrigação (“*Num gosto*”) e não de prazer. Além disso, o estudo para ele tem uma função instrumental: conseguir um “*emprego bom*”. A imposição da frequência às aulas também foi mencionada na entrevista de Joel:

Entrevistadora: Por que você vai para aula?

Joel (6º ano): *Ah, vou pra aula porque eu sou obrigado.*

Quando questionei um dos pais sobre a relação do filho com o estudo ele responde: “*Acho que ele num gosta de estudar, tem gente que gosta, tem aquela coisa, aquela paixão, fica doido pra chegar o dia de ir pra escola. Ele tá estudando assim, pelo que eu tô vendo, infelizmente empurrado.*” (João, pai de Milton, 9º ano).

Dessa maneira, é possível constatar que “aprender não significa a mesma coisa para todos” (CHARLOT, 1996). E, assim como cada estudante frequenta a escola de uma maneira, por um motivo e com um objetivo, cada família valoriza a escola de acordo com a vivência que teve nesta instituição e segundo aquilo que espera dela.

Baseando-se em Bourdieu (2010a), pode-se afirmar que os comportamentos dos sujeitos são determinados, entre outros fatores, por sua família, pelo seu pertencimento sociocultural, bem como das expectativas que criam para o futuro. Se as camadas populares compreenderam que o investimento na escolarização de seus filhos não

garante que haverá retorno exitoso, porque investir na escola? Porque insistir que seus filhos sejam frequentes às aulas? Quais são as chances desses estudantes ascenderem socialmente frequentando a escola? Quais os ganhos eles terão com essa frequência?

#### **4.4 O envolvimento familiar na escolarização dos filhos**

Diversas pesquisas têm apontado que a família é um componente importante na trajetória escolar das crianças e dos adolescentes. Para Zago:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. (2000, p.20).

Schargel e Smink referem-se a uma constatação realizada pela National Parent Teacher Association (1998) para falar sobre a importância do envolvimento familiar para a escolarização: “Quando os pais se envolvem na educação estudantil de seus filhos, estes tiram melhores notas e conceitos, apresentam melhores índices de frequência e fazem deveres de casa com mais regularidade.” (SCHARGEL, SMINK, 2002, p.59).

Para tratar do envolvimento da família na escolarização dos filhos e como este comprometimento influencia a frequência escolar, optou-se por focar a escolarização dos pais, o seu conhecimento do funcionamento da escola e o uso de estratégias escolares. Essa escolha ocorreu por se acreditar que o envolvimento da família é resultado, dentre outros aspectos, da sua própria escolarização e, conseqüentemente, do conhecimento do funcionamento escolar. Além disso, esse envolvimento pode ser percebido pelo uso de estratégias escolares em prol da escolarização de seus filhos. Assim sendo, escolarização da família, conhecimento do funcionamento da escola e uso de estratégias escolares são fatores interdependentes.

Diversas pesquisas apontam que a frequência dos filhos está diretamente ligada à escolaridade dos pais ou responsáveis (VASCONCELLOS, 2005; PONTILI, KASSOUF, 2007; CACCIAMALI, TATEI, BATISTA, 2010). Tal afirmação pode ter duas explicações. A primeira delas diz respeito ao trabalho infantil. De acordo com Cacciamali, Tatei e Batista (2010), quanto maior a escolarização dos pais, maior a

probabilidade de eles preferirem que os filhos estudem em detrimento de trabalharem. Outra possibilidade é que os pais com baixa escolaridade, muitas vezes, apresentam dificuldade para acompanhar a vida escolar dos filhos, principalmente nas séries mais avançadas (ALVES, 2006), essa falta de acompanhamento pode resultar na infrequência escolar dos filhos e no futuro abandono da escola.

Dentre as famílias que pesquisei, como exposto anteriormente, tive acesso à informação da escolarização de sete genitores: dois pais e duas mães formaram o Ensino Médio, um pai começou a cursá-lo, mas não terminou, uma mãe terminou o Ensino Fundamental e um pai a 4ª série, ou seja, percebe-se a baixa escolarização dos participantes.

A escolarização da família foi apontada como fator importante de influência por um dos pais entrevistados (João, pai de Milton, 9º ano), ele e sua esposa terminaram o 2º grau, assim como seus filhos mais velhos, um de 27 anos e uma de 19:

*Mas eu acho que muita coisa influencia... se numa família, se tem irmãos que são batalhadores, lutam, estudam, o outro irmão, muitas vezes, quer copiar. Mas aqui, infelizmente, a gente num deu muita sorte. Meu filho mais velho terminou o 2º grau, muito inteligente, isso dá uma chateação muito grande pra gente. Ele deveria tá estudando e num estuda. A menina também terminou o 2º grau, estudou até numa escola boa, escola municipal, a Central, e você vê, até agora, infelizmente, ela quer, mas por enquanto num tá fazendo cursinho nem nada. Acho que isso tudo influencia também, se os dois tivessem batalhando e estudando, de uma certa forma, isso influencia no outro.*

Indo ao encontro da opinião de João, desde a década de 1960, Bourdieu tem defendido a existência e a importância da herança cultural familiar para a escolarização dos filhos. De acordo com esse autor, o capital cultural explica a desigualdade da escolarização dos estudantes de diferentes classes sociais e pode ser compreendido como uma transmissão familiar de “(...) todo um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais, domínio da língua culta, cultura em geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados etc., os quais se transformam em vantagens (...)” (NOGUEIRA, 2010, CDROM) quando aplicado na escolarização. Ou seja, o capital cultural é uma “transmutação da herança social em herança escolar” (BOURDIEU, 2010a, p. 52).

Nogueira e Nogueira (2004), ao realizarem uma análise do pensamento bourdiesiano, afirmam que o capital cultural é um dos determinantes da escolarização

principalmente pela influência na aprendizagem dos conteúdos escolares e pelo investimento na educação escolar dos filhos.

Além disso, os autores ressaltam a importância de um tipo específico de capital cultural, o capital das informações sobre o funcionamento do sistema escolar. Ou seja, uma família que possui alto capital cultural conhecerá melhor as regras do jogo escolar, terá maior capacidade e disposição para investir na escolarização de seus filhos, assim sendo, provavelmente suas crianças entrarão na escola mais bem preparadas.

No caso das famílias que pesquisei, todas com baixo capital cultural, portanto detentoras de poucas informações sobre o sistema escolar, essa constatação fica evidente: muitos pais não sabiam o cargo dos profissionais da escola com os quais conversavam, uma mãe não soube dizer o limite de falta que o filho pode ter no ano letivo (mesmo ele tendo sido retido no ano anterior por infrequência) nem em qual série ele foi matriculado quando iniciou a sua escolarização. O trecho da entrevista que fiz com Kênia, mãe de Luis, 6º ano, é ilustrativo dessa falta de conhecimento do funcionamento da escola:

- Entrevistadora: O que você entende por “faltar muito” à aula?

- Kênia: *Ah, é quando já num tem aquela... igual os professores me chamaram na escola e falaram que ele tá faltando muito, porque tem um limite de falta, né, inclusive esse ano já falaram ‘se ele continuar faltando ele vai ser reprovado’.*

- Entrevistadora: Você sabe quanto é esse limite de falta?

- Kênia: *Ah, eles falaram lá, mas eu num lembro não, num tive aquele interesse de guardar, mas num é pouca não.*

- Entrevistadora: Mas em uma semana, em um mês, quanto você acha que é faltar muito?

- Kênia: *Acho que umas 40 faltas é muito no mês.*

O conhecimento relativo ao envolvimento familiar na escolarização dos filhos diz respeito ao funcionamento da escola e também ao que se passa na escolarização dos estudantes. Apesar de quase todas as famílias participantes da minha pesquisa terem afirmado irem à escola constantemente para acompanhar a escolarização dos filhos, algumas não souberam dizer qual é a frequência dos estudantes às aulas ou afirmaram que ficaram sabendo da infrequência do filho tardiamente:

- Kênia (mãe de Luís, 6º ano): *Semana passada mesmo ele foi uns quatro dias, acho que um dia só que ele faltou, que foi na sexta-feira. Hoje diz que vai, né, aí não sei.*

- Lauro (pai de Fernando, 6º ano): *Ah, minha filha, pelo que a mulher me falou, meu filho esse ano, se ele foi um mês completo...o resto.* (A entrevista foi realizada em 11/05).

- Marta (mãe de João Vitor, 6º ano): *Quando eu fui fazer a matrícula dele, eles me chamaram a atenção, falando sobre frequência. E eu ainda falei 'ué, mas ele num falta', igual eu te falei, qualquer falta é falta, mas eles nem queriam fazer a matrícula dele lá, por infrequência.*

- Entrevistadora: Ele tomou bomba?

- Rúbia (mãe de Marcus, 9º ano): *Tomou. Era pra ele tá no 2º ano, eu acho.*

- Entrevistadora: Ele tomou bomba por quê?

- Rúbia (mãe de Marcus, 9º ano): *Ano passado foi por... frequência. E ele estudava de manhã, porque ele num trabalhava. Inclusive eu fiquei até quatro meses sem receber o bolsa família por causa dele. Teve um mês lá que ele teve 15 faltas. Eu nem sabia dessas faltas. Pra mim ele ia pra escola todos os dias, né.*

Quando questionados se incentivam seus filhos a irem para a escola, em um primeiro momento, todas as famílias entrevistadas responderam que sim, por meio de conversas. Assim sendo, elas afirmam que a estratégia que utilizam para estimular a frequência escolar é o diálogo.

O trecho a seguir, retirado da entrevista realizada com Kênia, mãe de Luís (6º ano), demonstra que a única estratégia que ela usa para tentar fazer com que seu filho vá para a aula é a conversa, mesmo assim, Kênia se questiona sobre a eficácia dessa estratégia:

- Entrevistadora: Você incentiva seu filho a ir para a aula? Como?

- Kênia: *Falo, falo pra ele 'Otávio, você tem que ir pra aula', tem dia que eu falo meio que brava com ele, mas na mesma hora eu vejo que não adianta.*

- Entrevistadora: E o que você acha que adianta?

- Kênia: *Num adianta porque eu num tando em casa... mesmo eu em casa, às vezes eu num vou ter aquele pulso. Eu vou ter dó dele do mesmo jeito.*

Já Raquel, mãe de Gustavo (6º ano), apesar de em um primeiro momento afirmar que “*Incentivo, converso, pergunto todo dia se tem para-casa, nunca tem*”, depois, ao ser questionada se conversa com o filho sobre a escola, ela respondeu “*Raro acontecer de a gente conversar porque eu não tenho tempo.*”. Assim sendo, em alguns dos casos estudados, percebe-se a ausência do diálogo, que poderia servir como uma estratégia escolar de incentivo à presença às aulas.

Muitas vezes as famílias não sabem como investir na educação escolar de seus filhos. No caso das famílias dos meios populares, esse desconhecimento pode derivar de suas próprias trajetórias escolares: têm baixa ou nenhuma escolaridade. Como um pai pode auxiliar seu filho nas tarefas de casa, exercendo assim o papel de “professor oculto” (PAIXÃO, 2006), se ele mesmo não teve oportunidade de estudar? De acordo com Thin (2006), muitos genitores não participam diretamente da vida escolar de seus filhos por temerem prejudicá-los, pois se sentem incapazes, uma vez que consideram serem detentores de uma cultura ilegítima, inferior à cultura escolar.

Todavia, mesmo não dispondo de recursos econômicos e culturais para acompanhar a trajetória escolar dos filhos, alguns pais dos meios populares usam estratégias que acabam por influenciar na escolarização de seus filhos. Entre tais estratégias, pode se citar o ensinamento de obediência às autoridades escolares, controle dos horários de estudo, das saídas e dos amigos (LAHIRE, 1997), uso de transporte escolar e táticas para burlar o Cadastro Escolar de escolas públicas, no intuito de conseguir para o filho uma escola de melhor qualidade, independentemente se longe da residência familiar (ALVES, 2006). Outra estratégia comum das camadas populares é o incentivo ao estudo que pode ser percebida por um “poupar” o estudante das atividades domésticas, como no caso de uma mãe entrevistada por D’Ávila, em uma pesquisa com 34 famílias de estudantes de escolas públicas de 6ª e de 7ª séries, moradoras de bairros populares da Grande Vitória: “A gente não deixa lavar nem um copo. O estudo é tudo o que a gente pode dar. Somos pobres. Lutamos com dificuldades”. (1998, p. 11-12).

Esse incentivo ao estudo pode ocorrer até mesmo por meio de “mentiras”, como no caso de uma tia que entrevistei que criou uma história para estimular o sobrinho a ler:

*A Carla [tia paterna do estudante] tava indo num grupo espírita, aí ela falou assim que o rapaz do grupo tava pagando alguém pra fazer a interpretação do livro, cê lia o livro e depois você fazia sua própria interpretação. Aí a gente logicamente arrumou um livro pra ele ler, pra gente forçar ele a ler. A gente pensou assim 'se ele ler o 1º livro, ele vai interessar em ler o 2º', pelo menos era uma ótima coisa. (Ana, tia de Paulo, 9º ano).*

Outra estratégia escolar utilizada por uma das mães que entrevistei foi, ao perceber que o filho não tinha condições de ir para a série seguinte (4ª série) por conta de suas dificuldades de aprendizagem, ela procurou a escola para que ele repetisse o ano:

*Eles falaram assim 'não podemos dar bomba', aí eu 'mas o quê que ele tem que fazer [para tomar bomba]?', ela falou 'mas eu num posso te falar', aí eu insisti e ela falou que era só frequência que dá bomba. Aí eu... eu trabalho dia sim dia não, aí o dia que eu tiver trabalhando, ele vai tá na escola, o dia que eu tiver de folga, ele não vai vir pra escola, porque eu não quero que ele passe, isso já no finalzinho do ano. Aí ele repetiu, no caso da 3ª pra 4ª série. (Marta, mãe de Joel, 6º ano).*

É importante ressaltar que, apesar do esforço das famílias, as duas estratégias escolares citadas anteriormente, do pagamento para o estudante interpretar o livro e a repetência proposital, não foram exitosas: Paulo não quis ler o livro e Joel, ao ser transferido de escola, foi admitido na 4ª série, a contragosto de sua mãe.

Na presente pesquisa, além de considerar que o foco está nas famílias populares, deve-se levar em conta também o fato de que os sujeitos pesquisados são estudantes do 6º e do 9º ano, ou seja, adolescentes. As estratégias familiares escolares tendem a mudar quando se trata de uma criança ou de um adolescente. É comum que a família, considerando o desenvolvimento do filho, julgue que ele não precisa de cuidados como quando era criança. E o próprio estudante, muitas vezes, não aceita o mesmo zelo como quando era mais novo. Durante a pesquisa de campo que realizei, dos sete familiares que entrevistei, apenas uma tia, Ana (Paulo, 9º ano) afirmou que a forma como acompanha a escolarização do sobrinho não mudou (em relação a quando ele era mais novo). Um pai respondeu: “Mudou, né, que antes era só brincar, hoje em dia tem que pegar firme.” (Lauro, pai de Fernando, 6º ano). Duas mães afirmaram que o acompanhamento diminuiu porque o filho está mais organizado (Kênia, mãe de Luís, 6ª série) ou mais responsável (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano). Raquel (mãe de Gustavo, 6ª) disse que esse acompanhamento “Tá um pouco pior. Agora ele já tá rapazinho”. Marta alegou acompanhar menos a escolarização de Joel (6ª série) por não conseguir

fazê-lo: porque não entende o para-casa ou porque não tem tempo. Já os pais de Milton (9º ano) têm outras explicações para a “*piora*” (termo usado pelos genitores) no acompanhamento da escolarização do filho. De acordo com Rita, antigamente tinha que assinar o caderno do estudante, hoje em dia não tem mais. Para João, essa mudança é decorrente do crescimento do filho.

Quando perguntada sobre qual a expectativa para o futuro do filho, Marta falou a respeito da dificuldade de fazer o filho ir para a aula “(...) *eu preocupo, porque eu fico pensando assim, Joel tem 13 anos, é difícil demais pra mim mantê-lo na escola, mantê-lo que eu falo é fazer ele ir, igual eu tô te falando que é difícil fazer ele ir. Aí daqui a pouco eu num vou conseguir fazer ele ir pra escola.*” Nesse caso, percebe-se que à ausência de conhecimento de estratégias escolares para fazer com que seu filho seja frequente nas aulas soma-se a dificuldade de controlar o comportamento de um adolescente.

De acordo com Alves (2006), a partir da 5ª série, faixa considerada pela autora como de transição, o nível de monitoramento dos genitores tende a ser atenuado e os estudantes começam a ter uma vida escolar mais autônoma. Em uma pesquisa realizada pelo Conselho Consultivo para Educação da Inglaterra (2008), envolvendo três mil alunos de 1ª a 4ª série da escola primária e suas famílias, concluiu-se que a diminuição do interesse dos pais ao longo da escolarização dos filhos pode ser explicada pelo fato de, à medida que os filhos vão se distanciando das séries iniciais, os pais se sentem menos seguros em acompanhar e interferir em seus estudos.

Assim sendo, a baixa escolarização das famílias dos meios populares, sua decorrente insegurança e falta de conhecimento do funcionamento da instituição escolar podem resultar em um repertório de estratégias escolares insuficiente para garantir que seus filhos sejam frequentes à aula.

## **Considerações finais**

Como hipótese inicial desta pesquisa, acreditava-se que a família influencia a frequência escolar por uso de estratégias escolares, por questões relacionadas ao seu pertencimento aos meios populares, por conta dos sentidos que atribui à escolarização. Além disso, tinha-se a suposição de que entre os fatores que fazem com que os estudantes faltem às aulas estão a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, a maior valorização do trabalho em detrimento da escola (tanto por parte dos adolescentes quanto de suas famílias), os problemas de aprendizagem, o distanciamento do ensinado e dos interesses dos estudantes, a falta de sentido da escola para os estudantes. Dessas pressuposições, a necessidade de o estudante trabalhar não se mostrou tão presente para justificar o forte absentismo discente. É importante ressaltar que, apesar de um dos adolescentes pesquisados trabalhar, sua mãe confirmou que mesmo quando se dedicava exclusivamente aos estudos, ele era muito infrequente às aulas. Talvez se mais estudantes do 9º ano tivessem participado desse estudo, a relação entre a entrada no mercado de trabalho e as faltas escolares tivesse sido mais evidente.

A infrequência escolar tal como abordada nesse trabalho, ou seja, acentuada a ponto de resultar em reprovações, constitui um fenômeno multi determinado, ressaltando-se como principais determinantes aspectos da comunidade onde o estudante vive, bem como fatores escolares, relativos ao próprio estudante e à sua família. Em se tratando dos aspectos da sociedade, destacam-se a importância que o meio (país, cidade, bairro) atribui à escolarização e de que maneira ele assegura que as crianças e os adolescentes sejam frequentes às aulas (bem alimentados, que não precisam trabalhar e seguros ou não).

No que diz respeito à escola, o primeiro aspecto a ser analisado é a sua acessibilidade: tanto se está localizada em lugar acessível ao estudante, como se está aberta (no sentido de disponível) para recebê-lo. É importante também que essa escola seja considerada segura e de qualidade pelo estudante e por sua família: o empenho em ir para escola/ enviar os filhos para escola tem de compensar o esforço (de gasto material, de disponibilidade de tempo e de dedicação). Algumas características presentes na escolarização de alguns estudantes dos meios populares, como baixo desempenho escolar, indisciplina em sala de aula e defasagem série/idade podem contribuir para a piora do absentismo escolar.

Quanto ao próprio estudante, é comum que as práticas juvenis entrem em conflito com as obrigações escolares (ver TV até tarde ou dormir cedo para ir para aula? Navegar pela internet ou estudar?). O mundo fora da instituição escolar tem se mostrado mais interessante para os adolescentes do que a escola. Além disso, principalmente em se tratando das camadas populares, não há garantias de que a dedicação aos estudos será recompensada. Assim sendo, para muitos desses jovens, não faz sentido investir em uma atividade da qual não se sabe se será tirado proveito (uma vez que é comum que eles não percebam valor no aprender e, na maior parte das vezes, sua relação com a escola é instrumental, visando ao futuro para conseguir um “emprego bom”).

Em relação à família, cinco aspectos se sobressaem. O primeiro deles é a situação financeira do grupo familiar: pesquisas apontam que quanto maior a renda da família, maior a frequência escolar dos filhos, seja porque os estudantes não precisam trabalhar para complementar a renda familiar ou porque os pais têm maior escolarização e valorizam a escola.

O segundo aspecto está diretamente relacionado ao fato de as famílias pertencerem às camadas populares: a forma como as famílias vivenciam o tempo. A disposição temporal típica dos meios populares regularmente confronta-se com a disposição temporal escolar.

Outro ponto que também é determinado pelo pertencimento das famílias aos meios populares e que pode ser uma justificativa da alta infrequência escolar de seus filhos é a forma como os pais exercem sua autoridade: é comum que seja necessária a presença física de um adulto dizendo o que pode e o que não pode ser feito. O fato de os pais não ficarem em casa o dia todo somado à situação de os filhos não terem interiorizado a autoridade familiar (e muitas vezes nem o valor da escola), faz com que os estudantes não sejam frequentes às aulas.

Nesse sentido, o valor que o estudante atribui à escola é resultado, dentre outros, da importância que sua família atribuiu ao estudo. Esse valor é influenciado principalmente pela expectativa que têm do futuro do estudante (se, para alcançar o objetivo almejado, é necessário estudar), pela relação com o saber e com a escola e pela escolarização dos pais.

A escolarização dos genitores é importante na determinação de outro aspecto familiar para a infrequência escolar: seu envolvimento com a escolarização dos filhos. O fato de as famílias pesquisadas terem baixa escolaridade faz com que conheçam pouco sobre o funcionamento da escola e adotem menos estratégias escolares, o que

acaba por gerar um envolvimento familiar menor na escolarização dos filhos (menor na visão das escolas e se comparadas às famílias das camadas médias e altas).

Desta maneira, o que se percebe entre as famílias participantes da pesquisa realizada é que o enfraquecimento do enquadramento familiar e da regulação dos comportamentos dos estudantes por parte dos pais, gerado principalmente pela falta de conhecimento do funcionamento da instituição escolar, pela falta de tempo, pela desqualificação de sua autoridade, pelas urgências da vida material precarizada (MILLET, THIN, 2012), pelo pouco valor atribuído à escola, pela falta de confiança nesta instituição, agravado pela dificuldade de como agir com o filho adolescente, compromete a frequência escolar dos estudantes.

Assim sendo, desta pesquisa pode-se depreender que a infrequência escolar é um fenômeno complexo: determinado por diversos fatores e com consequências graves para a escolarização do estudante (e conseqüentemente, para o seu desenvolvimento). Pela importância que o acesso à educação atingiu em nossa sociedade, era de se esperar que o absenteísmo discente fosse um tema mais recorrente nos estudos realizados, mas essa não é a realidade que se vive. Acredita-se que outras pesquisas podem contribuir para a compreensão da infrequência escolar e da relação da família com esse fenômeno.

## Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano da escola: entre violências**. Brasília: UNESCO Brasil, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito- escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte/ Minas Gerais**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais

ALVES-MAZZOTTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999, p. 147- 178.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Estudo Multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan-mar 2007.

ANDRETTA, Ilana; OLIVEIRA, Margareth da Silva. A técnica da entrevista motivacional na adolescência. In: **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652005000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17/06/2013.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão (org). **Histórias dos bairros (de) Belo Horizonte: Regional Nordeste**. Belo Horizonte: APCBH e ACAP, 2008.

BELO HORIZONTE. Lei No 10.053, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o monitoramento da não frequência do aluno de escola pública municipal. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 28 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 12.013, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de agosto de 2009.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome** (Programa Bolsa Família). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>  
Acesso em 04/06/2013.

BOURDIEU, Pierre (a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39- 64.

BOURDIEU, Pierre (b). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 217- 227.

CACCIAMALI, Maria Cristina; TATEI, Fábio; BATISTA, Natália Ferreira. Impactos do Programa Bolsa-Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Rev. Econ. Contemp.** Vol 14, n 2, p. 269-301, 2010.

CARNOY, Martin (org). **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa-** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207- 222.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (org.). **Interação escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, 2010.

CATHARINO, Tânia Ribeiro e GIFFIN, Karen. **Gravidez e Adolescência – investigação de um problema moderno.** Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

CENPEC e LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber-** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2ª edição, 2007, p. 33-50.

CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber-** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2ª edição, 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n 97, São Paulo, Maio de 1996, p. 47-63.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização-** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 10, p. 431-440, 2005.

CONSELHO CONSULTIVO PARA EDUCAÇÃO. O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar-** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 67-73.

D'ÁVILA, José Luís Piôto. Trajetória escolar, investimento familiar e determinação de classe. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n° 62, Campinas, abr, 1998.  
Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20/12/2012.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1105-1128.  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22/07/2012.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (versão online). Verbete: **Absenteísmo**. Disponível: <http://www.priberam.pt/dlpo/> Acesso em 02/02/2012

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da Indisciplina. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008.

Folha de São Paulo. Falta creche pública em 24% das cidades brasileiras em 14/07/2008 (versão online). Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/frospunome.mmp>  
Acesso em 07/11/2011.

GARDINAL, Elaine Cristina Gardinal; MATURANO, Edna Maria. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 541-551, set./dez. 2007.

IBGE. Síntese de Indicadores de 2008. Disponível em:  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao\\_de\\_vida/indicadores\\_minimos/sintese\\_indic\\_sociais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_de_vida/indicadores_minimos/sintese_indic_sociais2008/indic_sociais2008.pdf) Acesso em 19/03/2013.

IBGE. Senso escolar. Disponível em:  
<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M16&t=distorcao-idadeserie-serie-nova-ensino-fundamental> Acesso em 04/09/2012.

IBGE. Série estatística. Disponível em:  
<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CAJ318&sv=8&t=taxa-de-frequencia-a-escola-ou-creche-de-criancas-de-0-a-6-anos-de-idade> Acesso em 03/09/2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos- Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 19- 31.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias brancas e negras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro- mudança social, jovens e tempo. In: *Tempo Social*, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005, p. 35-56.

MAMBRINI, Juliana; CESAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. **Fatores Determinantes do Desempenho dos Alunos Mineiros no SAEB de 1995**. Universidade Federal de Minas Gerais Instituto de Ciências Exatas Departamento de Estatística, agosto, 1999.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandes (orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17-33.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6, p. 5-14.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » de collégiens de familles populaires. **Les sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle**, Le Décrochage scolaire, 2003. vol. 36, n. 1, p. 109-129. (Manuscrito)

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires- L'école à l'épreuve de la question sociale**. França: Presses Universitaires de France, 2012. 2. ed.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Revista Análise Social**, v. xl (176), 2005, p. 563-578.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 3, 1991, p. 89-112.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar- um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural (verbetes). In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

NOGUEIRA, Maria Alice et al. Relatório Final de pesquisa: Educação e Desigualdade: o impacto das transmissões e decisões familiares sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. Faculdade de Educação/ UFMG, **Observatório Sociológico Família- Escola**, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (orgs). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed UFMT, 2006, p. 57- 81.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **O que a escola faz com as famílias**- As imposições jurídicas, econômicas e psicológicas que a escolarização impõe aos pais. Palestra ministrada na Feira Educar, realizada em maio de 2012, em São Paulo (material não publicado).

PONTILI, Rosângela Maria e KASSOUF, Ana Lúcia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar nos meios urbanos e rural de São Paulo e Pernambuco. **Rev. de Econ. Social.** 2007, vol 45, n 1, p. 27-47 (online). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032007000100002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032007000100002&lang=pt) Acesso em: 28/03/2011

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-80.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetoórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** 1993. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Programa **AVALIA- BH.** Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/> Acesso em 27/05/2011

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Revista Família- Escola. **Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.** 2010.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao> Acesso em 12/12/2011.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Saúde.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=saude> Acesso em 12/12/2011.

PREFEITURA DE TABOÃO DA SERRA. Programa Interação Família e Escola. <http://www.educataboao.com.br/interacaofamiliaescola> Acesso em 11/03/2013.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. In: **Paidéia**, 2008, 18(40), p. 385-398.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar.** Rio de Janeiro: Dunya Ed, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. **Education-oriented social programs in Brazil: the impact of Bolsa Escola**. Paper submetido ao Global Conference on Education Research in Developing Countries (Research for Results on Education), Global Development Network, Prague, Março 23-Abril 2, 2005.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1967, p. 263-311.

SENOS, Jorge; DINIZ, Teresa. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, n. 16, p. 267-276, 1998.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 248f.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENDALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (orgs). **Origem e destinos- desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks. 2003, p. 105-146.

SILVA, Pedro. O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In: **Conselho Nacional de Educação- Seminários e Colóquios**, Lisboa/Portugal, 2007, p.115-140.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL- GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual (Artigo de revisão). *Revista da Associação Médica Brasileira*, [S.l.], v. 1, n. 57, p. 78-87, 2011.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre família e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ ago, 2006, p. 211-225.

TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola; GOMES, Sandra; CARPIM, Thaís Regina Pavês. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L.C. & Kaztman, R. (org.). *A Cidade contra a Escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*, Rio de Janeiro, Letra Capital; FAPERJ, IPPES, 2008, p. 59-90.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandes (orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 34-42.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa- Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287- 309.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo, 2004.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Caminhadas** de universitário de origem popular- Projeto Conexão dos Saberes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

VASCONCELLOS, Lígia. A relação entre frequência escolar e renda familiar no Brasil- 1981-1999. In: **Pesquisa e planejamento econômico**, v.35, n.2, p. 267- 295, ago, 2005.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, jan./jun. 2009, p. 195-215.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares**- algumas condições de possibilidades. Goiânia: Editora da UGC. 2007.

VIEIRA, Raquel Rocha. A perspectiva dos discentes da Escola Municipal Anne Frank sobre a infrequência escolar: outros olhares. 2010. 45 f. Monografia (Especialização em Juventude e Escola)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação- Belo Horizonte.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/ 2001, p. 7-47.

YAZLLE, Marta Edna Holanda Diógenes. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.** 2006, vol.28, n.8, pp. 443-445.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa**- Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287- 309.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família e Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-43.

## **Apêndice A-** Roteiro de entrevista com os estudantes

- Nome:

- Idade:

- Série:

1.1 Você frequenta a escola desde qual idade?

1.2 Você está nesta escola há quanto tempo?

1.3 Por que estuda nesta escola?

1.4 Você gosta desta escola? Do que gosta e do que não gosta?

1.5 Por que você vai para aula?

1.6. Você falta à aula: muito, mais ou menos, pouco?

1.7. Quantas vezes falta no mês, aproximadamente?

1.8. Sempre faltou muito à aula? / Sempre foi frequente às aulas?

1.9. Quando falta à aula, por que você falta?

1.10. Quando você falta à aula, sua família fica sabendo? Como?

1.11. O que sua família faz quando você falta à aula? O que ela faz para você não faltar à aula?

1.12. O que você fica fazendo quando falta à aula?

1.13. A escola faz alguma coisa quando você falta muito? E quando os outros colegas faltam?

1.14. Você conversa sobre a escola com sua família?

1.15. Sua família sabe que você repetiu o ano por causa da infrequência?

1.16. Quando você era mais novo, sua família acompanhava a sua vida escolar? Mais do que hoje?

1.17. Qual a sua expectativa para o futuro?

1.18. Você conversa com sua família sobre o seu futuro?

## **Apêndice B-** Roteiro de entrevista com as famílias

- Parentesco com o estudante:
- Nome:
- Idade:
- Profissão:
- Escolaridade:

2.1 Por que seu filho\* deve ir para aula?

2.2 Por que você acha que seu filho falta à aula?

2.3 O que o senhor(a) faz com o seu filho quando ele falta à aula? Se seu filho falta à aula, você o castiga? Como?

2.4 Você incentiva o seu filho a ir para a aula? Como?

2.5 Como você fica sabendo se seu filho falta à aula?

2.6 De quem você considera que seja a responsabilidade por o adolescente faltar de aula?

2.7 A escola faz alguma coisa quando o estudante falta muito? O quê?

2.8 Você acha que a escola deve fazer alguma coisa quando o estudante falta muito? O quê?

2.9 Como você avalia a qualidade da escola do seu filho?

2.10 Você conversa com seu filho sobre a escola?

2.11. Você acha que a maneira como você acompanha a vida escolar do seu filho mudou em relação a quando ele era mais novo? Como?

2.12. Qual a sua expectativa para o futuro do seu filho?

\* O termo filho será adequado de acordo com o parentesco que o entrevistado tiver com o estudante.