

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCELLA TOMELLINE ALVES GOMES

**ACOMPANHAMENTO ESCOLAR EM FAMÍLIAS POPULARES:  
estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco – MG**

Mariana

2022

Marcella Tomelline Alves Gomes

ACOMPANHAMENTO ESCOLAR EM FAMÍLIAS POPULARES: estudo em  
bairro vulnerável de Ouro Branco – MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Linha de pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas (DsPEI).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlice de Oliveira e Nogueira.

Mariana

2022

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G633a Gomes, Marcella Tomelline Alves.  
Acompanhamento escolar em famílias populares [manuscrito]:  
estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco - MG. / Marcella Tomelline  
Alves Gomes. - 2022.  
93 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Relação escola-família. 2. Orientação familiar. 3. Classe popular.  
4. Ouro Branco (MG). I. Nogueira, Marlice de Oliveira. II. Universidade  
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.048(815.1)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Marcella Tomelline Alves Gomes**

### **Acompanhamento escolar em famílias populares: estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 19 de maio de 2022

#### Membros da banca

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - Coorientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Viçosa

A Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 03/10/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 03/10/2022, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0406798** e o código CRC **C407E954**.

## RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de investigar o acompanhamento escolar em famílias populares em uma escola localizada no município de Ouro Branco – MG. As questões que orientaram a pesquisa foram: Quais as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas por famílias moradoras de um território socioeconomicamente vulnerável? Como estas famílias se relacionam com a escola de seus filhos? O objetivo geral do estudo foi investigar como se desenvolviam a participação na escola e o acompanhamento parental na vida escolar dos filhos em famílias moradoras de um território de alta vulnerabilidade social. Como objetivos específicos, definimos: a) construir o perfil sociológico das famílias dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na escola investigada; b) elaborar um mapeamento da vulnerabilidade social do território em que a escola investigada está localizada; c) investigar as práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelas famílias pesquisadas. A pesquisa foi desenvolvida com uma metodologia qualitativa com aplicação de um questionário a 150 famílias usuárias da escola do bairro, dividido em duas partes, sendo a primeira parte direcionada aos aspectos socioeconômicos das famílias pesquisadas e a segunda parte aos aspectos da relação família-escola e dos modos de acompanhamento familiar da escolarização. Como resultados da pesquisa tivemos que as famílias, embora dispusessem de poucos recursos econômicos e culturais, valorizavam a escola e participavam da vida escolar dos filhos, desenvolvendo práticas de apoio escolar que contribuíam, ao menos em parte, com a permanência das crianças na escola. A maioria das famílias exercia algum tipo de controle sobre a vida diária das crianças, por exemplo, controlando as saídas dos filhos e as atividades realizadas no tempo livre. Mais de metade das famílias disponibilizava algum tipo de material de leitura para os filhos em casa, embora estes materiais estivessem restritos a jornais e revistas, por exemplo. De modo majoritário, as famílias pesquisadas davam algum tipo de apoio às tarefas escolares dos filhos, acompanhando a realização das tarefas de casa ou delegando a outros membros da família tal incumbência. As famílias investigadas conheciam, em alguma medida, o desempenho escolar dos filhos e estavam cientes das dificuldades encontradas por eles no processo de escolarização. Grande parte das famílias investigadas costumavam ir à escola dos filhos com certa frequência, embora, para uma parte destas famílias, este tipo de participação estivesse condicionada à convocação feita pela escola para reuniões ou outros eventos. Em suma, as famílias pesquisadas, embora vivessem em precárias condições socioeconômicas, vislumbravam para os filhos uma trajetória escolar longa, ou seja, tinham expectativas de escolarização relativamente altas e participavam, dentro de limites sociais, culturais e econômicos, da vida escolar dos filhos.

**Palavras-chave:** Acompanhamento escolar. Relação família-escola. Camadas populares.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate school follow-up in popular families in a school located in the municipality of Ouro Branco – MG. The questions that guided the research were: What are the forms of school follow-up developed by families living in a socioeconomically vulnerable territory? How do these families relate to their children's school? The general objective of the study was to investigate how participation in school and parental follow-up developed in the school life of children in families living in a territory of high social vulnerability. As specific objectives, we defined: a) to build the sociological profile of the families of students enrolled in the initial years of elementary school (1st to 5th year) in the investigated school; b) elaborate a mapping of the social vulnerability in the territory in which the investigated school is located; c) investigate the school follow-up practices developed by the surveyed families. The research was developed with a qualitative methodology, with the application of a questionnaire to 150 families who used the neighborhood school, divided into two parts: the first part was directed to the socioeconomic aspects of the families surveyed and the second part, to aspects of the family-school relationship and the family follow-up in schooling. As a result of the research, we found that, despite the few economic and cultural resources, the families valued the school and participated in their children's school life, developing school support practices that contributed, at least in part, to the children's permanence in school. Most families had some kind of control over the children's daily lives, for example, controlling their children's outings and activities in their free time. More than half of the families provided some type of reading material for their children at home, although these materials were restricted to newspapers and magazines. Most of the surveyed families gave some type of support to their children's schoolwork, accompanying the completion of homework or delegating this task to other family members. The investigated families knew, to some extent, their children's school performance and were aware of their difficulties in the schooling process. A large part of the investigated families used to go to their children's school with some frequency, although, for a part of these families, this type of participation was conditioned to the invitation made by the school to meetings or other events. In short, in spite of living in precarious socioeconomic conditions, the surveyed families envisioned a long-lasting school trajectory for their children, that is, they had relatively high schooling expectations and participated, within social, cultural and economic limits, in their children's school life.

**Keywords:** School follow-up. Family-school relationship. Popular layers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Escolas da rede municipal de ensino fundamental/anos iniciais de Ouro Branco segundo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	34
Quadro 2 – Nível Socioeconômico (NSE) das escolas da rede municipal de ensino fundamental/anos iniciais de Ouro Branco segundo INEP 2015 e 2019	36
Gráfico 1 – Distribuição de domicílios por logradouro do Bairro das Acácias, Ouro Branco – MG, 2021	44

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de Renda das Famílias do Bairro das Acácias em 2021	44
Tabela 2 – Material predominante nas paredes externas dos domicílios no Bairro das Acácias em 2021	45
Tabela 3 – Saneamento básico dos domicílios do Bairro das Acácias – 2021	
Tabela 4 – Quantidade de pessoas vivendo nos domicílios no Bairro das Acácias – 2021	46
Tabela 5 – Quantidade de famílias vivendo nos domicílios, Ouro Branco – MG, 2021	46
Tabela 6 – Grau de parentesco com o aluno(a) da pessoa que respondeu o questionário	49
Tabela 7 – Raça	49
Tabela 8 – Estado civil atual	50
Tabela 9 – Religião	51
Tabela 10 – Escolaridade das mães	51
Tabela 11 – Ocupação das mães	52
Tabela 12 – Escolaridade dos pais	53
Tabela 13 – Ocupação dos pais	54
Tabela 14 – Renda familiar	55
Tabela 15 – Recebe benefício do Governo (bolsa família, auxílio emergencial ou outro)	55
Tabela 16 – Número de pessoas que moram na casa	56
Tabela 17 – Presença de pai e mãe no ambiente familiar	56
Tabela 18 – Número de filhos	57
Tabela 19 – Tipo de moradia	57
Tabela 20 – Meio de transporte utilizado para ir à escola	58
Tabela 21 – Materiais de leitura em casa	61
Tabela 22 – Moradia com acesso à internet	62
Tabela 23 – Para qual finalidade o(a) filho(a) utiliza o computador	63
Tabela 24 – Rotina no dia a dia do filho(a)	64
Tabela 25 – Quem e como a autoridade em casa é exercida	65
Tabela 26 – Como são realizadas as tarefas escolares em casa	65
Tabela 27 – O que pensa sobre os “deveres de casa” dos filhos	66
Tabela 28 – Como seu filho(a) está se saindo na escola	67
Tabela 29 – Outro tipo de atividade além da frequência escolar	68
Tabela 30 – Quais as atividades seu(a) filho(a) faz no tempo livre	69
Tabela 31 – Motivo da matrícula na escola pesquisada	70
Tabela 32 – Frequência que vai à escola dos(as) filhos(as)	71
Tabela 33 – Quais os motivos da ida à escola de seu filho(a)	72
Tabela 34 – Ao procurar a escola por conta própria, o que acontece?	72
Tabela 35 – O que acontece ao participar das reuniões da escola	72
Tabela 36 – Até qual nível de ensino o(a) filho(a) deve estudar	73
Tabela 37 – Idade em que o filho(a) deve trabalhar	74



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO</b>	<b>10</b>
1.1 <b>Configurações familiares e transformações</b>	<b>10</b>
1.2 <b>Relação família escola e as mudanças na contemporaneidade</b>	<b>14</b>
1.3 <b>As famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos</b>	<b>18</b>
1.4 <b>O acompanhamento escolar em famílias de camadas populares</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR DA PESQUISA</b>	<b>29</b>
2.1 <b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>30</b>
2.1.1 <b>A PESQUISA DOCUMENTAL</b> .....	<b>30</b>
2.1.2 <b>APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS</b> .....	<b>31</b>
2.2 <b>A escola Ipê Amarelo</b>	<b>33</b>
2.3 <b>Território, vulnerabilidade social e as desigualdades escolares: efeitos sobre a escola Ipê Amarelo</b>	<b>39</b>
2.3.1 <b>ADENTRANDO O TERRITÓRIO INVESTIGADO: O BAIRRO DAS ACÁCIAS</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 3: AS FAMÍLIAS POPULARES E O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS</b>	<b>47</b>
3.1 <b>Perfil socioeconômico das famílias pesquisadas</b>	<b>47</b>
3.2 <b>Práticas educativas parentais e de envolvimento com a escolarização dos filhos</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação investigou modos de acompanhamento da escolarização dos filhos, desenvolvidos por famílias das camadas populares e moradoras de um bairro vulnerável socioeconomicamente na cidade de Ouro Branco. O estudo está situado no campo dos estudos sociológicos sobre a relação família e escola e pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre as famílias do bairro pesquisado e sua relação com a escolarização dos seus descendentes.

Para compreender os modos de acompanhamento da escolarização dos filhos empreendidos por famílias de camadas populares, é preciso, inicialmente, refletir sobre as escolas e as famílias contemporâneas, no contexto das reconfigurações e transformações sociais.

Os processos de transformação socioeconômica que nossa sociedade sofreu, com o advento do capitalismo, estimularam a crescente urbanização com demandas de reprodução da força de trabalho, provocando mudanças gradativas na estrutura familiar. As mães, que a princípio permaneciam em seus lares, enquanto os pais saíam para buscar a provisão material da família, foram conquistando o seu espaço no mercado de trabalho, alterando os papéis e as responsabilidades parentais com relação aos filhos. Transformações também ocorreram em relação à ampliação da escolarização nas sociedades ocidentais, tendo como consequência uma maior demanda das famílias por acesso à educação escolar. (SAVIANI *et al.*, 2006)

A escola, assim, era vista como uma instituição que, hipoteticamente, deveria atuar na transmissão da instrução sem necessariamente desenvolver uma “parceria” com as famílias. No entanto, na contemporaneidade, a escola e, também, as famílias estão diante de um discurso de colaboração e de parceria fortemente difundido a partir da década de 1990 no Brasil (NOGUEIRA, 2006). Este discurso apresenta a colaboração das famílias como primordial para os bons resultados escolares, ao mesmo tempo em que estimula a elaboração, por parte da escola, de estratégias e de canais de comunicação com as famílias. Podemos ver isso na legislação nacional, como na LDB 9.394 de 1996, em que a família é apresentada como parceira do processo educacional e corresponsável pelo desempenho escolar dos filhos estudantes. Assim, por meio de um discurso produzido não só pela legislação, mas também pelas políticas públicas que, embora fragmentadas, impulsionam a ideia da colaboração parental, as famílias são cada vez mais responsabilizadas pelo acompanhamento da escolarização dos filhos.

No entanto, de acordo com Nogueira (2005; 2015), a família exerce influência nos processos de escolarização dos filhos, desenvolvendo em menor ou maior grau os mecanismos de acompanhamento escolar que podem incitar ou não ao êxito escolar. Entretanto, um ambiente familiar diversificado e favorável, do ponto de vista cultural, mostra-se um grande precursor para a escolarização, enquanto em outras famílias menos próximas ao mundo escolar, e, portanto, menos “aptas” a desenvolver formas de acompanhamento escolar mais eficazes, os ambientes domésticos podem ser menos fomentadores do êxito escolar. Sendo assim, diferentes modos de acompanhamento da vida escolar pelas famílias podem gerar diferentes destinos escolares, ou seja, produzem desigualdades de oportunidades no âmbito escolar, significando que a herança cultural familiar tem efeitos positivos e exercem alguma influência nos destinos escolares das crianças e jovens.

Na atualidade, fruto das transformações sociais, em função do envolvimento da mulher no trabalho, das mudanças nas temporalidades vividas pela família contemporânea, entre outros condicionantes, nem todas as famílias têm as condições sociais, econômicas, psicológicas e culturais ideais para interagir com a educação escolar dos filhos e com a escola, até mesmo para acompanhar a sua rotina de atividades escolares, complementando o seu desenvolvimento e dando suporte a esse processo educacional. Quanto maior é a participação da família no universo escolar do filho, compartilhando a carga de responsabilidade com a escola, maiores e melhores poderão ser os resultados nesse processo de educação. Devemos considerar que a educação vinda do lar é relevante na formação do indivíduo, sendo que não cabe à escola abarcar com todos os ensinamentos necessários para a formação humana. “Os pais são os principais mediadores entre a criança e o mundo. A criança aprende sobre o mundo pelos olhos dos pais, de suas reações, de suas experiências” (GOMIDE, 2004, p. 52).

Em contrapartida, a escola se configura como um espaço importante na formação humana, ela possui um potencial relevante de influência sobre o que se pensa, bem como sobre o comportamento do aluno, principalmente no que concerne ao trabalho do professor, profissional que tem um significado expressivo no processo ensino/aprendizagem. Depois da família, a escola se torna a segunda instância propulsora na formação humana, preparando o indivíduo para as relações sociais.

Dessa forma, sem perder a sua essência e missão, a sociedade demanda que a escola esteja atualizada, atenta às questões da contemporaneidade e preparada para lidar, cada vez mais, com as transformações e diferentes demandas de um mundo globalizado e que atualmente é influenciado pelo neoliberalismo, que interfere em todas as instâncias da vida do ser humano, alterando o seu modo de viver e enxergar o mundo.

Para entender tudo isso, diante das transformações ocorridas tanto nas escolas quanto nas famílias, é preciso observar as interações entre escolas e grupos familiares em suas duas vertentes, a da instituição escolar e a das famílias (SILVA, 2010). No escopo deste trabalho, delineamos nosso objeto de pesquisa apenas na vertente lar, dadas as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa durante o período da pandemia causada pelo (COVID-19) no início de 2021 acarretando o fechamento das escolas. Assim, investigamos os modos de acompanhamento da escolarização de famílias populares moradoras de um bairro vulnerável socioeconomicamente.

O interesse por estudar o acompanhamento escolar em famílias populares advém da minha experiência profissional em escolas situadas em regiões periféricas da cidade de Ouro Branco, que atendiam a estudantes bastante vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. A minha percepção, derivada da atuação como pedagoga nestas instituições, era a de que, embora uma parte dos pais e mães fossem pouco participativos na vida escolar dos filhos, as famílias moradoras destes locais não podiam ser vistas de modo homogêneo em relação às suas práticas educativas e de envolvimento na vida escolar dos filhos, e que havia uma variação nos modos como elas desenvolviam o acompanhamento escolar.

Essa impressão prática, produzida na e pela minha experiência profissional, mediante acompanhamento diário da rotina dos alunos e observação das vivências apresentadas pelas famílias durante este período, é aqui reafirmada pela literatura sociológica. Como mostram os estudos de Canaan (2020), não é possível considerar os alunos e suas famílias sem considerar as suas circunstâncias sociais, sendo necessário compreender as condições materiais e simbólicas das vidas das famílias e os fatores que influenciam a interação com a escola.

É de suma importância estudos nesse sentido para compreender melhor como as escolas dialogam com as famílias, para perceber onde a escola está inserida, as possibilidades desses alunos, e, no entanto, discutir e analisar essas realidades. Para então compreendermos o papel de cada uma na sociedade, as condições em que elas fazem parte e qual o tipo de desenvolvimento e efeitos nos destinos escolares.

Tendo em vista que as famílias são desiguais diante da escola e exercem formas distintas de interação e participação nesta instituição como também de acompanhamento da vida escolar dos filhos, esta pesquisa tem como objeto de investigação **as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas por famílias moradoras de um território vulnerável socioeconomicamente em um município do interior mineiro.**

Para compreender tal objeto de investigação, traçamos como objetivo geral investigar como se desenvolvem a participação na escola e o acompanhamento parental na vida escolar

dos filhos em famílias moradoras de um território de alta vulnerabilidade social. Como objetivos específicos, definimos: a) construir o perfil sociológico das famílias dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na escola investigada; b) elaborar um mapeamento da vulnerabilidade social do território em que a escola investigada está localizada; c) investigar as práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelas famílias pesquisadas.

A dissertação foi organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a construção teórica do objeto, abordando as temáticas das configurações e transformações sociais nas famílias e nas escolas, a relação família e escola e as mudanças na contemporaneidade, as famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos, bem como o acompanhamento escolar em famílias de camadas populares.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e o contexto social e escolar do local pesquisado, trazendo dados e informações que ajudaram a caracterizar o bairro e a escola.

O terceiro capítulo, com o tema das famílias populares e o acompanhamento da vida escolar dos filhos, apresenta um perfil socioeconômico das famílias pesquisadas e discute o envolvimento das famílias e o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

## **CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO**

Neste capítulo, faremos uma discussão acerca dos construtos teóricos que contribuíram para a construção do objeto “acompanhamento escolar em famílias populares” a partir de quatro tópicos: Configurações familiares e transformações, a relação família escola e as mudanças na contemporaneidade, famílias populares e a relação com a escolarização dos filhos e formas de acompanhamento escolar em famílias populares.

Para melhor entendimento e contextualização da relação entre família e escola, optamos por, primeiramente, apresentar elementos teóricos que contribuem para conceituar família e demonstrar, mesmo que brevemente, algumas dimensões das mudanças sociais que vêm ocorrendo historicamente nesta instância de socialização.

### **1.1 Configurações familiares e transformações**

O mundo contemporâneo, de forma geral, passou por mudanças significativas que interferiram e ainda interferem no modo de ser das pessoas e na configuração das famílias e das escolas. A partir da década de 1950, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, a educação escolar passou a ser entendida como um instrumento político, econômico e social necessário para reerguer os países afetados e atender aos processos de transformação socioeconômica derivados da configuração de um novo tipo de capitalismo, que estimulou a crescente urbanização das cidades e produziu novas demandas e modos de reprodução da força de trabalho. Este fenômeno provocou mudanças gradativas, tanto na escola quanto nas famílias, construindo um novo cenário social.

Assim sendo, os papéis sociais da família e da escola foram gradativamente se modificando, acompanhando as transformações econômicas, políticas e sociais do mundo capitalista contemporâneo. Dessa forma, as relações entre as duas instâncias – família e escola – também tomaram outros contornos e formas a partir da segunda metade do século XX. Podemos afirmar que, nas sociedades ocidentais, principalmente, nas últimas décadas, a interdependência entre escola e família – historicamente construída – vem se reforçando cada vez mais (SINGLY, 2007; NOGUEIRA, 2005).

Para iniciar esta discussão, vamos nos ater a algumas definições conceituais de família. Maturana (2006, p. 163) esclarece que família é “um domínio de interação de apoio mútuo na paixão por viver juntos em proximidade física ou emocional, gerado por duas ou mais pessoas”. O autor ainda afirma que este domínio de interação, ou seja, os modos como

esta interação é construída, nem sempre se dá por meio de um acordo explícito e, por vezes, esse “contrato simbólico” não é totalmente visível e consciente para os atores envolvidos.

Sobre a conceituação de família, Boarini (2003) evidencia a total dependência da criança a outros seres humanos, ao nascer. Segundo a autora, dentre os animais que habitam a Terra, somos os mais dependentes nesta fase da vida, sendo que devemos ser alimentados, aquecidos, higienizados, afagados e protegidos dos perigos do mundo físico e social. Todos estes cuidados visam propiciar mínimas condições para que o ser humano se mantenha vivo nos primeiros anos de vida, todavia, não basta a condição de estar vivo, é necessário se inserir e interagir em uma organização social composta por necessidades e simbolismos, o que reforça a contínua dependência do outro, mesmo depois de adulto.

Assim sendo, a autora supracitada ressalta que “o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence, convencionalmente denominado como família, é algo muito velho e, paradoxalmente, muito novo” (BOARINI, 2003, p. 1), pois a família, embora se constitua em uma instituição milenar e tradicional, é uma instância dinâmica que se modifica social e historicamente diante de transformações da sociedade mais ampla, também históricas e dinâmicas.

No entanto, mesmo diante destas históricas transformações, Chinoy (2006) afirma que, sem dúvida, a família ainda é considerada, dentre os grupos sociais, uma das instituições mais relevantes que a experiência humana oferece, pois nela está a reprodução, a manutenção, o posicionamento social e cultural dos indivíduos e dos grupos e a socialização das crianças e jovens.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) salientam que a família é vista como a primeira agência educacional e socializadora do ser humano, e ela passa a ser responsável pela forma como os sujeitos interagem com o mundo, a partir de sua posição na estrutura social, caracterizada pelas relações intergeracionais, e sua relação com a estrutura social. No entanto, ressaltam os autores, na dinâmica destas relações sociais, as famílias se constituem internamente de modos diferentes, mas também desiguais, e devemos pensá-las sempre no plural.

Chinoy (2006) elucida que as famílias podem ser classificadas como nucleares ou elementares, extensas e/ou compostas, sendo que a família nuclear ou elementar é constituída tradicionalmente pela presença de dois cônjuges e a prole, ou seja, marido (pai), esposa (mãe) e filho(s). Ressalta-se que, historicamente, a família nuclear foi sendo construída material e simbolicamente como um “modelo familiar ideal” na sociedade ocidental, idealismo que vem

sendo desconstruído progressivamente nas últimas décadas, tanto do ponto de vista legal quanto moral/social, pela maior democratização e valorização dos direitos humanos e sociais.

A partir destas transformações, podem ser identificadas diferentes configurações familiares que passaram a ser reconhecidas como legítimas perante a sociedade, ou seja, passaram a ser visibilizadas socialmente:

[os] diferentes tipos de família que têm sido descritos com maior frequência pelos pesquisadores da área são: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Sendo assim, precisamos entender o significado dessa instância família, tendo em vista as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas ocorridas com o decorrer do tempo e seu significado na sociedade atualmente. Entender a diversidade de arranjos familiares e as suas formas de interação entre as instituições ajuda a perceber sua participação e contribuição no envolvimento das famílias no ambiente escolar.

Diante destas transformações sociais e culturais, a sociedade tem sido representada por variados formatos de famílias, rompendo com o paradigma da família nuclear e do homem como provedor dos lares. Dito isso, na modernidade capitalista e as decorrentes transformações no modo de produção econômica, alterou e causou mudanças na vida familiar, surgindo assim instituições para educação fora das famílias, o que modificou, trazendo algumas mudanças nos papéis e nas responsabilidades sociais nas famílias, inclusive, com relação aos filhos.

Sarmiento e Freire (2011) salientam que tais transformações não ocorreram e ocorrem sem conflitos e tensões, pois as demandas de atividades assumidas pelas mulheres na contemporaneidade passam a exigir uma reorganização da execução das tarefas cotidianas do lar e uma redistribuição das responsabilidades parentais.

Nesta perspectiva, sendo a família considerada uma unidade institucional básica e estrutural da sociedade, responsável pelas funções de desenvolvimento, educação e socialização dos filhos, as demandas e responsabilidades que a sociedade atribui a elas vão progressivamente aumentando e se complexificando. O autor é enfático ao ressaltar que comumente é na família que a criança deverá encontrar o amparo emocional, a aceitação das diferenças, orientação moral e ética, autoestima, resiliência e, o mais importante, afeto, já que é nela que começa a socialização do indivíduo (LOUREIRO, 2017).

No entanto, os modos de socialização e as interações afetivas no interior das famílias, assim como a distribuição das responsabilidades no seio familiar, não devem ser entendidos



de modo estático e é necessário um olhar atento com relação à existência de uma variedade das dinâmicas familiares internas. Souza (2007) lembra que não existe um modelo de funcionamento familiar universal, mas que é importante pensar nos modos históricos de constituição da noção de família para entender os modelos de interação familiar atuais.

Em tempos medievais remotos, os grupos familiares não tinham função estritamente afetiva, pois, segundo Ariés (1981), cabia à família, primeiramente, cumprir a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, ou seja, sua principal função era a reprodução social. Neste contexto, as crianças estavam inseridas no mundo adulto, e com ele compartilhavam as características sociais e culturais, inclusive aquelas relativas ao cotidiano do trabalho e da vida em geral, sem limites ou censura.

A modernidade passa a apresentar uma visão específica sobre as crianças e seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que dissemina uma visão romantizada da criança no âmbito familiar, como um ser frágil que necessita de cuidados específicos, aumentando a vigilância contínua sobre as crianças e uma maior preocupação com a transmissão familiar e social dos valores morais.

Diante desta pretensa fragilidade das crianças, a escola se tornou um meio de separá-las da vida adulta. No entanto, isso não se deu de modo uniforme e igualitário para todas as crianças e famílias. A criação do ensino público intensificou a estratificação social, sendo que, nestas escolas, estudavam apenas alunos pobres, separados das camadas burguesas e aristocráticas.

No entanto, cabe ressaltar, Ariés (1981), que, com a progressiva centralidade da escola na vida das sociedades modernas, as aprendizagens que eram de responsabilidade da família passaram, cada vez mais, a serem atribuídas à escola, instituição que passa a ser vista como instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.

A criança, antes com uma infância livre, foi confinada a um regime severo e cada vez mais rigoroso que, entre os séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato (ARIÉS, 1981). E, a seguir, no século XX, novas mudanças sociais, econômicas e políticas foram redimensionando o papel da família na educação das crianças e o lugar da escola nesses processos, colocando a escolarização no centro dos projetos familiares. Assim, progressivamente, derivadas de um processo dinâmico de transformações sociais, em que a escolarização passa a ser compulsória e, também, requisito cada vez mais relevante para a mobilidade social, a educação escolar toma um lugar central na vida das famílias (NOGUEIRA, 2006) e passa a compor grande parte dos seus projetos de futuro. Este contexto social também alarga fortemente a responsabilidade parental em relação à prole. Os filhos

passam a ser um “espelho”, em que os pais e as mães veem refletidos seus sucessos e fracassos. Assim, o êxito dos filhos, incluindo o escolar, passa a ser também o dos pais (NOGUEIRA, 2006).

No entanto, pensar sobre a família e sua relação com a escola requer posicioná-la em um contexto de profundas mudanças sociais e econômicas nas duas instâncias. Por um lado, a família, enquanto instância socializadora, teve profundas mudanças decorrentes das transformações do mundo global, advindas da industrialização, urbanização, ingresso das mulheres no mercado do trabalho, como também de mudanças nos comportamentos e nas configurações internas das famílias, tais como ruptura do quadro tradicional provedor/dona de casa, expressiva diminuição do número de filhos, variação nos arranjos familiares, aumento de divórcios e de famílias monoparentais ou ainda de grupos familiares recompostos etc. (ZAGO, 2011).

## **1.2 Relação família escola e as mudanças na contemporaneidade**

As mudanças ocorridas na instituição escolar e nos processos de escolarização, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, também precisam ser pensadas se queremos entender as mudanças na relação entre famílias e escolas. De acordo com Nogueira (2006), os seguintes fatores devem ser evidenciados para se compreender este processo de transformação no âmbito das escolas:

A extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, e todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

Outro ponto destacado por Nogueira (2006) se refere às mudanças pedagógicas ocorridas nos processos educacionais das escolas, por exemplo, a emergência das pedagogias ativas que colocam o aluno como um protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento de mudanças na educação escolar destaca uma intensa preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola, produzindo novos discursos sobre a relação entre escola e família.

No entanto, Nogueira (2006) retrata estas mudanças contemporâneas nas famílias e nas escolas, alertando para uma imbricação de territórios entre as tarefas educativas de uma e outra instância socializadora. Segundo Nogueira, tarefas anteriormente restritas às famílias passam a fazer parte do universo de ação da escola (educação afetivo-sexual, por exemplo) e

vice-versa. Mas também a escola repassa às famílias tarefas antes exclusivas da instituição escolar, como a instrução, retratadas nas tarefas de casa, nas pesquisas e atividades que deverão ser acompanhadas pelas famílias. A esse respeito, na perspectiva da autora, podemos pensar hoje em uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre famílias e escolas, ou seja, uma imbricação de territórios.

Nogueira (1998) pontua que as mudanças nas relações entre família e escola ocorreram de forma gradativa e em ambas as instâncias, ou seja, tanto nos estabelecimentos escolares quanto na própria casa, considerados antes como espaços separados e distantes e que, atualmente, tornam-se mais abertos, que favorecem a permuta entre pais e educadores. Todavia, cabe salientar, nas afirmações da autora, que nesta relação não impera um equilíbrio, ou seja, a troca não está “igualmente repartida entre as famílias dos diferentes meios sociais” (NOGUEIRA, 1998, p. 96-97), e muitas tensões estão presentes nos modos como as escolas interagem com as famílias desiguais e diferentes.

A interação entre estas duas instâncias de socialização – a família e a escola – é estabelecida em torno de um objetivo comum: o bom desenvolvimento escolar dos estudantes. Quando há algum problema neste desenvolvimento, o discurso mais presente é de que as famílias estão ausentes ou suas práticas educativas são insuficientes para contribuir no processo de escolarização, o que, conseqüentemente, afeta o desempenho escolar dos alunos (OLIVEIRA; NOGUEIRA; ARAÚJO, 2019).

Em relação a este discurso presente na sociedade brasileira, Nogueira (2006, p. 157) argumenta que existe hoje “[...] uma ideologia da colaboração que produz a emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais de ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes [...]”. A autora ressalta que este discurso que preconiza a necessidade de interação entre escolas e famílias para o sucesso escolar dos estudantes também é estimulado e disseminado pelo Estado por meio de suas políticas públicas.

Dito isso, Resende e Silva (2016) pontuam que as políticas públicas têm colaborado, mesmo que de modo fragmentado para o desenvolvimento de formas de interação entre família e escola, sendo elas:

“Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001 e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; o “Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE)”, lançado pelo MEC em 2008 como um “chamado [à] sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 1). Outras

iniciativas poderiam também ser apontadas nos âmbitos estaduais e municipais, como o “Programa Escola da Família”, desenvolvido desde 2003 pelo governo estadual de São Paulo, ou o “Projeto Família-Escola”, mantido desde 2005 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (RESENDE; SILVA, 2016, p. 31).

Cabe salientar que os programas acima visaram uma melhor participação dos pais na vida escolar de seus filhos, já que, como visto anteriormente, a busca pelo sucesso educacional das crianças e jovens passa a ser o ponto comum entre família e escola, aspecto presente não só no discurso político, como também na legislação educacional.

Oliveira, Nogueira e Araújo (2019) destacam que a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 12, estabelece, dentre as incumbências dos sistemas de ensino, a articulação com as famílias e a comunidade, fomentando processos de integração da sociedade com as instituições escolares, bem como informar os responsáveis pelos estudantes sobre a frequência e rendimento escolar, assim como a execução da proposta pedagógica da escola.

Porém, a relação do Estado como intermediário entre família e escola não tem um direcionador claro, é uma relação vaga, pouco eficaz e com muitas lacunas. Assim, nesse sentido, quando pensamos na relação entre família e escola, devemos levar em conta as mudanças da sociedade, em que as noções sobre essas duas instituições passam a ter sentido mais amplo e a estar imbricadas nas transformações econômicas, políticas e sociais, considerando as suas exigências com relação aos conhecimentos e às habilidades requisitados no trabalho e nas demais instâncias da vida social. Além disso, importa também observar os discursos sobre participação parental na escolarização dos filhos e de colaboração presentes nas políticas públicas e, também, no cotidiano das escolas.

Nogueira (1998) aduz que temos, nas últimas décadas, a presença de uma certa ideologia de colaboração que fez intensificar os contatos entre família e escola, e esta ideologia foi trabalhada, pregando, assim, a importância de um diálogo e de uma associação entre família e escola. Para a autora, esta colaboração se deu a longo prazo e, hoje, tem-se uma realidade social como fruto imediato, cuja causa se deu nas modificações no âmbito da família, bem como das instituições educacionais.

A escola é uma instituição que, antes, deveria atuar sem necessariamente desenvolver uma “parceria” com as famílias; contudo, na contemporaneidade, passa a enfrentar desafios com a atribuição de novos papéis, pois, tradicionalmente, a escola espera que o aluno possua uma base sólida de valores desenvolvidos em seu seio familiar e, ainda, que ele esteja apto a aderir às lógicas escolares.

Ribeiro e Andrade (2006) elucidam que, no Brasil, as escolas têm uma tendência a responsabilizar a família pelo fracasso escolar de seus filhos, bem como pela indisciplina,

atribuindo a ela, em algumas vezes, o rótulo de desestruturada. No entanto, afirmam os autores, este discurso de omissão e desestruturação familiar é apresentado pelas escolas tendo como referência um modelo de família ideal, coincidente com um ideal burguês de família nuclear, segundo o qual todas as famílias que desviam deste modelo podem ser consideradas inadequadas e, possivelmente, incompetentes na educação dos filhos.

As afirmações acima são relativizadas por Canaan (2020), ao enfatizar que, de acordo com os resultados encontrados por ela em pesquisa realizada sobre o acompanhamento dos pais nas atividades escolares de seus filhos, alguns educadores percebem o acompanhamento por parte dos pais como negligente e ausente, porém, estas afirmações não condizem com a posição de todos os profissionais das escolas. Isso porque, embora grande parte dos docentes tendam a buscar a causa dos fracassos escolares na família, muitos profissionais têm envidado esforços para que a interação com as famílias seja produtiva, focando o sucesso escolar do educando. Por outro lado, a autora aponta que há também resistência por parte de algumas escolas em abrir e ampliar

[a] gestão do estabelecimento de ensino à participação dos pais, seja por receio de perder poder e autonomia, seja por acreditar que os pais não possuem as competências necessárias para auxiliar nessa função; embora, e paradoxalmente, solicitem cada vez mais a participação dos responsáveis em ações de acompanhamento e auxílio às atividades escolares (CANAAN, 2020, p. 48).

Canaan (2020) entende que esta resistência se dá também pela situação em que se encontra a educação pública, com baixa educabilidade, condições precárias do ensino, sucateamento, desvalorização e sobrecarga de trabalho do professor, implicando, desta forma, na desmotivação da classe e causando um aumento do absentismo.

Oliveira (2018) acrescenta que a família exerce um papel na vida da criança que será fundamental para o seu sucesso ou fracasso escolar. Para a autora, o bom acompanhamento do seu filho na instituição educacional implica em fazer com que a família se insira no cotidiano escolar, integrando-se aos projetos da escola, e isso deve acontecer de imediato, e não depois que os projetos já estiverem em andamento, já que os pais são os responsáveis e são importantes no processo de educação. Mas, para isso acontecer, faz-se necessário que a escola abra realmente suas portas, para que esta parceria seja realmente efetivada e promissora.

Todavia, importa também observar que nem todas as famílias estão equipadas com os recursos simbólicos e materiais para lidar com a escolarização dos filhos e atender às demandas da vida escolar. Resende e Silva (2016) elucidam que a relação família e escola não implica afirmar que haja cooperação ou aproximação, pois trata-se de uma ligação ou

associação entre duas instâncias sociais; entretanto, pode-se pressupor que esta interação ocorra em diferentes níveis de envolvimento e até mesmo de comprometimento.

Portanto, embora a escolarização esteja cada vez mais se ampliando nas sociedades contemporâneas e se tornando central nos projetos familiares, a relação que as famílias estabelecem com a escolarização e com a escola não pode ser vista de modo homogêneo. As famílias de diferentes grupos sociais estabelecem relações não só diferenciadas, como também desiguais com a escolarização dos filhos e com a escola. Estas clivagens têm diversas dimensões e, embora não possam ser reduzidas aos aspectos sociais, culturais e econômicos, têm uma forte influência da classe social, conforme nos alertou Bourdieu (1998) desde as décadas de 1960 e 1970.

Sendo assim, tendo em vista o objeto desta pesquisa – acompanhamento escolar em famílias de camadas populares –, o próximo tópico apresentará e discutirá estudos que abordam as formas da relação entre famílias populares e a escolarização dos filhos.

### **1.3 As famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos**

Iniciando a seção, nós nos reportamos ao sociólogo Daniel Thin, que esclarece que a relação das famílias com a escola apresenta marcas da estratificação social. Para o autor, a forma como uma família da classe dominante interage com a escola não é a mesma que as famílias de camadas populares, pois a relação família-escola envolve o encontro (ou desencontro) de lógicas socializadoras familiares e escolares (THIN, 2006).

Oliveira, Nogueira e Araújo (2019), ao analisarem os pressupostos de Thin (2006) sobre as dissonâncias e consonâncias entre as lógicas de socialização das famílias de camadas populares e da escola, complementam que pode-se perceber que são lógicas socializadoras não só diferentes, como também desiguais, já que as famílias de classes médias e elitizadas têm uma consonância com a lógica socializadora da escola (temporalidades, modos de autoridade, formas de comunicação, valores e normas etc.), enquanto as famílias populares desenvolvem processos socializadores mais distantes do modo de socialização escolar.

Batista e Carvalho-Silva (2007, p. 13) salientam que é preciso “desfazer mal-entendidos e visões distorcidas que, na maior parte das vezes, impedem uma interação enriquecedora entre escola e família das camadas populares”, principalmente quando se trata das mais pobres, que se encontram afastadas do universo escolar e residem em áreas de riscos sociais, sendo assim estigmatizadas e segregadas em relação à oferta escolar. Os autores alertam que é necessário compreender como essas famílias se relacionam com a escola, sem

ideais de participação parental preconcebidos, possibilitando assim identificar os esforços educativos familiares desenvolvidos nos processos de escolarização dos filhos.

Assim, no tocante às camadas populares, de “uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”, como afirma Perrenoud (2001), e, estando mais ou menos aptas a entender as lógicas escolares, estas famílias têm, cada vez mais, a escola tem grande papel e importância na vida familiar, compondo os seus projetos de futuro.

Estudos da sociologia da educação, desde as teorias da reprodução de Bourdieu (2007), vêm mostrando a relação entre destino escolar e origem social. Assim, o pertencimento social produz efeitos nos processos escolares, ou seja, os diferentes grupos sociais estabelecem relações distintas com a escola e com a escolarização.

A sociologia da educação, em seu movimento de reconfiguração teórica e metodológica, a partir da década de 1980, vem investigando o interior dos processos educativos, seja na escola, seja na família, buscando visibilizar e compreender os mecanismos pelos quais a origem social atua sobre os destinos escolares, como também elucidar a “caixa preta” da escola e da família (NOGUEIRA, 2006).

De acordo com Nogueira (2005; 2015), a família exerce influência nos processos de escolarização dos filhos, desenvolvendo, em menor ou maior grau, mecanismos para o acompanhamento escolar, que podem incitar ou não ao êxito escolar. Entretanto, um ambiente familiar diversificado e favorável, do ponto de vista cultural, mostra-se um grande precursor para a escolarização, enquanto em outras famílias menos próximas do mundo escolar, e, portanto, com menos facilidade para desenvolver formas de acompanhamento escolar mais eficazes, os ambientes domésticos podem ser menos fomentadores ao êxito escolar. Na perspectiva de Nogueira (2011), de matriz bourdieusiana, temos famílias mais educógenas do que outras, o que repercute nos processos de escolarização e contribui para o acirramento das desigualdades escolares. A autora nos alerta também para a existência, na contemporaneidade, de uma parentocracia (NOGUEIRA, 2021), ou seja, cada vez mais a escolarização é dependente das condições que as famílias possuem para fomentar a vida escolar dos filhos. O que coloca as famílias de camadas populares em situação desigual em relação às camadas médias e elites, que detêm as melhores condições econômicas e simbólicas para desenvolver estratégias para impulsionar a escolarização dos filhos.

Sendo assim, diferentes modos de acompanhamento da vida escolar desenvolvidos pelas famílias podem gerar diferentes destinos escolares, ou seja, produzem desigualdades de oportunidades no âmbito escolar, significando que a herança cultural familiar tem efeitos de

influência nos destinos escolares das crianças e jovens. Carvalho (2004) também discute o desempenho dos educandos provenientes das camadas populares. Segundo a autora, existem pesquisas que apresentam um comparativo quanto ao desenvolvimento dos alunos, demonstrando a influência da origem social nas aprendizagens escolares.

Entretanto, não se pode padronizar os modos de interação das famílias populares com a escola e a escolarização dos filhos. "Os pais de alunos de escolas públicas valorizam a escolarização dos filhos e tentam acompanhar sua vida escolar" (CANAAN, 2020, p. 21), mesmo que estes pais tenham dificuldades em fazê-lo, já que algumas variáveis podem servir de empecilhos, como falta de tempo, pouca escolaridade e capital cultural, por se sentirem impotentes e inseguros sobre como agir, dentre outras ausências em relação aos recursos mais rentáveis para o fomento escolar.

Em contrapartida, Faria Filho (2000) acrescenta que professores e agentes da educação reclamam do desinteresse dos pais, principalmente quando se refere às camadas mais populares. Para o autor, este diagnóstico se baseia nos mais variados preceitos e na premissa de que "embora seja fundamental a participação das famílias na educação dos filhos, estas demonstravam, naquele momento, um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto" (p. 45). Cabe ressaltar que o autor também destaca que as tentativas da escola para se reaproximar da família envolvem ações que indicam mais uma intenção colonizadora (ensinar aos pais como serem pais, "educar as famílias") que uma parceria ou elo de cooperação.

Batista e Carvalho-Silva (2013) fazem uma advertência quanto aos modos de relação entre famílias populares e escola. Baseados na obra de Bernard Lahire (1997), os autores afirmam que a omissão ou indiferença dos pais em relação à educação de seus filhos nas escolas é um mito e que é um equívoco acreditar que as famílias populares não se interessam pela educação escolar dos filhos.

Os autores ressaltam que, em alguns casos, pode se tratar de um certo despreparo dos professores e agentes escolares em lidar com os processos escolares de crianças das camadas populares e com as formas como as famílias participam da vida escolar, por vezes bastante distantes de um ideal de família e de participação veiculados pela escola. Contudo, isso não significa inexistência de famílias desinteressadas pela escolarização dos filhos ou omissas em seus processos educacionais. Estudos como os de Ribeiro e Andrade (2006, p. 386), por exemplo, apontam que os pais de alunos matriculados nas escolas públicas valorizam a escolarização, pois ela é o principal meio de ascensão social, "além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta".



Em relação aos processos de escolarização, existe, em uma perspectiva bourdieusiana, segundo Canaan (2020), diferenças entre as crianças das camadas populares e das classes médias ou elites em relação à escolarização que se convertem em desigualdades. Segundo a autora, há um capital cultural herdado da família, e quanto mais elevada a classe social, mais convergente com as referências culturais trabalhadas pela escola, como o modo de falar, de se comportar, além dos valores e conhecimentos prévios, o que, conseqüentemente, aumenta as chances do sucesso escolar, facilitando o aprendizado e assimilação pelos alunos com relação aos códigos escolares, fazendo com que ele consiga alcançar um bom desempenho deles nas avaliações formais e informais. Em contrapartida, alunos oriundos das camadas populares:

[se] deparam no universo escolar com padrões culturais e simbólicos bastante distintos dos delas, em que a bagagem cultural (e linguística) que possuem pouco ou nada lhes ajuda no percurso escolar, o que pode resultar em uma relação tensa, penosa e insegura para com a escola, que além de bloquear ou dificultar o aprendizado, pode gerar uma má impressão e avaliação docente (CANAAN, 2020, p. 17).

Para a autora, as famílias das diferentes classes sociais não se diferenciam somente em relação à posse de recursos, sejam eles materiais, culturais e/ou linguísticos e que facilitam o sucesso escolar, mas também em relação às ambições e mobilizações em torno da escolarização.

Por sua vez, Carvalho (2004) elucida que estudantes pertencentes a certos grupos étnicos e socioeconômicos sofrem influências das condições simbólicas e materiais de existência nos seus processos educativos. Desta forma, o baixo aproveitamento escolar, ecoando as diferenças entre pobres e/ou negros, entre meninos e meninas, entre famílias mono e biparentais, dentre outras demarcações sociais. Estes grupos encontram-se em desvantagem econômica e cultural para um melhor aproveitamento quanto aos recursos sociais.

De acordo com Amazonas *et. al* (2003), famílias de camadas populares são trabalhadoras no campo da produção material e carregam consigo condições de angústia social e econômica. São famílias que, em sua maioria, sofrem influência de valores transmitidos pela pirâmide social; todavia, por serem diferentes e encontrarem-se na base dessa pirâmide, buscam desenvolver estratégias de sobrevivência compatíveis com as suas condições de existência.

Os autores acima salientam que, nas famílias de camadas populares, o trabalho feminino é vital para a existência. Em paralelo, existem fatores que agravam ainda mais as condições destas famílias, como "desemprego masculino, uso de álcool e outras drogas", o que implica no enfraquecimento da instituição familiar.

É aduzido por Vianna (2005) que as relações entre escola e famílias de camadas populares são baseadas em contextos em que há um confronto desigual, tenso e formador de dificuldades reais para docentes e familiares; estas dificuldades têm o seu cerne estrutural, e não em mal-entendidos, já que esta relação ressalta lógicas sociais diferentes e até mesmo contraditórias.

Nesta perspectiva, podemos inferir que a percepção das famílias, aquilo que ela julga importante, é sempre construída a partir da lógica escolar, ou seja, do que a escola define como pertinente, desejável para a relação entre elas. Assim, “quando se trata da parceria entre escola-família a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, é tida como uma estratégia importante de promoção do sucesso escolar” (CARVALHO, 2004, p. 42).

Quando as escolas demandam a participação parental na vida escolar dos filhos, não consideram, muitas vezes, as relações de poder expressas nas estratificações de classe, nas desigualdades derivadas e produzidas do e pelo pertencimento social e racial, pelas relações de gênero, e pelos diferentes arranjos familiares. Neste sentido, estas dimensões das desigualdades atravessam as vidas das famílias de camadas populares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável delas, modelando suas relações com as escolas (ZAGO, 2011).

Sobre um maior ou menor distanciamento entre as famílias e o mundo escolar, Thin (2006) acrescenta que as relações das famílias populares com a escolarização são um terreno fértil nos discursos escolares, já que se trata de um

[...] discurso que mais frequentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. Esse discurso é particularmente fértil, uma vez que se dirige às frações mais dominadas e mais carentes das classes populares, aquelas que são mais afetadas pela precariedade da existência. Para escapar a essa visão depreciativa, que não permite levar em conta as relações das famílias populares com a escola e a escolarização, várias abordagens sociológicas podem ser mobilizadas (THIN, 2006, p. 211).

Para Thin (2010), as lógicas socializadoras estão relacionadas às propriedades inerentes à classe social; sendo assim, estas lógicas têm uma abordagem relativista que tenta apreender suas interfaces e seus distanciamentos, pois estão “hierarquizadas as práticas e culturas populares em suas lógicas próprias, e postula a existência de uma autonomia das lógicas populares” (THIN, 2010, p. 68).

A questão é que, mesmo estando diante de lógicas socializadoras autônomas, próprias a cada grupo social, do ponto de vista da relação com a cultura e com a escola, elas estão em

posições desiguais. As desigualdades escolares afetam indelevelmente os alunos das classes menos favorecidas e de famílias consideradas pelos atores escolares como “desestruturadas”, ou seja, aquelas que não atendem a um ideal de família preconizado pelas escolas. E são eles que comumente ainda apresentam os índices mais elevados de fracasso escolar e são afetados pelas múltiplas desigualdades de classe, raça e gênero no contexto da educação brasileira, como mostram diversos estudos no campo da sociologia da educação (ÉRNICA; RODRIGUES, 2020).

Érnica e Rodrigues (2000) aduzem que o sistema público de ensino em metrópoles apresenta desigualdades na oferta, atendimento a sujeitos desiguais, e que os padrões assumidos pelos sistemas escolares desconsideram as diferenças e explicações para tais distorções sociais e escolares. Os autores elucidam que existe uma convergência para estes padrões oriundos das desigualdades educacionais; todavia, existe também uma variação de particularidades das desigualdades socioespaciais de cada cidade e de acordo com cada contexto.

Assim sendo, pode-se observar, nos estudos dos autores, que as oportunidades educacionais não respeitam a equidade; desta forma, as escolas que se localizam em territórios com concentração de pobreza, com localização nas periferias são as menos favorecidas e mais afetadas por diferentes tipos de desigualdades e precariedades.

De acordo com Érnica e Rodrigues (2000), as desvantagens educacionais concentram-se mais nas periferias ou em contextos representados pela segregação social de pobreza e seguindo a mesma explicação. Os autores são enfáticos ao elucidar que os níveis mais elevados de aprendizagens estão relacionados com os grupos socioeconômicos cujas escolas pertencem aos contextos ligados aos grupos de classe média.

Assim sendo, índices mais altos de aprendizagem são alcançados por estudantes brancos com maior nível socioeconômico e capital cultural; em contrapartida, os índices mais baixos estão relacionados com as camadas populares, representando um viés racial que compromete o desempenho de crianças pobres e, ainda de modo mais impactante, os estudantes negros.

No entanto, mesmo diante de fortes desigualdades sociais e escolares, para Nogueira (2006), as famílias, de modo geral, encontram-se desejosas de participar efetivamente da vida escolar dos filhos, e muitas já enxergam esta participação como um direito democrático. Em contrapartida, o Estado tem buscado incentivar tal envolvimento e, com isso, criado mecanismos para que se concretize; todavia, tais políticas podem ter um efeito perverso na medida em que

[...] omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2000, p. 150).

No cotidiano da escola, tem sido comum o estabelecimento de uma relação perversa entre famílias de camadas populares e as dificuldades na escolarização, o que acentua o aumento da desigualdade, de maneira a contribuir para uma maior culpabilização da família pelo fracasso escolar dos filhos e enfraquecer “a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães” (CARVALHO, 2000, p. 146). O papel atribuído à família pela escola, muitas vezes, não leva em consideração as dissonâncias familiares existentes, pois, para satisfazer essas exigências implícitas e explícitas da escola, é necessário dispor de capital econômico e capital cultural para acompanhar a vida escolar dos filhos (BOURDIEU, 1998).

#### **1.4 O acompanhamento escolar em famílias de camadas populares**

Lins *et. al* (2015) ressaltam que a influência familiar no decorrer da vida da criança tem múltiplas facetas, por se tratar de papéis multidimensionais e complexos entre pai e mãe, e ambos, apesar das mudanças na família contemporânea, têm suas funções específicas. Dito isso, os autores são enfáticos ao afirmarem que o papel da criança e sua interação com os pares e com os adultos são influenciados pelo contexto da família, da escola e da sociedade e, desta forma, estes contextos assumem um papel de suma importância no processo ensino-aprendizagem e no acompanhamento da escolarização.

No entanto, diante do cenário atual, em que cada vez mais as famílias são chamadas a participar efetivamente da vida escolar, principalmente apoiando as tarefas escolares, o acompanhamento escolar em famílias de camadas populares difere do acompanhamento de famílias mais abastadas e tradicionais, pois as últimas dispõem de mais recursos materiais e culturais para implementar modos de acompanhamento escolar “legítimos”, ou seja, mais próximos àqueles valorizados pela escola.

Assim, de um lado, conforme afirmam Antunes e Sá (2010), as famílias de camadas médias e elites possuem um maior acesso ao universo escolar, já que representam o modelo de aspiração social esperado pela escola, pois, quando as figuras parentais têm um capital escolar e cultural elevado, procuram assegurar para seu filho meios para que ele seja bem-sucedido em seus estudos, independentemente do tipo de instituição em que estiver matriculado.

Por outro lado, Resende (2008) alerta para as condições sociais e culturais das famílias, em que os pais, comumente menos escolarizados, não dispõem de recursos para acompanhar os filhos em suas tarefas escolares, o que pode ser visto pelas escolas e pelos professores como não participação ou ausência.

Zanella *et al.* (2008) esclarecem que os pais das camadas populares matriculam seus filhos nas escolas por acreditarem na instituição escolar como uma forma de se projetar na sociedade, saindo assim das áreas de riscos e buscando conseqüentemente um futuro mais promissor. No entanto, a participação desses pais nas instituições escolares se resume, em algumas vezes, à presença nas reuniões quando são convocados. Sendo assim, podemos supor que a escola, cada vez mais, está presente nos projetos de futuro das famílias de camadas populares, embora nem sempre os pais disponham das condições materiais e simbólicas para fomentar e acompanhar a vida escolar da prole.

Estas dificuldades em realizar um acompanhamento escolar mais intenso, segundo os autores, podem ser explicadas pelas atividades laborais dos pais, pois muitos deles, trabalham o dia todo e chegam cansados, querendo apenas descansar, e também, conforme elucidado por Reis e Ramos (2011), que aduzem a falta de conhecimento do conteúdo como sendo outro fator impactante no acompanhamento das atividades dos filhos, já que muitos pais possuem baixa escolaridade, tornando difícil uma melhor orientação.

Machado e Gonzaga (2007) complementam as afirmações acima e indicam que o progresso educacional da criança pode sofrer influência por "características relacionadas à escola e ao *background familiar* (educação e renda familiar)", ou uma concomitância dos dois fatores supracitados.

Para os autores, o contexto familiar, bem como as características dos pais, impactam as decisões relativas aos seus filhos; dito isso, é afirmado pelos autores que famílias cujo "*background*" é melhor (renda mais alta e nível educacional superior) têm melhores condições de permanecer por um período mais longo na escola e tem "conseqüentemente um melhor acompanhamento e exigência por parte destes pais, o que acarreta para o aluno um maior período nas escolas, evitando assim a sua evasão" (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 450).

Machado e Gonzaga (2007) ainda são enfáticos ao constatarem em suas pesquisas que a renda familiar e o nível educacional dos pais realmente são influenciadores impactantes na defasagem de seus filhos no quesito idade-série, o que pode ser corroborado por Bezerra e Martins (2017), que reforçam, com base em dados extraídos do censo educacional do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), que o grau de escolaridade dos pais influencia as chances de um aluno garantir o seu diploma.

Dessa forma, a pesquisa elucida que, para os pais que têm diploma de ensino superior, o percentual de alunos que concluem também um ensino superior é de 69%; todavia, para pais que nunca foram à escola, a chance de um aluno alcançar um diploma universitário cai para 4,6%; nas escolas públicas, o índice de pais sem ensino superior é prevalente e estas informações reforçam o peso das formas de acompanhamento escolar pelas famílias nos processos de escolarização dos filhos.

Diante disso, podemos refletir sobre o que significa ser pai e mãe de alunos nas camadas populares, e por quais mecanismos as diversas formas de acompanhamento escolar (mais ou menos intenso) podem interferir nos processos de escolarização dos filhos.

A obra de Bernard Lahire (1997), intitulada “Sucesso escolar nos meios populares: as condições do improvável”, oferece muitos elementos para se pensar as formas de acompanhamento desenvolvidas pelas famílias populares, que, mesmo desprovidas de capital cultural ou de outros recursos materiais e simbólicos, desenvolvem práticas educativas que podem contribuir em maior ou menor grau para o êxito escolar.

Lahire destaca cinco temas que devem ser observados ao investigar as dinâmicas familiares e a relação das famílias populares com a escola e a escolarização dos filhos, sendo eles: 1) as formas familiares da cultura escrita: as famílias que desenvolvem práticas de leitura podem propiciar práticas educativas que levam à produção do “sucesso” escolar dos seus filhos. Para o autor, quando as crianças observam seus pais lendo revistas, jornais ou livros, elas passam a entender tal prática de forma “natural”; 2) as condições e disposições econômicas das famílias. O autor destaca que em algumas situações, como divórcios ou desemprego, a desestabilidade produzida pode alterar as dinâmicas familiares. Ao contrário, em condições econômicas mais estáveis, como a posse de casa própria e pais empregados, podem produzir condições favoráveis à escolarização dos filhos; 3) a ordem moral doméstica: pode ser entendida como as formas de controle que a família pode ter sobre determinadas situações e os valores morais que são transmitidos nestas dinâmicas. Geralmente, as famílias populares, dispendo de poucos recursos econômicos e culturais, encontram dificuldades para acompanhar e auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares, do modo como a escola idealiza. No entanto, em muitos casos, na educação das crianças, elas valorizam e transmitem valores tais como o respeito às regras e ao professor, instruindo-as a se comportarem bem, a estudarem e serem dóceis na sala de aula. Ao mesmo tempo, os pais podem, por exemplo, controlar mais fortemente o tempo dedicado pelas crianças para realizar os deveres de casa, o

tempo destinado a ver televisão ou participar de atividades lúdicas, controlar saídas e contatos com os pares e com outras pessoas que considerem inadequados; 4) as formas de autoridade familiar: é preciso observar os modos do exercício de autoridade pelas figuras parentais, pois as famílias populares e a escola podem estar sendo submetidas a regimes disciplinares contraditórios; e 5) as formas de investimento pedagógico: as famílias desenvolvem formas diferentes de investimento pedagógico, que não demandam exatamente o uso de recursos econômicos, mas que podem se expressar, por exemplo, na escolha da escola para os filhos, no evitamento de escolas que considerem inadequadas, na busca por apoio escolar em projetos sociais ou outras instâncias, nos sacrifícios econômicos para garantir aos filhos, os recursos mínimos exigidos pela escola.

Na perspectiva de Lahire (1997), podemos afirmar que a origem social, o capital cultural disponível no meio familiar, e as condições socioeconômicas das famílias exercem forte influência sobre a escolarização e seus resultados, mas não os determinam. É preciso atentar para as entranhas da relação entre as famílias, observando as suas dinâmicas e nuances internas.

Canaan (2020), fundamentada em Perrenoud (2001), acrescenta outros elementos que contribuem para entender as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelas famílias populares e sua relação com a escola. Segundo a autora, as formas de acompanhamento escolar utilizadas pelas famílias podem ser diversas, fazendo parte do cotidiano da criança, como o acompanhamento nas tarefas escolares, a preocupação com o horário de chegada na escola, comparecer as reuniões, incentivar a leitura cuidado com a apresentação pessoal, cuidado e zelo com materiais escolares, boa higiene e alimentação etc, fundamentando-se com práticas educativas dos pais. A autora continua a sua elucidação e afirma que, nesta mediação, não existe neutralidade e tampouco passividade, pois algumas crianças “omitem situações, decepções e conflitos que são vivenciados na escola, seja porque se sentem autônomas para resolverem sozinhas a situação; seja para protegerem seus pais ou para se protegerem das reações deles”. Outras crianças assumem outros comportamentos, comunicando todos os pormenores ocorridos no contexto escolar, o que, dependendo do interesse "e do uso que os pais fazem dessas informações, pode ampliar a influência da escola na vida familiar" (CANAAN, 2020, p. 52). Vale observar que, neste processo, a criança acaba sendo o cerne desta relação, “de tal forma que a influência da escola sobre a família passa por suas estratégias e percepções” (CANAAN, 2020, p. 52).

Com base nas discussões trazidas pela literatura sobre o tema, percebe-se a necessidade de compreender melhor a relação família e escola em territórios vulneráveis,

assim como a influência dessa relação no processo de escolarização em famílias de camadas populares. Para compreender a relação que as famílias populares estabelecem com a escola e os modos de acompanhamento escolar neste grupo social, o capítulo seguinte apresenta a metodologia empregada na pesquisa e o contexto social e escolar em que ela será desenvolvida.



## **CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR DA PESQUISA**

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, a descrição e a contextualização da instituição escolar **Ipê Amarelo**<sup>1</sup>, localizada no município de Ouro Branco, interior de Minas Gerais (MG), e sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Circunscrição que fica situada em Conselheiro Lafaiete (MG)

Para compor o desenho metodológico, selecionamos a escola com o menor nível socioeconômico (NSE) da cidade de Ouro Branco, situada em um bairro periférico, como campo empírico para a realização da pesquisa, tendo em vista o nosso objeto de investigação. A escola municipal selecionada recebeu o codinome de Ipê Amarelo e o bairro onde ela se localiza, Bairro das Acácias.

Optamos por utilizar nomes fictícios para a escola e o bairro para preservar o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Para resguardar os procedimentos éticos da investigação, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP), sob o parecer nº CAAE 48806021.7.0000.5150.

Para configurar a descrição da instituição, foram coletadas informações em documentos escolares, como Projeto Político Pedagógico, e informações obtidas a partir de observações realizadas durante visitas à própria instituição e questionários aplicados às famílias.

Para a descrição da **Escola Ipê Amarelo**, utilizamos também os dados oficiais nacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados da Prova Brasil, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e dados estaduais, como Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), sendo analisados os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) para o terceiro ano e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)<sup>2</sup>.

Realizamos uma pesquisa documental para colher dados que contribuíssem para caracterizar o bairro e sua vulnerabilidade, assim como a escola em que as crianças estavam matriculadas.

A escolha da escola Ipê Amarelo, localizada em um bairro periférico da cidade de

---

<sup>1</sup> O nome da escola e do bairro são fictícios para preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> Avaliação e monitoramento da educação de Minas Gerais. Para mais informações, vide <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>

Ouro Branco, o Bairro das Acácias<sup>3</sup>, deu-se por dois critérios estabelecidos de acordo com o delineamento do objeto de nossa investigação: a localização da escola em um bairro periférico e o baixo nível socioeconômico dos seus alunos, inferido pelo NSE da escola, calculado pelo INEP, aspectos que serão discutidos mais adiante.

## **2.1 Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa é um momento em que o pesquisador(a) precisará fomentar sua autonomia para a busca de novos conhecimentos ou até mesmo reforçar os já existentes sobre determinado campo de conhecimento. Assim sendo, Gatti (2010, p. 12) é enfática quando aduz que a pesquisa proporciona um conhecimento “situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. Desta forma, a autora elucida que uma pesquisa realizada no campo da educação difere das pesquisas voltadas para áreas de exatas, já que o objeto de pesquisa é o próprio ser humano, com seu modo de vida, emoções e frustrações, o que passa a ser algo subjetivo.

Gatti (2010) salienta que o conhecimento gerado em uma pesquisa voltado para educação é de natureza ortodoxal, ou seja, não poderá ser generalizado por estar lidando com pessoas, sistema educacional como também entornos e contextos diferentes.

Além do estudo bibliográfico realizado para a elaboração da pesquisa, seguimos mais duas etapas investigativas para a coleta de dados: a pesquisa documental e a aplicação de questionários às famílias que possuíssem filhos matriculados na escola Ipê Amarelo nos anos iniciais do ensino fundamental. O questionário foi escolhido como instrumento privilegiado para a coleta de dados, principalmente pelo fato de abranger um número maior de famílias, oferecendo condições metodológicas para construir um perfil dos modos de acompanhamento escolar desenvolvidos pelas famílias moradoras do bairro.

### **2.1.1 A PESQUISA DOCUMENTAL**

A pesquisa documental foi baseada nos dados da escola Ipê Amarelo, derivados das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um dos principais indicadores de qualidade do ensino básico no Brasil, sendo considerado o fluxo escolar e o desempenho dos educandos em avaliações realizadas

---

<sup>3</sup>Nome fictício para descrever o bairro pesquisado.

pelo INEP. Com o resultado, são estabelecidas médias que poderão variar de 0 a 10, e, desta forma, as possibilidades de mobilização de toda a sociedade em favor da educação são ampliadas.

O IDEB não é apenas de um indicador estatístico, ele nasceu como condutor de política pública visando à melhoria da qualidade da educação, abrangendo o âmbito nacional (estados e municípios). Interessante observar que, através de sua composição, pode-se fazer um diagnóstico atualizado da situação em que se encontra a educação em todas as esferas citadas acima, bem como uma projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

Além dos dados do INEP, foi realizado também um levantamento de dados pelo Cadastro Único do município de Ouro Branco, um programa social do governo federal, durante o mês de setembro de 2021. Neste cadastro, foram encontradas informações gerais sobre as famílias do bairro pesquisado, como renda, tipos de moradia e condições de vida. Este trabalho foi importante para a discussão do tema que estamos propondo a partir das relações e interações possibilitadas pelas famílias deste bairro com a escola.

A escola também foi contactada pela pesquisadora e forneceu documentos importantes, com informações sobre como acontecem as matrículas, as prioridades da instituição e o que ela visa para a formação de seus alunos, como o Projeto Político Pedagógico, atas e listas de presença das reuniões realizadas com as famílias, documentos relativos às matrículas dos alunos e relatórios de avaliação escolar.

### 2.1.2 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 260) esclarecem que, nas pesquisas sociais, é comum o uso do questionário como técnica de coleta de dados, pois trata-se de um instrumento investigativo composto por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o intuito de conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Gil (1999) pontua algumas vantagens relacionadas a esta técnica, que são: possibilidade de atingir um grande número de pessoas, independentemente do seu espaço geográfico; trata-se de uma técnica menos onerosa em relação ao pessoal, pois não precisa de treinamento dos pesquisadores para a entrega do questionário; o anonimato das respostas é totalmente garantido; o tempo de resposta é de acordo com a disponibilidade de quem irá responder; e, por último, os pesquisadores não sofrem influências das opiniões e do aspecto

pessoal do entrevistado.

Melo e Bianch (2015) acrescentam que o questionário é um instrumento de coleta profícuo e em momento algum pode ser confundido com a metodologia utilizada, por se tratar de uma ferramenta para colher dados dentro do estudo. Para os autores, um questionário mal formulado ou o seu mau uso tende a resultar em informações equivocadas, irrelevantes para a pesquisa, além de ocasionar erros de conclusões, comprometendo assim todo o processo e a validade dos estudos. Desta forma, “isso reforça a necessidade de refletir sobre todos os aspectos da pesquisa antes de se valer de um questionário para fazer a coleta de dados” (MELO; BIANCH, 2015, p. 45).

Os questionários foram aplicados às famílias de todos os 169 alunos matriculados nas turmas de 1º a 5º ano da escola pesquisada, sendo que obtivemos o retorno de 150 famílias com os questionários respondidos. O instrumento foi impresso e entregue pessoalmente, pela pesquisadora, aos alunos, nas salas de aula, com a permissão da diretora e dos professores. Nos dias que se seguiram à entrega, os questionários preenchidos pelas famílias foram recolhidos pela pesquisadora com a ajuda das professoras das turmas.

Moreira e Monteiro (2010) afirmam que um questionário pode ser misto, ou seja, com questões fechadas e abertas. Nesta perspectiva, o questionário aplicado continha questões de múltipla escolha e algumas abertas, sendo estas formuladas de maneira objetiva, evitando respostas dúbias ou tendenciosas. O questionário<sup>4</sup> foi dividido em duas partes, sendo a primeira destinada ao levantamento de informações relacionadas aos dados demográficos sociais e econômicos das famílias, e a segunda destinada a investigar as práticas educativas familiares e de acompanhamento da escolarização dos filhos.

No primeiro bloco do questionário, abordamos os seguintes aspectos: a) grau de parentesco dos respondentes, considerando hodiernamente que as famílias têm mudado suas estruturas; assim sendo, é de grande relevância saber o grau de parentesco do educando. b) informações sociais e demográficas sobre raça/cor/etnia, estado civil, escolaridade e ocupação dos pais e mães, renda familiar e se a família recebe algum benefício do governo, local e tipo de moradia, número de filhos e prática religiosa.

Com estas informações, traçamos um breve perfil sociológico das famílias dos estudantes da escola Ipê Amarelo. Outras questões complementaram o perfil, abordando: presença de pai e mãe no ambiente familiar, se o educando mora no mesmo bairro da escola e, caso não, qual é o seu meio de transporte e/ou locomoção.

---

<sup>4</sup> Para mais informações, vide Apêndice I.

Na segunda parte do questionário, as questões apresentavam peso maior no quesito dinâmicas familiares, educação dos filhos e acompanhamento escolar, abordando os seguintes eixos: a) valores difundidos na família, b) práticas educativas cotidianas, c) modos de autoridade familiar, d) modos de acompanhamento da vida escolar dos filhos, e) estratégias escolares, f) atividades de tempo livre e extraescolares e g) participação parental na escola.

A seguir, apresentamos o contexto escolar e geossocial em que a pesquisa foi realizada, destacando características da escola e do bairro em que ela está localizada.

## **2.2 A escola Ipê Amarelo**

A instituição pesquisada pertence à rede municipal de ensino de Ouro Branco – MG, e é vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Circunscrição, de Conselheiro Lafaiete.

A escola foi fundada na década de 1990 e oferta, atualmente, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (novembro 2017 a novembro 2020), o seu corpo discente era composto, em 2019, por um total de 234 educandos matriculados, sendo que, destes, 65 cursavam a Educação Infantil e 169, o Ensino Fundamental I. Já o corpo docente da Escola Ipê Amarelo era composto por 22 professores, sendo que cinco (5) deles lecionavam na Educação Infantil, 11 estavam em exercício no Ensino Fundamental I e seis (6) atuavam no horário integral.

A escola tinha 118, ou seja, 50,43% de educandos do sexo feminino e 116 do sexo masculino, o que correspondia a 49,57%; em relação ao pertencimento racial dos estudantes, pôde-se constatar que 71 (30,3%) alunos se declararam brancos, 143 (61,1%), pardos, 14 (6%), pretos e outros 6 (2,6%) preferiram não declarar seu pertencimento racial. Conforme os dados, os estudantes atendidos pela escola eram majoritariamente negros (67,1%) no período analisado.

Conforme informações do Censo Escolar (2020), referente ao ano de 2019, do total de 234 alunos matriculados, 133 (mais da metade da população estudantil) estavam cadastrados no Programa Bolsa Família (PBF). Nos anos seguintes, não foi possível fazer este levantamento visto que este programa está sendo reformulado pelo governo atual.

O Quadro 1, abaixo, mostra a listagem de escolas da rede municipal do ensino fundamental I do município de Ouro Branco, e possibilita a identificação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) destas escolas, com referência aos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019, como também permite posicionar a escola Ipê Amarelo no

conjunto das escolas.

Quadro 1 – Escolas da rede municipal de ensino fundamental/anos iniciais de Ouro Branco segundo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Escola Municipal (EM)	Localidade	Ano			
		2013	2015	2017	2019
E.M. 1 (Ipê Amarelo)	Urbana	4,7	5,1	5,1	5,8
E.M. 2	Urbana	6,4	6,5	7,1	6,7
E.M. 3	Urbana	6,3	6,7	6,9	6,8
E.M. 4	Rural	*	*	6,6	*
E.M. 5	Urbana	7,4	7,1	7,3	7,0
E.M. 6	Rural	*	*	6,7	*
E.M. 7	Urbana	5,6	6,1	6,3	6,3
E.M. 8	Urbana	5,1	6,0	6,0	6,1
E.M. 9	Rural	5,9	*	5,5	6,0

Fonte: Dados retirados do Qedu e organizados pela autora (2022).

\* Escola não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

No quadro acima, foi utilizado um sistema de cores para diferenciar as maiores (verde) e as menores (azul) notas do IDEB nos respectivos anos analisados. Como podemos observar, uma mesma escola apresentou as melhores notas em todos os anos, e a escola pesquisada Ipê Amarelo apresentou os menores índices em todos os anos analisados. Podemos notar também uma gradativa melhora destes índices no decorrer dos anos, porém ainda abaixo do recomendado para o município de Ouro Branco, que é 6.6.

O monitoramento da qualidade da educação básica por meio de indicadores é uma atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice que sintetiza indicadores de fluxo (taxa média de aprovação na etapa de ensino, calculada a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica) e de desempenho (proficiência média padronizada dos alunos, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica), possibilitou, de forma objetiva, que governantes, gestores e sociedade civil acompanhassem o desenvolvimento da educação básica, a partir da mensuração dessas duas dimensões, tanto das escolas quanto das redes de ensino brasileiras (FERNANDES, 2007).

No entanto, considera-se importante também analisar os dados oficiais referentes ao Nível Socioeconômico (INSE) da escola, que contribuirão para situar o público atendido por ela no que concerne às suas condições de vida.

Em virtude da relação clássica entre o desempenho escolar e o perfil social, econômico e cultural dos alunos e suas famílias, evidenciada em vários países e ao longo de períodos distintos (SOARES; ALVES, 2013), o INSE tem o objetivo de contextualizar os resultados

obtidos pelos estabelecimentos de ensino nas diferentes avaliações e exames realizados pelo INEP. Desta feita, será possível conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios e as que foram bem-sucedidas na promoção do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorrem (SOARES; ALVES, 2013).

O INSE é classificado dentro de sete grupos, sendo eles: Grupo 1 – Muito baixo; Grupo 2 – Baixo; Grupo 3 – Médio baixo; Grupo 4 – Médio; Grupo 5 – Médio alto; e Grupo 7 – Muito alto.

Desta forma, apresentamos, no Quadro 2, o Nível Socioeconômico (INSE) das mesmas escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Ouro Branco.

Quadro 2 – Nível Socioeconômico (NSE) das escolas da rede municipal de ensino fundamental/anos iniciais de Ouro Branco segundo INEP 2015 e 2019

Escola Municipal (EM)	Valor absoluto do NSE 2015	Classificação por grupo	Valor absoluto do NSE 2019	Classificação por grupo
E.M. 1 (Ipê Amarelo)	48.95	III	4.79	IV
E.M. 2	56.81	V	5.56	VI
E.M. 3	55.4	IV	5.31	V
E.M. 4	52.41	IV	*	*
E.M. 5	59.71	V	5.84	VI
E.M. 6	53.17	IV	*	*
E.M. 7	51.49	IV	5.13	V
E.M. 8	53.54	IV	5.07	V
E.M. 9	50.7	III	4.95	IV

Fonte: Dados obtidos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015; 2019).

De acordo com o Quadro 2, podemos observar que, nos anos de 2015 e 2019, com relação ao valor absoluto do INSE, a escola Ipê Amarelo apresentou os menores valores em comparação às outras escolas do mesmo nível de ensino (cor azul). No que se refere à classificação por grupo, em 2015, ela ficou no grupo III, juntamente com a E.M. 9, e ambas avançaram para o grupo IV em 2019, apresentando resultados melhores do que os anteriores. No entanto, quando comparadas às demais escolas do município, estas duas instituições apresentam índices bem inferiores.

Embora não tenha sido possível conseguir dados oficiais mais abrangentes sobre as condições sociais do bairro em que a escola Ipê Amarelo está localizada, assim como sobre a população moradora do território, as informações e os dados coletados, cotejados com o referencial teórico utilizado, permitem-nos supor que as relações sociais e escolares

estabelecidas entre as famílias e a instituição (e vice-versa), assim como as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelas famílias populares moradoras do bairro no quadro da vida escolar dos filhos, podem ser impactadas pelas precárias condições sociais em que vivem estas famílias e, também, a escola. Estas suposições serão mais densamente discutidas a partir dos dados coletados pelas entrevistas e pelos questionários aplicados. Estes dados serão apresentados e analisados no capítulo 4, a seguir.

As crianças e os jovens que moram em locais de vulnerabilidade social no Brasil comumente têm pouco ou nenhum acesso aos ambientes culturais diversificados, como museus, bibliotecas, peças teatrais, cinema, senão no ambiente escolar, o que também é realidade no bairro onde a escola investigada está localizada. O bairro não dispõe de locais de cultura, como cinemas ou exposições culturais, e o acesso a tais locais em outros territórios da cidade exige um maior deslocamento. O acesso a eventos culturais nestes ambientes se dá através da escola ou quando há programa e atividades realizados por empresas ou universidades que atuam na região e que fazem trabalhos voluntários nesses locais.

Para traçar o perfil da escola, da comunidade atendida e do bairro onde a instituição escolar está localizada, foram utilizados dados obtidos pela análise dos documentos oficiais e escolares. Ressalta-se que, para a obtenção dos documentos da escola, foram estabelecidas conversas exploratórias com a diretora da instituição, que nos forneceu dados gerais sobre a comunidade, as famílias usuárias da escola e, também, sobre a própria instituição escolar.

De acordo com informações obtidas por meio destas conversas com a diretora e também com alguns funcionários da escola pesquisada, assim como pela leitura de documentos escolares cedidos pela diretora, grande parte das famílias vive em condições socioeconômicas desfavoráveis e, muitas vezes, as crianças moradoras do bairro precisam cuidar dos irmãos mais novos quando os pais trabalham fora; essas famílias não têm condições de oferecer aos filhos acesso a atividades mais elaboradas, como aulas de inglês, natação, aulas de reforço, acompanhamento escolar, entre outras.

Segundo dados coletados em conversas informais entre a pesquisadora e a diretora ou professoras da escola, aos sábados, os próprios moradores costumavam realizar um brechó na quadra de esportes do bairro, e sempre ofereciam alimentação nessa ocasião, o que funcionava como um momento de lazer para aquelas crianças que acompanhavam as mães ao evento: enquanto as mães olhavam as peças de roupa e conversavam, as crianças se alimentavam e brincavam com seus pares.

Atuando no bairro há 19 anos, existe uma Organização Não Governamental (ONG), apoiada pela prefeitura do município, que desenvolve projetos para as crianças mais carentes



da região, como uma forma de tirá-las das ruas.

Nestes projetos, as crianças frequentavam, no contraturno escolar, atividades extraescolares, realizadas no ginásio poliesportivo localizado no centro da cidade, de segunda a sexta-feira. Estas atividades englobavam o acompanhamento das tarefas escolares, dever de casa e, também, oficinas de artesanato, esporte, informática, dança, música e *taekwondo*. Como o ginásio está localizado no centro da cidade, distante do bairro, as crianças têm direito ao transporte de ida e volta disponibilizado pela prefeitura e, também, à alimentação enquanto estão no local.

No entanto, embora se destaque a existência destas atividades realizadas pela ONG, a escola ainda se constitui como a principal atividade para o desenvolvimento educacional das crianças do bairro, local de aprendizado, conhecimento e socialização. Sendo assim, segundo os relatos, provavelmente, as famílias moradoras do bairro se apoiam na escola como algo fundamental para a vida de seus filhos, prezam pela escola como base e segurança futura de um bom emprego.

No entanto, segundo relatos de funcionários da escola, ao mesmo tempo que essas famílias enxergavam na escola um alicerce e a possibilidade de sobrevivência social, elas se mostravam um pouco receosas quanto à proximidade dessa relação. A escola era muito pouco frequentada pelas famílias, e isso pode ser constatado pela leitura dos documentos cedidos pela escola, como as listas de presença das reuniões realizadas com as famílias. Além disso, segundo a diretora, os professores reclamavam da falta de participação da comunidade, principalmente nas reuniões realizadas, e quanto mais carente a família, maior era o afastamento.

Isso pode ocorrer por diversos motivos, seja por insegurança, falta de abertura da própria escola em acolher essas famílias, medo de críticas ou exposição. Batista e Carvalho Silva (2013) retratam esse cenário, apontando as estratégias que as famílias em território de vulnerabilidade utilizam para se aproximar da escola, sem contar os esforços que elas já fazem para que seus filhos permaneçam inseridos no ambiente escolar. Segundo os autores, o fato de esses alunos estarem matriculados e com a frequência em dia nessas instituições podem ser tomados como esforços de escolarização destas famílias, pois, vivendo em condições precárias de vida, elas precisam se esforçar muito para que a rotina escolar seja uma realidade dentro de seus lares.

Muitas crianças passam por inúmeras adversidades antes de assentarem numa carteira de escola: repressões emocionais, falta de alimento, falta de um ambiente propício e motivador para os deveres extraescolares, muitas vezes até mesmo falta de luz, água ou gás,

problemas relacionados às necessidades básicas das crianças. Com isso, Batista e Carvalho-Silva (2013) explicam sobre os esforços realizados pelas famílias populares no quadro da vida escolar de seus filhos:

A ausência de aproximação com o mundo da escola decorreria antes de dois fatores. Em primeiro lugar, da impossibilidade de as aspirações educacionais e valores atribuídos à escolarização se manifestarem por meio dos comportamentos esperados pelas escolas e comum às classes médias-grupo social familiar aos agentes escolares, seja em função de baixa escolaridade dos pais, seja em função de desenvolverem processos de socialização de suas crianças que tendem a se basear em lógicas muito afastadas da escolar. Assim, as aspirações e esforços das famílias se tornam invisíveis para os agentes escolares. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 15).

A participação da família, segundo Nogueira (2011), costuma ser maior nos primeiros anos da escolarização (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), decaindo quando os alunos avançam para as séries/anos seguintes, quando os pais pressupõem que os filhos já possuem autonomia para os estudos. De modo geral, segundo os relatos da diretora, as crianças maiores do bairro aprendem a fazer as atividades da rotina com mais autonomia, vão para a escola sozinhas, participam de brincadeiras na rua sem fiscalização de um adulto e algumas ficam em casa sozinhas no período em que não estão na escola, porque os pais estão no trabalho.

O bairro fica um pouco afastado da parte central da cidade, de maneira que se faz necessário utilizar um meio de transporte, como ônibus, para a locomoção até o centro. Existem alguns equipamentos sociais públicos no bairro, como um posto de saúde, que conta com atendimento de psicólogo e dentista (um serviço ofertado para poucos bairros), um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), uma quadra de esportes e uma creche para crianças de até três anos de idade. O bairro também dispõe de uma horta comunitária, pequenos comércios e cinco templos religiosos (um católico e quatro evangélicos).

Segundo os relatos dos profissionais da escola em questão, a convivência social dos moradores se dá nos limites sociais do território, e as crianças moradoras interagem quase que exclusivamente com o meio social onde estão inseridos, desenvolvendo atividades no próprio bairro, brincadeiras com colegas na rua/quadra de esportes ou com parentes e vizinhos. Destaca-se que muitos moradores deste bairro moravam em alojamentos<sup>5</sup>, o que indica condições precárias de vida, mas que também pode contribuir para produzir este fechamento social, ou seja, uma interação mais estrita com os pares do mesmo grupo social.

---

<sup>5</sup> Os alojamentos foram construídos para moradia temporária no ano de 1990, pela Gerdau Açominas, para abrigar trabalhadores que vieram de outros locais e não tinham onde morar. Todavia, esses moradores ainda permanecem nesses locais, ou seja, o que era para ser provisório tornou-se permanente. Informações fornecidas pelos próprios moradores em conversas informais com a pesquisadora.

### **2.3 Território, vulnerabilidade social e as desigualdades escolares: efeitos sobre a escola Ipê Amarelo**

As desigualdades territoriais podem estar relacionadas às desigualdades de oportunidades educacionais. Aspectos do sistema educacional ou do ambiente escolar podem ocasionar o crescimento de desigualdades, o que faz necessária uma maior atuação de políticas públicas na oferta da educação à população. Educar o cidadão para um crescimento harmônico e social para que, quanto mais eficiente esse processo, melhor seja o desenvolvimento da comunidade e, em concomitância, menor a vulnerabilidade social. A formação do ser social perpassa a educação, pois nela está a socialização do jovem e a sua assimilação de uma série de normas e princípios, sejam eles morais, religiosos, éticos ou comportamentais, e que são os fundamentos para uma boa conduta do indivíduo na sociedade.

Com isso, podemos afirmar que as pessoas passam a ser mais que formadoras da sociedade, elas passam a ser, também, produtos dessa sociedade, o que é corroborado por Ribeiro e Andrade (2006) ao elucidarem que pais e mães com menor escolaridade, no Brasil, têm maior probabilidade de estarem em condição de maior instabilidade e, conseqüentemente, de vulnerabilidade, tanto econômica quanto social. Lareau (2007, p. 67) acrescenta que a vulnerabilidade social também pode se relacionar às situações de “negligência infantil, abuso das crianças e outras dificuldades familiares entre as famílias pobres”.

Assim sendo, Batista e Carvalho-Silva (2013, p. 14) elucidam que o termo “vulnerabilidade social não é usado aqui com o mesmo sentido de pobreza”, pois na vulnerabilidade social está intrínseca a condição de pobreza, ou seja, os sujeitos sofrem de uma carência efetiva, o que implica na impossibilidade presente de sustento e de desenvolvimento, além de uma falta de perspectiva, causando assim uma debilidade futura, o que tende a deteriorar suas condições de vida por meio de uma fragilidade.

A vulnerabilidade social, apesar de estar intrinsecamente ligada à pobreza, não se reduz a ela, já que ela é um somatório também de baixa renda, ausência ou precariedade de trabalho, acesso precário a serviços básicos e a condições básicas de vida, e isso tudo é incitado pelo Estado por falta de políticas sociais que foquem perspectivas proativas, preventivas e protetivas, de forma a resguardar a cidadania de seu povo.

Batista e Carvalho-Silva (2013) complementam ainda que a vulnerabilidade social é ressaltada pelas manchas da alta exposição ao risco social, com

espaços ameaçados pela insalubridade, pelas más condições de moradia, saúde, segurança e acesso a serviços de mobilidade urbana, e em que os próprios laços

sociais, apesar dos esforços dos moradores e de diferentes organizações presentes no território, se encontram esgarçados. Esses espaços concentram grande número de famílias com dificuldades para assegurar sua própria reprodução social e, em casos mais graves, a continuidade mesma da unidade do núcleo familiar. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 13).

Percebe-se, então, que o termo vulnerabilidade social é posterior ao termo exclusão social e é oriundo da existência de situações sociais relacionadas à extrema pobreza e marginalidade, o que é complementado por Moraes, Raffaelli e Koller (2012), quando enfatizam que o conceito de vulnerabilidade social tem a sua relação com indivíduos que vivem em situações de existência adversas e têm um forte elo com fatores de risco que influenciam o cotidiano das pessoas. Desta forma, pode-se afirmar que a

vulnerabilidade social é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, *apud* MORAIS; RAFFAELLI; KOLLER, 2012, p. 788).

Assim sendo, pode-se perceber que a vulnerabilidade tem referências à exclusão de indivíduos e, conseqüentemente, à falta de oportunidades e representatividade, como posição de desvantagem relativa ao que era para ser algo inalienável, como o direito à educação, moradia, segurança e saúde. Todavia, não há interesse do poder público em promover políticas públicas que visem à garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações.

A vulnerabilidade social, segundo Ayres (1999) *apud* Guareschi (2007), encontra-se “na falta ou na não condição de acesso a bens materiais e bens de serviço que possam suprir aquilo que pode tornar o indivíduo vulnerável”. Nesses termos, não tem como falar de vulnerabilidade social sem pensar as diversas situações sociais vivenciadas no território, pois o ambiente em que o aluno se encontra é permeado por aspectos sociais e emocionais e, no caso dos educandos da instituição Ipê Amarelo, não se pode desconsiderar este cenário, pois tais alunos encontram-se em um território marcado pela vulnerabilidade social. Isso porque o território deve ser "concebido a partir da integração de suas múltiplas dimensões: natural, econômica, política e cultural, na medida em que este abrange toda a história humana, como um dos componentes ontológicos de sua formação" (FEITOSA, 2018). Destarte, no território, existem fatores que geram risco e perigo aos indivíduos que a ele pertencem.

Vale salientar que o território é um lugar de vida, afeto, potencialização e/ou despotencialização dos sujeitos, é o local ao qual pode-se efetivar o poder, sofrer e enfrentar as injustiças, construir histórias; em contrapartida, é também o espaço para denunciar as

desigualdades e iniquidades que fomentam a vulnerabilidade social, pois é nele que se enxerga a vulnerabilidade de maneira plural.

Lima (2016, p. 24) pontua que o território vulnerável é uma associação das desigualdades sociais e estas marcam as regiões de vulnerabilidade e que "apresentam os piores indicadores sociais, baixa cobertura de acesso aos serviços públicos de saúde e educação, saneamento, segurança, transporte etc.". Dito isso, pode-se afirmar, conforme as falas do autor, que a vulnerabilidade social está arraigada na sociedade brasileira e tem um forte elo com seus territórios sociais.

Ainda Lima (2016, p. 16) faz alusões à Norma Operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social (NOB-SUAS), de 2012, que, em seu artigo 87, faz referência às situações de “vulnerabilidade e risco que incidem sobre famílias e indivíduos e dos eventos de violação de direitos em determinados territórios para que possam ser especificados fatores de vulnerabilidade bem como as variáveis como grupos, famílias ou indivíduos que são influenciadas por estes fatores”.

Contudo, pode sim existir uma influência da vulnerabilidade social sobre o território, e esta pode ter uma relação direta com as desigualdades escolares presentes nos bairros mais periféricos das cidades e menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico. No Brasil, a desigualdade é bastante forte em relação à escolaridade e, quanto mais baixa a escolaridade, maior a probabilidade de se deparar com os fatores de risco, ou seja, mais propensão à vulnerabilidade social.

Nas periferias, como afirma Lima (2016), os resultados educacionais comumente são impactados de alguma forma pelas situações de vulnerabilidade dos territórios, ou seja, a desigualdade escolar varia de acordo com o território e o contexto social no qual a escola encontra-se inserida.

Constantemente, estão sob risco social das mais diversas ordens: fome, mortalidade infantil e violência que se associam diretamente aos fatores de vulnerabilidade como baixa renda familiar, condições precárias de domicílio, baixo nível de escolaridade, além do próprio lugar que vivem, que também se constitui em fator de vulnerabilidade (LIMA: 2016, p. 12).

De acordo com Lima (2016), as populações que vivem em territórios mais vulneráveis socialmente são excluídas pelo simples fato de serem indivíduos vulneráveis habitando lugares vulneráveis, cuja instituição educacional não consegue atuar ou produzir efeitos sobre o entorno, pelo viés da educação.

Pode-se observar uma tríade entre vulnerabilidade social, território e desigualdade escolar, ou seja, para minimizar a vulnerabilidade social, faz-se necessário aumentar a

escolaridade dos indivíduos e aplicar políticas públicas para que haja mudanças nos territórios nos quais encontram-se inseridos.

O bairro em que a escola Ipê Amarelo está localizada, embora disponha de alguns equipamentos públicos, além da escola, apresenta elementos de vulnerabilidade social e acolhe uma população que apresenta muitas carências socioeconômicas, como veremos a seguir.

### 2.3.1 ADENTRANDO O TERRITÓRIO INVESTIGADO: O BAIRRO DAS ACÁCIAS

Por se tratar de território vulnerável, o bairro apresenta uma população composta, em grande parte, de famílias pertencentes às camadas populares, conforme os dados obtidos pelo CADÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais) do governo federal<sup>6</sup> (BRASIL, 2019). Segundo os dados deste cadastro, nas famílias do bairro, os pais e mães ocupavam atividades laborais pouco qualificadas e possuíam baixa escolaridade. Muitas das famílias moradoras do bairro recebiam algum tipo de auxílio do governo, sendo que 40% desses moradores recebiam o benefício do Bolsa Família.

O Bolsa Família (PBF) é um programa criado pela Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004, no governo do Presidente Lula da Silva, constituindo-se como uma política de combate à pobreza mediante a transferência condicionada de renda às famílias (condicionalidade da educação), viabilizando o atendimento a serviços públicos de saúde, educação e assistência social. Assim, o programa contribui para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza e da exclusão social.

Esse programa de transferências diretas de renda para famílias muito pobres e/ou pobres, com filhos matriculados em escolas, tornou-se a marca política mais destacada dos governos Lula e Dilma. Enquanto o programa anterior, criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, proporcionou benefícios para 3,6 milhões de famílias em 2002, o Bolsa Família beneficiou 14,1 milhões de famílias, com valores mensais de cerca de R\$ 142 milhões em 2013 – observando-se, ainda, uma grande maioria de mulheres e negros entre seus beneficiários (BIELSCHOWSKY, 2014, s./p.).

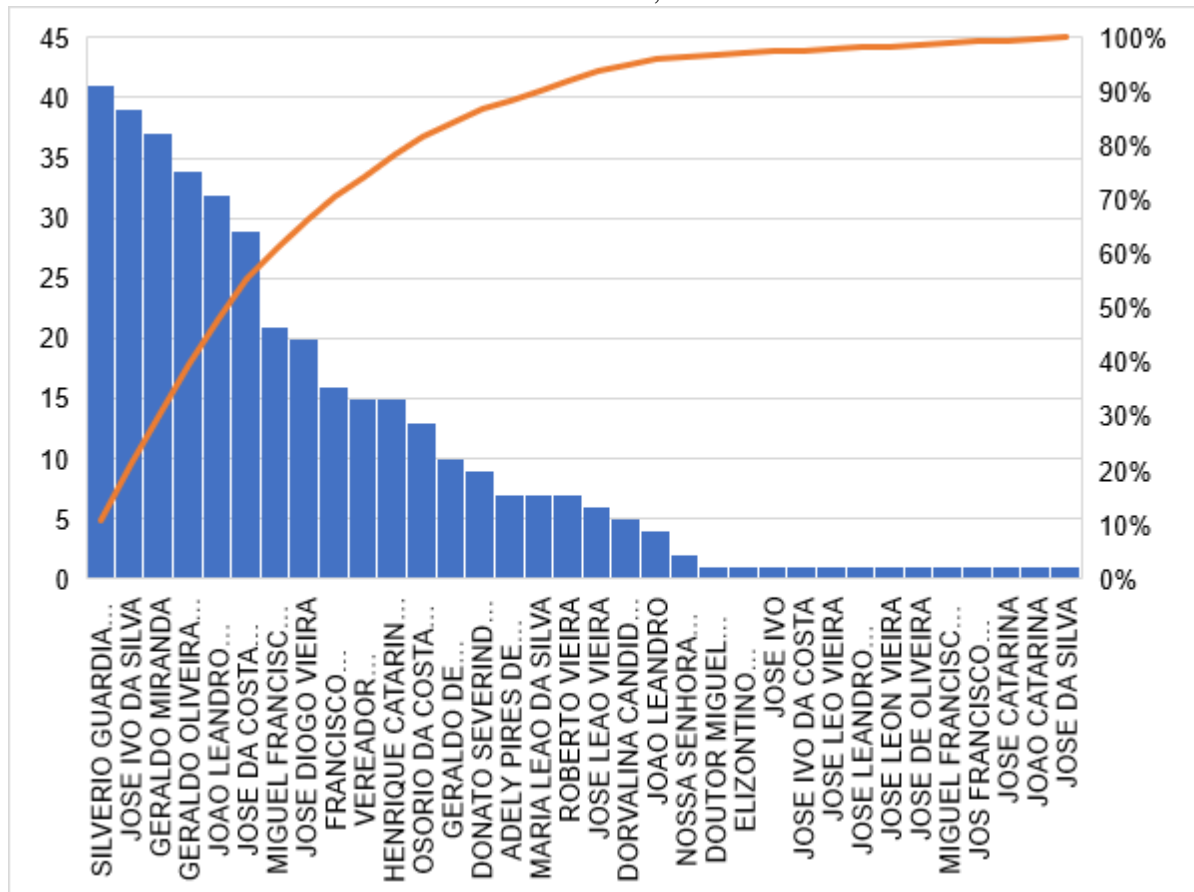
Das 382 famílias moradoras do bairro e cadastradas no CADÚnico, 55 (14,39%) viviam em casas de aluguel, sendo que a maioria morava em casa própria (financiada ou não)

---

<sup>6</sup> O Cadastro Único para Programas Sociais ou CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações que tem o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda. A consulta ao CadÚnico e aos dados relativos ao bairro e município pesquisados foram feitas no dia 31 de agosto de 2021 no departamento onde funciona a sede do programa na cidade de Ouro Branco.

ou cedida, distribuídas pelo território, com forte concentração em algumas ruas, como é possível ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de domicílios por logradouro do Bairro das Acácias, Ouro Branco – MG, 2021



Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2022).

De acordo com o Gráfico 1, que representa o nome dos logradouros do bairro, a primeira rua mostra um maior número de moradores, sendo a rua de principal acesso do bairro, que tem pontos de comércio como padaria, papelaria, salão de beleza e igreja. A curva em laranja mostra que esta é justamente o ponto de maior concentração do bairro.

Tabela 1 – Dados de Renda das Famílias do Bairro das Acácias em 2021

	Nº (R\$)	%*
Renda familiar média total	684,4	62%
Renda familiar <i>per capita média</i>	264,9	24%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2021).

\*Em relação ao salário-mínimo em 2021 (RS 1.100,00).

Entre 2002 e 2013, a desigualdade de renda no Brasil, medida pelo coeficiente de Gini, diminuiu de 0,59 para 0,53 (CEPAL, 2014). No que diz respeito às desigualdades relacionadas às categorizações raciais e de gênero, mesmo que tenham permanecido expressivas, houve uma importante redução das assimetrias de renda durante os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (COSTA, 2015).

Em relação à renda familiar, podemos perceber que a média total de todos os moradores corresponde a 62% do salário-mínimo, representando uma porcentagem relativamente baixa. Ressalta-se que, das 385 famílias cadastradas, 155 são beneficiárias do Programa Bolsa Família (40,57%), ou seja, um número expressivo de famílias vive em condições socioeconômicas desfavoráveis e são dependentes do benefício social.

Os dados abaixo, sobre o tipo de construção das moradias do bairro (Tabela 2) e sobre as condições de saneamento (Tabela 3), contribuem para traçar um retrato das condições de vida dos moradores locais.

Tabela 2 – Material predominante nas paredes externas dos domicílios no Bairro das Acácias em 2021

Material	Número de Domicílios	% de domicílios
Alvenaria/tijolo com revestimento	357	94%
Alvenaria/tijolo sem revestimento	24	6%
Madeira aparelhada	1	0%
<b>Total</b>	<b>382</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2021).



Tabela 3 – Saneamento básico dos domicílios do Bairro das Acácias – 2021

	<b>Material</b>	<b>Número de Domicílios</b>	<b>% de domicílios</b>
Forma de Abastecimento de água	Rede geral de distribuição	372	97,3%
	Poço ou nascente	03	0,7%
	Cisterna	05	1,3%
	Outra forma	02	0,5%
Água canalizada	Possui	379	99,2%
	Não possui	03	0,7%
Banheiro	Possui	380	99,4%
	Não possui	02	0,5%
Forma de escoamento sanitário	Rede coletora de esgoto ou pluvial	374	97,9%
	Fossa séptica	03	0,7%
	Fossa rudimentar	03	0,7%
	Vala a céu aberto	02	0,5%
Forma de Coleta do Lixo	Direta	374	97,9%
	Indireta	08	2%
Tipo de iluminação	Elétrica com medidor próprio	357	93,4%
	Elétrica com medidor comunitário	23	6%
	Elétrica sem medidor	02	0,5%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2021).

De acordo com as Tabelas 2 e 3, acima, quase a totalidade das famílias do bairro vive em moradias de alvenaria com revestimento (94%) e possui água canalizada (99,2%) e rede de esgoto disponível (97,9%). No entanto, embora o bairro disponha de boas condições sanitárias e de infraestrutura urbana, observa-se que há, ainda, a existência de algumas famílias moradoras da localidade que não são contempladas com esta infraestrutura em suas residências, o que pode caracterizar extrema pobreza.

As tabelas 4 e 5 apresentam o número de moradores por moradia no Bairro das Acácias, bem como o número de famílias vivendo no mesmo domicílio.

Tabela 4 – Quantidade de pessoas vivendo nos domicílios no Bairro das Acácias – 2021

<b>Quantidade de pessoas no domicílio</b>	<b>Número de domicílios</b>	<b>% de domicílios</b>
1	42	10,9%
2	86	22,5%
3	101	26,4%
4	83	21,7%
5	45	11,7%
6	18	5%
7	07	1,8%
<b>Total</b>	<b>382</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2021).

Tabela 5 – Quantidade de famílias vivendo nos domicílios, Ouro Branco – MG, 2021

Quantidade de famílias no domicílio	Número de domicílios	% de domicílios
1 família apenas	361	94,5%
2 famílias	21	5,5%
<b>Total</b>	<b>382</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora com dados do CadÚnico (2021).

Os dados indicam que as famílias do bairro seguem a tendência da população brasileira, em todos os grupos sociais, de redução do número de filhos. A maior concentração está em domicílios compostos por 1 a 4 pessoas (81,5%), o que indica a predominância de famílias pouco numerosas. Mas evidencia-se também a existência de domicílios compostos por um maior número de pessoas, 5 a 7 pessoas, totalizando 18,5% do total de famílias moradoras do bairro.

Os dados também mostram a existência de duas famílias coabitando a mesma moradia (21 domicílios – 5,5%), o que pode nos fazer pressupor que condições de existência material mais frágeis impelem as famílias (provavelmente, extensivas) a dividirem o mesmo domicílio.

Em suma, os dados coletados indicam que o Bairro das Acácias possui as condições mínimas de organização urbana, como saneamento básico, água encanada e moradias de alvenaria revestida. Pode-se supor que, além das condições de infraestrutura urbana derivadas da atuação do poder público local, as políticas sociais de moradia e de renda mínima (PBF) tenham, nas últimas décadas, contribuído para as melhorias das condições de vida, no tocante, principalmente, à posse de casa própria pela maioria das famílias moradoras do bairro. No entanto, os dados também mostram que a renda familiar é bastante baixa e que grande parte das famílias vive em condições materiais bastante desfavoráveis.

O capítulo 4, a seguir, apresenta as análises dos dados socioeconômicos das famílias moradoras do bairro das Acácias e usuárias da Escola Ipê Amarelo, assim como as práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelos progenitores no quadro da vida escolar dos filhos.

### **CAPÍTULO 3: AS FAMÍLIAS POPULARES E O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS**

Este capítulo apresentará os dados coletados por meio da aplicação de questionários e as análises realizadas no processo de pesquisa, discutindo os modos de acompanhamento escolar desenvolvido por famílias moradoras do bairro das Acácias e usuárias da Escola Ipê Amarelo.

Na primeira parte do capítulo, apresentaremos um breve perfil socioeconômico das 150 famílias respondentes ao questionário. Na segunda parte, serão tratados os dados relativos às práticas educativas desenvolvidas pelas famílias, focalizando, principalmente, as práticas parentais de acompanhamento escolar no quadro da vida educacional dos filhos.

#### **3.1 Perfil socioeconômico das famílias pesquisadas**

Traçar o perfil socioeconômico das famílias é importante por fornecer um quadro das condições existenciais em que vivem as famílias e contribuir para a compreensão mais ampla das suas práticas educativas em relação aos filhos/estudantes do ensino fundamental.

Os dados socioeconômicos das 150 famílias pesquisadas permitem também conhecer, ao menos em parte, o território geossocial em que os estudantes e suas famílias se encontram inseridos, já que, segundo Feitosa (2018), o ambiente social em que os sujeitos se encontram também engloba um território emocional formado pela interseção das vidas das famílias e a vulnerabilidade social do seu entorno.

As tabelas a seguir representarão o perfil socioeconômico dos familiares dos educandos que compõem o corpo discente da Escola Ipê Amarelo; desta forma, ficará uma melhor contextualização da realidade dos discentes, já que neste perfil estarão inseridos dados que poderão nortear tomadas de decisões mais efetivas caso seja necessário por parte dos docentes e gestor.

A Tabela 6 apresenta o grau de parentesco do respondente ao questionário em relação ao aluno matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Ipê Amarelo.

Tabela 6 – Grau de parentesco com o aluno(a) da pessoa que respondeu o questionário

<b>Grau de Parentesco</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pai	24	17
Mãe	113	75
Avó	4	3
Avô	1	0,5
Tia/Tio	3	2
Padrasto/Madrasta	2	1
Irmão/Irmã	1	0,5
Outro	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Observa-se, nesta tabela, a predominância da figura feminina como respondente ao questionário aplicado na pesquisa. Aqui, pode-se pressupor que a presença das mães no envolvimento dos assuntos relacionados à escola é maior em relação aos pais, sendo elas as principais informantes nos questionários aplicados, tornando, assim, um delineamento da pesquisa, parte de um retrato construído de acordo com a visão delas sobre o ambiente escolar na escola pesquisada e sobre as formas de acompanhamento da escolarização dos filhos. O protagonismo das mães no acompanhamento da escolarização dos filhos já foi constatado em outras pesquisas, como o clássico estudo francês realizado em 1994 sobre os esforços educativos das famílias francesas a partir dos dados do *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) (GISSOT; HÉRAN; MANON, 1994), como também em pesquisas brasileiras, como as de Barbosa (2009) e Nogueira (2011), por exemplo.

Tabela 7 – Raça

<b>Raça</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Branco	39	26
Preto	30	20
Pardo	75	50
Amarelo	5	3
Indígena	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

De acordo com Osório (2003), para a identificação racial, existem basicamente três métodos que podem ser aplicados, sendo eles: autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito faz a classificação; o segundo, a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa faz

a classificação; e o terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais feitas através de estudo do DNA, conforme o autor supracitado.

Para Osório (2003, p. 8), os métodos citados acima não permitem congruência entre as classificações; entretanto, a convergência é esperada quando os sujeitos entrevistados se apresentarem de acordo com o estereótipo pertencente ao grupo, assim sendo, no “sistema classificatório do IBGE, são empregados simultaneamente os métodos da autoatribuição e da heteroatribuição de pertença”.

Nesse quadro, as respostas obtidas foram apresentadas por classificação do próprio entrevistado, de forma espontânea, escolhendo assim categorias de identificação, utilizando as mesmas que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim sendo, a Tabela 7 mostra que metade dos respondentes ao questionário se consideram pardos, e a diferença entre brancos e negros fica em 6%, sendo os brancos em maior quantidade. Quando se soma pretos e pardos, temos 70% de negros na amostra, o que pode indicar uma predominância deste grupo racial na população atendida pela escola.

Tabela 8 – Estado civil atual

<b>Estado civil</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Solteiro	49	33
Casado	55	36
União estável	30	20
Separado/Divorciado	15	10
Viúvo	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Esta tabela ressalta as afirmações de Souza (2007), quando elucida que não existe, na atualidade, um modelo de família universal, e sim que temos uma grande diversidade de arranjos familiares. Na amostra pesquisada, as famílias com pais casados correspondem apenas a 36%, sendo que 20% declararam viver em união estável. Já as famílias em que possivelmente temos apenas uma figura parental no lar (solteiro, separado/divorciado e viúvo) correspondem a 44% da amostra. Ressalta-se um número expressivo de famílias monoparentais (33%), fenômeno que tem se tornado cada vez mais frequente no Brasil, principalmente, famílias em que a mulher é a única responsável pela condução familiar, segundo Cavenaghi (2018).

Vale lembrar também que, na união estável, as pessoas têm uma união afetiva e moram juntas, mas o estado civil continua sendo solteira(o), viúva(o) e/ou separada(o) e no estado civil casado, o vínculo entre o casal é reconhecido e regulamentado pelo Estado.

Tabela 9 – Religião

<b>Religião</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Católico(a)	52	35
Evangélico(a)	56	37
Não tem	29	19
Não respondeu	13	9
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

O inciso III do artigo 19 da Constituição Federal de 1988 ressalta a igualdade entre todos os brasileiros, sejam eles natos ou naturalizados, e resguarda, em seu artigo 5º, VI, no título dos direitos e garantias fundamentais, a completa liberdade de crença e culto, na qual ambas compõem a liberdade religiosa.

Dito isso, pode-se constatar que o Estado Brasileiro é laico; com isso, as repartições públicas devem agir sobre o cunho da laicidade, incluindo as escolas das redes públicas, mesmo havendo uma maioria que segue uma religião específica. Como podemos ver nos dados da tabela, temos índices de evangélicos e católicos bastante próximos, sendo 35% dos respondentes católicos e 37% de evangélicos. Outros 19% afirmaram não professar nenhuma religião e 9% não responderam a esta questão.

Tabela 10 – Escolaridade das mães

<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ensino fundamental incompleto	57	38
Ensino fund. Completo	6	4
Ensino médio incompleto	28	19
Ensino médio completo	47	31
Ensino superior incompleto	6	4
Ensino superior completo	5	3
Pós-graduação	0	0
Sem escolaridade	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

É notório perceber, nesta tabela, a baixa escolaridade das mães, sendo que 38% delas não completou o ensino fundamental e apenas 38% possui o ensino médio completo. Estudos

têm demonstrado, desde as teorias da reprodução (BOURDIEU, 2008), que o grau de escolaridade dos pais, principalmente das mães, tem forte efeito sobre os destinos escolares dos filhos.

Tabela 11 – Ocupação das mães

<b>Ocupação das mães</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
ACS	3	2
Auxiliar administrativo	2	1,3
Auxiliar de produção	1	0,6
Auxiliar de serviços gerais	10	6,6
Auxiliar de veterinária	1	0,6
Balconista	2	1,3
Cabelereira	2	1,3
Confeiteira	1	0,6
Copeira hospitalar	1	0,6
Cuidadora de idoso	3	2
Doméstica	4	2,6
Diarista	14	9,5
Eletricista	2	1,3
Empreendedora	1	0,6
Manicure	1	0,6
Motorista	2	1,3
Oficial de serviços	1	0,6
Operadora de caixa	1	0,6
Pintora	1	0,6
Promotora de eventos	1	0,6
Recepcionista	3	2
Repositora de supermercado	1	0,6
Salgadeira	5	3,4
Servidora pública	3	2
Técnica em enfermagem	1	0,6
Técnica em segurança do trabalho	1	0,6
Vendedora de loja	4	2,6
Do lar	<b>62</b>	<b>42</b>
Sem resposta	16	11
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Conforme indica o quadro, 42% das mães entrevistadas não possuem vínculo empregatício, elas cuidam de atividades do lar e dos afazeres domésticos.

As demais profissões indicadas são aquelas em que, em sua grande parte, exige pouca ou nenhuma qualificação, sendo elas: salgadeira, operadora de caixa, cabelereira, diarista, copeira, auxiliar de serviços gerais etc. Apenas duas mães indicaram exercer ocupações

claramente classificadas como de nível médio: uma técnica em enfermagem e uma técnica em segurança de trabalho.

As ocupações exercidas pelas mães da amostra estão em consonância com a baixa escolaridade expressa na Tabela 10, sendo que a maioria exerce ocupações que demandam pouca qualificação.

Tabela 12 – Escolaridade dos pais

<b>Grau de escolaridade dos pais</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ensino fundamental incompleto	48	31
Ensino fund. completo	5	4
Ensino médio incompleto	14	10
Ensino médio completo	27	18
Ensino superior incompleto	3	2
Ensino superior completo	4	3
Pós-graduação	0	0
Sem escolaridade	1	1
Sem resposta	48	31
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

A Tabela 12, acima, apresenta o grau de escolaridade dos pais de nossa amostra de 150 famílias. De modo similar aos resultados referentes às mães, os pais também possuem baixa escolaridade, sendo que 31% deles não concluiu o ensino fundamental e apenas 23% concluiu o ensino médio, taxa ainda inferior à das mães em relação a esta etapa de ensino.

Observa-se também uma alta taxa de não resposta a esta questão (31%), o que, possivelmente, pode ser explicado pelo número expressivo de famílias monoparentais na amostra, a maioria delas, provavelmente, feminina. Pode-se supor que, em muitos casos, a mãe, maioria dos respondentes ao questionário, não possuía informações sobre a escolaridade dos pais.

Em relação à baixa escolaridade dos pais e das mães no conjunto das famílias pesquisadas, Carvalho (2004) afirma que, quando os estudantes pertencem a um certo grupo, o que neste caso é ressaltado pela baixa escolaridade dos pais, estes sofrem influências das condições simbólicas e materiais familiares que afetam os seus processos de escolarização.



Tabela 13 – Ocupação dos pais

Ocupação dos pais	N	%
Açougueiro	2	1,4
Agricultor	1	0,6
Alpinista Industrial	1	0,6
Aposentado	2	1,4
Autônomo	3	2
Auxiliar de produção	1	0,6
Auxiliar de serviços gerais	5	3,5
Auxiliar de topografia	2	1,4
Balconista	2	1,4
Bombeiro hidráulico	1	0,6
Caldeireiro	1	0,6
Carpinteiro	1	0,6
Comerciante	1	0,6
Churrasqueiro	1	0,6
Desempregado	5	3,5
Encanador	1	0,6
Entregador	1	0,6
Encarregado de obras	1	0,6
Eletricista	6	4
Gerente administrativo	1	0,6
Jardineiro	2	1,4
Maçariqueiro	1	0,6
Marceneiro	1	0,6
Mecânico	5	3,5
Montador	8	5,3
Motorista	5	3,5
Operador de equipamento	3	2
Pedreiro	26	17,3
Preservador de Coqueria	1	0,6
Pintor	3	2
Serralheiro	1	0,6
Soldador	1	0,6
Técnico em enfermagem	1	0,6
Técnico em química	1	0,6
Vigia	2	1,4
Sem resposta	10	6,6
Não tem cônjuge	40	27
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Nesta tabela, podemos perceber que o tipo de ocupação dos pais não difere muito do tipo de ocupação exercida pelas mães. A maior parte exerce ocupações manuais, atividades que exigem pouca ou nenhuma qualificação.

Apenas dois deles apresentaram trabalho de nível médio, como técnicos, e um gerente administrativo, ocupações em que a exigência de escolaridade e qualificação é maior.

Destaca-se que 40 respondentes (27% da amostra) afirmaram que não possuem cônjuge do sexo masculino e 10 (6,6%) não responderam a esta questão. Este dado coincide também com as 48 respondentes que não responderam sobre a escolaridade dos pais. A ausência de uma das figuras parentais nas famílias pesquisadas parece ser um dado que não pode ser desprezado na amostra pesquisada, como demonstra a tabela 17 (32% declaram não ter apenas uma figura parental no lar).

Tabela 14 – Renda familiar

<b>Renda familiar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Menos que 1 salário-mínimo	36	24
1 salário-mínimo	48	32
De 1 a 2 salários-mínimos	48	32
De 2 a 3 salários-mínimos	10	6,6
De 3 a 4 salários-mínimos	7	4,7
De 4 a 5 salários-mínimos	0	0
5 salários-mínimos ou mais	1	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada. Salário baseado no valor de R\$ 1.100,00 para um salário-mínimo (2022).

Sobre a renda familiar, 24% dos entrevistados disseram ter renda inferior a um salário-mínimo, 32% declararam renda situada na faixa de um salário-mínimo, e a mesma porcentagem de respondentes declarou receber de um a dois salários. Apenas 12% das famílias da amostra recebem mais de dois salários-mínimos, sendo que, destes, apenas uma família recebe mais de cinco salários.

É notória a existência da baixa renda no grupo pesquisado, associada à baixa escolaridade e ao exercício de ocupações pouco qualificadas. Outra característica que deve ser levada em consideração é que muitas das mães não têm renda complementar, pois, como indicado na Tabela 11, 42% delas não têm ocupação remunerada e exercem atividades direcionadas ao lar, ou seja, cuidam da casa e dos filhos.

Tabela 15 – Recebe benefício do Governo (bolsa família, auxílio emergencial ou outro)

<b>Benefício do Governo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	80	53
Não	70	47
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Como observado na Tabela 14, as rendas familiares são baixas, o que ajuda a explicar a incidência de pouco mais da metade (53%) das famílias recebendo algum benefício do governo. A precariedade das condições de vida de boa parte das famílias pesquisadas pode ser compreendida pelos dados socioeconômicos expressos nas tabelas anteriores.

Tabela 16 – Número de pessoas que moram na casa

<b>Pessoas por casa</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
2 (duas)	8	5,3
3 (três)	33	22
4 (quatro)	51	34
5 (cinco)	35	23,3
6 (seis)	10	6,7
Outro número	13	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Observe que as tabelas vão delineando a situação socioeconômica dos alunos que se encontram matriculados na escola, já que os familiares, tendo baixa formação escolar e, como elucidado na Tabela 9, 64% das famílias têm renda familiar que se limita entre um e dois salários-mínimos.

Os dados da Tabela 16 contribuem para este delineamento, apresentando o número de pessoas que moram na casa. Segundo os dados coletados, a grande maioria dos lares tem quatro ou cinco pessoas, totalizando 57,3% da amostra, o que pode ser explicado pelo número de filhos expresso na Tabela 18, mais adiante.

Tabela 17 – Presença de pai e mãe no ambiente familiar

<b>Presença de pai e mãe no ambiente familiar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	102	68
Não	48	32
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Quando levamos em consideração o número de pais ou familiares que responderam criar seus filhos dentro de um casamento e o número de pais ou familiares que responderam ser solteiros, essa diferença apresenta um número bem pequeno e pouco significativo numa variável de apenas (3%). Porém, esta tabela mostra que, ao contrário, em boa parte das famílias pesquisadas existe a presença de pai e mãe no ambiente familiar, ou uma presença

feminina e masculina, visto que 68% das famílias responderam ter a presença de pai e mãe no ambiente familiar e apenas 32% responderam ter apenas a presença de um deles.

Tabela 18 – Número de filhos

<b>Número de filhos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 (um)	29	19,4
2 (dois)	44	29,3
3 (três)	40	26,6
4 (quatro)	19	12,6
5 (cinco)	14	9,5
6 (seis)	3	2
Outro número	1	0,6
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Em relação ao número de filhos, percebemos que quase metade da amostra (48,7%) é composta por famílias pouco numerosas (de um a dois filhos). No entanto, a maioria (52,3) possui mais de três filhos, sendo que, destas famílias, 11,5% possuem cinco ou seis filhos.

Bourdieu (2008) afirma que o controle da fecundidade, ou seja, reduzir a prole, é uma estratégia rentável em famílias de classes médias, pois possibilita que os pais possam investir mais na escolaridade de cada filho(a). Esta estratégia parece ser cada vez mais comum nas famílias de modo geral, inclusive naquelas pertencentes às camadas populares. Os dados do Censo Brasileiro de 2010, com projeções para as décadas seguintes, demonstram que a taxa de fecundidade no Brasil reduziu-se de 6,16 em 1940 para 1,87 em 2010, e 1,76 filhos por mulher em 2019. Uma redução que vem ocorrendo em todas as regiões brasileiras e em todos os grupos sociais (IBGE, 2019; 2021).

Tabela 19 – Tipo de moradia

<b>Tipo de moradia</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Aluguel	35	23,4
Casa própria	96	64
Casa cedida ou emprestada	19	12,6
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Como visto nas tabelas anteriores, os dados sobre escolaridade dos pais e mães e renda familiar indicam que o grupo de famílias pesquisadas vivem em condições socioeconômicas mais desfavoráveis. No entanto, os dados sobre moradia indicam que a maioria das famílias (64%) vive em casas próprias, o que pode atenuar essas condições desfavoráveis e contribuir

para uma maior estabilidade financeira. Quando se soma o percentual de famílias que têm casa própria com o daquelas que vivem em moradias emprestadas ou cedidas, essa taxa sobe para 76,6% de famílias que não necessitam dispendir valores com aluguel. Os estudos de Portes (2001) indicam que, no caso das famílias populares, a posse de casa própria pode contribuir para amenizar a precariedade social e econômica, trazendo uma maior estabilidade cotidiana para as elas.

A Tabela 20 apresenta os dados sobre o meio de transporte utilizado pelas famílias para o deslocamento dos filhos até a escola.

Tabela 20 – Meio de transporte utilizado para ir à escola

<b>Meio de transporte</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A pé	138	92
De bicicleta	1	0,6
Transporte público	4	2,8
De carro ou motocicleta	3	2
De van escolar	3	2
Outro	1	0,6
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Nesta tabela, podemos inferir que a maior parte dos estudantes mora no bairro de localização da escola, pois, em 92% das famílias pesquisadas, os filhos e filhas não utilizam nenhum meio de transporte para ir à escola, deslocando-se a pé até o estabelecimento escolar. Das 12 famílias que utilizam algum meio de transporte, um aluno utiliza a bicicleta, quatro alunos fazem uso do transporte público e três deles utilizam a van escolar como principal meio de transporte para ir à escola.

Vale ressaltar que estes estudantes residem próximos à escola, devido à lei de zoneamento, ou seja, os pais devem matricular seus filhos nas escolas mais próximas, o que, de certa forma, auxilia na economia em relação aos gastos com transporte.

Piotto (2008) pontua um crescimento dos estudos sobre escolarização de alunos pertencentes às camadas populares, ressaltando a pertinência destes por mostrarem as nuances no interior destes grupos e, especialmente, por problematizarem a relação clássica entre destino escolar e origem social.

No grupo pesquisado, podemos inferir, diante dos dados apresentados, que se trata de famílias de camadas populares, tendo em vista, principalmente (mas não apenas) as condições materiais básicas, ou seja, a renda familiar. Como vimos, mais da metade das famílias da

amostra ganha até um salário-mínimo (56%), os pais e mães são pouco escolarizados (45% dos pais e 61% das mães, com no máximo ensino fundamental completo) e ocupam profissões e atividades laborais pouco qualificadas.

Destaca-se que parte expressiva das mães se ocupa dos afazeres domésticos, representado na Tabela 6 com a expressão “Do lar”, preenchendo um universo de 42% delas, e, ocupando atividades laborais como diarista, temos um percentual de 9,5%.

Quanto ao número de filhos, tais familiares têm, em média, de 2 a 3 filhos, representando um equivalente a 55,9%, seguindo a tendência nacional para todos os grupos sociais de redução do número de filhos por família.

A seção seguinte tratará dos dados relativos às práticas educativas parentais, com ênfase nas práticas de acompanhamento da vida escolar dos filhos desenvolvidas pelas 150 famílias participantes da pesquisa.

### **3.2 Práticas educativas parentais e de envolvimento com a escolarização dos filhos**

Como visto em capítulos anteriores, família e escola são duas instâncias relevantes no processo educativo das crianças e jovens. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ressaltam a estreita relação entre educação na escola e educação na família, já que, em seu sentido etimológico, a palavra educar tem significado relacionado a promover, assegurar às gerações mais novas, o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais. Neste sentido, embora tradicionalmente, esta tarefa de educar, em seu sentido mais amplo, sempre ficasse a cargo da família, enquanto à escola cabia a tarefa da instrução, ou seja, da transmissão e socialização do saber sistematizado pela sociedade, temos hoje um território imbricado entre família e escola e estas tarefas educativas são assumidas e distribuídas (e, muitas vezes, não de modo muito claro) tanto pelas escolas quanto pelas famílias (NOGUEIRA, 2006).

Wada e Souza (2020) complementam, afirmando que, com a interação entre família e escola, a aprendizagem escolar poderá ser mais bem consolidada, em continuidade ao processo educativo das famílias, pois é nela que ocorrem as primeiras aprendizagens do educando. As autoras continuam a pontuar que os processos de aprendizagem poderão ter, nesta interação, tanto aspectos positivos quanto negativos, a depender dos modos como ela se construirá, já que é “na família que o aprendizado iniciado na escola se solidifica” (p. 74).

Nascimento *et al.* (2021) salientam que o sujeito social tem que perpassar pelas duas instituições centrais que são escola e família, já que ambas têm um papel ímpar e indispensável no relacionamento histórico, cultural e formativo do sujeito para que este faça

valer a sua cidadania. Entretanto, a vivência nas duas instituições sociais, ainda centrais na contemporaneidade, por vezes, é atravessada por distanciamentos e conflitos. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) aduzem que, sob o prisma sociológico, as duas instâncias – escola e família – estão estruturadas em determinantes ambientais, sociais e culturais que são pontuados pela relação entre educação e classe social, podendo engendrar tanto aproximações quanto distanciamentos entre as “finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais)”.

Fevorini e Lomonaco (2009, p. 32) discutem sobre a existência de um discurso “recorrente entre educadores, reforçado por teóricos da sociologia e da educação”, ao qual a família contemporânea “parece não ser capaz de cumprir algumas funções educacionais que são a base da educação escolar e delega essa tarefa para a escola”. Desta forma, os autores defendem a importância de a instituição escolar se aproximar das famílias de seus estudantes, reforçando ou estabelecendo um elo no processo educativo, o que é corroborado por Oliveira (2018, p. 12), ao elucidar que “a família e a escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, é marco de referência existencial”. Desta forma, perante

estudo, leituras e vivência, entende-se que família/escola são consideradas protagonistas no processo de progredir a ação humana. É necessário que haja na relação construída entre crianças/pais/escola, pois, para que possa alcançar sucesso, a criança precisa sentir-se segura e amparada, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. É de obrigação da família/escola juntas elaborarem estratégias que assegurem a melhoria das condições de estudos, para o melhor desenvolvimento da criança/adolescente. (RIBEIRO, 2016, p. 5).

Para Oliveira (2017), a solução de alguns problemas relacionados aos entraves que impedem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança está intrinsecamente relacionada aos modos como a parceria entre escola e família se estabelece, com a “escola exercendo seu papel para a formação intelectual do indivíduo e a família na formação moral em busca de um único propósito, o de formar pessoas para vida”.

Aires, Vizzoli e Stephani (2018) complementam as falas acima, esclarecendo realmente haver uma necessidade de se estreitar a relação família e escola e vice-versa, para que ocorra efetivamente a formação integral do educando de forma a atender aos anseios da sociedade na qual encontra-se inserido. As autoras enxergam esta parceria como algo essencial, pois a associação e participação das famílias nos contextos escolares tornam-se componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, embora seja alertado por Wada e Souza (2020) que nem sempre esta relação acontece a contento, perpassando por experiências e vivências escolares da família, pois, sendo a escola onipresente ou discreta,

agradável ou até mesmo ameaçadora, ela, enquanto o filho estiver em seu ambiente escolar, não deixará de fazer parte da vida cotidiana da família.

Entretanto, embora as pesquisas acima citadas apontem a interação entre família e escola como essencial para o processo educativo mais amplo das crianças, adolescentes e jovens, Thin (2006) alerta para o fato de que, entre família e escola, são produzidas, consciente ou inconscientemente, lógicas socializadoras muito próximas ou muito distantes. Na perspectiva desse sociólogo, quanto mais distantes estão as lógicas de socialização das famílias daquelas preconizadas pela escola, menos os sujeitos se reconhecem no mundo escolar. Assim, afirma Thin, as práticas socializadoras das famílias, inseridas em grupos sociais diferentes (e desiguais diante da cultura legítima), podem estar em consonância ou em dissonância com a lógica que organiza o cotidiano da escola, favorecendo ou não seu trabalho educacional. Neste sentido, as escolas são lugares também de confrontamentos, pois nela se encontram divergentes modos de socialização. O autor afirma, por exemplo, que esse distanciamento entre os modos de socialização das famílias e da escola pode se tornar fonte de insucesso e de tensões para crianças e jovens das camadas populares, que podem não dominar os códigos, valores e normas consagrados pelas escolas.

Diante deste cenário de tensão, em que, de um lado, paira um discurso social e educacional sobre a importância da participação parental nos processos de escolarização e da interação entre famílias e escolas, e, de outro, temos estudos sociológicos, que vêm demonstrando as dificuldades e as tensões presentes nesta relação, que é, essencialmente, uma relação social, pretendemos trazer à análise, nas seções que se seguem, os dados relativos às práticas educativas e de acompanhamento da escolarização desenvolvidas pelas famílias pesquisadas.

Dando início à apresentação destes dados, a Tabela 21 apresenta a disponibilização de materiais de leitura no lar das famílias investigadas, segundo os respondentes ao questionário.

Tabela 21 – Materiais de leitura em casa

<b>Materiais de Leitura</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Livros e revistas	60	37,5
Dicionário	7	4,3
Enciclopédia	0	0
Bíblia	11	6,8
Não possui	82	51,3

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).



Observa-se que metade das famílias da amostra (51,3%) não dispõe de materiais de leitura no lar. Para as famílias que relatam possuir algum tipo de material de leitura em casa, temos a predominância de livros e revistas (37,5%). Ressalta-se também a presença da Bíblia como um material de leitura utilizado por 6,8% das famílias.

Vale salientar que, segundo Ferreira e Dias (2002), a leitura é uma atividade social e reflexiva e sua disponibilização em casa poderia ajudar a construir hábitos leitores nos filhos, auxiliando também em uma escrita mais rica, coesa e eficiente, como elucidado também por Mendes e Brunoni (2015, p. 15), que afirmam que “a aquisição da leitura é fundamental para o progresso de uma cultura”.

Krug (2015) complementa, ao afirmar que a leitura contribui de forma significativa na formação do indivíduo, influenciando-o no seu dia a dia, bem como ampliando e diversificando suas visões e interpretações; desta forma, cabe ressaltar que leitura da Bíblia e ou de qualquer outro tipo de material servirá como estímulo à formação de leitores. No entanto, confirma Lahire (1997), a simples oferta de material de leitura no lar pelas famílias pode não ser suficiente para essa formação e para potencializar modos de socialização mais próximos ao mundo da escola, fortemente organizado em torno da escrita e da leitura. Lahire ressalta ainda, na mesma obra, que a construção de hábitos leitores pelas crianças e jovens tem forte relação com o compartilhamento de experiências leitoras entre pais e filhos. Segundo o sociólogo, as crianças, ao verem seus pais lendo jornais ou livros, podem incorporar essa prática como algo “natural”, do mesmo modo como incorporam outras ações e comportamentos parentais nos processos de construção da sua identidade social.

As famílias participantes da pesquisa também foram inquiridas sobre a disponibilização de recursos tecnológicos em casa, como computadores e internet, e sobre o seu uso pelos filhos, conforme apresentado na Tabela 22, a seguir.

Tabela 22 – Moradia com acesso à internet

<b>Acesso à internet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim, tem acesso a computador com internet	17	11,4
Sim, tem acesso à internet	114	76
Sim, tenho apenas computador/ <i>notebook</i>	1	0,6
Não tem acesso à internet e nem computador/ <i>notebook</i>	18	12
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Os dados apresentados indicam pistas sobre a realidade social das famílias e dos estudantes pesquisados, apontando para uma insuficiência ou precariedade de recursos

tecnológicos, em grande medida, exigidos pelas dinâmicas escolares, já que o computador/*notebook* pode ser utilizado como recurso didático e pedagógico para confecção de trabalhos e pesquisas escolares, principalmente, tendo em vista, os dois últimos anos, em que as atividades escolares presenciais foram suspensas e, assim, engendrada uma maior dependência dos estudantes a esses recursos. Segundo os dados, apenas 17,4% dos lares possuíam computador e *notebook*, sendo que, destes, 11,4% estavam conectados à internet. Embora grande parte das famílias tivessem acesso à internet (76%), provavelmente, este acesso se dava por meio do aparelho celular. Este dado coincide com os resultados de outras pesquisas recentes sobre os processos escolares durante a pandemia do coronavírus, em um contexto em que as aulas na educação básica se tornaram, em grande medida, remotas, ou seja, realizadas via internet. Macedo (2021, p. 265-266), em seu estudo, por exemplo, afirma que “dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet”. A autora ainda complementa que:

Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (MACEDO, 2021, p. 266).

Além de as famílias raramente disporem de computadores e *notebooks* (apenas 12%), quando os possuem, o seu uso implica tanto as tarefas escolares quanto atividades lúdicas para as crianças (51,4% das famílias), como mostra a Tabela 23.

Tabela 23 – Para qual finalidade o(a) filho(a) utiliza o computador

<b>Finalidade do uso do computador</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Somente para atividades escolares.	14	9,3
Somente para atividades de lazer/brincadeiras.	14	9,3
Utiliza tanto para atividades escolares ou para brincar.	77	51,4
Não utiliza a internet.	45	30
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Mayrink (2009), ao pontuar as vantagens do uso da internet, relata que a mesma, além de alavancar o desenvolvimento intelectual, serve como suporte pedagógico, usando como base a ludicidade. Todavia, ressalta o autor, nem sempre estes jogos pedagógicos são os mesmos utilizados para o lazer, já que não há, no momento da brincadeira no lar, um

acompanhamento dos professores, ou mesmo a garantia de um acompanhamento mais sistemático por membros da família.

Além da posse e do uso de equipamentos de tecnologia pelos filhos, as famílias também foram perguntadas sobre os modos de controle das atividades diárias das crianças e adolescentes nas famílias.

Tabela 24 – Rotina no dia a dia do filho(a)

<b>Rotina do filho(a)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ele(a) é livre para fazer as atividades.	6	4
Ele(a) tem horários fixos para fazer as atividades.	56	37
Ele(a) só pode sair de casa com autorização dos pais.	85	57
Ele(a) pode sair de casa quando desejar.	3	2
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Observa-se, nesta tabela, que pouco mais de um terço dos pais da amostra apresenta um controle rígido sobre a organização temporal das atividades dos filhos. No entanto, em relação às saídas, este controle está bem mais presente, sendo que 57% dos pais declararam que os filhos só podem sair de casa com autorização parental. A ausência de uma autoridade parental mais rígida aparece apenas em uma pequena parcela da amostra, em que 6% das famílias relatam ter pouco controle sobre as atividades diárias dos filhos.

Parece, então, que boa parte dos filhos das famílias pesquisadas tem algum tipo de acompanhamento diário dos pais, o que pode refletir positivamente no processo educacional e reforça o binômio escola x família, o que é corroborado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), ao afirmarem que a família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento humano. Lahire (1997) afirma que o controle diário das tarefas dos filhos, das temporalidades e dos espaços, assim como dos valores morais, ou seja, uma certa “ordem moral doméstica”, contribui para a escolarização, tendo em vista que a escola é um mundo regrado, organizado em temporalidades, espaços e conteúdos culturais bastantes delimitados e controlados.

A Tabela 25, abaixo, fornece mais elementos sobre os modos de autoridade parental e o controle da vida diária dos filhos nas 150 famílias pesquisadas.

Tabela 25 – Quem e como a autoridade em casa é exercida

<b>Controle sobre as atividades que os filhos realizam</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
O pai é que dá as ordens e controla tudo.	2	1
A mãe é que dá as ordens e controla tudo.	67	45
O pai e a mãe controlam juntos a vida diária dos filhos.	71	48
Um outro familiar controla a vida diária dos filhos.	7	4
Não é necessário controlar a vida diária dos filhos.	3	2
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

O exercício da autoridade parental é importante para que os filhos aprendam limites para suas ações e atitudes, assim como valores tais como responsabilidade, disciplina e respeito pelo outro, comumente valorizados pelo mundo escolar. Os dados mostram que, em 93% das famílias, os pais (pai e/ou mãe) exercem esta autoridade no lar, ressaltando-se o protagonismo das mães, que atuam diretamente no controle sobre as atividades dos filhos, estando atuando conjuntamente com o pai, ou sozinha nesta tarefa.

Os dados sobre o acompanhamento das atividades escolares dos filhos pelas famílias também indicam este protagonismo das mães. Importante pontuar ainda, de acordo com Soares, Souza e Marinho (2008), que, no que tange ao acompanhamento escolar, em relação ao contexto escolar, há um efeito positivo quando os pais se envolvem, de algum modo, na vida acadêmica dos filhos. É possível perceber que as famílias pesquisadas, embora pouco escolarizadas e vivendo em situação socioeconômicas bastante frágeis, envolvem-se (em maior ou menor grau) na vida escolar dos filhos, tendo em vista que apenas em 10% das famílias as crianças realizam sozinhas as tarefas escolares no lar, ou seja, sem acompanhamento.

Tabela 26 – Como são realizadas as tarefas escolares em casa

<b>Realização das tarefas escolares em casa</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A criança faz as tarefas sozinha.	17	10
A mãe acompanha as tarefas do filho(a).	89	53
O pai acompanha as tarefas do filho(a).	33	19
Outro familiar acompanha as tarefas do filho(a).	26	15
Pede ajuda a outras pessoas (aula particular, vizinhos etc.)	5	3

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Cabe ressaltar que, mesmo quando os pais não acompanham o cumprimento das tarefas escolares, repassam a tarefa a outro familiar (15%). No entanto, são pouquíssimos os casos (apenas cinco famílias) em que uma pessoa fora do círculo familiar cumpre a tarefa do

acompanhamento. Os dados indicam também que a estratégia de recorrer a um professor particular para acompanhamento da escolarização dos filhos, muito comum nas camadas médias (NOGUEIRA, 2011), é rara no grupo pesquisado, o que pode ser, em parte, explicado pelas baixas condições econômicas das famílias.

Soares, Souza e Marinho (2008, p. 13) esclarecem que o "envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspecto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem", o que é complementado por Fernandez *et al.* (2014), quando elucidam que o acompanhamento nas tarefas escolares é uma atitude positiva no desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Os autores também afirmam que a presença física dos pais durante as tarefas escolares realizadas pelos filhos ou durante os estudos em casa contribui para uma maior adesão da criança aos processos escolares. A Tabela 27 a seguir mostra dados referentes à visão das famílias sobre as tarefas dadas pelas escolas para serem realizadas em casa, pelas crianças (deveres de casa, pesquisas etc.). Outra observação que pode ser feita sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, presente em quase todas as famílias pesquisadas, em maior ou menor grau, refere-se à imbricação de territórios entre famílias e escolas. Nogueira (2006) chama a atenção para este fenômeno cada vez mais intensificado na contemporaneidade, pois tanto as escolas assumem atribuições antes restritas às escolas, como a educação sexual, contra drogas e outras temáticas, quanto as famílias precisam “dar conta” cada vez mais de tarefas ligadas à instrução, antes consideradas estritamente escolares.

Tabela 27 – O que pensa sobre os “deveres de casa” dos filhos

Sobre os “deveres de casa”	N	%
A escola não dá tarefas para serem feitas em casa.	12	8,4
A escola dá poucas tarefas para serem feitas em casa.	19	14
A escola dá tarefas demais para serem feitas em casa.	19	14
As tarefas de casa são muito difíceis.	9	6,4
As tarefas são adequadas às idades das crianças.	79	56
Não conheço as tarefas de casa dos meus(as) filhos(as).	1	0,6
Não me preocupo com as tarefas escolares.	1	0,6

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Observa-se que os dados apontam que uma pequena parte dos pais e mães (9,6%) desconhecem, em alguma medida, as tarefas escolares realizadas pelos filhos em casa. A maioria dos familiares estão cientes das tarefas escolares feitas em casa e as consideram adequadas para a idade dos filhos. No entanto, pode-se inferir também que parte destas

famílias (28%) são críticas às tarefas de casa e as consideram muito excessivas ou insuficientes.

O conhecimento dos pais sobre as tarefas escolares dos filhos indica certa preocupação deles com a escolarização e que eles, de forma direta ou indireta, influenciam os processos educacionais dos filhos. Além disso, conforme afirma Hernandés (1995), citado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 29), as expectativas que os pais e mães constroem sobre os resultados escolares dos filhos estão, em parte, relacionadas aos seus modos e graus de envolvimento nas "tarefas de casa ou formação do aluno em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado".

Além da visão sobre as tarefas escolares, também perguntamos às famílias sobre o desempenho dos filhos. Os dados foram organizados e apresentados na Tabela 28, abaixo.

Tabela 28 – Como seu filho(a) está se saindo na escola

<b>Como o filho(a) está se saindo na escola</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ele(a) está indo bem na escola, não apresenta dificuldade	58	38
Ele(a) tem algumas dificuldades na escola.	70	47
Ele(a) não tem muitas dificuldades na escola.	15	11
Não conheço a situação escolar do meu filho(a).	7	4
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Pode-se observar, pelos dados, que a maioria dos pais (96%) relata conhecer o desempenho escolar de seus filhos e que quase metade também relata alguma dificuldade enfrentada pelos filhos no percurso escolar. Embora este estudo não tenha obtido dados mais específicos sobre o desempenho escolar, estes resultados podem ser cotejados, mesmo que apenas para reflexão, com estudos que demonstram resultados escolares menos favoráveis quando as crianças estudam em territórios mais vulneráveis socioeconomicamente, como os de Andrade e Silveira (2013) e Érnica e Rodrigues (2020). Por outro lado, parte expressiva dos pais (38%) relata que os filhos não apresentam dificuldades escolares e se mostra satisfeita com o desempenho dos filhos nos estudos.

As famílias também foram inquiridas sobre as atividades realizadas pelos filhos no tempo livre, ou seja, fora do horário escolar, tendo em vista o pressuposto de que este tempo livre pode ser preenchido com atividades consideradas extraescolares, ou seja, que potencialmente influenciam de modo positivo na aquisição das habilidades escolares. A mobilização das famílias contemporâneas para compor, cada vez mais, a vida diária das crianças com atividades extraescolares pode ser explicada pelo fato de que os pais de hoje

procuram proporcionar aos filhos atividades que possam rentabilizar as aprendizagens escolares e alargar os benefícios proporcionados pela escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). No entanto, nem sempre o tempo livre das crianças é preenchido com atividades extraescolares, podendo abarcar exclusivamente atividades de lazer ou do cotidiano de vida das famílias. As tabelas a seguir apresentam os dados obtidos a partir das temáticas das atividades extraescolares (Tabela 29) e do uso do tempo livre de modo geral pelas crianças (Tabela 30).

Tabela 29 – Outro tipo de atividade além da frequência escolar

<b>Outras atividades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Aula de reforço ofertada pela própria escola.	28	18,6
Aula particular de alguma matéria escolar.	10	6,6
Frequenta o Projeto Vencer no contraturno.	4	2,6
Faz atividades esportivas.	7	4,6
Faz aula de inglês ou outra língua estrangeira.	0	
Faz aula de informática.	2	1,3
Aula de música/instrumento.	2	1,3
Não realiza nenhuma atividade além da frequência escolar.	85	56,6

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Os dados mostram que em mais da metade (56,6%) das famílias pesquisadas, os filhos não frequentam atividades extraescolares, o que pode ser explicado pela vulnerabilidade socioeconômica em que eles vivem e pelo pouco acesso a esse tipo de atividade de modo gratuito no território de moradia deles. Nos casos em que as crianças frequentam algum tipo de atividade extraescolar, as respostas indicam a frequência às aulas de reforço ofertadas pela escola (18,6%) e a presença de aula particular como um recurso de compensação às dificuldades escolares (6,6% dos casos), como também a participação dos filhos em atividades esportivas, de informática ou a um projeto social desenvolvido no bairro das Acácias. Um dado que chama a atenção é que em nenhuma das famílias os filhos fazem aulas de língua estrangeira, atividade bastante valorizada pelo mundo escolar e profissional, que potencializa o acesso a carreiras escolares mais longas, como também a atividades profissionais mais qualificadas e de prestígio.

Em relação à pouca frequência a atividades esportivas pelos filhos no grupo pesquisado (4,6%), Lima *et al.* (2019) aduzem que recentes estudos apontam que atividade física para crianças e adolescentes contribui de forma positiva com o desempenho acadêmico. No entanto, podemos inferir que, diante de situação econômica precária, e com poucos recursos culturais (pais e mães pouco escolarizados), as famílias possuem poucas

oportunidades para fomentar tais atividades. É importante refletir também sobre o papel do poder público em ofertar e oportunizar atividades esportivas e culturais às crianças moradoras de territórios mais vulneráveis.

Tabela 30 – Quais as atividades seu(a) filho(a) faz no tempo livre

<b>Atividades no tempo livre</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ajuda nas tarefas domésticas.	68	45,3
Vai à casa de parentes aos finais de semana.	59	39,3
Frequenta atividades religiosas.	49	32,6
Frequenta atividades culturais.	8	5,3
Pratica algum tipo de esporte.	19	12,6
Brinca na rua com colegas.	40	26,6
Brinca na casa de amigos.	36	24
Gosta de ler livros e revistas.	22	14,6
Assiste televisão.	92	61,3
Joga vídeo game.	30	20
Fica brincando no celular.	60	40
Outra atividade.	22	4,31

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Dumazedier (1976) define tempo livre como o tempo liberado do trabalho ou, em outras palavras, o tempo em que os indivíduos se desobrigam das tarefas profissionais; no caso das crianças, o tempo livre se constitui em temporalidades fora dos estudos, ou seja, das atividades escolares. Porém, nem todas as atividades realizadas no tempo livre podem ser necessariamente classificadas como lazer. Nesse sentido, deve-se distinguir conceitualmente o tempo livre do lazer, pois o lazer se refere às atividades realizadas no tempo livre, mas que são da escolha do próprio indivíduo e com as quais ele busca prazer e entretenimento.

Desse modo, a ajuda nas tarefas domésticas por boa parte das crianças nas famílias pesquisadas (45,3%) engloba atividades realizadas no tempo livre, mas que não podem ser classificadas como lazer.

Mendes, Mancini e Miranda (2018) elucidam que as tarefas rotineiras têm o seu início no ambiente domiciliar, como limpezas, reparos domésticos, cuidado com objetos pessoais e até mesmo auxílio a outros membros da família. A efetivação destas tarefas resulta na interação entre as características das crianças, do ambiente e da tarefa, o que, para as autoras, pode representar ações facilitadoras para uma vida independente. Essa forte participação das crianças nas famílias da amostra tem relação, é claro, com as condições de existência das famílias, mas pode também estar relacionada a uma certa ética do trabalho, muito presente nas camadas populares (PORTES, 2006).



Segundo Portes, as famílias de camadas populares costumam incitar nos filhos, desde muito cedo, a dedicação ao trabalho, às atividades laborais, como estratégia, quase sempre inconsciente, para a sobrevivência da família. A adesão precoce às tarefas domésticas pode representar parte desta estratégia que, inconscientemente, desperta nos filhos, desde muito cedo, o valor do trabalho e o desenvolvimento de um *ethos* trabalhador (BOURDIEU, 2008). Esse aspecto é reforçado por Amazonas (2003), que afirma que famílias de camadas populares são comumente trabalhadoras no campo da produção material, sofrem as consequências da insegurança econômica e vivenciam a influência dos valores transmitidos pela pirâmide social. Por causa disso, elas buscam desenvolver estratégias de sobrevivência (geralmente inconscientes) e práticas educativas compatíveis com as suas condições de existência. Como podemos ver nos dados apresentados, as atividades de lazer realizadas pelos filhos das famílias pesquisadas são aquelas que dependem menos da posse de maiores recursos financeiros, como assistir televisão (61,3%), ir à casa de parentes (39,3%), frequentar atividades religiosas (32,6%) e brincar na rua com colegas (26,6%). Ficar brincando no celular também aparece como uma atividade bastante comum no grupo pesquisado, em que 40% das famílias responderam que os filhos costumam fazer uso lúdico do aparelho celular.

Atividades como ler livros e revistas ou frequentar atividades culturais que poderiam, em tese, fomentar uma maior proximidade com a cultura legítima ou até mesmo ampliar o leque da cultura livre valorizada pela escola e legitimada pela sociedade são pouco utilizadas pelas famílias pesquisadas.

Além das atividades relativas ao tempo livre, também perguntamos às famílias sobre os motivos para a escolha da Escola Ipê Amarelo e sobre a relação que estabelecem com a escola e os professores dos filhos.

Tabela 31 – Motivo da matrícula na escola pesquisada

Motivo da matrícula na escola	N	%
A escola é perto de casa.	114	76%
Outros parentes ou conhecidos estudam na escola.	25	16,6%
A escola é boa e tem bons professores.	49	32,6%
A escola tem boa disciplina e é organizada.	24	16%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Considerando os dois últimos motivos como associados ao processo educativo e à qualidade da escola e os dois primeiros como funcionais e práticos (proximidade da escola e indicação de parentes ou conhecidos), temos que quase a totalidade das famílias respondentes ao questionário citou aspectos funcionais e práticos (92,6%). Podemos supor que estas

famílias exercem uma escolha passiva e escolhem segundo critérios funcionais, como a proximidade entre escola e moradia, e menos pedagógicos, como tratado por Gewirtz, Ball e Bowe (1995), citados por Nogueira (2011). Os autores ingleses classificam três tipos de famílias no tocante à escolha da escola: *skilled choosers or privileged*, que são as famílias mais habilitadas à escolha da escola porque possuem os recursos culturais, econômicos e sociais que possibilitam discernir entre melhores e piores oportunidades; famílias *semi-skilled chooser* que se encontram em posições intermediárias da escala social e revelam menores habilidades para realizar tal escolha, porque não dispõem dos recursos que favoreceriam a decodificação das diferentes mensagens do mercado escolar (escolhem a escola porque ela tem boa disciplina, por exemplo); e as *disconnected choosers*, famílias de trabalhadores manuais, não inclinados à escolha, “desconectados” do mercado escolar porque não são habilitados a perceber o que está em jogo na opção por esta ou aquela escola. Nesta perspectiva, temos que as famílias pesquisadas escolheram a escola Ipê Amarelo, utilizando critérios funcionais e relativos a uma certa decodificação de mensagens emitidas pela escola e as famílias atendidas (boa disciplina, organizada etc.), ficando entre os *semi-skilled chooser* (11%) e os *disconnected choosers* (66%).

Outro aspecto explicativo para os dados apresentados refere-se ao zoneamento, ou seja, às normas do cadastro escolar no Brasil, modelo de matrícula no qual as crianças só podem frequentar escolas específicas, de acordo com seu local de residência (KOSLINSKI; CARVALHO, 2015). No entanto, sabemos, por meio do mesmo estudo, que nem todas as famílias seguem as definições do cadastro escolar e desenvolvem estratégias para burlar o zoneamento.

Por fim, os resultados apresentados na Tabela 31 são “esperados” do ponto de vista sociológico, tendo em vista os estudos do campo da sociologia da educação: quanto menor o grau de escolaridade dos pais e o exercício de ocupações no campo da produção material, maiores as chances de as escolhas serem voltadas para critérios menos “pedagógicos ou educativos” e mais funcionais, instrumentais e práticos (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011).

A Tabela 32 apresenta os dados relativos à frequência dos pais e mães à escola Ipê Amarelo, onde os filhos estão matriculados.

Tabela 32 – Frequência que vai à escola dos(as) filhos(as)

<b>Costume de ir à escola dos(as) filhos(as)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca fui à escola.	11	7
Sim. Às vezes.	99	67
Sim. Sempre.	40	26
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Como se pode observar, a maioria das famílias costuma ir à escola Ipê Amarelo para tratar de assuntos relativos à escolarização dos filhos (93%), sendo que apenas 7% das famílias indicaram nunca terem ido à escola. Então, podemos inferir, de modo geral, que se trata de famílias que interagem, em graus diferenciados, de algum modo com a escola e os professores dos filhos.

Canaan (2020), em pesquisa sobre as famílias de camadas populares e sua relação com a escola, chama a atenção para o fato de que não se pode padronizar os modos de interação das famílias populares com a escola e a escolarização dos filhos. Segundo a autora, muitos pais encontram dificuldades para interagir com a escola porque não dispõem de tempo para ir ao local, ou se sentem inaptos a conversar com os professores ou os gestores, ou seja, por não possuírem os recursos culturais para fazê-lo do modo como a escola valoriza e espera.

Então, para entender melhor os modos de participação parental na escola, importa saber quando e porque as famílias vão à escola. Os resultados apresentados nas tabelas 33, 34 e 35 abaixo ajudam a clarear estes modos de interação.

Tabela 33 – Quais os motivos da ida à escola de seu filho(a)

<b>Motivo da ida à escola do filho(a)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Somente em reuniões marcadas pela escola.	111	74%
Quando chamado (a) pela escola.	65	43,3%
Quando o(a) filho(a) apresenta dificuldade de aprendizagem.	28	18,6%
Quando o(a) filho(a) apresenta problemas de comportamento.	29	19,3%
Outro motivo.	8	5,3%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado na pesquisa (2022).

Tabela 34 – Ao procurar a escola por conta própria, o que acontece?

<b>O que acontece quando os pais procuram a escola</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A escola mostra-se aberta	130	87
A escola geralmente não pode atender.	3	2
Nunca procurei a escola por conta própria.	17	11
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Tabela 35 – O que acontece ao participar das reuniões da escola

<b>O que acontece ao participar de reuniões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Somente escuto o que a escola tem a dizer.	51	34
Eu posso falar e dar opiniões.	89	59
Eu não costumo ir às reuniões.	10	7
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Os motivos indicados para ir à escola Ipê Amarelo, por grande parte das famílias, são as reuniões ou convocações da escola, ou seja, as famílias de nossa amostra vão à escola, geralmente, não por iniciativa própria, mas por uma demanda da instituição escolar. 74% das famílias relatam que vão às reuniões escolares e 43,3% vão à escola quando são convocados pelos professores ou diretora. Apenas uma pequena parte das famílias indica que costuma ir à escola por iniciativa própria para conversar sobre dificuldades dos filhos, sejam de aprendizagem (18,6%) ou de comportamento (19,3%). E uma parcela de 11% das famílias indica nunca ter procurado à escola para tratar de assuntos relativos à escolarização dos filhos.

Podemos supor que a escola Ipê Amarelo induz a participação das famílias ao promover reuniões e convocar os pais para conversar sobre determinados temas, como uma forma de fazer os pais comparecerem à escola, conhecer o ambiente escolar, conhecer os profissionais e os novos professores que lecionarão para seus filhos, bem como para um acompanhamento das atividades pedagógicas trabalhadas com os estudantes e também com a instituição escolar. Os dados das tabelas 30 e 31 corroboram esta suposição, tendo em vista que as famílias consideram a escola, os professores e gestores como abertos ao envolvimento das famílias (87%) e relatam poder falar e dar opiniões nos encontros com os professores e a escola (59%).

Saraiva-Junges e Wagner (2016) esclarecem que a parceria entre escola e família pode funcionar como preditora melhoria no processo de aprendizagem e dos resultados acadêmicos, bem como para prevenir problemas comportamentais e contribuir, desta forma, com o desenvolvimento da criança nos âmbitos intelectual, emocional e social.

Pode-se supor que a escola Ipê Amarelo promove momentos em que famílias e profissionais da escola se encontram de modo democrático, em que as famílias podem ser ouvidas, seja em reuniões formais ou em momentos informais. Assim, além de os grupos se reunirem para se inteirarem das atividades escolares, da situação de seus filhos, dentre outras informações administrativas, didáticas e/ou pedagógicas, estes encontros são vistos pelas famílias como oportunidades para o estabelecimento de formas de comunicação.

Segundo Fevorini e Lomonaco (2009), são comuns as reclamações de pais por acharem a comunicação das escolas unilateral; no entanto, na perspectiva das famílias pesquisadas, a escola Ipê Amarelo incentiva e oportuniza a participação das famílias e as considera parceiras na formação dos estudantes.

Como uma última temática constante no questionário aplicado às 150 famílias, perguntamos aos pais sobre as expectativas de futuro escolar e profissional para os filhos.

Tabela 36 – Até qual nível de ensino o(a) filho(a) deve estudar

<b>Nível de ensino</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até o 9º ano do ensino fundamental.	5	3
Completar o ensino médio.	15	10
Fazer um curso técnico.	37	25
Fazer ensino superior.	93	62
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

As famílias pesquisadas, embora com pais e mães pouco escolarizados, apresentam uma expectativa de longa escolarização para os filhos, sendo que 62% delas esperam que eles façam ensino superior. Mas a conclusão de ensino em nível médio (regular ou técnico integrado) também foi uma expectativa bastante presente na amostra (35%).

Entretanto, a Tabela 36 aponta a pressão que as famílias populares sofrem para sobreviver e se manter no espaço social, ou seja, elas ficam prensadas entre as expectativas de escolarização cada vez mais ampliadas (pelas mudanças sociais e políticas de acesso ao ensino superior, por exemplo) e as condições reais de subsistência, ainda muito precárias e desiguais.

Tabela 37 – Idade em que o filho(a) deve trabalhar

<b>Idade em que o(a) filho(a) deve trabalhar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Já trabalha.	6	4
Entre 14 e 17 anos.	49	33
Entre 18 e 21 anos.	80	53
Acima de 21 anos de idade.	13	9
Antes dos 14 anos de idade.	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário respondido por 150 famílias da escola pesquisada (2022).

Os dados indicam que 33% das famílias esperam que seus filhos ingressem no mercado de trabalho antes da conclusão do ensino médio (14 a 17 anos) e 53% esperam que

eles estejam inseridos no mercado de trabalho na faixa etária de 18 a 21 anos. E, ainda, temos seis famílias que responderam que os filhos já trabalham. No entanto, os filhos estão matriculados e frequentes em turmas do ensino fundamental e não temos dados sobre o tipo de trabalho desenvolvido pelas crianças e se tal atividade se constituiria “trabalho infantil”, proibido pela legislação brasileira.

Esta divergência e tensão é corroborada pelas autoras Souza e Alberto (2009), quando constatam que o trabalho “precoce acarreta adversidades e dificuldades em acompanhar a escola, contribuindo para o atraso e evasão do processo de escolarização desses alunos”.

Assim, embora as famílias pareçam, de modo geral, ser fortemente imbuídas do desejo de que os filhos tenham uma escolarização longa, e, para tanto, conforme os dados da pesquisa indicam, acompanhem a escolarização dos filhos (apoiam diretamente as tarefas de casa e se envolvem com a vida escolar dos filhos e com a escola), também parece correto afirmar que viver em um espaço social e cultural com condições materiais de vida desfavoráveis impõem restrições às famílias, e conciliar trabalho e estudo parece algo plausível (ou necessário) para elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o acompanhamento escolar em famílias populares em um contexto de vulnerabilidade social nos levou a constatar a complexidade de um tema que requer uma análise aprofundada para seu melhor entendimento. As relações que as famílias estabelecem com a escolarização dos filhos, em diferentes grupos sociais, além da clivagem social já demonstrada pela sociologia da educação desde os estudos clássicos da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1998; 2007), apresentam nuances que derivam das dinâmicas internas das famílias, bem como de outros fatores externos ao mundo familiar, como das ações do poder público na definição de políticas públicas que deveriam provir as famílias e, também as escolas, das condições mínimas para o desenvolvimento da educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Assim, diante de condições mais favoráveis, as ações das escolas e das famílias nos processos de escolarização dos alunos e alunas poderia ser mais bem efetivada, já que família e escola são duas instituições que se complementam no dia a dia da vida escolar dos estudantes e os resultados positivos destas ações poderiam e deveriam permanecer por toda a vida escolar.

Partindo da premissa desta complexidade, o objetivo central deste trabalho foi investigar as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas por famílias moradoras de um território vulnerável socioeconomicamente no município de Ouro Branco – MG, no escopo da relação destas famílias com a escola e com a escolarização da prole.

Obviamente que, para atender a este objetivo, foi necessário trilhar por construtos teóricos que foram o cerne para a discussão do acompanhamento escolar em famílias populares, como também desenvolver um instrumento para a coleta de dados sobre as famílias e suas formas de acompanhamento da vida escolar. Sendo assim, foi aplicado um questionário às famílias de estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, para o qual obtivemos a participação de 150 famílias. Os dados coletados foram tabulados e analisados de modo a possibilitar apresentar, mesmo que com várias limitações, e no escopo da pesquisa realizada, as características sociais do grupo investigado e suas formas de acompanhamento da escolarização dos filhos.

O Bairro das Acácias, local em que a escola estava situada, foi caracterizado por meio de uma pesquisa às fontes municipais e os dados demonstraram que, embora o território dispusesse de uma infraestrutura mínima, com ruas pavimentadas e saneamento básico, as famílias moradoras viviam, de modo geral, com uma baixa renda familiar e em condições de existência bastante precárias. Além dos dados municipais, verificou-se nos dados do INEP

que, entre as escolas da cidade, a Ipê Amarelo era a que tinha o menor IDEB e o menor NSE. A elaboração de um perfil social e econômico das famílias dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) confirmou as precárias condições socioeconômicas das famílias moradoras do bairro, já observadas nos dados municipais. Trata-se de famílias populares, a maioria com baixa renda familiar, sendo que metade das famílias pesquisadas tinha renda de até um salário-mínimo (56%). Além disso, os pais e mães eram pouco escolarizados (45% dos pais e 61% das mães com, no máximo, ensino fundamental completo) e ocupavam profissões e atividades laborais pouco qualificadas.

Quanto às práticas de acompanhamento da escolarização dos filhos, os dados da pesquisa indicam que as famílias participantes da investigação, embora vivendo em condições socioeconômicas desfavoráveis, participavam, de modo geral, e em maior ou menor grau, da vida escolar dos filhos. Isso pode ser constatado por meio dos seguintes resultados:

a) A maioria das famílias exercia algum tipo de controle sobre a vida diária das crianças, por exemplo, controlando as saídas dos filhos e as atividades realizadas no tempo livre.

b) Mais de metade das famílias disponibilizava algum tipo de material de leitura para os filhos em casa, embora estes materiais estivessem restritos a jornais e revistas, por exemplo.

c) De modo majoritário, as famílias pesquisadas davam algum tipo de apoio às tarefas escolares dos filhos, acompanhando a realização das tarefas de casa ou delegando a outros membros da família tal incumbência. Apenas em 10% das famílias este apoio não era oferecido e a criança fazia as atividades sozinha.

d) As famílias investigadas conheciam, em alguma medida, o desempenho escolar dos filhos e estavam cientes das dificuldades encontradas por eles no processo de escolarização.

e) Grande parte das famílias investigadas costumavam ir à escola dos filhos com certa frequência, embora, para uma parte destas famílias, este tipo de participação estivesse condicionada à convocação feita pela escola para reuniões ou outros eventos.

f) As famílias pesquisadas, embora vivessem em precárias condições socioeconômicas, vislumbravam para os filhos uma trajetória escolar longa, ou seja, tinham expectativas de escolarização relativamente altas (35% esperavam que os filhos e filhas concluíssem o ensino médio ou curso técnico e 62% projetavam ensino superior para os filhos).

Importante também apresentar os limites observados para o acompanhamento da escolarização dos filhos pelas famílias investigadas. De modo geral, nas 150 famílias participantes da pesquisa, os filhos e filhas não frequentavam atividades extraescolares que fomentassem o desempenho escolar, como aulas de línguas estrangeiras, prática de esportes,



atividades culturais ou aulas particulares, por exemplo. E em um número expressivo de famílias, os filhos e filhas apresentavam algum tipo de dificuldade no percurso escolar.

Na relação com a escola, os dados indicam que as famílias, embora mantivessem uma relação próxima com a escola dos filhos, nas formas de interação desenvolvidas, estavam situadas em uma posição dominada e assimétrica. Para escolher a escola, por exemplo, as famílias, em sua maioria, alegavam como motivo a proximidade da moradia. Além disso, a maioria das famílias ia à escola dos filhos somente quando convocadas.

Se, por um lado, as famílias apresentavam altas expectativas de escolarização, os resultados indicam que elas também estavam tensionadas pelas urgências e necessidades da existência social. Isso pode ser constatado pelos dados que indicam que 33% das famílias esperavam que seus filhos ingressassem no mercado de trabalho com idades entre 14 e 17 anos, enquanto 53% dos pais e mães tinham a expectativa de que eles começassem a trabalhar com idades entre 18 e 21 anos.

Os resultados da pesquisa – embora limitados pelo desenho metodológico, contando unicamente com a aplicação de questionários estruturados, e pelo escopo do tamanho da amostra e do campo empírico, o que impede generalizações e análises mais ampliadas – confirmam que a clivagem sociológica clássica, entendida como o peso da origem social nos processos escolares, não é suficiente para entender as formas como as famílias populares lidam com a escolarização dos seus filhos. É preciso, então, entender as famílias por dentro, observar as suas práticas e dinâmicas, possibilitando ampliar a compreensão sobre a relação que elas estabelecem com a escola e a escolarização.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto; VIZZOLI, Idemar; STEPHANI, Adriana Demite. **A Prática da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Estado de Tocantins**. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 36, n. 1. – p. 244-268. Jan/mar 2018. Florianópolis. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v36n1/2175-795X-rp-36-01-244.pdf>>

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, fev./jul. pp. 61-69, 1992.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida *et. al.* Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo** [online], [s. l.], v. 8, p. 11-20, 2003.

ANDRADE, Selma Regina de *et al.* O Estudo de Caso Como Método de Pesquisa em Enfermagem: Uma Revisão Integrativa. **Texto & Contexto – Enfermagem** [online], [s. l.], v. 26, n. 4, 2017.

ANDRADE, Luciana Teixeira e SILVEIRA, Leonardo. **Efeito-território: Explorações em torno de um conceito sociológico**. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio-ago. 2013

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARÓN, A. M.; MILICIC, N. **Viver com os outros** – Programa de desenvolvimento de habilidades sociais. Tradução Jonas Pereira dos Santos. [S. l.], Chile: Editorial Universitária, 1994.

BARBOSA, M. Lúcia O.. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. 1. Ed. Belo Horizonte: Argumentum editora, 2009. V. 1.272pnsommaton. Modes de vie.N. 62-63,1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, Escola, Território Vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.

BEZERRA, Mirthyani; MARTINS, Leonardo. Escolarização dos pais é decisiva no nível educacional dos filhos, diz IBGE. **Educação UOL**, 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BIELSCHOWSKY, R. O modelo de desenvolvimento proposto por Lula e Dilma. **Brasil em Debate**, 26 set. 2014. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/o-modelo-de-desenvolvimento-proposto-por-lula-e-dilma/> Acesso em: 8 ago. 2018.

BOARINI, Maria Lúcia. Refletindo sobre a nova e velha família. **Psicologia em Estudo** [online], v. 8, n. spe, p. 1-2, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso: 31 março.2021.

CANAAN, Mariana Gadoni. **Entre o Lar e a Escola**: O Exercício do Ofício de "Pai/Mãe de Aluno" nas Camadas Populares. 2020. 296f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], jan./fev./mar./abr., 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. Pactos para a igualdade rumo a um futuro sustentável. Síntese. *In*: Trigésimo quinto período de sessões da CEPAL. Lima, Peru. 5 a 9 de maio, 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CAVENAGHI, Suzana. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios** / Suzana Cavenaghi; José Eustáquio Diniz Alves. -- Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018. 120

CHINOY, Ely. **Sociedade**: Uma introdução à sociologia. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIZZOTTI, A. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. *Família e Escola*. Paidéia, 2007. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em 09/09/2017.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo/SP: Ed. Perspectiva, 1976.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades Educacionais em Metrôpoles: Território, Nível Socioeconômico, Raça e Gênero. **Educação & Sociedade** [online], v. 41, 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.

FEITOSA, Maria Zelfa de Souza *et al.* Afetividade, território e vulnerabilidade na relação pessoa-ambiente: um olhar ético político. **Revista de Psicologia** [online], v. 30, n. 2, p. 196-203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5505> Acesso em: 21 out. 2021. Epub May-Aug 2018. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5505>.

FERNANDES NETO, E. **Lei de diretrizes e bases nacionais em sintonia com o plano decenal de educação para todos**, (Texto Mimeografado), 2007.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2013, v. 18, n. 3 [Acessado 24 Março 2022] , pp. 529-536. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183786>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183786>.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade** [online], v. 23, n. 3, pp. 979-992, 2014.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o ensino da leitura. Psicologia em Estudo** [online]. 2002, v. 7, n. 1 [Acessado 23 Março 2022] , pp. 39-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>>. Epub 14 Dez 2004. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>.

FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. **O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. Psicol. educ.**, São Paulo , n. 28, p. 73-89, jun. 2009 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa, 1)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISSOT, C. HÉRAN, F. e NANON, N. **Les efforts éducatifs des familles**. INSEE Resultats. N. 331-332, 1994.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites.** [S. l.]: Editora Vozes, 2004.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens - Uma Breve História da Humanidade.** 18. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos 2020.** Inovações e impactos nos sistemas de informações e estatísticas e geográficas do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: primeiros resultados.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

GUARESCHI, Neuza M. F. *et al.* Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 21 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares de. **Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2015, v. 45, n. 158 [Acessado 24 Março 2022] , pp. 916-942. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143352>>. ISSN 19805314. <https://doi.org/10.1590/198053143352>.

KRUG, Flavia Susana. **A Importância da Leitura na Formação do Leitor.** REI – Revista de Educação do Ideau. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015. Disponível em: <[https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277\\_1.pdf](https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf)>. ISSN: 1809-6220

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as condições do improvável.** 1997.

LARANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

LIMA, Filipe Antunes. **Territórios de vulnerabilidade social: construção metodológica e aplicação em Uberlândia-MG.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19449/1/TerritoriosVulnerabilidadeSocial.pdf>

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Ver. Katál**, Florianópolis, v. 10, 2007.

LINS, Zoraide Margaret Bezerra *et al.* O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 43-59, 2015.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada? **Psicologia PT. O portal dos psicólogos**, v. 3, n. 1, pp. 103-113, 2017.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. M. Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado. Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia** [online], v. 61, n. 4, pp. 449-476, 2007.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa** [online], v. 30, n. 2, pp. 289-300, 2004.

MATURANA, H. M. R. **Desde la biología a la psicología**. 4. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A., 2006.

MAYRINK, Mônica Ferreira. **Interesses e necessidades de uso da internet da perspectiva de alunos de letras – espanhol**. In Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85- 7983-017-4. Available from SciELO Books .

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCH, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, v. 8, n. 3, maio-ago. 2015.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza, BRUNONI, Decio. **Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar** [online]. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. Saberes em tese collection, vol. 11, 84 p. ISBN: 978-85-8293-724-2. Available from: doi: 10.7476/9788582937242. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/g2v7w/epub/mendes-9788582937242.epub>.

MENDES, Camila Guimarães; MANCINI, Marisa Cotta; MIRANDA, Débora Marques. **Household task participation of children and adolescents with ADHD: a systematic review**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]. 2018, v. 26, n. 03 [Acessado 24 Março 2022] , pp. 658-667. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1184>>. Epub Jul-Sep 2018. ISSN 2526-8910. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1184>.

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S. F., e GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, Normanda Araujo de; KOLLER Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Eventos Estressores e Indicadores de Ajustamento entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social no Brasil. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 9, n. 3, p. 787-806, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n3/v9n3a15.pdf> Acesso em: 21out. 2021.

MORAIS, Normanda Araujo de; KOLLER Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Eventos Estressores e Indicadores de Ajustamento entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social no Brasil. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 9, n. 3, p. 787-806, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n3/v9n3a15.pdf> Acesso em: 21out. 2021.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce Charara. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 49, n. 1, pp. 205-221, 2010.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; et al.,. **A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa**. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, v. 32, n. 2, p.01-24, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11824/6824>>  
NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: Os Meandros de uma Relação. **Educação e Realidade**, [s. l.], jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: Os Meandros de uma Relação. **Educação e Realidade**, [s. l.], jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. O Capital Cultural e a Produção das Desigualdades Escolares Contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa** [online], 2021, v. 51, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** [online], Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, pp. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Teses e Dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. UFSC, Florianópolis, 2015.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Nonília Alice Quirino de. **Interação entre Escola e Família no Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança**: Análise da Revista Brasileira de Educação Especial. 2018. 46f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - CE, 2018.

OLIVEIRA, Rosilane Kátia de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Relação família – escola e políticas públicas no Brasil e em Portugal: um estudo da regulamentação da participação parental na gestão escolar. **Horizontes – USF**, Itatiba, SP-Brasil, v. 37, 2019.

OLIVEIRA, Sílvio L.; **Metodologia Científica aplicada ao direito**. São Paulo: Ed. Tomson, 2002.

OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELLO, Bernadete Santos. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. *TransInformação*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 181-194, maio/ago., 2017.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor” ou “Raça” do IBGE**. Brasília, novembro de 2003. Disponível em:  
<[https://www.ibge.gov.br/confest\\_e\\_confega/pesquisa\\_trabalhos/arquivosPDF/M255\\_02.pdf](https://www.ibge.gov.br/confest_e_confega/pesquisa_trabalhos/arquivosPDF/M255_02.pdf)>

PEREIRA, Laís de Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009.

PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. *In*: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. (Org.). **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001. p. 29-56.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 135, p. 701-727, dez. 2008 . Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf>>. acessos em 01 abr. 2022  
PIRES, R. *et al.* Métodos qualitativos de avaliação e suas contribuições para o aprimoramento de políticas pública. **Brasil em Desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Parte V, Brasília, 2010.

PIRES, R. *et al.* Métodos qualitativos de avaliação e suas contribuições para o aprimoramento de políticas pública. **Brasil em Desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Parte V, Brasília, 2010.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Relações família-escola*. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PORTES, Écio: **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - Um estudo a partir de cinco casos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2001

PORTES, Écio. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87 n. 216, 2006.



REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 65, n. 2, 2011.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia** [online], Ribeirão Preto, 2008, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares**. Educação & Sociedade [online]. 2011, v. 32, n. 117 pp. 953-970. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400004>>. Epub 03 Fev 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400004>.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo Ribeiro; ANDRADE, Antonio dos Santos. A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. **Paidéia**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

RIBEIRO, Antonia Ivaneide Mourão. **Os Efeitos da Participação Ativa da Família na Educação**. Trabalha de Conclusão de Curso (TCC) de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53067/R%20-%20E%20-%20ANTONIA%20IVANEIDE%20MOURAO%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>>

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 114-124, 2016.

SARMENTO, Tereza; FREIRE, Ilda. Fazer a Escola Acontecer: A Colaboração Crianças-Professores-Pais como Prática de Cidadania. Centro de Formação Francisco de Holanda, **Revista ELO 18**, [s. l.], v. 18, p. 37-49, 2011.

SAVIANI, Dermeval *et al* (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCOTT, R. Parry. Famílias sem casais e a diversidade conjugal no Brasil. **Intersecções – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, p. 93-112, jul./dez. 2001.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 208 p.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, [s. l.], v. XX, 2010, pág. 443-464.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução a Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Olívia Maria Costa Grangeiro de; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes**. *Psicologia em Estudo*. 2008, v. 13, n. 4, pp. 713-722. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/58yGDzFsDxq4H5LjBWGs3Rj/?lang=pt#>>. Epub 17 Mar 2009. ISSN 1807-0329.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2013.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luiza. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças**. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2004, v. 21, n. 3 [Acessado 24 Março 2022] , pp. 253-260. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>>. Epub 11 Set 2008. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 65-88.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 065-077, 2010.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade** [online], v. 26, n. 90, pp. 107-125, 2005.

WADA, Maria Inês Garcia; SOUZA, Marilza Terezinha Soares de. **A Relação Família-Escola: Implicações para o Processo Ensino-Aprendizagem**. *Interação, Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*. v. 22 n. 1 (2020): Interação v. 22 n.1 - (2020). Disponível em: <<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/323/289>>

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, [s. l.], v. 03, p. 01-14, 2011.

ZAGO, Nadir. Quando os Dados Contrariam as Previsões Estatísticas: Os Casos de Êxito Escolar nas Camadas Socialmente Desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.10, n. 8, p.70-80, 2000.

ZANELLA, Andréa V. V. *et al.*; Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. *In: ZANELLA, A. V. et al. (org.). Psicologia e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 132-141, 2008.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO

Prezados/as:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções das famílias acerca da Escola Municipal “Fernando Félix de Souza” e como as famílias (pais, mães e/ou responsáveis) acompanham a educação escolar dos filhos. Por isso venho pedir-lhes respeitosamente que respondam as perguntas contidas nesse questionário, pois a opinião de vocês será de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já agradeço a colaboração.

#### DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

**1- Qual o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a) da Escola Municipal “Fernando Félix de Souza”?**

- ( ) Pai
- ( ) Mãe
- ( ) Avó
- ( ) Avô
- ( ) Outro \_\_\_\_\_

**2- Qual sua Raça/ cor/ etnia:**

- ( ) Branco
- ( ) Negro
- ( ) Pardo
- ( ) Amarelo
- ( ) Indígena

**3- Estado civil atual:**

- ( ) Solteiro
- ( ) Casado

- União Estável
- Separado/divorciado
- Viúvo

**4- A sua família pratica alguma religião?**

não  sim Qual: \_\_\_\_\_

**5- Qual o seu grau de escolaridade?**

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação
- Sem escolaridade

**6- Qual sua ocupação profissional?**

\_\_\_\_\_

**7- Qual o Grau de escolaridade do seu cônjuge ou companheiro(a)?**

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação
- Sem escolaridade

**8- Qual sua ocupação profissional do seu cônjuge ou companheiro(a)?**

\_\_\_\_\_

**9- Qual a renda familiar? (incluindo todos os provimentos de todos os membros da família que residem na mesma moradia):**

- menos que 1 salário mínimo (menos de 1.100, 00)
- 1 salário mínimo (1.100,00)
- De 1 a 2 salários mínimos (1.100,00 a 2.200,00)
- De 2 a 3 salários mínimos (2.200,00 a 3.300,00)
- De 3 a 4 salários mínimos (3.300,00 a 4.400,00)
- De 4 a 5 salários mínimos (4.400,00 a 5.500,00)
- 5 salários mínimos ou mais (5.500,00 ou mais)

**10- A família recebe algum benefício do governo (bolsa família ou outro)?**

- Sim
- Não

**11- Número de pessoas que moram na casa:**

- 2 (duas)
- 3 (três)
- 4 (quatro)
- 5 (cinco)
- 6 (seis)
- Outro número: \_\_\_\_\_

**12- Há presença de pai e mãe no ambiente familiar:**

- Sim
- Não

**13- Número de filhos:**

- 1 (um)
- 2 (dois)
- 3 (três)
- 4 (quatro)
- 5 (cinco)
- Outro número: \_\_\_\_\_

**14- Tipo de Moradia:**

- Aluguel
- Casa Própria
- Casa cedida ou emprestada

**15- Você mora no bairro São Francisco?**

- Sim
- Não

**16- Se não mora no bairro São Francisco, em qual bairro mora:**

---

**17. Como o(a) seu (sua) filho(a) vai para a escola:**

- A pé.
- De bicicleta
- Transporte público (ônibus)
- De carro ou motocicleta.
- De van escolar
- Outro

**PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES****18. Como é a rotina no dia a dia do seu(a) filho(a):**

- Ele(a) é livre para fazer as atividades diárias quando e onde quiser.
- Ele(a) tem horários fixos para fazer as atividades diárias.
- Ele(a) só pode sair de casa com a autorização dos pais.
- Ele pode sair de casa quando desejar.

**19. Quem e como a autoridade em casa é exercida, em relação à educação dos filhos****(controle sobre as atividades que os filhos realizam no dia a dia):**

- O pai é que dá as ordens e controla tudo o que os filhos fazem.
- A mãe é que dá as ordens e controla tudo o que os filhos fazem.
- O pai e a mãe controlam juntos a vida diária dos filhos.
- Um outro familiar controla a vida diária dos filhos.
- Não é necessário controlar a vida diária dos filhos.

**20 - Como as tarefas escolares são realizadas em casa? (podem ser marcadas mais de uma opção):**

- A criança faz as tarefas sozinha.
- Um dos pais acompanha a realização das tarefas. Mãe ou Pai? \_\_\_\_\_
- Outra pessoa da casa acompanha a realização das tarefas. Quem? \_\_\_\_\_
- Pede ajuda para outras pessoas (parentes, vizinhos, etc.). Quem? \_\_\_\_\_

**21 - O que você pensa sobre os “deveres de casa” dos seus filhos:**

- A escola não dá tarefas para serem feitas em casa.
- A escola dá poucas tarefas para serem feitas em casa.
- A escola dá tarefas demais para serem feitas em casa.
- As tarefas de casa são muito difíceis.
- As tarefas são adequadas às idades das crianças.
- Não conheço as tarefas de casa de meus/as filhos/as.
- Não me preocupo com as tarefas escolares porque isso é responsabilidade da criança/adolescente.

**22 - Se a criança ou adolescente faz as tarefas sozinho, marque o(s) motivo(s):**

- Ele(a) já consegue fazer sozinho(a) as atividades propostas pela escola.
- Os pais/mães ou responsável não têm tempo para acompanhar as tarefas escolares dos filhos.
- Os pais/mães ou responsável não se sentem preparados/as para acompanhar as tarefas da escola.
- Eu não sei responder.

**23. Como seu (a) filho(a) está se saindo na escola?**

- Ele(a) está indo muito bem na escola, não apresenta dificuldades.
- Ele(a) tem algumas dificuldades na escola.
- Ele (a) tem muitas dificuldades na escola.
- Não conheço a situação escolar dos meus filhos.



**24 -Ele(a) faz outras atividades, além da frequência à escola regular? Se sim, marque estas atividades:**

- Não faz nenhuma outra atividade além da frequência à escola.
  - Sim, faz aulas particulares de alguma matéria escolar.
  - Sim, frequenta ao Projeto Vencer no contraturno.
  - Sim, faz atividades esportivas.
  - Sim, faz aulas de inglês ou outra língua estrangeira.
  - Sim, faz aulas de informática.
  - Outras atividades:
- 

**25 -Quais são as atividades que seu (a) filho (a) faz no tempo livre? Marque estas atividades:**

- Ajuda nas tarefas domésticas.
- Vai à casa de parentes aos finais de semana.
- Frequenta atividades religiosas.
- Pratica algum tipo de esporte. Qual? \_\_\_\_\_
- Brinca na rua com colegas.
- Brinca na casa de amigos.
- Gosta de ler livros e revistas.
- Assiste televisão.
- Joga vídeo game.
- Fica brincando no celular.
- Outra atividade: \_\_\_\_\_

**26- Por que você matriculou o(a) seu(a) filho(a) na Escola Municipal Felix de Sousa?**

- A escola é perto de casa.
  - Outros parentes e conhecidos estudam ou estudaram na escola.
  - A escola é boa e tem bons professores.
  - A escola tem boa disciplina e é organizada.
  - Outro motivo:
-

**27. Você costuma ir à escola de seu (a) filho (a)?**

- Não. Nunca fui à escola.
- Sim. Às vezes.
- Sim. Sempre.

**28 -Se você costuma ir à escola, por quais motivos isso acontece? Você poderá marcar mais de uma opção.**

- Somente em reuniões marcadas pela escola.
- Quando sou chamado/a pelos professores ou diretor da escola.
- Quando o/a filho/ apresenta algum problema de aprendizagem na escola.
- Quando o filho apresenta algum problema de comportamento.
- Outros motivos: \_\_\_\_\_

**29. Quando você procura a escola por conta própria para falar sobre seus filhos, o que acontece?**

- A escola mostra-se aberta a conversar e ouvir sobre a situação do meu filho.
- A escola, geralmente, não pode me atender.
- Nunca procurei a escola por conta própria.

**30. Quando você participa de reuniões na escola, o que acontece?**

- Eu somente escuto o que eles têm a dizer sobre meus filhos.
- Eu posso falar e tenho oportunidade de dar a minha opinião.
- Eu não costumo ir às reuniões da escola.

**31- Até que nível de ensino, você acha que os seus filhos deverão estudar?**

- Até o 9º ano do Ensino fundamental.
- Completar o Ensino Médio.
- Fazer um curso técnico.
- Fazer Ensino Superior

**Agradeço sua participação, ela é de suma importância para a pesquisa!**

