

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAGLAICE MIRANDA REIS

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM CONTEXTO RURAL:
Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG

MARIANA

2017

MAGLAICE MIRANDA REIS

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM CONTEXTO RURAL:
Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a. Marlice de Oliveira Nogueira

MARIANA

2017

R375r Reis, Maglaice Miranda.
A relação família-escola em contexto rural [manuscrito]: mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG / Maglaice Miranda Reis. - 2017.
170f.: il.: color, tabs.

Orientador: Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Relação família-escola. 2. Famílias rurais. 3. Mobilização. 4. Rendimento escolar - Sucesso. 5. Baixo rendimento escolar. I. Nogueira, Marlice de Oliveira. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.01/09

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Maglaice Miranda Reis

“A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM CONTEXTO RURAL: Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Marlice Nogueira

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Rosa Coutim

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutim
Universidade Federal de Ouro Preto

Écio Antônio Portes

Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João Del Rey

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus pais, Moacir e Maria Inez, e ao Raphael, que são os verdadeiros incentivadores da minha carreira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por encaminhar a realização deste sonho e se fazer presente nos momentos de dificuldade, dando-me forças para continuar.

Em especial à Prof^a. Dr^a. Marlice de Oliveira Nogueira, que tornou a realização desse trabalho mais prazerosa e proveitosa, por ter sido mais que uma orientadora, pois sempre me apoiou, incentivou e me motivou nos momentos de dificuldade. Nestes últimos anos, cresci muito com todos os seus ensinamentos.

À banca examinadora, formada pelo Prof. Dr. Écio Antônio Portes e pela Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, pela aceitação do convite e pelas sábias contribuições que tanto auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Moacir Camilo de Miranda e Maria Inêz de Miranda, por sempre terem me amparado e se mobilizado em prol dos meus estudos, pela compreensão, pelo amor e pelo carinho de sempre.

Ao Raphael, pelo amor e pela paciência, por entender meus momentos dedicados aos estudos e por se fazer sempre presente, o que tornou mais especial cada dia destes últimos anos.

Aos meus irmãos, Márcio, Mauro, Mauri e Marcelo, e às minhas cunhadas, em especial à Eliane, pelo incentivo.

Aos meus sobrinhos, Juliana, Bruna, Alan, Aline, Marconni, Arthur e Júlia, por preencherem com alegria cada instante vivenciado neste percurso acadêmico.

À Luana Cássia, que foi a primeira motivadora para a realização do mestrado.

À Rosângela, pelos desabafos, companheirismo e amizade que tornaram os momentos difíceis mais leves.

À Bruna, pela parceria, troca de experiências e escuta das inquietações.

Aos amigos, pelos momentos de distração.

A toda equipe da escola pela compreensão e incentivo durante a realização do mestrado. À diretora, Andrea Mól, pelo apoio para a realização da pesquisa.

Aos professores entrevistados que tanto contribuíram para esta pesquisa.

Às famílias pesquisadas, pela receptividade e contribuição com este estudo.

Aos colegas da turma do Mestrado 2015, em especial à Regiane, que dividiram as angústias e alegrias dessa fase.

Aos professores do Mestrado, agradeço pelas aulas instigantes e transformadoras.

À mestre em Educação, Elodia Honse Lebourg, pela cuidadosa revisão desta dissertação.

À Anandra, pelas orientações a respeito do Comitê de Ética e pela troca de experiências.

À Prefeitura Municipal de Mariana, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pela autorização para realização desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram de boa vontade para esta construção.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar as práticas educativas e os esforços escolares das famílias residentes em uma localidade rural, a partir dos casos de desempenho escolar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, buscou-se: a) investigar as dinâmicas familiares, a rede de relacionamentos e os modos de acompanhamento familiar da escolarização e sua relação com o “sucesso” ou “fracasso” escolar das crianças pesquisadas; b) identificar e analisar as representações das famílias e dos professores, bem como as expectativas sobre o futuro escolar dos estudantes dessa pesquisa e, c) compreender os aspectos sociais e culturais que caracterizam o meio rural pesquisado e sua relação com os processos de escolarização. Quanto ao percurso metodológico, de natureza qualitativa, foram realizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas com os professores e famílias das crianças selecionadas que frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo os dados tratados por meio das técnicas de análise de conteúdo. Selecionamos cinco estudantes com bom desempenho escolar e cinco em situação de baixo desempenho escolar de uma escola localizada em um subdistrito de Mariana-MG, totalizando oito famílias. Além das entrevistas aplicamos questionários com objetivo de caracterização sociodemográfica das famílias. Para a interpretação dos dados consideramos cinco categorias de análise que foram construídas a partir do referencial teórico da pesquisa como também dos dados coletados: a dinâmica familiar, o cotidiano das famílias, a rede de relacionamentos, a vida escolar da prole e o acompanhamento familiar da escolarização e, por fim, as expectativas escolares: sucesso e fracasso na percepção de pais e professores. Os resultados indicam que, embora tenha se confirmado um impacto da distância entre os estilos educativos das famílias rurais e a cultura escolar nos resultados escolares das crianças, assim como nas representações sobre o fracasso e o sucesso escolar construídas pelos professores e pelos familiares, as famílias rurais pesquisadas desenvolvem um conjunto de esforços no quadro da vida escolar dos filhos e se mobilizam, mesmo que em grau e modo diferenciados, para atender às demandas da escola.

Palavras-chave: relação família-escola; famílias rurais; mobilização; sucesso e fracasso escolar

ABSTRACT

This research aimed to investigate the educational practices and the school efforts of the families living in a rural location, based on the cases of school performance of children in the Primary Years of Elementary School. For that purpose, it was investigated the family dynamics, the network of relationships and the ways the family accompanied the schooling of the children. Their relationship with "success" or "failure" of the children was also studied; identify and analyze the representations of families and teachers, as well as the expectations about the future of the students in this research; and to understand the social and cultural aspects that characterize the researched rural environment and their relation with the schooling processes. As for the methodological pathway, of a qualitative nature, documentary analysis and semi-structured interviews were made with the teachers and families of the selected children attending Elementary School, and the data obtained was treated using content analysis techniques. We selected five students with good school performance and five with poor performance from a school located in a sub-district of Mariana-MG, totaling eight families. In addition to the interviews, we applied questionnaires in order to characterize them in social and demographic terms. For the interpretation of the data, we consider five categories of analysis that were constructed based on the theoretical reference of the research as well as on the data collected: family dynamics, families' daily life, network of relationships, school life of offspring and family accompaniment of schooling and, at last, school expectations about "success" and "failure" in the perception of parents and teachers. The results indicate that, although an impact of the distance between the educational styles of rural families and the school culture on children's school results has been confirmed, as well as in the representations of "failure" and "success" in school constructed by teachers and families, the rural families surveyed make all kinds of efforts in the school life of their children and mobilize, even in a different degree and manner, to meet the demands of the school.

Keywords: Family-school relationship. Rural families. Mobilization. School success and failure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capela e posto de saúde da comunidade estudada	82
Figura 2: A escola e seu entorno	83
Figura 3: Matrícula inicial de estudantes na escola de Esmeraldas 2001-2016	85
Figura 4: Número de matrículas nas redes privada e pública do município de Mariana-MG	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicadores sociais e demográficos das famílias pesquisadas

93

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Percentual de pessoas que não frequentavam a escola nas populações de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio (Brasil, 2000-2010) **55**

LISTA DE SIGLAS

CF: Constituição Federal

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NESFE: Núcleo de Estudos sobre Sociedade Família e Escola

PROUNI: Programa Universidade para Todos

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

UNIPAC: Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A ESCOLARIZAÇÃO NAS CAMADAS POPULARES: DISSONÂNCIAS ENTRE “SUCESSO” E “FRACASSO” ESCOLAR	22
1.1 “Sucesso” e “fracasso” escolar: uma discussão de classe social?	22
<i>1.1.1 Compreendendo a construção social do “fracasso” escolar</i>	27
1.2 A relação entre as dinâmicas familiares e o “sucesso” ou “fracasso” na escolarização dos filhos: o que dizem algumas pesquisas?	35
<i>1.2.1 O acompanhamento escolar nas famílias das camadas populares</i>	41
1.2.1.1 “O mito da omissão parental”	51
2 ESCOLARIZAÇÃO NAS CAMADAS POPULARES EM CONTEXTOS RURAIS	55
2.1 O que é urbano e o que é rural hoje no Brasil?	60
2.2 As pesquisas sociológicas sobre a relação família-escola em contexto rural	64
<i>2.2.1 A educação em meio rural: aspectos sociais e culturais e sua relação com as desigualdades escolares</i>	74
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	
3.1 O contexto da investigação	77
3.1.1 <i>A escola pesquisada</i>	84
3.1.2 <i>As famílias pesquisadas</i>	90
3.2 Mobilização familiar em contexto rural: entre a precariedade das condições materiais e simbólicas de existência e os esforços familiares em prol da escolarização	98
3.2.1 <i>Dinâmicas familiares</i>	100
3.2.1.1 Os arranjos familiares e os modos de funcionamento das famílias	100
3.2.1.2 A presença das mulheres no cuidado com as crianças	104
3.2.1.3 As relações de autoridade e formas de controle	105
3.2.2 <i>O cotidiano das famílias</i>	109
3.2.2.1 A vivência cotidiana no subdistrito: o cuidado com a terra	110

3.2.2.2 A rotina no lar das crianças que frequentam a escola em tempo integral	112
3.2.2.3 O que fazem as crianças no tempo livre? Atividades de lazer das famílias	114
3.2.3 <i>Rede de relacionamento das famílias</i>	115
3.2.3.1 Modos de convivência e sociabilidade das famílias	116
3.2.3.2 A relação das famílias com o local de moradia e com a cidade	117
3.2.4 <i>A vida escolar da prole e o acompanhamento das famílias</i>	119
3.2.4.1 O desempenho escolar na ótica das famílias e dos professores	120
3.2.4.2 Modos de acompanhamento familiar da escolarização	123
3.2.4.3 Relação com a escrita e a leitura	126
3.2.4.4 Formas de interação das famílias com a escola e com os professores	130
3.2.5 <i>Expectativas escolares: “sucesso” e “fracasso” na representação de pais e professores</i>	133
3.2.5.1 O que as famílias pensam da escola e o que os professores pensam das famílias?	134
3.2.5.2 Representações dos professores e das famílias sobre a criança e sobre a escolarização no meio rural	136
3.2.5.3 Expectativas de futuro da família e dos professores sobre a criança	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES	165
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS FAMÍLIAS (PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS)	167
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169

INTRODUÇÃO

A construção do objeto e o percurso metodológico

Nas últimas décadas, as pesquisas na área da Sociologia da Educação colocaram em xeque as teorias que explicavam as desigualdades escolares pelos dons individuais e trouxeram outras explicações para as diferenças de resultados escolares. As teorias da reprodução cultural e, de modo particular, os estudos de Bourdieu, na década de 1960, mudaram o olhar dos pesquisadores e trouxeram importantes contribuições para a Educação. Esse pesquisador alavancou as discussões sobre a relação entre o desempenho escolar e a origem social, e direcionou o foco das pesquisas para as questões sociais e a escola.

Para Nogueira (2011a), a partir daí, a família passou a fazer parte das leituras sociológicas. No entanto, as pesquisas realizadas até a década de 1970 ainda se desobrigavam à observação empírica das microrrealidades e deduziam suas investigações à condição de classe social. Nos anos de 1980 e 1990, surgiu uma nova orientação das pesquisas nessa área. Os estudiosos começaram a desenvolver um novo enfoque teórico-metodológico e partiram das pesquisas macrosociológicas para o interior da família e da escola. Recentemente, as pesquisas na área da Sociologia da Educação têm enfatizado as trajetórias escolares e as práticas de escolarização das famílias.

Mesmo diante de um aumento crescente de estudos sobre relação família-escola e também sobre a educação do campo, ainda há uma escassez de estudos na área da Sociologia da Educação com foco na temática da relação família-escola em contexto rural. Além disso, constatou-se que não há estudos sobre a relação família-escola em contextos rurais na Região dos Inconfidentes, que engloba, entre outros, o município de Mariana-MG, onde se realizou esta pesquisa.

Sendo assim, este trabalho destaca-se por contribuir com as discussões sobre o tema relação família-escola em contexto rural e por iniciar a discussão dessa temática em uma das regiões onde está localizada a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mais especificamente o Programa de Pós-graduação em Educação e o Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola (NESFE). Em síntese, a escolha do município de Mariana para a realização da pesquisa justifica-se por dois motivos: a) pela presença da UFOP no município

de Mariana, composto, além da sede, por nove distritos e cerca de 29 subdistritos rurais¹, e a necessidade de sua integração à comunidade do seu entorno para contribuir para a ampliação da compreensão sobre a realidade educacional local; b) pela escassez de estudos sobre a relação família-escola em contextos rurais em Minas Gerais e, mais especificamente, na Região dos Inconfidentes.

A motivação para a realização dessa pesquisa também foi construída ao longo da minha história de vida e do meu percurso profissional. Sendo oriunda de uma comunidade rural, frequentei os primeiros anos do Ensino Fundamental, até a antiga 4ª série, em uma escola do campo. Nela, tínhamos aulas de técnicas agrícolas semanalmente e aprendíamos, na teoria e na prática, os cuidados com o solo e as plantações. Retomei o contato com a escola do campo um ano após me formar em Pedagogia pela UNIPAC². Mais precisamente, em 2012, iniciei o meu trabalho como pedagoga contratada em uma escola do campo. Apesar dos impactos do início do meu trabalho na Educação e em um cargo que considero de muita responsabilidade e importância para a escola, as características sociais e culturais do público atendido pela instituição eram questões que me instigavam. Essa escola possuía, na época, cerca de 120 alunos, cuja distribuição variava em turmas da pré-escola da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2013, fui transferida para a escola do campo³ da rede municipal escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, com o mesmo cargo de pedagoga e atuando com os mesmos segmentos de ensino, porém agora como profissional do quadro efetivo. O interesse em pesquisar as práticas educativas das famílias dessa comunidade surgiu a partir de um desafio pessoal e profissional de compreender em profundidade a relação entre as práticas educativas das famílias rurais e os resultados escolares dos estudantes. A seleção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o recorte da pesquisa deu-se devido aos estudos demonstrarem ser nessa faixa etária que a escolarização demanda mais a participação parental.

¹ Consideramos cerca de 29 subdistritos, porém é importante destacar que, ao consultar o *site* da Prefeitura Municipal de Mariana, observamos que o subdistrito de Bento Rodrigues estava registrado como pertencendo à dois distritos (Camargos e Santa Rita Durão). Além disso, atualmente, não sabemos como classificar os subdistritos de Bento Rodrigues e de Paracatu de Baixo devido ao rompimento de uma barragem de rejeitos que afetou os dois em 2015.

² O ingresso nessa universidade se deu em 2007, por meio de uma bolsa concedida pelo PROUNI, Programa Universidade Para Todos, do governo federal.

³ Adotaremos a nomenclatura “escola do campo” para a instituição escolar selecionada para a realização dessa pesquisa, pois ela assim está registrada no Censo Escolar. Sobre isso, é fundamental discutirmos, considerando os estudos de Ribeiro (2012), Molina (2012) e Caldart (2012), que o conceito de escola do campo nasce dentro dos movimentos sociais. Essas escolas, que se localizam nos acampamentos do MTST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), têm autonomia para construir uma pedagogia própria – o que não é o caso da escola selecionada para a pesquisa. A incorporação do nome escola do campo se dá em acordo com a legislação e o Censo Escolar. No entanto, a alteração do nome não modifica a prática no interior da escola.

O tema central dessa pesquisa é a mobilização das famílias de um subdistrito rural de Mariana em relação à escolarização dos filhos. Sendo assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: qual a relação entre as práticas educativas e de escolarização desenvolvidas por famílias moradoras de uma localidade rural do município de Mariana e os processos escolares vivenciados por seus filhos na escola de Ensino Fundamental pública?

Para compreender a relação família-escola em contexto rural, nos propusemos a investigar as práticas educativas e de escolarização das famílias residentes em uma localidade rural, a partir dos resultados escolares das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, procuramos: a) investigar a relação entre as dinâmicas familiares, a rede de relacionamentos das famílias, os modos de acompanhamento familiar da escolarização e o “sucesso” ou o “fracasso” escolar das crianças pesquisadas; b) identificar e analisar as representações das famílias rurais e dos professores, bem como as expectativas sobre o futuro escolar das crianças selecionadas; e c) compreender os aspectos sociais e culturais que caracterizam o meio rural pesquisado e sua relação com os processos de escolarização. Assim, a hipótese, para esse estudo, é a de que as práticas educativas e de escolarização dessas famílias possuem uma particularidade advinda da vivência cotidiana em contexto rural e produzem efeitos sobre os resultados escolares das crianças.

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada em um subdistrito da cidade de Mariana. Composta, na maioria dos casos, por famílias de camadas populares, as famílias dessa comunidade residem em aglomerados de casas dispersos pela comunidade. A única instituição escolar da localidade atende, atualmente, a cerca de 80 estudantes da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por receber um número reduzido de alunos, algumas turmas dessa escola foram multisseriadas. Em 2016, as turmas que se encontram na situação exposta anteriormente eram: o 2º período da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental; o 2º e 3º ano; e o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos dos Anos Iniciais contavam com um professor regente por turma, além de um professor de Educação Física que lecionava duas aulas semanais para cada turma e uma professora de Língua Inglesa que ministrava uma aula semanal nas turmas. Esses alunos ainda contavam, em 2016, com uma professora recuperadora que aplicava um reforço, muitas vezes individual, para os alunos que os professores consideram com defasagem na aprendizagem escolar.

Dessa maneira, e no sentido de compreender a questão-problema apresentada, optamos por iniciar o estudo a partir de uma investigação sobre os resultados escolares das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Analisamos os registros escolares, como os diários de classe e os relatórios bimestrais, além das situações de reprovação e de alunos que

participavam do reforço escolar proposto pela escola. É importante destacar que os documentos foram analisados considerando os registros realizados desde o ingresso dos estudantes na escola até o 1º semestre do ano letivo de 2016. A princípio, o objetivo dessa análise era selecionar um aluno com bom desempenho e um aluno com baixo desempenho de cada ano de escolaridade (1º ao 5º ano), totalizando 10 alunos para a investigação. No entanto, ao analisar detalhadamente os registros, percebemos que a ideia inicial de dois alunos por turma não funcionaria, então, foi necessário alterar a proposta inicial, porque, no 5º ano, não encontramos nenhum aluno que estivesse abaixo da média esperada ou em reforço escolar. Por outro lado, observamos que, no 3º ano, último do ciclo inicial de alfabetização, encontramos Diogo⁴, que havia sido reprovado no 2º ano, em 2013, e no 3º ano, em 2015, e estava, então, repetindo o 3º ano. Também localizamos, no 3º ano, Valentin, que possuía um histórico de baixos resultados. Assim, foram selecionados dois alunos do 1º, 2º e 4º anos, sendo um caso de bom desempenho e outro de baixo desempenho por etapa de ensino. No 3º ano, selecionamos três alunos, sendo dois com baixo desempenho e um com bom desempenho. Por último, no 5º ano, selecionamos um aluno com bom desempenho.

A partir daí, realizamos entrevistas semiestruturadas com os três professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola do subdistrito. Assim, realizamos a entrevista com a professora do 1º ano, a professora do 2º e 3º anos e o professor do 4º e 5º anos.

As entrevistas⁵ realizadas com os docentes tiveram como objetivo investigar as representações dos professores sobre as crianças e as famílias pesquisadas. As entrevistas com as professoras (do 1º, 2º e 3º ano) foram realizadas nas suas residências e a entrevista com o professor (4º e 5º ano) foi realizada em uma sala do prédio da escola. Isso porque procuramos conversar sobre as possibilidades e deixar os entrevistados à vontade, principalmente em relação à escolha do local.

Utilizamos, nessa pesquisa, o conceito de representação debatido por Chartier (2011), considerando as discussões do autor sobre a imagem (ideias, memórias) que os professores e as famílias formam a respeito das crianças pesquisadas. As representações são construídas de acordo com as experiências que o sujeito possui com o objeto a ser representado. Assim, ela nos permite “ver o objeto ausente” (CHARTIER, 2011, p. 17).

⁴ Com o objetivo de preservar o caráter ético da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para as crianças selecionadas.

⁵ Os roteiros das entrevistas semiestruturadas utilizadas com os professores e as famílias encontram-se nos apêndices.

Em relação às entrevistas realizadas com as famílias, é importante destacar que todas as famílias selecionadas aceitaram participar da pesquisa e receberam a pesquisadora nas suas casas de forma receptiva. Devido ao grau de parentesco de algumas das crianças selecionadas, no entanto, tivemos um total de oito famílias pesquisadas. Buscamos realizar as entrevistas nas casas das famílias para que fosse possível observar alguns aspectos sociais e culturais que possibilitariam a caracterização das famílias. No dia da realização da entrevista com as famílias, aplicamos também um questionário com o objetivo de caracterizar sociodemograficamente as famílias investigadas.

Importante ressaltar que nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética⁶ da UFOP, em dezembro de 2015. Portanto, atendendo às questões de caráter ético, será mantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos investigados e à identificação da escola e do subdistrito da pesquisa. A opção em não divulgar estes dois últimos dados se fez necessária, visto que, na comunidade pesquisada, há apenas uma escola, com pequeno número de funcionários e alunos, assim, o público investigado seria facilmente identificado.

Essa pesquisa foi desenvolvida em um desenho metodológico qualitativo, que englobou a pesquisa documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas, pois compreende-se que essa metodologia é a mais coerente com a investigação que nos propusemos a realizar, visto essa busca de uma compreensão aprofundada acerca do processo educativo que acontece no interior das famílias rurais. Nas palavras de Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa possibilita uma aproximação considerada fundamental entre o sujeito e o objeto. Segundo os autores, essa abordagem é útil para compreender “fenômenos específicos e delimitáveis” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245), como é o caso desse estudo.

Ressalta-se que, para a condução das entrevistas, nos apoiamos nas perspectivas de Kaufmann (2013) sobre a entrevista compreensiva. Assim, consideramos a importância da condução da entrevista para que o informante se sentisse à vontade e o pesquisador conseguisse obter as informações necessárias. O valor do informante para a pesquisa e a honestidade do pesquisador ao interpretar os dados também foram questões sobre as quais procuramos nos embasar.

Para a discussão dos dados nos embasamos nas discussões teóricas realizadas e nos estudos de Bardin (1977) sobre a análise de conteúdo. Assim, realizamos uma pré-análise dos dados considerando a regra da homogeneidade e da pertinência para apreciação dos

⁶ Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFOP n°. 1.381.375.

documentos e seleção dos alunos. As discussões sobre a leitura fluante foram fundamentais para realizar uma leitura exploratória do material coletado, deixando as informações envolverem as impressões do pesquisador. As discussões realizadas por Gil (1991) sobre a análise documental também foram profícuas para esse trabalho. Apoiamo-nos também em Whitaker (2002) para as transcrições das entrevistas divulgadas nesse trabalho. Assim, buscamos respeitar a fala do homem rural no sentido de corrigir o léxico e manter o seu caráter original em relação à concordância ou à regência verbal.

A construção do estudo que será exposto a seguir está distribuída em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, buscamos compreender o “sucesso” e o “fracasso” escolar em uma perspectiva social, apresentando a construção social do “fracasso” escolar ao longo da história, bem como o percurso das teorias que discutem esse fenômeno. Nesse capítulo, também procuramos discutir a relação do “sucesso” e do “fracasso” escolar com as dinâmicas familiares, discutindo, de forma mais minuciosa, as classes populares e aprofundando na conceituação do “mito da omissão parental” (LAHIRE, 2007).

No segundo capítulo, discutimos a educação em contexto rural, apresentando as pesquisas que trataram da temática relação família-escola nesse contexto até o momento e analisamos os aspectos sociais e culturais que caracterizam as peculiaridades da população rural e de sua escolarização. Buscamos, além disso, caracterizar os contextos rurais existentes, hoje, no Brasil.

Os resultados obtidos encontram-se analisados e discutidos no Capítulo 3. Procuramos, assim, contextualizar a localidade pesquisada e apresentar alguns aspectos importantes sobre a escola investigada, além de uma visão geral das famílias selecionadas para participarem da pesquisa. Posteriormente, adotamos o critério de categorização de Bardin (1977) e expusemos os dados de acordo com as categorias. Assim, procedemos à análise dos dados coletados a partir das cinco categorias: dinâmica familiar; o cotidiano das famílias; a rede de relacionamentos; a vida escolar da prole e o acompanhamento famílias; e as expectativas escolares sobre “sucesso” e “fracasso” na perspectiva de pais e professores que se ramificam em várias outras.

Por fim, as considerações finais retomam analiticamente os resultados discutidos no Capítulo 3 e sinalizam para a necessidade de aprofundarmos algumas discussões ainda pouco observadas. Dispusemos, como apêndices do trabalho, os roteiros utilizados para as

entrevistas com os professores (Apêndice 1), com as famílias (Apêndice 2) e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3).

1 A ESCOLARIZAÇÃO NAS CAMADAS POPULARES: DISSONÂNCIAS ENTRE “SUCESSO” E “FRACASSO” ESCOLAR

Estudar as práticas educativas e esforços escolares de famílias residentes em uma comunidade rural, a partir de casos de “sucesso” e “fracasso” escolar de estudantes do Ensino Fundamental para buscar compreender as particularidades dessas famílias, é uma tarefa que desafia o pesquisador a examinar e buscar explicações para as desigualdades escolares em um contexto rural. Para isso, é fundamental contextualizar as diferenças de performances escolares por meio da análise de estudos sobre a classe social e percebendo, de forma mais minuciosa, as singularidades que envolvem as classes populares.

Os estudos de Dubet (2008) nos levam a pensar que a possibilidade de acesso à escolarização, que é teoricamente oferecida a todas as diferentes classes sociais por meio da oferta de uma escola pública e laica, não é garantia de justiça. Mesmo compreendendo que a condição social não é por si só a causa do “sucesso” ou do “fracasso” escolar, é sabido que é nas classes mais favorecidas que se apresentam os resultados mais positivos em relação à escola. No entanto, não se pode perceber a classe social como um fator determinante, pois há casos improváveis de alunos oriundos de camadas populares que alcançam o “sucesso” na escola. Porém, mesmo com a expansão do acesso à escola, não há garantia de igualdade nos resultados, ou seja, não existe segurança de justiça escolar.

Para compreender as desigualdades escolares é preciso investigar a dimensão da vida dos alunos que não sejam exatamente a escolar, pois os estudiosos concordam que há uma variação nas formas de composição do grupo social e nas estratégias educativas mesmo dentro de uma determinada classe (ZAGO, 2000). Dessa forma, cabe a este trabalho buscar as pistas já anunciadas por outros pesquisadores do campo dos estudos sociológicos sobre o tema da escolarização em diferentes grupos sociais a fim de contribuir para possíveis análises sobre as representações dos pais e professores a respeito do “fracasso” e do “sucesso” escolar dos estudantes.

1.2 “Sucesso” e “fracasso” escolar: uma discussão de classe social?

Estudar como as famílias e os professores concebem “fracasso” e “sucesso” escolar, assim como compreender a relação entre as suas representações e os processos de

escolarização de crianças e adolescentes em contextos rurais exige, inicialmente, o reconhecimento da complexidade tanto das práticas educativas familiares, quanto também das percepções e concepções que os sujeitos desenvolvem na escola e na família sobre o que é fracassar ou ter sucesso na escola.

Assim, propomos, a princípio, construir teoricamente uma discussão no tocante aos termos “fracasso” e “sucesso” escolar, tendo como referência estudos já bastante conhecidos sobre o tema no campo da Educação (PATTO, 1990; SIROTA, 1994) e, de modo específico, no campo da Sociologia da Educação (BARBOSA; RANDALL, 2004; BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 2007; OLIVEIRA; PORTES, 2014; ZAGO, 2000; 2011).

Para Zago (2011, p. 58), o emprego do termo “fracasso” escolar é muito comum no nosso vocabulário, no entanto, ainda é impreciso. O termo é regularmente mencionado como se ele por si só traduzisse seu real significado. Segundo estudos da autora, a utilização do termo “fracasso” está comumente ligada ao “baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado” (p. 58), entre outras denominações voltadas para questões negativas do desempenho escolar. Dessa forma, é importante considerar alguns casos de alunos que interrompem os estudos, mesmo obtendo resultados positivos, para auxiliarem na sobrevivência familiar, complexificando, assim, os sentidos do termo.

A situação apresentada pela autora nos fornece indícios para uma reflexão sobre a utilização dos termos “sucesso” e “fracasso” escolar e seu significado no contexto escolar. Também nos remete a pensar sobre os sentidos sociais e sociológicos dos termos para compreender a relação entre classe social e o processo de escolarização.

Concordando com Lahire (2007), tratando-se de um estudo sociológico, não é aconselhável estabelecer previamente uma definição para o “sucesso” e o “fracasso” nos processos de escolarização, pois essas são categorias produzidas pela própria escola e, nos estudos acadêmicos, devem ser consideradas as perspectivas dessa instituição e as representações dos sujeitos nela envolvidos. Outra questão enfatizada é sobre as palavras sofrerem variações conforme o período histórico ao qual se referem e também segundo os sentidos dados à escolarização, pelos diferentes grupos sociais. Por exemplo, concluir o Ensino Médio pode ter significados diferentes de acordo com a classe social. Do mesmo modo, dependendo do momento histórico, o valor do diploma também pode sofrer mutações. Dessa forma, para Lahire (2007), as consequências do “sucesso” e do “fracasso” igualmente podem passar por alterações de acordo com o período histórico.

Sobre a utilização dos conceitos de “sucesso” e “fracasso” pela escola, Lahire (2007) ainda acrescenta que a valorização do aluno pelo professor pode ir muito além das aprendizagens intelectuais e pode estar diretamente ligada à forma como os estudantes se comportam em sala de aula, por exemplo. A partir daí, é possível perceber que o “bom comportamento”, do ponto de vista do profissional da Educação, acaba compensando pequenas defasagens de aprendizagem que possam existir.

Nesse sentido, Bourdieu (1998) discute que há uma relação entre classe social e o julgamento do professor sobre o desempenho do aluno. O sociólogo afirma que a avaliação escolar realizada pelo professor é subsidiada pelas percepções que ele possui da sociedade e das relações nela engendradas. Essas percepções são regidas por certo “gosto de classe”, daí as classificações a respeito do que é bom ou ruim, do que é certo ou errado. Os conceitos estabelecidos sobre o outro ou sobre um determinado grupo social também são construídos de acordo com a classe social a qual o indivíduo pertence. Em outras palavras, geralmente, essa classificação está carregada de um juízo de valor que pode valorizar ou não os alunos. As questões que embasam o julgamento do professor são incorporadas durante toda a vida, mas de modo mais denso durante o processo de socialização primária e podem acontecer, na maioria das vezes, de forma inconsciente.

Bourdieu (1998) observa que há certa perversão do julgamento professoral e, mesmo quando as notas obtidas por alunos distintos são idênticas ou semelhantes, as apreciações feitas pelos professores são mais severas com os alunos de baixa origem social e se dirigem mais diretamente aos comportamentos dos sujeitos do que propriamente aos seus desempenhos escolares. Dessa forma, “o estilo e a cultura geral” são explicitamente tomados em conta, mas em graus diferentes e com critérios variados, segundo as disciplinas. Bourdieu (1998, p. 196) compara o julgamento do professor sobre as “qualidades da pessoa” a um crítico literário ou artístico, como se o professor “se autorizasse da ficção escolar para julgar”.

Em suma, por um lado, se a classe social de pertencimento do professor possui um significado e uma estreita relação com a classificação que ele estabelece para seus alunos, por outro lado, a classe social a qual o estudante pertence também interfere direta e perversamente na avaliação que o professor faz sobre o seu desempenho escolar. Ou seja, a diferença de classes entre o professor e os alunos interfere no julgamento do professor e, conseqüentemente, nos modos e nos resultados das avaliações escolares. Portanto, a partir da teoria bourdieusiana é possível afirmar que o “sucesso” e o “fracasso” escolar podem ser uma questão de classe social.

Retomando as análises realizadas por Lahire (2007), é fundamental compreender que as conceituações e as representações sobre “fracasso” e “sucesso” podem ser diferentes para a escola e para as famílias. Para exemplificar, um aluno de classe popular pode ser considerado, pela escola, como um caso de “fracasso” por ter hábitos distantes dos ideais preconizadas pela instituição para o processo de escolarização, porém os esforços cotidianos da família em mantê-lo frequente podem ser considerados como um caso de “sucesso” do ponto de vista dos familiares.

Por outro lado, a pesquisa de Barbosa e Randall (2004) apresenta algumas variáveis importantes que interferem na formulação das expectativas educacionais da família e da escola. Tal estudo constatou dois tipos de resultados: a) outras características dos estudantes são levadas em conta na avaliação dos docentes, e não apenas o desempenho escolar; e b) a percepção das famílias sobre o “sucesso” e o “fracasso” estão vinculadas à raça, escolaridade das mães e renda, fatores que interferem diretamente nas expectativas maternas com relação à escolarização. Nas expectativas das mães, as questões relativas ao gênero não foram observadas. Mas, segundo as autoras, elas estiveram presentes nas opiniões das professoras. Dessa forma, capturar e compreender as representações de “sucesso” e “fracasso” escolar dos professores e das famílias torna-se crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Na esteira de Lahire (2007) e de Barbosa e Randall (2004) trataremos os termos “sucesso” e “fracasso” a partir dos sentidos dados a eles pelos sujeitos da instituição escolar pesquisada e pelas famílias; por isso, neste trabalho, será adotada a utilização dessas palavras entre aspas. Tendo em vista as variabilidades discutidas por Lahire, cabe, a esse estudo, a princípio, compreender o “fracasso” escolar na perspectiva histórica do seu surgimento e, posteriormente, analisar os conceitos estabelecidos pela escola e famílias pesquisadas.

Oliveira e Portes (2014) conduziram um estudo que é fundamental discutirmos nesse trabalho. Os autores estudaram a trajetória escolar, profissional e social de um indivíduo de camada popular que ingressou em um curso de prestígio na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla que investigou as trajetórias escolares de longa duração de atores sociais das camadas populares. O instrumento metodológico utilizado foi o desenvolvimento de uma série de entrevistas em profundidade realizadas com o indivíduo selecionado. No caso do estudante Maurício, nome fictício utilizado pelos pesquisadores, Oliveira e Portes destacam a construção de um *habitus* escolar. Mesmo a família não tendo desenvolvido condições pedagógicas para auxiliar o jovem investigado em seus estudos, ele desenvolveu “um gosto pelos estudos” (p. 1.149) que possibilitou uma trajetória escolar longeva (pós-graduado em Engenharia Elétrica pela

UFMG). Os autores afirmam que o desenvolvimento desse *habitus* escolar pode ser explicado pela existência de uma “ordem moral doméstica”⁷, embora não tenha havido um investimento familiar racional que tenha acompanhado sistematicamente toda a trajetória do estudante. O estudo também discute a construção, pelo sujeito, de um *habitus* em um sentido mais amplo, não apenas de um *habitus* escolar, mas um *habitus* que o levou também à apropriação de uma cultura profissional, pois sempre desempenhou papéis e funções de importância na empresa em que trabalhava. O sucesso profissional, segundo os autores, embasados em Lahire (2007), depende do capital profissional, que é uma modalidade do capital cultural.

O “trabalho escolar” foi outra questão também analisada na pesquisa de Portes (2000), que reconhece, como trabalho, escolar as ações “que acontecem por acaso ou precariamente organizadas” (p. 63), executadas pelas famílias, no intuito de garantir a entrada ou a permanência dos filhos no sistema escolar. O trabalho escolar das famílias pode influenciar a trajetória escolar levando-a aos mais altos níveis de escolaridade, como no caso do referido estudo, a um curso de prestígio da UFMG. Muitas vezes, a família não consegue exercer esse trabalho escolar sozinha e demanda apoio de um parente mais distante, por exemplo, ou mesmo de outras instituições (PORTES, 2000).

Uma outra questão que chamou a atenção dos estudiosos foi a “solidariedade familiar”⁸. Na família investigada por Oliveira e Portes (2014) não foram notadas, nos relatos obtidos por meio das entrevistas, quaisquer questões relativas a ciúmes e disputas entre familiares. Todos os membros da família, inclusive os irmãos, pareciam contribuir para que o jovem continuasse os seus estudos.

Outra consideração dos autores, igualmente fundamental para nosso trabalho, é sobre o fato de que o jovem investigado atingiu níveis escolares improváveis e que não foi necessário que estivesse entre um dos melhores da turma para que obtivesse sucesso profissional: “Contudo, o que de mais importante revela a trajetória escolar de Maurício é que parece não haver uma relação estreita entre ‘brilhantismo’ escolar e ‘sucesso’ profissional” (OLIVEIRA; PORTES, 2014, p. 1.156).

Essas questões nos trazem reflexões sobre o conceito de sucesso escolar, pois, tomando como base as exposições de Lahire (2007), que destaca que os conceitos de “fracasso” e “sucesso” escolar podem sofrer diversas transformações, entre elas as variações

⁷ Por ordem moral doméstica entende-se um tipo de disposição que se aprende no exercício da socialização familiar e que pressupõe uma organização doméstica baseada em um ordenamento do tempo, do espaço, do conteúdo e das atividades vivenciadas na dinâmica familiar que contribui para a construção, pelos filhos, de uma disciplina mental e corporal exigida pela escola (LAHIRE, 2007).

⁸ A solidariedade familiar também foi observada nos estudos de Lahire (2007).

que acompanham o período histórico, é fundamental compreendermos a construção social do “fracasso” escolar.

1.1.1 Compreendendo a construção social do “fracasso” escolar

Segundo estudos de Patto (1990), transformações sociais, políticas e econômicas que se iniciaram na Europa, ao final do século XVIII e início do século XIX e se expandiram, mais tarde, para os outros continentes, até o século seguinte, também trouxeram grandes mudanças para o sistema escolar que predominava na época. Um exemplo disso é a otimização do acesso, ainda que de forma fragilizada, das camadas populares à escolarização (destacando-se o ensino secundário e superior). Essa modificação foi causada pelo aumento da demanda de mão de obra qualificada das indústrias.

Destaca-se, aqui, a origem do fenômeno social “fracasso” escolar que começou a se evidenciar quando as classes menos favorecidas social e economicamente tiveram acesso à escola. Sobre o acesso desigual, é possível analisar que o ingresso na escola ou em determinado segmento de ensino poderia representar o “sucesso” para as classes menos favorecidas daquela época, visto que a escolarização ainda era apenas almejada por essas classes, enquanto que, para as classes mais favorecidas, o acesso à escolarização já era praxe. Dessa forma, as mudanças de perspectivas sobre o “sucesso” e o “fracasso” escolar podem ser observadas também em épocas mais remotas.

Retomando a análise histórica sobre os conceitos de “fracasso” expostos nos estudos de Patto (1990), é fundamental considerar que, mesmo com as altas taxa de analfabetismo presentes na sociedade, houve um aumento da demanda de mão de obra qualificada. A gradual expansão dos sistemas de ensino nos países industrializados levou os educadores a buscarem justificativas para as desigualdades de rendimento da clientela e também para o acesso desigual dos estudantes ao próximo grau de ensino, “tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1990, p. 40). Como forma de justificar as desigualdades escolares surgem as ideias racistas embasadas em Cabanis⁹ que afirmava que as

⁹ Pierre Jean George Cabanis (1757-1808), médico e filósofo materialista francês é citado por Patto (1990, p. 31) como o mais influente ideólogo desta teoria naquela época. Defensor da premissa de que o conhecimento da estrutura e do funcionamento do organismo seria a chave para a compreensão dos fenômenos sociais e suas mudanças, seu pensamento influenciou fortemente as ideias higienistas e eugenistas que chegaram ao Brasil no século XIX e que perduraram por boa parte da primeira metade do século XX.

raças eram filosoficamente distintas e psicologicamente desiguais. Apoiados nessas premissas, apareceram pesquisadores que tentaram provar a superioridade da raça branca por meio de pesquisas empíricas.

Ainda segundo Patto (1990), no final do século XVIII e no século XIX, os médicos começaram a investigar as dificuldades de aprendizagem, dando a elas um sentido medicalizado. Nesse período, encontravam explicações orgânicas para o “fracasso” e os estudantes eram tidos como os “anormais” escolares. Foram, assim, criados instrumentos para medir as aptidões escolares e os “não aptos” eram direcionados para pavilhões especiais para tratar sua “anormalidade”.

Ainda segundo a autora, surgiram as considerações sobre a influência ambiental nas desigualdades escolares, e de anormal a criança passou a ser vista como a “criança problema”. Essas ideias voltadas para a hereditariedade e a raça já haviam diminuído ou perdido, em parte, sua força. Por outro lado, as questões culturais, que passavam a ser usadas como argumento para justificar o “sucesso” de uns e o “fracasso” de outros, muitas vezes, estavam circundadas de juízo de valor. Assim, passou-se a ter, então, culturas inferiores ao invés de raças e indivíduos inferiores. Nesse contexto, surgiram as clínicas que procuravam corrigir os desajustamentos das crianças.

Para Bonnéry (2011), as mudanças econômicas e sociais que antecederam esse período refletiram-se, na segunda metade do século XX, em uma maior necessidade de formação qualificada para acesso ao emprego e à participação social. A autora também ressalta, nessa época, a criação da escola única¹⁰ e o surgimento das primeiras reivindicações para a democratização do ensino. Quando as diferentes classes sociais passaram a ter acesso a uma mesma escola, cresceu a preocupação com aqueles alunos que não conseguiam alcançar os níveis mais elevados de ensino. Para Bonnéry (2011, p. 432), “a ideologia da igualdade de chances dá ao ‘sucesso’ ou ao ‘fracasso’ escolar as aparências de uma simples consequência de desigualdade de dons individuais”.

Patto (1990, p. 47) destaca as ideias do professor Loyd Warner¹¹, difundidas principalmente na década de 1960, que propunham uma discussão sobre as igualdades de oportunidades e levaram a sociedade a uma reflexão sobre o papel da escola:

¹⁰ Escola para todos, ou seja, oferta de educação em que todas as classes sociais teriam as mesmas oportunidades de acesso.

¹¹ “Loyd Warner era professor de Antropologia e Sociologia na Universidade de Chicago quando se associou a outros cientistas sociais norte-americanos[...], publicou, em 1944, *Who Shall Be Educated?*” (PATTO, 1990, p. 46).

Em outras palavras, para fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além da criação de mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamento escolar justos, a escola se encarregue de criar uma “nova mentalidade” nas novas gerações, cabendo aos professores destruir algumas ficções “democráticas” e levar aos cidadãos à aceitação do que os autores chamam de “dura realidade dos fatos”, ou seja: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; somente assim a frustração e o ressentimento da maioria poderão ser evitados e transformados nas necessárias solidariedade e coesão sociais. *Desta perspectiva cabe à escola o importante papel de “regular o tráfego” pelas pistas ascendente e descendente da pirâmide social* (grifo meu).

As reflexões de Warner mencionadas por Patto (1990) trouxeram, para o debate daquele momento, algumas questões fundamentais sobre a realidade das classes sociais e ressaltaram o papel importante da escola em “regular o tráfego”. Sobre essas colocações, cabe questionar as condições que uma instituição escolar possui para consolidar tamanha ação social. Mesmo com a “evolução” que tais teorias representavam para os estudiosos da época, é possível afirmar que elas sempre estavam voltadas para a impossibilidade do outro, seja para a raça, para questões hereditárias ou culturais. Ou seja, os problemas da educação estavam fora da escola, eram extraescolares. Ainda não havia estudiosos nessa época que questionassem os métodos utilizados pela instituição escolar ou os aspectos intraescolares que afetassem o desempenho e os percursos escolares dos estudantes.

Como analisa Patto (1990), as pesquisas apontaram para uma relação entre o nível de escolaridade e a classe social, destacando a psicóloga norte-americana Esther Milner (1870-1986), que publicou um estudo experimental que serviu de chave para o embasamento da teoria da carência cultural. Segundo esse estudo, a criança de camadas populares (desprovida de recursos econômicos sociais e culturais), ao ingressar no sistema de ensino, passaria a possuir algumas vantagens que as crianças de classe média já possuiriam *a priori*, tais como: a) uma atmosfera familiar afetuosa que pudesse motivar a aprendizagem das crianças; e b) a oportunidade de interagir verbalmente com os adultos, principalmente nas mesas de refeições. Outro destaque feito pela autora diz respeito à teoria da autodeterminação da psicóloga alemã Charlotte Bühler, desenvolvida nas primeiras décadas do século XX e que fazia uso de juízo de valor e classificava como “crianças-boas” aquelas crianças que provinham de um “bom” meio social.

Patto (1990) faz duras críticas às duas teorias acima citadas, pois elas não levavam em conta algumas falhas dos instrumentos de pesquisa utilizados. Segundo a autora, os pesquisadores não consideraram a relação pesquisador-pesquisado e ignoraram o fato de que a presença deles no ambiente familiar poderia interferir no comportamento dos investigados. Nessa perspectiva, Patto enfatiza ainda que os costumes e as habilidades das classes dominantes são compreendidos pela sociedade e pelos pesquisadores como os mais adequados, ou seja, os mais favoráveis às aprendizagens escolares. Com base nessas ideias, Patto (1990, p. 50) ressalta algumas consequências dessas teorias do “déficit cultural” para a sociedade:

Dizem ao oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidade impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos às aprendizagens escolares.

Se, por um lado, o surgimento de teorias da “carência cultural” poderia representar um avanço para a investigação sobre o “fracasso” escolar, por outro, ele revelou uma sociedade preconceituosa e deu margem também a teorias tendenciosas. Sabendo que as pesquisas exercem forte influência na formulação de políticas públicas, é possível analisar graves consequências nas ações realizadas oficialmente com objetivos de “recuperar” esses estudantes.

A teoria da carência cultural analisada por Patto (1990) surgiu, no Brasil, por volta dos anos 1970, com pesquisas coordenadas principalmente por Ana Maria Poppovic (1928-1983). Baseada em uma teoria interacionista¹², a pesquisadora investigava, “a evolução e o nível ótimo de desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita” (PATTO, 1990, p. 111). Segundo Patto (1990), nesse primeiro momento, as pesquisas estavam focadas nos fatores extraescolares para justificar o rendimento escolar. Assim, as variáveis voltadas para a influência e a participação das famílias na escolarização dos filhos eram comparadas ao rendimento dos estudantes. Porém, o próprio grupo de pesquisa coordenado por Poppovic reconheceu, mais tarde, a complexidade de tais variáveis e, portanto, muitas questões foram revistas, citando, como exemplo, a participação dos pais nas reuniões escolares comparada ao desempenho nas aprendizagens escolares dos filhos.

¹² Acreditava-se na equivalência entre a influência da maturação física e da estimulação ambiental para o desenvolvimento de habilidades (PATTO, 1990).

As ideias de Poppovic¹³ (1977), discutidas por Patto (1990), se mostravam contra a utilização dos termos “carência” e “deficiência”, por outro lado, afirmavam que os alunos oriundos das classes menos favorecidas não recebiam a estimulação e o treino necessários para o bom desempenho na escola. Portanto, as reflexões de Poppovic (1977) sobre o “fracasso” escolar apontam, mesmo que tangencialmente, para uma parcela de reponsabilidade da escola pelos destinos escolares das crianças e jovens. Segundo a pesquisadora, cabe à escola adequar-se à realidade do público que atende e saciar suas necessidades de aprendizagem. No entanto, mesmo que indiquem certa responsabilidade da escola nos processos de “sucesso” e “fracasso” escolar, essas ideias também voltam a reforçar a causa do “fracasso” escolar no aluno.

Para Patto (1990), a teoria da carência cultural de Poppovic, que marcou a década de 1960 no Brasil, na busca de compreensão do “fracasso” escolar não foi a única. As teorias da reprodução cultural, de Bourdieu e Passeron, já eram discutidas entre os filósofos e pesquisadores da Educação no Brasil. Na opinião de Nogueira (2005), nesse período, os sociólogos debateram a herança cultural ou simbólica como decisiva para os resultados escolares. A autora ainda acrescenta que “os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares” (NOGUEIRA, 2005, p. 565).

Como afirma Nogueira (2005), os anos 1970 foram fortemente marcados pelas teorias da reprodução, representadas, em sua vertente marxista, pelos trabalhos de Bowles e Gintis (1976), nos Estados Unidos. Essas discussões também foram realizadas na França, onde tiveram, como referência, os teóricos Baudelot e Establet (1971), e, principalmente, pela vertente culturalista, os estudiosos Bourdieu e Passeron (1964; 1970). Na vertente culturalista, a explicação para o distanciamento de algumas classes e a aproximação de outras à escola ou à escolarização pode ser encontrada em Bourdieu (1998), que considera alguns mecanismos presentes na instituição escolar e que contribuem para eliminar do processo escolar as classes menos favorecidas.

Para compreender *a priori* essa teoria, Bourdieu (1998) assegura que a escola contribui para a conservação social, pois reproduz os valores e a cultura legítima, tornando a escolarização das classes menos favorecidas uma questão, de certa forma, dolorosa. Mais distantes das suas realidades, as classes populares têm uma dificuldade maior para se adaptarem ao ambiente escolar, enquanto as classes favorecidas estão mais preparadas para a

¹³ Poppovic (1928-1983).

escola, já que as ideologias produzidas pelos educadores se aproximam daquelas presentes em seu cotidiano familiar. Assim, o “jogo” escolar é mais facilitado para uns e dificultado para outros. Em outras palavras, o ajustamento das classes mais favorecidas acontece de forma harmoniosa, o que pode favorecer o rendimento escolar das mesmas. Quanto mais distante as pessoas estiverem em relação à cultura legítima, mais dificuldades terão em suas adaptações e, conseqüentemente, em sua atuação no universo escolar. Em suma, Bourdieu nos atenta para o fato de que a escola, ao classificar os alunos, contribui para a reprodução social, ou seja, para que os sujeitos continuem posicionados de modo desigual no espaço social.

De acordo com Patto (1990), os estudos que buscavam compreender o “fracasso” escolar empregaram, inicialmente, a noção de “capital cultural” como sinônimo de desenvolvimento psicológico, pois as pesquisas eram embasadas em resultados de aprendizagens que eram obtidos levando em consideração as abordagens psicológicas, ou seja, as provas psicométricas. Essas discussões oriundas do contato com as teorias da reprodução cultural mudaram os olhares de muitos pesquisadores na área da Educação.

Acrescenta-se, de acordo com Bonnéry (2011), que, em consequência da crise econômica e social ocorrida na Europa por volta dos anos 1980, as pesquisas que buscavam a compressão do “fracasso” escolar tomaram outros rumos e o sistema escolar passou a ser investigado. Segundo o autor, evidências de que haveria fatores intraescolares associados ao “fracasso” escolar podem ser vistas, por exemplo, nos trabalhos de Sirota (1994), que investigou as razões do “fracasso” na escola primária considerando as redes de comunicação e de interações pedagógicas.

Bonnéry (2011, p. 433), embasada em Van Zanten (2001), ressalta ainda os novos rumos que as pesquisas tomaram em consequência da crise econômica que prosseguia:

Com a crise econômica e social persistindo, o tema fracasso passa a ser menos tratado sob o ângulo da democratização, que avança em velocidades distintas, que sob a perspectiva dos efeitos da segregação, da concentração das dificuldades sociais em algumas escolas vitimadas pelo fenômeno da evasão, portanto, privilegiando os atores locais. As relações da escola com o seu entorno local, as famílias e outras escolas, são centrais nessa análise.

Tendo em vista esses avanços ao que diz respeito às investigações sobre o “fracasso” escolar é possível notar que a classe social a qual o aluno e o professor pertencem é bastante significativa para compreender as causas desse fenômeno. Muitas reflexões realizadas nesse período possuem grande relevância para explicar o “fracasso” na atualidade.

Sobre as classes populares e a relação com a escolarização, Sirota (1994, p. 153) observou que os comportamentos das crianças no universo escolar são caracterizados por “retraimento e retirada ou expectativa”. Segundo estudos da autora, esse “apagamento” das crianças das classes populares no tocante à escola acontece porque há certo distanciamento dessa classe social em relação à cultura legítima, que é valorizada pela escola. A pesquisadora exemplifica essa questão com um recorte de um diálogo de uma professora em uma aula sobre refeições. Nessa conversa, a professora faz diversos questionamentos induzindo a fala dos alunos, porém algumas colocações das crianças sobre a sua cultura acabam sendo desmerecidas pela professora, pois os dizeres representam uma cultura que não é reconhecida pela docente (e pela escola) como legítima. Segundo Sirota (1994, p. 106), diante de fatos como o relatado acima, que regularmente ocorrem no cotidiano escolar, as crianças das classes populares comportam-se com uma atitude de defesa à contradição (cultural) a que são submetidas, o que é chamado, pela autora, como comportamento “de retirada, de retraimento, de recuo ou expectativa”. Para a autora, esse comportamento, muitas vezes, é confundido, pelos professores, mas também por muitos pesquisadores, com a falta de interesse ou o desinvestimento da classe popular na escolarização.

Já a pesquisa de Alves e Soares (2007, p. 53) – que investigaram o efeito-escola no desempenho acadêmico dos alunos – constatou que “os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente contextual das salas de aula, mais do que o da escola”. Dito de outra forma, foi discutido, nesse estudo, que, no caso pesquisado, “escola não faz diferença”¹⁴ no desempenho do aluno. As escolas que fizeram parte dessa pesquisa, como certamente muitas outras existentes na sociedade, partem do princípio da homogeneidade para distribuir as turmas e, segundo os autores, que se baseiam em Cohen (2000), esse é um aspecto que contribui para que a escola reflita e reproduza as desigualdades sociais. Isso se justifica, pois os alunos são, de certa forma, impedidos de ter uma constante interação com diferentes grupos sociais e, conseqüentemente, com grupos com desempenhos escolares distintos.

Soares (2004) ainda argumenta sobre três grandes categorias que são responsáveis pelo desempenho cognitivo dos estudantes: os elementos associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno. Adentrando na discussão sobre a estrutura escolar, Soares (2004, p. 91) analisa, entre outras questões, o efeito-professor: “O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo

¹⁴ Segundo Soares (2004), a expressão “a escola não faz diferença” foi utilizada popularmente para sintetizar os resultados de algumas pesquisas que discutiram o efeito-escola.

professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula”. O autor ainda enfatiza que essas categorias não podem ser vistas de forma isolada, ou seja, a estrutura escolar por si só não garante o resultado cognitivo promissor dos alunos, nem, tão pouco, o próprio aluno e as suas famílias. Essas categorias precisam estar associadas para que haja bons resultados com relação ao desempenho acadêmico dos alunos.

No mesmo sentido, na perspectiva de Patto (1990, p. 121-125), são sublinhadas três afirmações sobre “fracasso” escolar que são regularmente encontradas em trabalhos atuais sobre o tema: a) “As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida”: apesar de algumas rupturas no que se refere aos termos utilizados e às críticas sobre a teoria da carência cultural, essa afirmação reforça que ela ainda está presente nas discussões da Educação. Nesse sentido, as questões de “sucesso” e “fracasso” escolar estão diretamente relacionadas à classe social de origem; b) “A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”: nessa perspectiva, muitos conteúdos e metodologias são pensados pelo professor como se o aluno já tivesse os pré-requisitos para compreendê-los e, assim, aqueles alunos que não possuem acesso a bens materiais e imateriais adequados podem apresentar dificuldades nas aprendizagens escolares, ficando em desvantagem em relação aos demais; e c) “Os professores não entendem ou discriminam os seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média”: sobre essa terceira afirmação, a autora reforça que esse desconhecimento do aluno está presente não apenas no corpo docente, mas também no campo científico já que esses professores passam por um sistema de formação profissional para atuarem como educadores.

Ponderando sobre as afirmações de Zago (2011), é possível completar que a produção do “fracasso” escolar está diretamente ligada à classe social, mas não apenas pelas condições econômicas e sim por todas as questões sociológicas que a caracterizam. No entanto, é fundamental compreender que a relação entre o “fracasso” escolar e a classe social não se dá de forma mecânica e determinante, como confirma a autora:

As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda e capital cultural, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência escolar e à construção de um percurso escolar, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações de sucesso ou fracasso escolar (ZAGO, 2011, p. 77-78).

Outra argumentação fundamental para reforçar a discussão sobre as camadas populares é o debate de Dubet (2008) sobre a possibilidade de uma escola justa. Para esse autor, há duas explicações para as desigualdades escolares. A primeira, muito próxima da teoria da reprodução de Bourdieu, diz respeito ao distanciamento entre as formas de socialização e os estilos educativos que prevalecem em determinado grupo social e os conteúdos culturais e educativos que são valorizados pela escola. Segundo Dubet (2008, p. 30), “cada grupo valoriza mais ou menos os estudos, ensina às crianças competências cognitivas e verbais mais ou menos próximas das expectativas da escola”. Isso leva os alunos das classes mais favorecidas a uma “espécie de convivência imediata com a cultura escolar” (p. 30). O autor ainda ressalta que não consegue enxergar como a escola possa neutralizar as diferenças culturais e sociais trazidas pelas crianças. A segunda explicação para as diferenças de *performance escolar* estaria relacionada aos recursos e às estratégias das famílias. Nesse sentido, as camadas sociais mais favorecidas também levam vantagem, pois conseguem mobilizar os seus recursos materiais e simbólicos de forma mais satisfatória às expectativas e demandas da escola. Como consequência disso, as desigualdades escolares prevalecem, especialmente aquelas de natureza social.

Tendo em vista as discussões realizadas, nota-se que investigar as questões que giram em torno da classe social é imprescindível para a compreensão do “sucesso” e do “fracasso” escolar. Sendo assim, na próxima seção, serão analisados os estudos sobre as dinâmicas familiares e a relação com o “sucesso” ou o “fracasso” do aluno.

1.2 A relação entre as dinâmicas familiares e o “sucesso” ou “fracasso” na escolarização dos filhos: o que dizem algumas pesquisas?

Diversos são os estudos que procuram abranger a existência das desigualdades escolares. Uma das explicações para o “fracasso” escolar dos alunos pode ser analisada a partir de estudos da área da Psicologia que buscam discutir questões específicas da aprendizagem e de sua dimensão cognitiva. No entanto, o que nos interessa, para compreender o objeto desta pesquisa, é analisar, em uma perspectiva sociológica, a persistência das desigualdades escolares e sua relação com a origem social e, especialmente, com as dinâmicas familiares.

Sendo assim, Nogueira (2005) sublinha que, depois da Segunda Guerra Mundial, houve um aumento no número de pesquisas científicas na área sociológica que tinham como tema gerador as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social. As pesquisas quantitativas dos anos 1950 e de meados dos anos 1960¹⁵ já apontavam para o meio familiar de origem como fator explicativo das desigualdades escolares. Esses primeiros estudos empíricos, realizados sob uma ótica quantitativa, colocaram em evidência a correlação entre origem social e desempenho escolar. Pode-se dizer, de modo geral, que esses estudos enfocaram as características morfológicas dos grupos familiares – atentando-se para as variáveis de renda, número de filhos, nível de instrução, ocupação dos pais e o lugar da criança na fratria – e sua relação com os destinos escolares das crianças e jovens. Os resultados dessas pesquisas assinalaram que algumas famílias são consideradas mais capazes do que outras de influenciarem positivamente na escolarização dos filhos. Essas famílias educógenas¹⁶ são consideradas dessa forma devido às suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, sendo que tais atitudes estão em consonância com as demandas da escola.

Esses estudos macroscópicos e quantitativos que marcaram aquela época não aprofundaram a investigação no interior das dinâmicas familiares e no processo de escolarização, mas observaram variáveis que são essenciais para a compreensão do contexto familiar e das práticas educativas. Nesse sentido, destaca-se a importância de caracterizar o contexto das famílias rurais em aspectos socioculturais, como tamanho da família, ocupação, escolarização, práticas de leitura e renda; as dinâmicas da família, como divisão das tarefas domésticas, disponibilidade dos membros da família em casa (horários), responsável pela criança, tempo livre e atividades realizadas pelos filhos e pela família, o valor simbólico da família; redes de relações e acompanhamento da escolarização das crianças.

Ainda em referência às análises de Nogueira (2005, p. 565), foi nos anos 1970 que os estudiosos levantaram as discussões sobre a transmissão intergeracional da herança (material ou simbólica) pela família. Sobre as constatações dos estudos sobre a herança familiar, Singly (2000) menciona que a escola tem o papel de “mascarar” as diferenças sociais e, para isso, reproduz a cultura dominante, ou seja, a cultura das elites, com um discurso dissimulado para

¹⁵ Estas pesquisas compunham a chamada corrente do “empirismo metodológico” e foram realizadas, principalmente, na França (Demografia Escolar), nos Estados Unidos (Relatório Coleman) e na Inglaterra (Aritmética Política).

¹⁶ De acordo com os estudos de Nogueira (2011b), o termo “famílias educógenas” refere-se às famílias que oferecem às crianças um ambiente mais favorável à escolarização e, como consequência, as crianças estão realmente mais aptas a esse processo. O termo “famílias educógenas” surgiu, primeiramente, devido a essas constatações, em estudo realizado pela pesquisadora britânica Jean Floud (1961).

amenizar as diferenças sociais dos alunos. Como vimos anteriormente, os anos 1970 foram pautados pelas teorias da reprodução discutidas, nos Estados Unidos, por Bowles e Gintis (1976) e, na França, por Baudelot e Establet (1971) e por Bourdieu e Parseron (1964; 1970), construídas, inicialmente, a partir de dados quantitativos, em uma visão macroscópica das desigualdades sociais e escolares e apontando para a inegável relação entre pertencimento social e destinos escolares. Desse modo, surgiu a necessidade de uma análise mais microscópica, até então não realizada, para compreender o interior dos processos educativos tanto nas famílias quanto nas escolas e aprofundar a compreensão sobre essa relação. Segundo Nogueira (2005), as pesquisas da década de 1980 até os dias atuais passaram a atender a essa demanda de investigação microsociológica. Em decorrência, “os termos ‘estratégias de escolarização’, ‘práticas educativas’ e dinâmicas familiares passaram, a partir de então, a serem termos-chave para os sociólogos ocupados com a problemática das relações entre família e a escola” (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

Para Nogueira (2011b), outros autores, como Kohn (1977), Bernstein (1960; 1961; 1973) e Lautrey (1985), assim como os outros estudiosos supracitados, também contribuíram para a compreensão da relação entre a classe social e as desigualdades de escolarização. Tais estudos colaboraram para a percepção da relação entre a ocupação dos pais, os processos de socialização e o desenvolvimento educacional dos filhos. Dessa forma, essas pesquisas possibilitam reflexões sobre os efeitos da ocupação dos pais e o desenvolvimento das práticas educativas das famílias. Sendo assim, na esteira de Nogueira (2011b), torna-se fundamental analisar a peculiaridade da ocupação laboral das famílias rurais e seus impactos nos processos de escolarização das crianças. Possivelmente, as questões específicas do meio rural, como as modalidades de ocupação das famílias e as maneiras de educar os filhos, tornam-se aspectos relevantes para a investigação proposta.

Ainda segundo Nogueira (2011b), os estudos de Kohn (1977) mostraram que as ocupações, de maior ou menor complexidade, exercidas pelos pais desempenham fortes influências sobre a maneira de educar/socializar os filhos. Para Kohn, as famílias de camadas sociais mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico, que comumente desenvolvem atividades laborais mais complexas, baseadas na manipulação de signos e símbolos, tendem a encorajar o desenvolvimento da autonomia dos filhos. Por sua vez, as famílias das camadas populares, que exercem, geralmente, atividades laborais mais manuais, recorrentes e rotineiras, que exigem menos utilização de signos e símbolos, tendem a encorajar e valorizar a ordem e a obediência dos filhos.

Bernstein (1960; 1961; 1973), no mesmo sentido, relacionou os códigos linguísticos às condições de socialização nas quais eles surgem. Dessa forma, o autor considerou as ligações entre os modos de comunicação e as práticas educativas das famílias. Em outras palavras, Bernstein considera que, quando uma criança aprende a falar, aprende também sobre seus papéis sociais. Tendo em vista os estudos desse autor, Nogueira (2011, p. 26-27) discute que:

[...] para as crianças das camadas sociais mais favorecidas, a escolarização é “fonte de desenvolvimento cultural”, enquanto, para as crianças das camadas populares, os processos de escolarização são “experiências de mudança simbólica e social”. Suas análises indicam que a escola, funcionando com um código linguístico elaborado, favorece crianças e jovens de algumas parcelas da sociedade que usam, dentro de casa, o mesmo código e desfavorece outras que usam o código linguístico restrito em seu meio familiar.

Dessa forma, a escolarização, de maneira geral, é um processo mais doloroso para as crianças e jovens das classes populares, pois a introdução da criança no universo escolar representa a iniciação a uma cultura que não faz parte do cotidiano das famílias. Exemplificando, as formas de comunicação nas famílias populares são fundadas em uma linguagem que se distancia mais da linguagem formal, considerada legítima e fortemente valorizada pela escola. Com isso, de acordo com os pressupostos teóricos de Bernstein (1960; 1961; 1973), pode-se concluir que as crianças oriundas dessas famílias podem encontrar mais dificuldades em se adaptar à escola que as outras crianças oriundas das classes médias, por exemplo.

Sucessivamente, Lautrey (1985) também se dedicou a investigar a relação entre pertencimento social, estruturação familiar e os valores e princípios educativos das famílias. Esse autor, por sua vez, constatou que as formas de estruturação familiar, ou seja, os modos de regulação da vida doméstica e da educação dos filhos, mais flexíveis ou mais rígidos, demonstram uma certa adaptação das famílias às condições de vida. Em suma, Lautrey observou que as famílias de camadas populares priorizam uma educação mais rígida, baseada na obediência e na disciplina como princípios essenciais na educação dos filhos. Já as famílias mais favorecidas, que dispõem de maior abundância de recursos econômicos e simbólicos, valorizam mais a curiosidade e o espírito crítico do que a obediência e a submissão na educação das suas crianças.

Tendo em vista os estudos de Kohn (1977), Bernstein (1960; 1961; 1973) e de Lautrey (1985), é possível notar a importância do meio social para o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos educandos, dadas as condições contemporâneas dos processos socializadores vivenciados

pelas famílias. Trazendo essas reflexões para o contexto rural faz-se necessário investigar a estrutura simbólica e material das famílias rurais e evidenciar aspectos relevantes para a análise das dinâmicas familiares, tais como os modos de comunicação realizados no interior das famílias e a ocupação exercida pelos pais.

Ponderando o conjunto de estudos efetuados pelos teóricos da reprodução, almejamos detalhar melhor as contribuições de Bourdieu (1964; 1998). As teorias desse autor possibilitam reflexões pertinentes para as discussões sobre a relação entre a classe social e os processos de escolarização das crianças. O desenvolvimento da criança durante o processo de escolarização varia de acordo com o investimento das famílias, a mobilização dos recursos e as estratégias utilizadas no percurso educacional. Essas variações possuem estreita ligação com o pertencimento social das famílias. Tratando-se de famílias rurais é essencial investigar as formas como essa variável, o pertencimento social, atua na escolarização das crianças. É importante considerar, dessa forma, que as características do cotidiano rural implicam nas formas de vida das famílias e nos seus modos de acompanhamento da escolarização dos filhos. Ainda que pertencendo à mesma classe social, possivelmente nas camadas populares, as famílias que residem em zona rural devem possuir certa particularidade com relação à ocupação dos pais, demandando um olhar investigativo cuidadoso para essas questões.

Dessa forma, o aporte teórico construído por Bourdieu, principalmente os seus conceitos de capital cultural e *habitus*, contribuirão para a compreensão das famílias rurais e da sua relação com a escolarização dos filhos. Isso porque, em síntese, segundo Bourdieu (1998), o capital cultural, ou seja, a herança cultural que é transmitida pelas famílias às crianças durante o processo de socialização pode existir (ou coexistir) em três formas: a) no estado incorporado em que está estritamente relacionado ao corpo e, portanto, exige uma condição do próprio sujeito para o processo de aquisição e é apresentado de forma durável no organismo; b) no estado objetivado, em que o capital cultural se resume ao acesso a bens materiais, como livros e museus, entre outros, que são passados para os filhos e, quando legítimos, favorecem a escolarização dos mesmos; e c) o capital institucionalizado, que representa uma garantia ou um certificado de competência cultural, intitulado diploma.

Sabendo que a herança cultural e simbólica herdada da família e da classe social é incorporada durante o processo de socialização, esse conjunto de valores, crenças e costumes passa a definir certa tendência na maneira de agir e pensar do sujeito que é denominado, por Bourdieu (1998), como *habitus*. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 24), o *habitus* constitui um conjunto de disposições duráveis, que são o “princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” dos sujeitos. Dessa forma, segundo os autores, as ações dos

sujeitos representam tipicamente o meio social em que estão inseridos. Assim, ao agir de determinada maneira, mesmo que de forma inconsciente, o sujeito colabora para reproduzir as características do seu grupo social. Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que essas disposições não implicam uma condução mecânica das ações dos sujeitos, mas possuem forte dependência das adaptações dos sujeitos às circunstâncias. Em outras palavras, a convivência no interior das famílias e da classe social colabora para a construção de “disposições para” e influencia os comportamentos e práticas dos sujeitos, embora não os determine de modo definitivo.

Segundo a teoria bourdieusiana, cada família compõe um conjunto de disposições em relação à escola que vai interferir nos investimentos e nas estratégias de escolarização desenvolvidas na vida escolar das crianças. Essas disposições são construídas de acordo com o volume e os tipos de capital de que as famílias dispõem. Regularmente, essas disposições são construídas de forma inconsciente e, com o tempo, são incorporadas pelos indivíduos. Sendo assim, Nogueira (2011b) afirma que é indispensável conhecer esse sistema complexo de disposições, de maneiras de pensar, sentir e agir dos indivíduos de um determinado grupo social para compreender as propriedades comuns a esse grupo. Portanto, para discutir a relação família-escola em um contexto rural é necessário investigar esses aspectos no interior das famílias.

Para Bourdieu (1998), a transmissão do “capital cultural” (nem sempre consciente e intencional) é uma estratégia educativa fundamental para a obtenção do “sucesso” escolar. Isso acontece porque o capital cultural fornece subsídios, ou seja, facilita a recepção e a aprendizagem dos conteúdos escolares. Dessa forma, para as crianças que já possuem certa familiaridade com os códigos escolares (cultura escolar), possibilitada pela posse do capital cultural adquirido no interior da família, a escolarização acontece de forma menos tensa e os resultados são, geralmente, melhores. Quando a detenção do capital cultural é menor no interior das famílias, o processo de escolarização das crianças acontece de forma, muitas vezes, dolorosa, pois há certo impacto e distanciamento com os códigos culturais veiculados pela escola.

É crucial mencionar que Bourdieu (2013) distingue as estratégias de escolarização e as disposições de acordo com os grupos sociais. Para o sociólogo, nas classes populares, o *habitus* é construído por meio de um sistema de necessidades. As escolhas, nesse grupo social, podem, aparentemente, parecer objetivas, visto que asseguram a economia financeira, tempo e esforço. No entanto, essas práticas têm como princípio a escolha do necessário, “isso não é para nós” (BOURDIEU, 2013, p. 355), no significado do que é realmente necessário e

prático para essas famílias. Assim, as camadas populares tendem a fazer escolhas mais voltadas para o necessário, ou seja, para garantir a sobrevivência da família, evitando gastos que consideram desnecessários em seu cotidiano. Para exemplificar, tomamos as citações de Bourdieu (2013) referentes à forma como seus entrevistados, homens e mulheres pertencentes às camadas populares, caracterizam alguns aspectos da vida cotidiana de suas famílias: “corte de cabelo limpo”, “vestidinho muito simples”, móveis “bem fortes”. Enfim, falas e atitudes que demonstram a necessidade da classe. Para o autor (2013, p. 356), a “escolha do necessário” deriva da “falta de informação e de competência específica que resulta da falta de capital cultural”.

Tendo em vista a relevância do capital cultural e considerando também as ideias de Lahire (2007) sobre a importância de se considerar a ordem moral doméstica e os modos de comunicação nas famílias, é necessário estudar as dinâmicas internas das famílias e as relações estabelecidas entre os membros para compreender os recursos culturais disponíveis. Segundo o autor, a herança cultural pode ou não ser transmitida aos filhos e, para que isso aconteça, é preciso que haja condições materiais e, principalmente, simbólicas para essa transmissão.

A seguir, discutiremos as mudanças ocorridas nas pesquisas sociológicas, os enfoques que foram dados nas pesquisas a partir da década de 1980 e as características dos estudos dessa área na atualidade. Procuraremos, também, compreender os efeitos das formas de acompanhamento familiar no processo de escolarização das crianças, priorizando os modos como as famílias populares se mobilizam pela escolarização dos filhos.

1.2.1 O acompanhamento escolar nas famílias das camadas populares

Para Nogueira (2005), o papel das famílias na escolarização das crianças já estava presente nos estudos sociológicos da década de 1970, porém esses estudos deduziam que as questões relativas às famílias se reduziam às condições de classe social. Em outras palavras, eles generalizavam acreditando em certa homogeneidade entre as famílias da mesma classe social e não aprofundavam as investigações para o interior das famílias. Segundo essa autora, nessa época, a relação família-escola ainda permanecia “como uma caixa preta intocada”.

Assim, Nogueira (2005, p. 567), embasada em Forquin (1995), ressalta as características das pesquisas sociológicas atuais:

E assim chegamos ao período atual, iniciado a partir dos anos 80, que se caracteriza por um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social. Nesse processo, usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, novos enfoques e objetos vêm emergindo – entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família –, numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar seus olhos para as *pequenas unidades de análise*.

Segundo Lareau (1987), foi a partir da década de 1980 que os estudos sociológicos deixaram de investigar exclusivamente os resultados escolares e começaram a estudar os processos por meio dos quais as desigualdades se estabelecem. Podemos destacar estudos, no Brasil e em outros países, que, em uma perspectiva qualitativa, se dedicaram a investigar as famílias populares e sua relação com a escolarização dos filhos: Dubet (2008), Lareau (1987; 2007), Lahire (2007), Portes (2000), Sirota (1994), Thin (2006), Viana (1998; 2000; 2005), Zago (2000), dentre outros.

De maneira geral, Kellerhals e Montandon (1991) observaram, em seus estudos sobre as práticas educativas familiares, alguns componentes que colaboram para construir o estilo educativo de uma família: os objetivos e finalidades dos pais, suas técnicas pedagógicas, as regras educativas e a coordenação entre os diversos agentes da educação. Para esses autores, existem ainda três fatores ou imperativos que podem interferir nas práticas educativas das famílias: a) os recursos econômicos e culturais; b) o tipo de coesão familiar; e c) as expectativas dos pais quanto às interações sociais futuras dos filhos. Sendo assim, para esses autores, torna-se importante que as pesquisas sobre a relação entre pertencimento social e escolarização devem investigar o interior das dinâmicas familiares tendo esses elementos como categorias de análise.

Sobre essa nova tendência nas pesquisas sociológicas, destacamos os estudos de Lahire (2007) sobre as classes populares, que buscou explicações para o “sucesso” e o “fracasso” escolar nas famílias populares que são regularmente desfavorecidas com relação à escolarização dos filhos. Essa pesquisa nos alerta quanto à necessidade de realizar as investigações sobre as práticas de escolarização no interior das famílias por meio da análise dos casos particulares. Dessa maneira, Lahire ressalta os cinco temas que considera pertinentes para analisar as configurações familiares: a) as formas familiares da cultura escrita: as famílias que possuem práticas de leitura podem conduzir práticas educativas que levam à produção do “sucesso” escolar dos seus filhos, além disso, o autor destaca que o texto

escrito e o livro são referências, para as crianças, do afeto de seus pais. O fato de as crianças presenciarem seus pais lendo jornais, revistas ou livros faz com que as crianças vejam esse costume/prática de forma “natural”; por outro lado, o texto impresso também pode trazer consequências negativas dependendo da forma como é tratado no cotidiano familiar, como, por exemplo, quando os livros são respeitados demais e as crianças não têm o direito de tocá-los sozinhas ou quando são oferecidos como brinquedos; b) condições e disposições econômicas: para que a cultura escrita ou a moral da perseverança seja transmitida é necessário que haja condições econômicas. Dessa forma, algumas situações, como o divórcio, o desemprego ou a morte, podem desestabilizar a situação econômica da família e mudar a relação com o tempo e o planejamento do futuro. “As condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes” (LAHIRE, 2007, p. 24); em outras palavras, a família precisa dominar algumas habilidades (cálculo, conferência bancária, anotações etc.), além da condição financeira, para conseguir manter ou se ascender socialmente; c) a ordem moral doméstica: pode ser entendida como as formas de controle que a família pode ter sobre determinadas situações. No caso das famílias populares, como, geralmente, não conseguem auxiliar os seus filhos como a escola almeja, elas priorizam, na educação das crianças, o respeito às regras e ao professor, instruindo-as a se comportarem bem, a estudarem e serem dóceis na sala de aula. Em casa, os pais podem exercer o controle através do policiamento quanto ao tempo para realizar os deveres de casa, para os estudos, proibindo saídas, controlando os amigos, restringindo o tempo de assistir televisão e até o tempo que levam de casa para a escola. Em síntese, o autor argumenta que uma das condições necessárias para a produção do êxito escolar é uma “configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais” (LAHIRE, 2007, p. 26); d) as formas de autoridade familiar: são questões importantes para considerar na pesquisa, pois a escola primária é um lugar que possui múltiplas regras e muitos alunos são considerados, pelos professores, como indisciplinados por não se submeterem a elas. Segundo Lahire (2007), o comportamento das crianças percebidas pelos professores e pela escola como disciplinadas está ligado à autonomia, ou seja, trata-se daquela criança que não precisa ser alertada sobre as regras, que consegue seguir sozinha pelo caminho “correto”. De acordo com o autor, a família e a escola podem estar sendo submetidas a regimes disciplinares opostos; e, por último, e) as formas de investimento pedagógico: algumas famílias aceitam viver em condições de “desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que é necessário” (LAHIRE, 2007, p. 28-29) para obter “sucesso” nos estudos. As formas de investimento podem ser intensificadas (superescolarização) e ir além do que os outros vão para poder ter

um resultado de “sucesso” na escola, dessa forma, as famílias podem, ainda, sacrificar o tempo livre para estudar com o filho, aumentar o dever de casa por contra própria, entre outras ações que configuram um investimento pedagógico.

Neste estudo em que Lahire (2007) investiga o “sucesso” escolar em famílias de camadas populares, o autor constatou que a superescolarização, comum às famílias de camadas médias, não estava presente em famílias populares cujos filhos obtiveram “sucesso” na escola. O autor afirma também que o superinvestimento na escolarização por si só não é garantia de “sucesso” escolar e pode, em alguns casos, produzir efeitos negativos. Outra questão importante levantada pelo autor é “o mito da omissão parental” que será discutido na próxima subseção. Em quase todos os casos estudados por Lahire, independentemente da condição de desempenho do filho, as famílias atribuem importância à escola e consideram a esperança de seus filhos alcançarem resultados melhores que eles próprios nos estudos. Sendo assim, o autor faz uma crítica ao pensamento difundido entre professores e na sociedade de modo geral de que famílias de camadas populares não participam ativamente da vida escolar dos filhos.

Para trazer outro ponto de vista sobre a participação das famílias populares na escolarização dos filhos, destacamos os trabalhos de Viana (1998; 2000; 2005; 2012), que investigou as trajetórias de longevidade escolar nas camadas populares. Viana (2005) considera que o processo de mobilização familiar¹⁷, que pode ser compreendido como as atitudes práticas voltadas para o êxito escolar dos filhos, é típico das camadas médias. Com relação às camadas populares, a autora aponta para a existência de um tipo particular de presença familiar. Viana (2000, p. 48) argumenta, baseando-se em Laurens (1992), que “algumas práticas e significados escolares só se tornam compreensíveis quando colocados no contexto da genealogia familiar”. Sendo assim, a autora ressalta a importância de se investigar a ascendência da família pesquisada.

Dessa forma, Viana (2000) destaca alguns elementos por ela investigados que são importantes para se pensar nos estudos sobre as camadas populares: a) o significado que a escola assume para o aluno e para as famílias; b) “as disposições e condutas em relação ao tempo” (p. 49) que favorecem a longevidade escolar; c) “os processos familiares de mobilização familiar”, por meio da análise dos diferentes tipos de presença das famílias populares; d) “outros grupos de referência” (p. 49) para o estudante; e, por fim, e) “modelos

¹⁷ O termo mobilização familiar foi importado das Ciências Políticas e utilizado nos estudos sobre a relação família-escola por Laacher (1990), Laurens (1992), Lahire (2007), Zéroulou (1988) e Viana (1998) e se refere às práticas de luta e engajamento familiar que os estudos sociológicos consideram ser, geralmente, encontradas nas famílias de camadas médias (VIANA, 2000; 2005).

socializadores familiares ou tipos de presença educativa nas famílias” (p. 49) que podem favorecer, no caso da nossa pesquisa, o “sucesso” escolar do discente.

Viana (2000) constatou, ainda, que é possível existir longevidade escolar nas camadas populares, mesmo sem haver práticas visíveis de mobilização¹⁸ nas famílias. Segundo a autora, as formas de acompanhamento escolar das famílias das camadas populares estão mais voltadas para o apoio moral e para a valorização do estudo do que para um investimento específico e intencional no processo de escolarização. Em suma, a autora enfatiza que “as famílias populares participam da construção do ‘sucesso’ escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado para tal fim” (2000, p. 158) e ainda destaca que o filho exerce um papel ativo e importante na construção do “sucesso” escolar.

Viana (2005) enfatiza, ainda, baseada nos estudos de Thin (1998), uma pista importante para os estudos sociológicos da relação família-escola: a utilização da expressão “práticas socializadoras familiares” no lugar de práticas educativas familiares. Isso se justifica, pois, na realidade das famílias populares, a criança não é um objeto de educação, ou seja, não há uma intenção pedagógica como nas famílias de camadas médias. Um exemplo disso, citado por Viana, é a relação das famílias com o jogo. Ela conclui, embasada nos estudos de Thin (1998), que, no caso das famílias de camadas populares, não havia indícios de nenhuma intenção de desenvolvimento cognitivo quando a prática de jogos era comum no cotidiano familiar.

Para Thin (2006), as práticas socializadoras das famílias populares podem parecer incoerentes se forem comparadas às práticas socializadoras da escola. Nesse sentido, o autor alerta que as práticas socializadoras dessas famílias possuem sua própria lógica. Para compreender a relação família-escola dessa camada social deve-se levar em conta as dissonâncias e tensões entre os dois modos de socialização: o dominante (da escola) e o dominado (da família). De acordo com o autor (2006, p. 217):

Assim, contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias e superiores.

¹⁸ Os estudos de Viana (2000) consideram, com base em Nogueira (1995), como práticas de mobilização, sendo as práticas racionais de acompanhamento minucioso dos estudos, a escolha do estabelecimento de ensino, contato com os professores, auxílio no dever de casa, entre outros.

Tendo em vista essa particularidade que precisa ser observada, segundo Thin (2006), a autoridade dos pais é outro ponto a ser investigado. Para o autor, os pais das camadas populares impõem de forma imperativa certos limites na educação das crianças e são pouco negociáveis quanto a eles. Nesse aspecto, a presença do responsável é importante para o controle da situação, assim, quando é solicitado, pela escola, que os pais intervenham no comportamento do seu filho, eles, geralmente, se sentem impotentes e atribuem à escola a vigilância do comportamento do aluno nos espaços escolares.

Outra particularidade das famílias populares mencionadas pelo autor diz respeito ao modo de comunicação. A linguagem dessas famílias, muitas vezes, é vista pela escola como uma forma de linguagem deficiente, “as práticas languageiras nas famílias populares surgem de uma linguagem pouco descontextualizada, mas fortemente ligada aos acontecimentos que estão ocorrendo” (THIN, 2006, p. 219). A relação com o tempo, para o autor, também é diferente para a escola e para as famílias populares. Na escola, há uma lógica temporal marcada pelo calendário, relógio e pela agenda e isso tem pouco lugar no meio social popular. O sentido da escolarização para as famílias é outro ponto discutido por Thin (2006), que considera que o sentido da escola se resume às possibilidades sociais que a escolarização pode proporcionar, seja com relação ao conhecimento ou ao futuro profissional. Em síntese, a pesquisa do autor nos indica que as famílias populares se encontram em desvantagem em relação à escola e as crianças são colocadas em situações complexas quando o assunto são as aprendizagens escolares.

Sobre as particularidades das famílias populares, Portes (2000) investigou o “trabalho escolar”¹⁹ de famílias populares cujos filhos conseguiram ingressar em cursos de alto prestígio social na universidade pública. Uma das contribuições fundamentais desse estudo refere-se à nossa percepção sobre o cuidado que o pesquisador deve ter ao estudar as famílias populares e comparar o acompanhamento dessas famílias com o investimento escolar realizado pelas camadas médias. Mesmo que as estratégias e ações educativas das famílias sejam, em certa medida, similares, a comparação entre práticas educativas das famílias de camadas médias e das famílias de camadas populares é desigual e até injusta. Isso porque as condições objetivas e simbólicas nas quais essas práticas escolares acontecem nos diferentes grupos sociais não são idênticas. Compará-las é desvalorizar o trabalho e o esforço das

¹⁹ O autor reconhece, como trabalho escolar, as ações que acontecem por acaso ou que são precariamente organizadas, executadas pelas famílias, no intuito de garantir a entrada ou a permanência dos filhos no sistema escolar. O trabalho escolar das famílias pode influenciar a trajetória escolar chegando aos mais altos níveis de escolaridade, como no caso desse estudo, os cursos de prestígio da UFMG. Muitas vezes, a família não consegue exercer esse trabalho escolar sozinha e demanda apoio de um parente mais distante, por exemplo, ou mesmo de instituições.

famílias populares. Portes (2000, p. 64-65) ainda enfatiza que “as ações de determinadas famílias populares, com relação à escola, são diversas e se recobrem de significados próprios que podem ser ocultados, dependendo do olhar que se dirige a elas”.

Portes (2000, p. 65) também destaca o “conjunto de circunstâncias atuantes” para compreender o trabalho escolar das famílias populares. Mesmo se tratando de um estudo sobre longevidade escolar, ele nos traz indícios do que pode ser observado no interior das famílias populares. Segundo o autor, em sua pesquisa, os alunos que conquistaram uma vaga em um curso de prestígio na universidade passaram, antes, por uma trajetória de “sucesso” na educação básica.

Sendo assim, Portes (2000) discute as circunstâncias favoráveis à escolarização no interior das famílias e que dizem respeito: a) à presença da ordem moral doméstica, reforçando o debate de Lahire (2007) sobre as formas de controle da família, e exemplificado por meio do ensinamento familiar sobre o respeito ao outro, a honestidade e a aceitação da condição social; b) à atenção com o trabalho escolar do filho; mesmo quando a família está impossibilitada pedagogicamente, ela exerce certa vigilância com relação aos estudos do filho; c) ao esforço para entender e apoiar o filho, que compreende um trabalho de persuasão voltado para a manutenção da escolarização mesmo em situações complexas, como a perda de um parente ou a falta de recursos para os estudos; d) à presença do outro na vida escolar do filho, ou seja, a participação de quem conhece melhor as formas do jogo escolar, como, por exemplo, a influência do professor do estudante; e e) à busca de ajuda material, que possa suprir, muitas vezes, as necessidades básicas dos universitários, nesse caso. Considerando essas discussões realizadas no trabalho de Portes, reafirmamos a presença de esforços familiares em prol da escolarização dos filhos mesmo em casos em que o mérito pessoal possa fazer parecer que essas ações não existam.

No mesmo sentido, Zago (2000, p. 20), que acompanhou a situação escolar dos filhos de famílias residentes na periferia urbana de Florianópolis, chama a atenção para alguns pontos importantes que vão além das variáveis clássicas²⁰ já observadas nas pesquisas que envolvem a relação família-escola: “As trajetórias sociais, sabendo que essas produzem diferença nas experiências de vida e visão de mundo; os significados das práticas de escolarização, entre outros fatores centrais e periféricos às questões escolares”. Além disso, acrescenta, baseada em Lahire, que as variáveis não produzem efeitos na escolarização se forem levadas em conta de forma isolada, ou seja, é preciso uma “configuração de fatores”.

²⁰ Zago (2000) considera, como variáveis clássicas, a renda, escolaridade e ocupação dos pais.

Contudo, Lareau (2007) observou, em seu estudo etnográfico, que há diferenças nas diversas classes sociais, no que se refere aos papéis educativos parentais na vida dos filhos e na forma como concebem a infância. Em seu trabalho, Lareau (2007, p. 26) investigou três dimensões-chave: “a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais” para analisar a criação dos filhos, a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais. Essas dimensões não só englobam todas as partes importantes na vida familiar, mas incorporam questões centrais sobre o processo de criação dos filhos.

Lareau (2007) denominou como “cultivo orquestrado” o modo de criar os filhos das camadas médias. Segundo a autora, de modo geral, as famílias de camadas médias conversam com os filhos sobre opiniões e encorajam a participação dos filhos em diversas áreas, como música, igreja, esportes, entre outras. Em sua pesquisa, as crianças dessa classe social passam pouco tempo com a família estendida e dedicam-se mais ao convívio com as crianças da mesma idade e adultos. Muitas vezes, essas famílias organizavam seus momentos de lazer para acomodar a rotina dos filhos e os pais não conseguem se imaginar sem se dedicar aos filhos.

Em relação aos modos de criação dos filhos das camadas populares (trabalhadores e pobres), a pesquisadora nomeou-o de “crescimento natural”. Nas famílias pesquisadas pela autora, predomina uma criação mais baseada na afetividade. As crianças, se comparadas com aquelas das classes médias, possuem mais tempo livre, e as ligações com as famílias são mais profundas. Por outro lado, os pais das classes populares valorizam uma educação mais rígida e dão mais ênfase à disciplina física dos filhos. Os pais desse meio social conversam menos com as crianças e não realçam o desenvolvimento da racionalização e do poder de negociação. Outro aspecto importante a destacar com relação a essas famílias, segundo a autora, é o hábito das crianças de brincarem fora de casa, onde há interação com crianças de outras faixas etárias, e com adultos e crianças da família estendida.

Segundo as análises de Lareau (2007), o cultivo orquestrado encoraja mais nas crianças a construção de um sentimento de direito. As famílias têm, como prática, padrões de questionamento e interação. Por outro lado, o crescimento natural presente nas famílias populares encoraja um sentimento de restrição. Em outras palavras, as famílias de classes populares, na realidade investigada por Lareau (2007), impõem limites e os filhos podem fazer suas escolhas dentro daqueles limites já pré-estabelecidos, essas crianças são também amplamente subordinadas aos seus pais.

Tendo em vista essas análises e considerando que a escola privilegia a participação e a interação, os filhos das classes populares, possivelmente, são os mais desfavorecidos e podem

encontrar maiores dificuldades em se adaptar se comparados aos filhos das classes médias. Nesse aspecto, Lareau (2007, p. 19) afirma que “as diferenças na vida familiar não recaem apenas nas vantagens que os pais obtêm para os filhos, mas também nas habilidades transmitidas a eles”.

Em suma, a autora enfatiza algumas constatações que são úteis para se pensar a influência da classe social no “sucesso” ou no “fracasso” escolar dos estudantes:

A evidência mostra que a posição da família influencia aspectos fundamentais da vida familiar: uso do tempo, uso da linguagem e laços familiares. *Nem todos os aspectos são afetados pela classe social e há variabilidade em cada classe.* Mesmo assim, os pais transmitem vantagens a seus filhos em padrões suficientemente consistentes e identificáveis para serem descritos como uma “lógica cultural” de criação dos filhos. Os pais negros e brancos de classe média empregavam o que denominei “cultivo orquestrado” – eles faziam um esforço deliberado e contínuo para estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais. Os pais trabalhadores e pobres viam o desenvolvimento dos filhos como um florescer espontâneo, desde que fosse dado um apoio básico, como conforto, comida, abrigo etc. Esse comprometimento também requeria um esforço contínuo: manter o crescimento natural dos filhos, apesar de grandes desafios, pode ser certamente considerado um feito (LAREAU, 2007, p. 72, grifo meu).

Dessa forma, é necessária uma análise das dinâmicas de cada família, pois em uma mesma classe social pode haver variações. No entanto, havendo essas variações, há padrões de criação dos filhos no interior das famílias que sofrem influência, segundo a autora, muito mais da classe social do que da raça.

Para adentrar o debate sobre o acompanhamento familiar realizado pelas camadas populares faz-se necessário discutir sobre o dever de casa, que é, segundo Resende (2013), o principal instrumento de interação entre a escola e as famílias. Para a autora, que pesquisou a relação que as camadas médias e populares mantêm com o dever de casa, existe uma desigualdade de estratégias e de condições para a realização do dever de casa nas classes médias e populares. Dessa forma, o estudo nos alerta sobre o risco do “escolacentrismo”, que pode ocorrer quando a escola busca moldar, muitas vezes em reuniões ou em distribuição de cartilhas, o funcionamento da lar.

Segundo as discussões dessa autora, é sabido que o dever de casa possui funções voltadas para os aspectos cognitivos e pedagógicos, funcionando como um reforço escolar, por exemplo. No entanto, mais recentemente, as pesquisas vêm trazendo uma nova perspectiva sobre o dever de casa, pois, sendo o principal meio de interação entre os

professores e as famílias, pode servir também para avaliar o acompanhamento que a família exerce na escolarização dos filhos. Por outro lado, através do dever de casa, os pais também avaliam a escola e o trabalho que ela concretiza. No caso das famílias populares, o dever de casa é visto como a seriedade com que a escola trata a aprendizagem dos filhos. Assim, Resende (2013, p. 206) afirma que o dever de casa funciona como uma “comunicação indireta” entre a escola e a família.

No entanto, se o dever de casa pode gerar parceria e colaboração, também pode ser um objeto de conflitos entre a escola e a família. O referido estudo enfatiza os diversos comentários distintos das famílias dos alunos, como quando classificam o dever de casa como muito extenso, curto, muito completo ou até como desmotivante para o filho. Isso leva, segundo Resende (2013), a uma relação tensa entre a escola e a família.

Sobre a relação entre dever de casa e desempenho escolar, a autora (2013, p. 211) debate algumas pesquisas que afirmam que a realização do dever de casa não pode ser associada ao desempenho escolar. Há muitas questões complexas que precisam ser analisadas, como o “nível de escolaridade dos alunos, as modalidades e o conteúdo dos deveres, o *feedback*, as condições de sua realização, o tipo de acompanhamento recebido – ou não –, dentre outros”. Mas, por outro lado, a eliminação do dever de casa, na perspectiva da autora, não resultaria na diminuição da desigualdade uma vez que certas famílias continuariam apoiando e acompanhando a escolarização dos filhos.

Tendo em vista essas discussões, é fundamental enfatizar que a presente pesquisa buscou investigar a relação entre as dinâmicas familiares e o “sucesso” e/ou “fracasso” na escolarização dos filhos e, para isso, foi necessário perceber, entre outras questões já debatidas nesse estudo, as formas como as famílias populares acompanham ou tratam o dever de casa das suas crianças. É importante ainda perceber que a escolarização das camadas populares tem suas peculiaridades e não pode ser vista tendo como referência as formas de acompanhamento familiar das camadas médias.

1.2.1.1 “O mito da omissão parental”

Tomando como base a pesquisa de Lahire (2007), o discurso sobre a omissão das famílias das camadas populares em relação ao processo de escolarização dos filhos está

presente entre os professores e demais profissionais da Educação como um meio de justificar as causas dos baixos rendimentos das crianças. Esse discurso, de acordo com o autor (2004, p. 335), regularmente está baseado na “invisibilidade” dessas famílias no interior das escolas. Em outras palavras, as famílias não são vistas nas escolas e isso faz com que os profissionais interpretem essa ausência nas reuniões e festas escolares como certa negligência e descaso.

Dessa maneira, Lahire (2007, p. 334) ressalta as constatações levantadas em sua pesquisa quanto ao mito da omissão parental:

O tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais.

Para Lahire (2007), o fato de as famílias de camadas populares não estarem presentes no interior das escolas não deveria ser visto, pelos educadores, como uma omissão ou negligência. As famílias populares possuem formas particulares de tratar a escolarização das crianças e o autor cita vários exemplos, observados em sua pesquisa, de que os pais estão preocupados com os filhos. Algumas famílias compram cadernos de exercício para as crianças durante as férias, cuidam do seu horário de dormir quando antecede as aulas e até disciplinam seus filhos quando tiram notas baixas.

Apesar disso, embora concordando com os estudos de Lahire acerca da existência de um mito da omissão parental na escolarização dos filhos, não se pode negar a existência de famílias que realmente negligenciam seus filhos e que não se dispõem a participar ativamente da vida escolar da prole. Cabe ao pesquisador, portanto, investigar e analisar cada particularidade das famílias investigadas, buscando indícios que possam comprovar a omissão ou não dessa família com relação aos estudos dos filhos.

Dubet (2008) acrescenta alguns aspectos à discussão sobre a relação entre escolarização e classe social. O autor afirma que o ambiente escolar não é totalmente imparcial e que a “escola é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos pais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que aquelas dos pais dos meios populares” (DUBET, 2008, p. 36). Segundo o autor, a escola acaba valorizando mais as ações educativas das camadas médias e acredita que as famílias populares, muitas vezes, não são capazes de auxiliar seus filhos quanto à escolarização.

Para complementar essa discussão, Sirota (1994) assegura que os comportamentos das crianças oriundas das camadas populares dentro da escola são vistos, pelos professores, geralmente de maneira negativa. Quando descrevem os bons e maus alunos, os docentes quase nunca veem nos fatores internos à escola a justificativa para a caracterização dos alunos. Sobre essa atitude, a autora (1994, p. 118-119) alerta:

Nessa interação cotidiana que é a relação educativa, o professor se encontra diretamente implicado enquanto pessoa, enquanto “sujeito”. Ele não é neutro, é através dele, através de sua personalidade, que se estabelece a relação pedagógica. Por isso, ao falar dos bons e maus alunos, os professores passam constantemente do registro das aprendizagens e da eficiência escolar ao registro relacional; os bons alunos são evocados através da noção de “simpatia”, “paixão”, “desejo”, “prazer”, “vida”. São então definidos como o polo de uma relação gratificante para o professor, na qual seu trabalho encontra-se facilitado e reconhecido por esses alunos “vivos, atentos, abertos e autônomos, rápidos”.

Assim, para Sirota (1994), a assimilação, de maneira geral, do “fracasso” escolar estar ligado às classes populares gera, de certa forma, um mal-estar nos professores sobre o comportamento desses grupos sociais. Segundo a autora, essa atitude dos docentes pode estar ligada a uma maneira de rejeitar o “fracasso” do aluno (negação), pois, para o professor, o “fracasso” do aluno é também o seu “fracasso” profissional.

Outra questão importante para discutir nesse trabalho, de acordo com Silva (2003, p. 255), é que “os docentes tendem [...] a encarar a relação escola-família como sendo uma relação entre especialistas e leigos”. A relação escola-família, como é tratada por ele, é uma “relação armadilhada”. Silva (2003) discute o efeito Pigmaleão²¹, ou seja, as expectativas positivas dos professores em relação àqueles alunos cujas famílias são mais ativas durante o processo de escolarização e estão mais presentes na escola e em contato face a face com os docentes. O autor também adverte que, na relação escola-família, é possível que haja um duplo efeito Pigmaleão, tanto nas expectativas da escola como das famílias. Outro conceito mencionado pelo autor é o “efeito-espelho” em que os pais e as mães podem interiorizar as expectativas de “bons” ou “maus” pais/mães e construir, dessa forma, mais uma armadilha em uma relação complexa entre escolas e famílias.

²¹ O efeito Pigmaleão ou efeito Rosenthal é um conceito que passou a ser utilizado a partir das discussões realizadas pelos norte-americanos Rosenthal e Jacobson (1971), que pesquisaram, em uma abordagem psicológica, o preconceito dos professores e seus efeitos na elevação do QI e nos comportamentos pedagógicos dos estudantes.

Perrenoud (1978, p. 143) acrescenta uma discussão sobre um ponto importante para se pensar o efeito Pigmaleão: a avaliação escolar. Para ele, “não há efeito Pigmaleão sem avaliação”, ou seja, a avaliação acontece, mesmo que não seja totalmente responsável pelo efeito. Por outro lado, com o desenvolvimento de processos avaliativos menos intuitivos e, de certa forma, menos influenciados pelos preconceitos, é possível controlar o efeito Pigmaleão. Assim, cada professor já carrega consigo uma ideia do “bom” e do “mau” aluno que pode afetar os seus julgamentos e, conseqüentemente, os resultados escolares dos estudantes. O autor destaca ainda as disposições do professor em estabelecer diálogos mais constantes com alunos que possuem certas características mais desejáveis pelo professor.

Sobre esse assunto, Oliveira (1988), que realizou estudos sobre o efeito Pigmaleão, concorda que não se pode negar a existência de influência das expectativas dos professores no “sucesso” escolar e no comportamento dos alunos em sala de aula. Oliveira (1988, p. 21) ainda alerta sobre os cuidados ao investigar as expectativas dos professores:

É necessário no seu uso e interpretação ter em conta uma série de variáveis intermediárias ou moderadas, devendo por isso estudar-se diferencialmente a influência das expectativas, tendo em conta a personalidade do professor e dos alunos, em contínua interação (atitudes, crenças, motivação para a realização etc.); deve considerar-se ainda se tratar de expectativas naturais (com fundamento na realidade) ou artificiais (aqueles são mais eficientes), se falamos de auto ou hetero-expectativas, se de expectativas positivas ou negativas (estas mais injustas e mais influentes que aqueles), se são alimentadas a respeito de alguns alunos ou de toda a turma.

Sendo assim, é fundamental perceber o papel importante da escola e do professor no que se refere ao julgamento dos alunos e de suas famílias, pois é sabido que ainda há muitos preconceitos de ambas as partes e isso pode produzir efeitos no “sucesso” ou no “fracasso” escolar dos discentes.

No intuito de compreender a escolarização nas camadas populares e as dissonâncias entre o “sucesso” e o “fracasso” escolar, buscamos analisar os estudos sociológicos sobre o “sucesso” e o “fracasso” escolar bem como a relação entre as dinâmicas familiares e as desigualdades escolares. Para aprofundar o debate acerca da relação família-escola em contexto rural, discutiremos, no próximo capítulo, a especificidade da escolarização rural/do campo a fim de buscar ampliar a compreensão sobre os resultados distintos na educação em meios rural e urbano. Também trataremos as pesquisas que investigaram a relação família-escola rural.

2 ESCOLARIZAÇÃO NAS CAMADAS POPULARES EM CONTEXTOS RURAIS

Tendo em vista o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2000 e 2010, é possível destacar o quanto a desigualdade educacional entre a população urbana e rural vem reduzindo nos últimos dez anos. Com relação à frequência escolar, na zona urbana, no ano de 2000, a porcentagem de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos de idade que não frequentavam a escola era de 4%, já em 2010, esse percentual caiu para 2,8%, enquanto, na zona rural, o percentual era de 10,6%, em 2000, e diminuiu para 4,6% dez anos mais tarde. Apesar da visível melhoria das taxas no intervalo de dez anos, o descompasso entre a escolarização em meios rurais e urbanos ainda pode ser fortemente constatado. Como mostram os dados da tabela abaixo, embora a redução das taxas de não frequência à escola seja expressiva em contextos rurais (de 10% para 4,6% no Ensino Fundamental, e de 34% para 21,7% no Ensino Médio), a discrepância do número de pessoas em processo de escolarização na faixa etária de 7 a 17 anos nos dois contextos (rural e urbano) continua fortemente demarcada.

Tabela 1: Percentual de pessoas que não frequentavam escolas nas populações de 7 a 14 anos de idade e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio (Brasil, 2000/2010)

Sexo e situação do domicílio	Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 7 a 14 anos de idade (%)		Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 15 a 17 anos de idade (%)	
	2000	2010	2000	2010
Total	5,5	3,1	22,6	16,7
Sexo				
Homens	5,8	3,3	22,6	16,8
Mulheres	5,1	2,9	22,5	16,6
Situação do domicílio				
Urbana	4,0	2,8	19,6	15,6
Rural	10,6	4,6	34,0	21,7

Fonte: Adaptado pela autora de IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

Nota: Dados de 2000 e 2010 harmonizados

Outro resultado do Censo Demográfico 2000/2010 que comprova essa desigualdade educacional diz respeito ao nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais. Na zona rural, 79,6% dessas pessoas não têm instrução ou possuem Ensino Fundamental incompleto, em áreas urbanas essa porcentagem é de 44,2%. A diferença percentual dos dados

continua nítida se analisarmos as pessoas com 25 anos de idade ou mais que possuem Ensino Fundamental completo e Médio incompleto. Para exemplificar, 15,5% da população urbana, enquanto, na população rural, a porcentagem cai para 9,7%. Com relação ao Ensino Médio completo e ao Superior completo, a população rural permanece com um percentual relativamente baixo, enquanto, na população urbana, a porcentagem aumenta para 27,2%. Ainda analisando a desigualdade educacional, as pessoas que possuem Ensino Superior completo na população rural constituem apenas 1,8%, e, na população urbana, esse percentual corresponde a 12,9%.

De acordo com os estudos de Furtado (2004), que discutiu os dados educacionais relativos à população rural no Brasil, com o intuito de entender esse contexto, analisar as possibilidades e fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, a população rural brasileira estava em grande desvantagem em relação à escolarização, quando comparada à população urbana. Mesmo tendo se passado mais de dez anos da publicação desse trabalho, é possível afirmar que a população rural ainda se encontra em desvantagem com relação à população urbana, principalmente no que se refere aos recursos financeiros e à escolaridade. Considerando os resultados do IBGE no último Censo, certamente, na atualidade, a população que reside na área rural ainda é fortemente afetada pela exclusão educacional no país.

Ampliando a discussão é importante mencionar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garante a educação como um direito de todos os brasileiros e a LDB, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, assegura, no capítulo II, mais especificamente no artigo 28, as especificidades da Educação do Campo, como o direito ao currículo e a metodologias apropriadas aos interesses do público rural, adequações no calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola e as necessidades climáticas e, ainda, adequações da organização escolar ao trabalho do campo. Por meio da análise da legislação estabelecida pelo Ministério da Educação (2012), destacamos a existência de diversos pareceres, leis, decretos e resoluções que foram criados para garantir os direitos à educação de qualidade para a população rural, tais como: a Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014), que alterou a Lei nº. 9.394/1996; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer nº. 36/2001 (BRASIL, 2001).

Outras legislações que produziram efeitos na população rural e garantiram a frequência dos estudantes à escola foram as leis que proíbem o trabalho infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo a Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), ficou proibido qualquer tipo de trabalho para os menores de 16 anos. Para

os adolescentes de 14 a 16 anos, é permitido o trabalho somente na condição de aprendiz. Além disso, a lei garante algumas questões relativas às condições de trabalho do adolescente. Segundo essa legislação, o trabalho não poderá ser realizado em locais que possam prejudicar a integridade física ou o desenvolvimento do adolescente, ou que comprometam sua frequência à escola. Mais uma legislação que visa garantir os direitos das crianças e dos adolescentes é a Lei nº. 8.069, publicada em 13 de julho de 1990 e conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que assegura às crianças e aos adolescentes brasileiros, além dos direitos à saúde e à educação, o direito à convivência com a família e com a comunidade.

Conforme discutimos nos parágrafos anteriores, ainda há muito que se avançar com relação à equidade educacional no país. Esses resultados dicotômicos em relação à educação ofertada à população urbana e à rural nos deixa em dúvida quanto à efetividade de políticas públicas que visam garantir a exequidade das especificidades da oferta educacional prevista na legislação. Nessa linha, faz-se necessário esclarecermos os fundamentos para a utilização dos termos Educação do Campo e Educação Rural.

Para Ribeiro (2012), a Educação Rural é aquela destinada aos agricultores, ou seja, a todos aqueles para os quais a agricultura representa o fundamental meio de sobrevivência. No entanto, nessa perspectiva, a Educação Rural ofertada aos camponeses é a mesma educação que é oferecida aos moradores das áreas urbanas e não há, defende a autora, nenhuma tentativa de adaptar a escola às peculiaridades e às demandas da população rural. Não há também uma participação da população rural na construção de uma proposta dessa escola. Ainda segundo Ribeiro (2012, p. 295), essa falta de especificidade na proposta educacional ofertada “explica as altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais”. Isso acontece porque a população rural possui certa particularidade que não poderia ser descartada pelo sistema escolar. Para exemplificar, retomamos as explicações da autora ao afirmar que grande parte dos filhos dos camponeses começa cedo na lida da roça para auxiliar sua família, por outro lado, na escola, os conteúdos escolares estudados nada se aproximam do trabalho e da cultura que são desenvolvidos pelo camponês. Outra questão importante referente à peculiaridade do rural é destacada pela autora: “A permanência da criança na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base de aprendizagem, ou seja, da produção do conhecimento” (p. 296).

Essa desvalorização do trabalho agrícola por parte do sistema escolar pode estar ligada às ideologias da classe dominante, que é a classe que pensa a escola para a população

rural. A esse respeito, Ribeiro (2012) destaca a visão equivocada do sistema escolar, de que a prática camponesa representa o retrocesso e que o camponês é um incapaz perante os conhecimentos de Matemática, leitura e escrita valorizados pela escola. A autora, embasada em Gritti (2003), podemos afirmar também que a educação ofertada em meio rural conserva uma visão preconceituosa com relação ao público atendido, ao não considerar os saberes decorrentes do trabalho realizado no campo.

Por outro lado, Ribeiro (2012) menciona conceitualmente a Educação do Campo²² construída pelos movimentos de lutas dos camponeses e que articula, através da cooperação, a educação escolar ao trabalho produtivo. Sobre a Educação do Campo, Caldart (2012) ressalta que *a priori* era concebida como Educação Básica do Campo²³ e, após aprofundar as discussões, passou-se a chamar Educação do Campo para expandir o direito à educação de forma mais ampla, considerando os processos sociais e a formação da pessoa como sujeito do próprio destino.

Na mesma direção, Caldart (2012, p. 261) afirma que a discussão e a defesa de uma Educação do Campo trazem em si outra forma de luta. Uma batalha por políticas públicas que garantam uma escola e uma educação que seja “*no e do campo*”. A autora explica a utilização do termo *no campo*, pois a população tem direito a uma educação realizada no lugar onde vive, e *do campo*, em referência à participação dos próprios camponeses em busca da consideração de suas peculiaridades ao se pensar em educação.

Nesse sentido, Molina e Sá (2012) também esclarecem que a escola do campo surgiu do Movimento Educação do Campo e, portanto, na perspectiva *no e do campo*. As autoras explicam, ainda, que a construção dessa escola, em todo seu processo histórico, traz a luta pela superação do sistema do capital que produz e reproduz as desigualdades. Em síntese, enfatizam a concepção de escola do campo e destacam as perspectivas para a superação do sistema do capital:

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

²² Termo e conceito que surgiu em 1990 e possui seus embasamentos a partir da educação popular (SILVA, 2006).

²³ A Educação Básica do Campo passou a ser chamada de Educação do Campo em novembro de 2002, a partir das discussões realizadas no Seminário Nacional, decisão que foi reafirmada na II Conferência Nacional realizada, em julho de 2004 (CALDART, 2006).

Assim, é importante afirmar que o embasamento teórico e pedagógico de uma escola do campo, para atingir os objetivos propostos, também possui certas particularidades e uma delas é a lógica do trabalho coletivo, que visa uma formação para uma organização e aprendizado dos valores para fora da escola. Outra, talvez a principal, é o vínculo do processo ensino e aprendizagem com a realidade local, que seja capaz de ir além dos limites da sala de aula e que faça realmente sentido para os educandos.

Outro ponto importante a considerar é sobre o marco histórico exposto nos estudos de Canário (2008, p. 33), que traz uma “reflexão teórica sobre o modo de transformar um objecto social (a pequena escola rural) num objecto de estudo” (p. 33) embasado em um projeto realizado em Portugal, em 1994. Em síntese, Canário discute que, com a Revolução Industrial e a conseqüente formação capitalista e a modernização dos centros urbanos, houve, por outro lado, a manutenção de um “antigo mundo rural” (p. 39), o que contribuiu para sua desvalorização e para o aumento crescente do êxodo rural. A escola rural constitui um veículo de penetração da cultura urbana e laica nas comunidades rurais, e essa modernização da escola rural, além de inevitável, é indesejada. Nesse sentido, a ideia do progresso “traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural” (CANÁRIO, 2008, p. 34).

Arroyo (2006) acrescenta alguns elementos a essa discussão ao evidenciar a educação no campo do direito. Historicamente, a educação no Brasil não foi tratada como direito de qualquer cidadão e sim como um pré-requisito, muitas vezes, para questões voltadas para a área econômica e capitalista. É possível afirmar que as diferenças culturais e sociais existentes entre a população camponesa e a população urbana (“legítima”) são convertidas em desigualdades que estão presentes em todo percurso da construção de uma escola do campo. Dessa forma, Arroyo (2006) enfatiza ainda que as desigualdades da escola do campo não são apenas aquelas baseadas na dispersão da população camponesa, na renda ou nas condições de utilização das verbas do atual FUNDEB e, anteriormente, do extinto FUNDEF²⁴. As desigualdades são as diferenças sociais, raciais e éticas e acompanham a construção da Educação do Campo. Para esse autor, a modernidade aprofundou e está aprofundando essas desigualdades.

²⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Munarim (2006) acrescenta ainda que há uma emergência em vencer o paradigma dominante que vê o campo como o atraso da sociedade. Para tanto, é necessário evidenciar, em nossas pesquisas, as desigualdades oriundas dessas percepções e desse paradigma, colocando cada vez mais em pauta a necessidade de aprofundamento e ampliação de políticas públicas que focalizem o problema e propiciem condições para sua superação. Assim, Cunha (2009, p. 214) enfatiza que, em consequência desses movimentos de lutas por uma Educação do Campo, o tema Educação Rural e do Campo ganhou centralidade na academia, porém ainda “pouco se tem pesquisado sobre as práticas de escolarização das famílias rurais/do campo” (p. 214). Portanto, na seção seguinte, trataremos de pesquisas que investigaram a relação família-escola em contexto rural tentando buscar elementos que possam contribuir para a presente investigação.

2.1 O que é urbano e o que é rural hoje no Brasil?

Para compreendermos em profundidade a comunidade rural que estamos estudando, buscaremos, nessa seção, discutir sobre o espaço rural e urbano que temos no Brasil e suas relações. O que mudou? O rural de hoje é o mesmo rural de antes? Para respondermos essas indagações, posteriormente aprofundaremos a discussão sobre o subdistrito em que a pesquisa está sendo realizada. Para isso, nos embasaremos em Carneiro (1998; 2008) e em Silva (1997).

Silva (1997) afirma que o rural não pode mais ser identificado por meio da prática de atividades agrícolas ou pecuárias e que o urbano não pode mais ser vinculado estritamente às atividades industriais. O tradicional contraste entre urbano e rural, que destaca o primeiro como lugar da evolução e o segundo como referência ao atraso não é mais “atual”. Essa ideia linear de um contraste urbano/rural não é mais transitável, pois o trabalho agrícola que, antes era “relativamente autárquico” (SILVA, 1997, p. 1), passou a interagir com a economia e com outros setores que fornecem insumos ou consomem seus produtos. Para exemplificar, com a modernização da atividade agrícola e o conseqüente aumento da produção, foi necessário que os produtores tivessem um maior contato com fornecedores e consumidores. Além disso, o fenômeno da globalização, que trouxe inovações nos setores de comunicação e transporte, facilitou as relações entre o meio rural e urbano, antes dificultadas pela distância geográfica.

Em suma, o autor destaca que a velha caracterização do rural em declínio e do urbano em ascensão não é mais válida para os dias de hoje.

Nesse sentido, Silva (1997) discute os estudos de Blakely e Bradshaw (1985), que apontam para uma nova organização do meio rural nos Estados Unidos, na qual o meio rural passava a fazer parte da sociedade e da economia desse país. Com essa mudança, as necessidades da sociedade pós-industrial iam além do que as políticas rurais ofereciam (diminuição do isolamento, qualificação dos habitantes e melhoria das condições de vida). Nessa perspectiva, a reforma de 1992²⁵ abriu o olhar para as outras atividades não-agrícolas praticadas no campo e passou a tratar o homem e a mulher não mais apenas como agricultores/as ou pecuaristas²⁶, pois o que dominava era uma pluriatividade que englobava atividades agrícolas e não-agrícolas, como o “lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais” (SILVA, 1997, p. 4).

Para esse autor, a pluriatividade, bem como a redução do tempo de trabalho do homem do campo, causada pela mecanização do trabalho, trouxe modificações ainda mais importantes tanto para o meio rural quanto para o meio urbano. Devido às novas facilidades nas atividades agropecuárias, os profissionais urbanos passaram a olhar o campo como uma oportunidade. Por outro lado, os agricultores autônomos e os trabalhadores rurais assalariados procuravam, nos centros urbanos, novas formas de trabalho. Com isso, Silva (1997) aponta para duas transformações que ocorreram nas famílias dos países desenvolvidos: a) os membros das famílias estavam liberados para buscar outras atividades produtivas, o que tornou as unidades familiares mais individualizadas; e b) os membros das famílias que já haviam se individualizado buscavam, na atividade agrícola ou nas atividades tipicamente urbanas, um meio de complementar a renda.

Em síntese, de acordo com Silva (1997), podemos observar algumas características do novo mundo rural marcado pela pluriatividade: a) com o novo mundo rural, as atividades de assistência técnica, por exemplo, que antes eram realizadas nas fazendas, passaram a ser externalizadas; b) a oferta de novos produtos de insumos e de mercado secundário; c) a interação entre vários setores, como agricultores, agroindústrias, fornecedores de insumos, entre outros; d) o aumento das profissões típicas do meio urbano, como motoristas e mecânicos; e) a melhora na qualidade de vida, melhoria da infraestrutura social e de lazer, transporte, meios de comunicação, entre outros. Assim, o autor enfatiza que, mesmo que

²⁵ A reforma de 1992 foi intitulada de Reforma da Política Agrária Comum Europeia (SILVA, 1997).

²⁶ Esse movimento ficou conhecido como o *part-timer farmer*, em português, agricultor em tempo parcial (SILVA, 1997).

ainda houvesse, no novo mundo rural dos países desenvolvidos, desigualdades sociais notava-se que, para “para uma dada renda monetária, os padrões de vida dos trabalhadores rurais são iguais ou superiores aos dos pobres urbanos” (SILVA, 1997, p. 7).

Para o autor, o novo mundo rural também pode ser observado nos países subdesenvolvidos, mas não com a mesma dimensão. Com relação ao Brasil, as características do novo rural são bem próximas às daquelas dos países desenvolvidos. O estudo de Silva (1997) assinala que, no país, é crescente o número de pessoas que se dedicam parcialmente às atividades agrícolas e de autoconsumo e que o trabalho assalariado ligado a esse ramo está em declínio. Outra questão destacada é o baixo rendimento das atividades agrícolas no meio rural. Com isso, o autor afirma que as famílias que praticam exclusivamente a atividade agrícola são, de modo geral, pobres²⁷.

Essas questões são importantes, pois nos oferecem contribuições para pensarmos o meio rural em que nosso estudo foi realizado. Dessa forma, a compreensão das características do novo rural nos atentam o olhar sobre as formas de organização do campo, os tipos de trabalhos desenvolvidos pelas famílias pesquisadas, entre outras questões que interferem diretamente na dinâmica interna dos grupos familiares.

Nessa vertente, ponderamos os estudos de Carneiro (1998) que pesquisou jovens em duas áreas rurais (na região colonial do Rio Grande do Sul e no Estado do Rio de Janeiro). Nessa pesquisa, a autora aplicou 105 questionários e 23 entrevistas com jovens de 15 a 26 anos. A pesquisa buscou compreender os jovens rurais diante de um cenário rural heterogêneo, diversificado e não exclusivamente agrícola.

Além dos resultados obtidos por meio dos depoimentos dos jovens rurais, a pesquisadora aponta para elementos da vida social que se constituem como subsídios fundamentais para a compreensão das famílias rurais. De acordo com Carneiro (1998), no período em que a atividade agrícola sustentava exclusivamente o campo, no interior das famílias havia um consenso de que um filho ficava com a maior parte das terras ou com as terras mais produtivas como forma de compensação pela responsabilidade em cuidar dos pais até o final da vida. Quando o vínculo entre o urbano e o rural foi se modificando, algumas transformações começaram a ser observadas no interior das famílias rurais. Entre elas, a autora destaca que, antes, as famílias eram compostas por várias gerações e, depois, passou a ocorrer uma nucleação expressa pela formação de casais mais jovens. Com isso, houve também a demolição dos antigos casarões, substituídos pela construção de moradias menores

²⁷ Silva (1997) destaca os agricultores da Região Nordeste como pobres.

que atendiam às necessidades do novo mundo rural. Segundo Carneiro (1998, p. 4), essa mudança é cheia de significados simbólicos “que reforçariam uma mudança nos padrões de relacionamento no interior da estrutura familiar”. A hierarquia entre os mais velhos deu lugar a uma relação mais igualitária. Mesmo o filho que ficava com a terra passou a construir uma casa próxima a dos pais e obteve, assim, maior autonomia. Outra tendência na composição das famílias foi a diminuição do número de filhos. De acordo com os dados coletados por Carneiro (1998), as famílias que, antes, possuíam de sete a doze filhos, passaram, na maioria das vezes (49 dos 56 filhos de agricultores pesquisados), a ter de um a três filhos e alguns (sete dos 56 filhos de agricultores) tiveram acima de quatro filhos.

Outra questão importante discutida por Carneiro (1998, p. 13-14) diz respeito ao ideal de vida denominado, por ela, de “rurbano”. Com todo o processo de globalização e a facilidade nos meios de comunicação e o acesso aos bens antes tidos exclusivamente como urbanos, o desemprego e a violência nas cidades trouxeram uma nova reconfiguração para o meio rural. As dificuldades da vida cotidiana dos centros urbanos ao lado de uma crescente facilidade de habitar o meio rural levaram muitos jovens a viver no campo. Isso passa a ser valorizado não apenas pela questão econômica, mas também pela idealização do meio rural pelos moradores dos centros urbanos. Assim, “projeto de vida rurbano” (p. 14) é todo o processo de busca do jovem para desenvolver, no campo, novas oportunidades de trabalho. Nessa perspectiva, a autora conclui que, cada vez mais, as especificidades do meio urbano e rural se tornam mais imprecisas. Em outras palavras, há no rural de hoje muitas características que antes eram consideradas exclusivas dos centros urbanos.

Carneiro (2008), por fim, nos alerta quanto à complexidade das categorias rural e urbano. Depois de criticar alguns critérios utilizados para definir o que é urbano e rural, como, por exemplo, o fato de o rural estar relacionado à natureza e o urbano ao lugar da civilização, a autora atribui a dificuldade em definir um significado heurístico para os termos rural e urbano à vasta utilização dos termos: “São termos que servem tanto aos pesquisadores e à academia, como definidores de objeto de estudo e de especialidades disciplinares, quanto às agências elaboradoras de estatísticas” (CARNEIRO, 2008, p. 28). Nesse sentido, destaca que, mais importante que definir os limites para urbano e rural, é “orientarmos nossos esforços para a busca dos significados das práticas sociais que tornam operacional esse tipo de interação (e distinção) a partir do olhar dos atores sociais” (p. 28). Assim, sugere um olhar científico e cuidadoso para essas categorias, voltado para a representação social e para a “mobilização das ações coletivas” (p. 29).

Carneiro (2008) também destaca outra questão que devemos nos atentar ao se pensar na localidade rural: a idealização do meio rural. Esse olhar idealizado do urbano sobre o rural que está presente nos jornais e folhetos de propaganda em diversas regiões do país²⁸. A pesquisadora chama isso de “mito da ruralidade idílica” (CANEIRO, 2008, p. 29). Em síntese, quanto maior a distância em relação à realidade rural, mais ele é idealizado. Assim, há certa nostalgia do que o urbano já foi um dia e não é mais, na ausência da presença da natureza nos centros urbanos.

Tendo em vista essas considerações, Carneiro (2008, p. 30) assinala que, para compreender a ruralidade, pode-se recorrer a outras noções de conteúdo analítico que possibilitem analisar o “lugar que o espaço ocupa nas relações sociais, na formação dos atores sociais, na construção de suas identidades e ações coletivas”. Dessa maneira, Carneiro (2008) apoia-se na ideia bourdieusiana de que as categorias de percepção do mundo são categorias sociais realizadas, ou seja, são categorias do pensamento sobre o mundo social que forjam as identidades e também produzem esquemas classificatórios e de princípios de construção desse mundo. Elas são, ao mesmo tempo, sociais e subjetivas (apoiadas na ideia de *habitus*) e, por isso, são construídas ideologicamente e politicamente, o que quer dizer que não são neutras.

Dessa forma, a cultura, os modos de agir, pensar, os costumes, a própria rotina da localidade e, talvez, o principal, a maneira como o povoado se reconhece são fundamentais para analisarmos e discutimos o que é urbano e o que é rural, hoje, no Brasil. É nessa linha que caracterizaremos o subdistrito no qual residem as famílias investigadas na presente pesquisa²⁹. Assim, é importante nos atentarmos para as características do rural tradicional e do novo rural, muitas delas já discutidas nesse trabalho.

2.2 As pesquisas sociológicas sobre a relação família-escola em contexto rural

Em virtude das discussões realizadas nas seções anteriores deste trabalho, ressalta-se a importância dos estudos que investigam a relação família-escola em contexto rural, visto que ainda pouco se debate sobre esse tema na área da Sociologia da Educação. Por isso, pretendemos, nesta seção, apresentar e discutir os resultados apresentados por trabalhos

²⁸ Esses folhetos de propaganda destacados por Carneiro (2008) possuem o objetivo de incentivar o turismo rural.

²⁹ Cf. Capítulo 3.

publicados até o período atual e buscar indícios para analisar as práticas de escolarização das famílias rurais de um subdistrito de Mariana-MG. Entre os estudos da área, destacam-se as pesquisas realizadas por Portes *et al.* (2012) e por Campos (2010; 2012), ambas derivadas de um projeto coordenado por Portes, intitulado *As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar: o caso do povoado de Goiabeiras, São João del-Rei-MG*, que buscou compreender as práticas de escolarização de famílias de Goiabeiras, um povoado pertencente ao município de São João del-Rei, em Minas Gerais, bem como o seu perfil socioeconômico e cultural por meio da construção de uma etnografia da escola local, com o objetivo final de construir estratégias para a formação de professores que atuam no meio rural. No campo sociológico, enfatizamos também os trabalhos de Pereira (2005), Benfica (2006), Cunha (2009) e Pandolfo (2012; 2013) que trazem importantes contribuições para esse estudo.

Dado o exposto, analisaremos, a princípio, os estudos de Campos (2010; 2012), que investigou as práticas de escolarização das famílias rurais relacionando tais práticas ao pertencimento racial. A pesquisadora constatou, em seus estudos, que a diferença entre as práticas de escolarização das famílias por ela investigadas não estava ligada às questões raciais. De acordo com ela, quando as famílias possuíam um tipo de acompanhamento familiar forte, independentemente do pertencimento racial, a situação escolar do filho encontrava-se sem distorção idade/série. Entretanto, nas famílias cujo acompanhamento escolar foi considerado fraco, os filhos estavam em defasagem escolar. Essa constatação nos remete aos estudos de Lareau (2007) que também revelam outros elementos mais impactantes na escolarização do que o fator raça. No caso da pesquisa de Lareau, a variável classe social tinha maior impacto do que a variável raça nas formas de acompanhamento familiar da escolaridade e, em consequência, no desempenho escolar das crianças e dos adolescentes.

A esse propósito, Campos (2010; 2012) observou nas famílias do povoado por ela estudado, alguns conjuntos de circunstâncias atuantes que oferecem relevantes fundamentos para a compreensão do trabalho educativo das famílias na vida escolar dos filhos. Na análise de seus resultados, a pesquisadora dividiu as famílias em dois grupos: o Grupo 1, composto por uma família negra, uma mestiça e uma branca, que possuíam práticas de escolarização sistematizadas e os filhos apresentavam itinerários escolares mais regulares; e o Grupo 2, também formado por uma família negra, uma mestiça e uma branca, mas que possuíam um “certo afrouxamento” no acompanhamento da vida escolar dos filhos, que se encontravam em defasagem escolar. Sendo assim, é crucial destacar os conjuntos de circunstâncias atuantes descritos pela autora, por representarem relevante contribuição para o nosso trabalho:

a) Condições socioeconômicas das famílias: a pesquisadora analisou os efeitos das condições socioeconômicas vivenciadas pelas famílias na escolarização dos filhos. Assim, observou que, nas famílias que possuíam renda superior a dois salários mínimos (Grupo 1), as rotinas dos lares eram mais estáveis e parte da renda familiar acabava sendo convertida em materiais escolares, uniformes, entre outras aquisições que ajudavam na escolarização dos filhos, sem desestabilizar os orçamentos da casa. Já no Grupo 2, a situação financeira familiar era bem diferente, sendo que as mães e os pais iniciaram a sua vida ocupacional como babás, lavadeiras e lavradores, por exemplo. Segundo os relatos dos pais, eles, ainda crianças, começaram a trabalhar para ajudar no sustento das famílias. Sendo assim, com ocupações mais precárias e que dispendiam muito tempo fora dos lares, esses pais e mães passavam menos tempo com suas famílias, ao contrário dos pais do Grupo 1, que não precisavam contar com o apoio de familiares ou de pessoas externas para ajudar nas despesas da casa. As dificuldades financeiras das famílias do Grupo 2 não estiveram presentes apenas na infância dos pais e das mães, mas continuaram a persistir na composição das novas famílias. Em síntese, a autora afirma que certa estabilidade financeira impacta positivamente na escolarização dos filhos, visto que, nas famílias do Grupo 1, os filhos possuíam um itinerário escolar mais regular e que, no caso das famílias do Grupo 2, os filhos estavam em defasagem escolar;

b) O nível de escolaridade dos membros das famílias é outro fator importante na análise da relação das famílias com a escola, destacado pela autora, mas ela nos alerta que o capital escolar da família, sozinho, não é garantia para o “sucesso” na escolarização dos filhos. Sobre os resultados encontrados, a pesquisadora ressaltou que, no Grupo 1, a escolaridade dos avós, tios, pais e mães era mais elevada que no Grupo 2 e, por esse motivo, as famílias do Grupo 1 lidavam com a escolarização dos filhos de forma mais “direta, sistêmica e sem grandes conflitos, uma vez que conheciam, minimamente, a estrutura e o funcionamento da escola” (CAMPOS, 2012, p. 322). Além disso, os pais das famílias do Grupo 1 tiveram suas trajetórias escolares interrompidas pela não oferta do ensino público na localidade e, por isso, o desejo de continuar os estudos foi projetado nos filhos;

c) Relações sociais entre membros da família e da família com outras pessoas. No que tocava à relação dos pais com os filhos: no Grupo 1 havia uma relação mais baseada no diálogo e, mesmo quando a família resolvia restringir certas atividades, como forma disciplinar, os argumentos dos filhos eram sempre ouvidos; as relações de afeto também foram observadas como bastante comuns nessas famílias. Porém, no Grupo 2, o pai era sempre uma referência

de autoridade para os filhos e era ele quem dava a “última palavra”. De acordo com os resultados apresentados pelo estudo, em alguns casos, os filhos tinham o hábito de “responder” a mãe, ou seja, questionar suas ordens e respeitar os ordenamentos do pai. Quanto ao relacionamento com os irmãos, nas famílias do Grupo 1, os atritos não passavam de discussões verbais, enquanto, no Grupo 2, chegavam a ocorrer até mesmo agressões físicas. Do mesmo modo, as relações entre esposa e marido, no Grupo 1, eram mais constantes e afetuosas e, no Grupo 2, essa relação era mais distante. No tocante à divisão das tarefas domésticas, no Grupo 1, todos os membros da família participavam da divisão, enquanto, no Grupo 2, essas atividades eram deixadas para as mulheres da casa (mães e filhas). Outra constatação importante discutida por Campos (2012) diz respeito aos relacionamentos e contatos externos ao povoado: as famílias do Grupo 1 possuíam um contato mais constante com a área urbana, enquanto as famílias do Grupo 2 estabeleciam contatos mais diretos com a cidade apenas para resolver questões mais básicas, como saúde e serviços de banco, por exemplo;

d) O modo como a família conduz o processo de escolarização dos filhos é outra circunstância apresentada por Campos (2012), que também merece ser discutida nesse trabalho. Segundo a autora, houve uma oscilação quanto à visão dos professores entrevistados e a das famílias com relação à participação parental no processo de escolarização dos filhos. Para os professores, as famílias do Grupo 1 apresentavam um perfil considerado ideal para o desenvolvimento escolar dos filhos e as famílias do Grupo 2 foram considerados, pelos professores, como mais distantes do acompanhamento escolar. No entanto, a pesquisadora enfatiza que, tanto nas famílias do Grupo 1, quanto nas famílias do Grupo 2, foi observada uma concepção de “escolarização sob a ótica instrumental” (CAMPOS, 2012, p. 326). Embasada em Paixão (2007), Campos (2012, p. 332) explica: “Na lógica instrumental, os ensinamentos escolares podem ser vistos como meio de qualificação profissional, aquisição de um diploma de curso superior, o que, por sua vez, possibilita a elevação da posição social”.

Conforme apresentado anteriormente, outro estudo referente à pesquisa realizada com as famílias rurais do distrito de Goiabeiras em São João del-Rei é o trabalho de Portes *et al.* (2012). Destacamos as análises desses autores que são fundamentais para a discussão de questões relativas à especificidade rural:

a) Em relação ao conceito de famílias rurais, é preciso compreender as “famílias rurais para além de uma oposição às famílias urbanas” (PORTES *et al.*, 2012, p. 9). Segundo os autores,

as famílias rurais, hoje, possuem maior interação com os centros urbanos devido à facilidade com transportes e meios de comunicação; elas não estão, portanto, isoladas das cidades. Os autores observaram que as mulheres por eles pesquisadas se ocupavam de atividades internas do lar e, mesmo quando exerciam alguma outra ocupação, os serviços estavam voltados para as atividades de lavar, passar, cozinhar e limpar a casa enquanto os homens ocupavam “funções manuais na construção civil” (p. 9). De acordo com as constatações desse estudo, essas famílias “renegam a alcunha de rural” (p. 9), pois veem o rural como um lugar de atraso e se envergonham disso. Por outro lado, elas reconhecem os benefícios de residirem no campo, como, por exemplo, estar longe da violência e ter uma rotina de vida mais tranquila. De acordo com os autores, essas famílias se reconheciam como pessoas simples, como se a simplicidade fosse uma característica que as diferenciava das pessoas que residem em zonas urbanas;

b) Sobre o significado de tempo e de espaço no meio rural investigado, Portes *et al.* (2012) destacam que há uma maior participação das mães nas atividades escolares dos filhos e maior presença dessas nas reuniões convocadas pela escola. Isso acontece porque elas estão sempre por perto e possuem tempo para sua locomoção – aspecto que é corroborado por outras pesquisas que demonstram ser a mãe a protagonista do acompanhamento da vida escolar da prole (VAN-ZANTEN, 1996; CHARLOT; ROCHEX, 1996; BOUNOURE, 1995; NOGUEIRA, 2011b). Ainda segundo Portes *et al.* (2012, p. 10), “o espaço, parece propiciar o alongamento do tempo: é tudo muito perto e aqui o tempo não passa”. Com isso, as famílias ficam mais disponíveis para participar em eventos nas igrejas, festas no povoado e para estabelecer relações interpessoais mais estreitas;

c) O lugar ocupado pelas crianças nas famílias e no povoado pode ser observado, segundo Portes *et al.* (2012), de duas maneiras distintas. Em determinadas famílias, as crianças eram educadas com mais afeto e as questões relativas à infância, como a imaginação e as brincadeiras, eram aceitas pelos adultos, que, muitas vezes, participavam delas. Em outras famílias, a criança era tida como um investimento e, assim, as famílias desenvolviam práticas no sentido de vigiar e controlar as crianças. Em consequência, as crianças dessas famílias tendiam a ser mais solitárias;

d) A respeito do lugar da mãe nas famílias, os autores enfatizam três grupos de mulheres que possuíam rotinas bastante diferentes. Em um determinado grupo, as crianças “venciam” as mães, pois seus gostos e vontades sempre prevaleciam. As mães desse grupo não sentiam culpa e tinham uma rotina mais tranquila, chegando a assistir TV com as crianças no período da tarde, após a chegada da escola. Já no outro grupo, quando as crianças chegavam da escola,

havia uma luta constante para que elas realizassem sua rotina diária, que escovassem os dentes, lavassem as mãos e fizessem as tarefas escolares antes de ver TV. As mães desse grupo, geralmente, não eram ouvidas e a autoridade era mantida apenas com a presença masculina. Em contrapartida, no terceiro grupo, as crianças já não demonstravam o desejo de assistir TV e pareciam estar mais acostumadas a fazer os deveres escolares antes de outras atividades. A chegada das crianças em casa, após as aulas, também era mais tranquila. Segundo os autores, as mães conversavam sobre as atividades realizadas na escola com os filhos que realizam sua rotina de tarefas escolares de forma mais harmoniosa;

e) Em relação ao “lugar da escola na casa”, os pesquisadores observaram que, em todas as famílias investigadas, a escola era vista como algo de grande importância, e de modo similar ao mencionado por Campos (2012), havia um desejo dos pais de que os filhos se saíssem melhor do que eles nos estudos. A presença da escola no interior dessas famílias era marcada por meio das comunicações, bilhetes de excursões, de festividades e relatos das atividades desenvolvidas na instituição escolar. De acordo com Portes *et al.* (2012, p. 12), foi observado também que, de modo geral, os pais e as mães possuíam “certa capacidade de ler o mundo escolar” (p. 12), visto que faziam algumas críticas à escola e a maneira de ensinar;

f) Por fim, os autores discutem as práticas específicas de escolarização no meio rural. Eles destacam que nem todas as famílias rurais exercem práticas de escolarização que vão além da manutenção dos filhos nas escolas, mas enfatizam que isso não quer dizer que seja pouco para essas famílias a tarefa de manter os seus filhos na escola. As hipóteses discutidas pelos autores sobre as práticas educativas específicas no meio rural dizem respeito às disposições para o trabalho, sendo os serviços de fora da casa para os meninos e os de dentro para as meninas. Sobre esse último Portes *et al.* (2012, p. 12) acrescenta que essas práticas educativas familiares dos pais em relação às crianças têm “dois objetivos claros, mas não necessariamente conscientes: 1) prepará-las para o mundo do trabalho doméstico remunerado; e 2) prepará-las para um casamento, para uma vida marital precoce, para serem melhor aceitas como ‘boas esposas’”.

Outro estudo crucial para discutir a relação família-escola em contexto rural é o realizado por Cunha (2009), que buscou, a partir das impressões e registros dos alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG, refletir sobre a socialização familiar e escolar no contexto rural/do campo. Assim, a autora destaca que:

As práticas de socialização familiar em um contexto do campo devem ser pensadas à luz do uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo uma relação íntima entre as duas instituições – escola e família –, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos (CUNHA, 2009, p. 217).

Para essa autora, a escola, muitas vezes, não leva em consideração certas particularidades das famílias rurais/do campo, pois o tempo que dedicam à escola é reduzido devido ao trabalho que exercem em cuidados com a terra. Dessa forma, nos alerta quanto ao desenvolvimento dos “deveres de casa” dos filhos dessas famílias, lembrando que pouco se sabe sobre essa prática nas famílias do campo. Além disso, essa prática socializadora precisa ser analisada com elementos que ultrapassem a forte clivagem da classe social.

Na esteira dos demais estudos apresentados, o trabalho de Pereira (2005) pesquisou a existência de interação entre famílias rurais e a escola em um contexto da pedagogia da alternância³⁰. Esse trabalho buscou responder três questões-problema, uma delas crucial para o presente trabalho: “Como as famílias rurais analfabetas convencionais podem ser parceiras no processo da educação formal dos seus filhos e filhas alfabetizados?” (p. 15). Esse estudo é profícuo para se pensar as especificidades das dinâmicas entre escola e família em contextos rurais e também para discutir relação da escola com os familiares considerados analfabetos e os impactos disso no processo de escolarização dos filhos.

Dessa forma, Pereira (2005) relata que as famílias da escola estudada tinham um sistema próprio de funcionamento e buscavam preservar uma cultura campestre, com elementos relativos às músicas, às formas de trabalho e aos costumes, dentre os quais a autora destaca a solidariedade. Segundo esse estudo, a ausência de uma “escola do campo” abre espaço para o analfabetismo, devido à falta de uma educação que atenda realmente às demandas e necessidades dessa população. A autora pondera que o povo campestre pode ser analfabeto nas letras, na escrita, no entanto, eles leem o mundo. Esse aspecto também é ressaltado no estudo de Pereira (2005), sobre as experiências de aprendizado dos professores com as famílias rurais. Outra questão específica desse trabalho refere-se à utilização do lúdico como elemento de interação entre a escola e as famílias. Segundo a autora, a escola por ela

³⁰ A pedagogia da alternância nasceu na França, em 1935, através do trabalho de três agricultores. No Brasil, surgiu em 1960. Embasada em Ribeiro (2004) e em Pereira (2005, p. 72), ressaltamos que a pedagogia da alternância tem a pretensão de atender às necessidades da escola do campo “dando aos alunos um conhecimento de sólida formação geral e humanística aliado ao desenvolvimento profissional”. Dessa forma, os estudantes permanecem um período de tempo se dedicando exclusivamente à escola (estudos e trabalho) e, no outro período, retornam às suas residências.

estudada desenvolvia um projeto piloto alfabetizando-alfabetizador em que crianças de 11 a 14 anos alfabetizavam seus familiares no tempo em que permaneciam em suas residências. A equipe pedagógica da escola, posteriormente, fazia a avaliação dos familiares alfabetizados pelas crianças. Sobre esse aspecto, Pereira (2005, p. 140) destaca que a realização das atividades de alfabetização dos adultos pelas crianças não era tão fácil quanto parecia a princípio: “Nem todos os alunos conseguiam, em casa, a disciplina dos horários diários para o exercício da leitura com seus alfabetizados”. Embora houvesse interesse tanto por parte dos adolescentes quanto por parte dos pais em seguir com o projeto, muitas vezes, os adultos não conseguiam priorizar o tempo para os estudos e os adolescentes acabavam se envolvendo com a vida na roça e suas atrações e não encontravam tempo para o desenvolvimento das atividades do projeto.

É importante destacar que Pereira (2005) pesquisou uma realidade com uma vulnerabilidade socioeconômica muito específica, em que as famílias possuíam uma renda mensal estimada em 130 reais (em 2004) e, com esse valor, sustentavam, em média, sete a oito filhos. Porém, mesmo nessas condições, as famílias rurais possuíam pontos comuns com os estudos já discutidos, como a disposição para o trabalho e a dificuldade em adaptar trabalho-estudo.

A pesquisa de Benfica (2006), intitulada *A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias*, embora apresente um recorte histórico específico (década de 1990), traz dados importantes para se pensar a relação família-escola rural, pois buscou investigar as expectativas profissionais e educacionais dos estudantes e de seus pais, o conhecimento escolar e as perspectivas dos pais para o futuro de seus filhos e o valor social que é conferido pelas famílias à educação escolar.

A pesquisa de Benfica (2006) nos traz diversas contribuições, entre elas, destacamos as seguintes:

a) a relação das crianças com a escola: de maneira geral, a escola da localidade estudada representava para as crianças uma possibilidade de “ser alguém na vida, arrumar um emprego, não ficar trabalhando na enxada” (BENFICA, 2006, p. 114). Segundo a autora, o aprendizado dos alunos na escola ia muito além dos conteúdos escolares, pois se tratava de uma escola onde os estudantes tinham o prazer de estar;

b) O significado de ser bom aluno é outra questão discutida. Para a autora, embasada em Perrenoud (1995), ser “bom aluno” é cumprir as regras da escola. Na perspectiva das crianças, tirar boas notas, ser quieto e cumprir as regras eram critérios essenciais para ser um bom aluno;

- c) Na relação pedagógica, as crianças se referiam à professora como facilitadora do “sucesso” escolar, mas essa ajuda era baseada em uma troca para garantir o controle e a ordem escolar. Assim, havia um respeito e um carinho pela professora que ia além das relações formais estabelecidas no interior da escola;
- d) O grupo de amigos das crianças do meio rural estudado se restringia aos vizinhos e colegas de escola, constando-se que as redes de relacionamentos dessas famílias rurais eram bastante limitadas. “As crianças entrevistadas não tinham muitas oportunidades de conhecer pessoas e lugares diferentes, sendo a casa dos avós, a Igreja e a casa de outros familiares os lugares mais frequentados por elas” (BENFICA, 2006, p. 122-123);
- e) Das expectativas escolares e profissionais das crianças em relação ao futuro, todas as crianças entrevistadas pretendiam continuar os estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola da cidade vizinha. Sobre esse assunto, a autora ressalta a indignação de uma aluna ao relatar o fechamento de uma escola mais próxima da sua casa. De acordo com os relatos dos alunos participantes da pesquisa, sair de uma escola rural para uma urbana poderia implicar em mudar a identidade das crianças, como exemplificado no relato de uma criança sobre comprar roupas novas para frequentar a “escola da rua”;
- f) A importância da escola e do conhecimento escolar para as famílias do povoado estudado por Benfica (2006, p. 144): “Para as famílias, a escola é um lugar sagrado, onde os alunos têm que obedecer a professora, respeitar os colegas e as regras escolares e estudar muito”.

É importante enfatizar que, no caso da pesquisa discutida, as famílias possuíam baixa escolaridade e, por isso, relatavam as dificuldades que passaram na vida e o desejo de que os filhos obtivessem uma escolaridade mais longa. Para que seja possível que os filhos obtenham uma escolarização mais longa, a autora ressalta algumas estratégias utilizadas pelas famílias: a) no âmbito pessoal para estimular os filhos a estudar mais; e b) no âmbito social, por meio da manutenção de uma rede de relações e do incentivo aos filhos a “conhecer pessoas novas”, “fazer novas amizades e preservá-las”, “ser gentil com todos que encontrar”, “pedir um emprego pra eles em algum lugar pra eles ir acabando de completar a vida” (BENFICA, 2006, p. 146).

Mais um estudo fundamental a discutir é a pesquisa de Pandolfo (2012; 2013) que buscou analisar os papéis desempenhados pela escola e pela família como instâncias socializadoras por meio da perspectiva de jovens agricultores. Assim, como destacado nos trabalhos anteriores, Pandolfo enfatiza também a especificidade do rural. Para a autora, desde muito cedo, os jovens agricultores são socializados para o trabalho agrícola, o que não ocorre

com os jovens residentes na zona urbana, pois, geralmente, para eles, o trabalho se inicia mais tardiamente.

Apesar de a pesquisa investigar adolescentes que possuíam, em média, 15 anos e eram agricultores, as questões discutidas pela autora trazem para esse debate alguns pontos que consideramos importantes: os resultados da pesquisa destacam que, na perspectiva dos professores investigados, não havia mais diferença entre o público urbano e rural, pois os alunos da zona rural possuíam acesso aos mesmos recursos que os alunos da cidade e, por isso, seriam igualmente capazes. Sobre as adaptações dos conteúdos, os professores não conseguiram chegar a um consenso. No entanto, foi destacado, pelos professores, que o ensino de práticas agrícolas caberia às escolas técnicas e não às escolas de educação básica.

Sobre a visão dos jovens acerca do meio rural, eles destacaram, como ponto negativo, as atividades agrícolas, que seriam penosas e, como pontos positivos, assim como as famílias da pesquisa de Campos (2011), os jovens destacaram a tranquilidade do meio rural e ainda acrescentaram o modo de vida dos pais, com a prática de um trabalho que gostavam e a produção de alimentos para sua sobrevivência. Por outro lado, esses jovens lamentaram a baixa ocorrência de festividades no meio rural. Sobre a escolarização, Pandolfo (2013, p. 9) relata que há “uma forte valorização da educação formal por parte dos jovens agricultores familiares e uma relação entre a valorização da escolarização e a busca de ‘sucesso’ profissional e a melhoria das condições de vida no futuro”. Dos dezessete jovens entrevistados, dois não tinham planos para cursar a educação superior e dois pretendiam continuar na agricultura familiar, sendo que o restante almejava exercer outras profissões.

Para compreender a escolarização de crianças e jovens das camadas populares em contextos rurais ainda se faz necessário perceber, além das especificidades da relação família-escola destacadas por meio das pesquisas publicadas na área, os aspectos sociais e culturais do meio rural e analisar se possuem relação com as desigualdades escolares. Em outras palavras, buscamos mais explicações para resultados tão distintos entre zona rural e urbana, como os apresentados nesse capítulo.

2.2.1 A educação em meio rural: aspectos sociais e culturais e sua relação com as desigualdades escolares

Conforme discutirmos no capítulo anterior, a teoria da reprodução de Bourdieu nos traz fundamentos para a compreensão do fenômeno das desigualdades escolares em contexto rural. Aqui, buscamos investigar, através de estudos já publicados, se os aspectos sociais e culturais do meio rural possuem relação com as desigualdades escolares. Para isso, selecionamos algumas pesquisas que tratam do tema e nos fornecem contribuições para discutirmos as desigualdades escolares no subdistrito estudado. Assim, nos embasaremos nas pesquisas de Souza (2012), Vargas (2003) e de Pontili e Kassouf (2007).

Pontili e Kaussof (2007) investigaram os fatores que afetam o meio rural de Pernambuco e o meio urbano de São Paulo. As autoras trabalharam com variáveis da infraestrutura escolar que influenciam a frequência³¹ e o atraso escolar e também discutiram as variáveis associadas às características pessoais e familiares dos estudantes.

As pesquisadoras consideraram a variável características pessoais e familiares significativa quando comparada à variável frequência escolar, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Sobre esse resultado, uma análise nos chama atenção: com exceção da zona rural, as meninas estão mais propensas a frequentar a escola do que os meninos. No entanto, as autoras não aprofundam a discussão sobre as causas dessa diferença. Pontili e Kaussof (2007, p. 33) argumentam ainda que “a maioria das variáveis que representam as características da família foi significativa”, portanto, concluem que aumentar a renda *per capita* e a escolaridade da pessoa responsável pela família pode aumentar a frequência escolar tanto no meio rural como no urbano. As pesquisadoras observaram também, nos dois contextos (rural e urbano), que as crianças negras possuíam menor probabilidade de frequentar a escola do que as brancas.

No tocante às variáveis relativas à infraestrutura da escola, as pesquisadoras reafirmam que os resultados da pesquisa demonstram que o meio rural encontra-se em desvantagem em relação ao urbano, e destacaram elementos relativos à precariedade das escolas rurais quando comparadas às escolas da área urbana, como, por exemplo, a indisponibilidade de laboratórios de informática, bibliotecas, entre outros, a rotatividade dos professores (que é maior na zona rural), as dificuldades de acesso à escola para professores e alunos (PONTILI; KAUSOUF, 2007).

Embora seja necessário analisar a especificidade de cada contexto pesquisado, o estudo anteriormente elencado contribui para refletir sobre as variáveis investigadas.

³¹ As autoras destacam a frequência escolar, pois acreditam que, para elevar os resultados escolares do país, o primeiro passo deve ser que as crianças estejam frequentes e se mantenham, assim, nas escolas.

Souza (2012) também destaca algumas questões internas às escolas, como a prática de agrupar os alunos em classes multisseriadas e as atribuições específicas dos professores em exercício em escolas localizadas no campo como elementos explicativos para as desigualdades escolares em meio rural. Para a autora, as desigualdades sociais e escolares no campo e na cidade são diversas, porém as desigualdades no campo são mais gritantes, o que pode justificar os resultados educacionais distintos entre meio rural e urbano. Destaca ainda o reconhecimento das adversidades dos trabalhadores do campo como fator fundamental na luta da escola do campo e alerta para o risco de “mascarar as diferenças e diversidades em nome da igualdade” (SOUZA, 2012, p. 760).

Nesse sentido, cabe discutir o uso diferenciado que as famílias rurais fazem da escola, de acordo com os estudos de Vargas (2003). Assim como a escola rural recorre aos diversos recursos da comunidade, como é o caso dos resultados encontrados pela referida pesquisa, que verificou que as aulas eram ministradas, muitas vezes, nas casas das professoras, na igreja e em outros lugares, a “família rural estabelece com a instituição escolar – presença do Estado nas comunidades – um uso particular que atende às suas necessidades imediatas” (p. 95).

Para Vargas (2003), a delimitação entre as configurações da família e da escola acontecem no meio rural de forma mais complexa do que no meio urbano. Nesse sentido, destaca que, no meio rural, a educação informal é efetivada, muitas vezes, através da prática do trabalho no campo. A autora assinala ainda que as restrições vivenciadas pelas crianças e pelos jovens do meio rural podem ser muito significativas e apresenta o caso de um aluno que teve que se mudar porque o pai trabalhava em uma fazenda onde não havia escola nas suas proximidades. Assim, enfatiza que “as situações estão ligadas, de maneira mais geral, aos limites e possibilidades sociais e econômicas das famílias e até mesmo às restrições específicas do sistema escolar” (VARGAS, 2003, p. 99), como a ausência da escola destacada nesse caso.

Tendo em vista as discussões realizadas até o momento sobre as peculiaridades do estudo sobre a relação família-escola em contexto rural, o próximo capítulo apresentará, inicialmente, o lugar pesquisado, sua localização, para contextualizar, de modo geral, o povoado, a escola e as famílias. Em seguida, apresentará e discutirá os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com professores da única escola existente no subdistrito pesquisado e com as famílias.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

3.1 O contexto da investigação

O subdistrito³², onde a pesquisa foi realizada, pertence ao município de Mariana, localizado no Estado de Minas Gerais e está localizado a cerca de 50 quilômetros da sede. A via de acesso à comunidade corriqueiramente utilizada é, em sua maior parte, asfaltada, mas também possui um trecho de cerca de seis quilômetros de estrada cascalhada à chegada do subdistrito³³. Recentemente, os aglomerados de casa mais próximos ao centro da comunidade, onde se encontram a escola, o campo de futebol municipal e os bares, bem como a capela, receberam asfalto. A comunidade, com fortes características rurais, não possui calçamento e há iluminação pública apenas em alguns aglomerados de casas.

Por se tratar de um povoado rural, os dados populacionais referentes ao subdistrito não constam na amostra domiciliar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2010) e não conseguimos, por meio da prefeitura local, informações demográficas atualizadas sobre o subdistrito. Também tentamos recorrer ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal para obter informações que contribuíssem para a caracterização sociodemográfica do subdistrito, porém os dados obtidos representam apenas uma amostra da população e os consideramos imprecisos, visto que o cadastro foi preenchido com a intenção de conseguir um benefício social. Portanto, a caracterização da localidade, nesta pesquisa, foi realizada por meio da observação direta da pesquisadora, do contato com os moradores e também considerando as entrevistas realizadas com os professores e com as famílias.

Conseguimos levantar um número de habitantes do subdistrito, considerando as informações fornecidas por moradores da localidade. Dessa forma, conforme relato dos moradores, o subdistrito possui uma população estimada em 330 habitantes que residem em aglomerados de moradias dispersas pela localidade. As casas, na maioria das vezes, são construídas pela prefeitura municipal com algumas adaptações (extensões) realizadas pelas famílias. Não é comum, na comunidade, a ofertas de casas de aluguel e, normalmente, as

³² Foi utilizado um nome fictício para o subdistrito (Esmeraldas), preservando o seu anonimato, de acordo com as normas éticas da pesquisa.

³³ Esse caminho de asfalto e de estrada cascalhada refere-se à rota percorrida pelos funcionários da instituição escolar que residem em Mariana, mas é importante ressaltar que há outros caminhos que dão acesso ao povoado, porém se constituem, em grande parte, de estrada de terra. Algumas dessas estradas estão em condições precárias, daí a opção dos motoristas pelo trajeto mencionado.

novas famílias que se formam constroem suas casas bem próximas às moradias de outros membros da família de origem. As casas possuem quintais que variam de tamanho, muitas famílias utilizam cerca de bambu ou arame farpado para delimitar a área do terreno, sendo que, em poucas moradias, observa-se a presença de muro de alvenaria para demarcar as divisas.

Foi observado também que muitas famílias cultivam plantas e flores para enfeitar a casa. As famílias reaproveitam embalagens, latas, filtros de barro, vasilhas de alumínio para fazer esse tipo de plantação. Elas são colocadas nos cantos ou penduradas tanto no exterior da casa (quintal e varanda) quanto no seu interior. Ao transitar pelas ruas da comunidade, observamos que havia flores de muitas variedades em grande parte das moradias. Era também bastante comum o cultivo de hortaliças, tais como couve, alface, cebolinha, almeirão, mandioca, entre outras. Algumas famílias que residem na comunidade plantam hortas em maior quantidade para vender os produtos colhidos para a prefeitura municipal. Esses produtos são enviados para as escolas do município para o cardápio da merenda escolar. Outras famílias, mas em número reduzido, possuem pedaços maiores de terra onde praticam a agricultura e criam gados.

Podemos afirmar que há um estreitamento dos laços sociais entre as famílias. Muitas vezes, os parentes, principalmente filhos e netos, constroem suas casas bem próximas umas das outras de forma que é comum observarmos que, em um aglomerado de casas, praticamente todos os moradores são parentes, como se pode ver no relato de uma das mães entrevistadas: “Nesse terreiro é só família, como se diz uma chácara, um condomínio” (Mãe do estudante Daniel).

Dessa maneira, o vínculo entre as famílias, principalmente entre as crianças, é bastante estreito, pois, muitas vezes, elas dividem o mesmo quintal e utilizam coletivamente esse espaço para as brincadeiras. Como podemos observar no relato abaixo em que uma mãe, questionada sobre as atividades familiares do fim de semana, respondeu que eles costumavam ir para a casa da avó das crianças:

É pertinho, aqui embaixo. Eu vou todos os dias. Raros os dias da semana que eu não vou. Dias de terça, que eu tenho círculo de oração às 5h30. Mas, todos os dias, vou na casa da minha mãe (Mãe do estudante Daniel).

Outro relato mostra a proximidade entre as famílias, mesmo morando em lugares mais distantes, e a utilização dos espaços em torno da casa para o lazer das crianças:

Nos finais de semana, aí ela acorda cedo e aquilo vai o dia inteiro, até a hora de tomar banho e descansar. Porque ela não para. O dia inteiro brincando no terreiro. Porque, nos finais de semana, a gente costuma ter bastante gente. Meus irmãos de Mariana veem. Vem a mulher, os filhos deles. Vem bastante gente. Aí eles ficam o dia inteiro brincando no terreiro. Tem espaço pra brincar, não tem perigo nenhum, aí ela fica no terreiro (Mãe da estudante Érica.)

Sobre as mudanças que ocorreram na composição das famílias rurais por volta das décadas de 1960 e 1970, Carneiro (1998) afirma que a hierarquia que existia entre os mais velhos e os mais jovens deu lugar às relações mais igualitárias. Para reforçar isso, a autora, pautada nas mudanças na estrutura das casas ocorridas nesse período, afirma que, com essas modificações, novas construções deixaram de lado o modelo mais antigo, de dois pavimentos, e mesmo os filhos que decidissem permanecer na terra construíam suas casas ao lado das casas dos pais e tinham, assim, a autonomia da cozinha e das relações no interior da casa.

Além dos quintais e de outros espaços abertos no entorno das moradias, na comunidade de Esmeraldas, há outros espaços coletivos, como duas igrejas, sendo uma evangélica e outra católica. Esta última dispõe de um salão paroquial, algumas vezes usado pela comunidade também para outros fins, tais como reuniões da ação social, da associação de moradores e pequenas festas.

Sobre os serviços de saúde e segurança, a comunidade de Esmeraldas dispõe de um posto de saúde que oferece consultas médicas semanalmente e o serviço de duas agentes comunitárias de saúde que circulam pela comunidade para levantar as demandas, agendar consultas e exames para a população. Quando há casos de urgência ou emergência, as famílias procuram a cidade vizinha (distante 6 quilômetros) ou se deslocam quase 50 quilômetros até Mariana para serem atendidos. Mesmo com a presença de um posto de saúde no local, os relatos dos entrevistados indicam que população ainda encontra muitas dificuldades derivadas do isolamento geográfico do subdistrito, que parece também se constituir em um isolamento social, o que pode ser corroborado por um dos depoimentos coletados sobre a necessidade das famílias de se deslocarem até a cidade vizinha para realizar diversas atividades: “Pra receber, pra fazer compra, pra ir pro médico... Porque aqui não tem médico direito... E, quando vem, a gente vai e não acha ficha” (Mãe do estudante Diogo).

Dos serviços públicos presentes no subdistrito, além do posto de saúde, há somente a escola municipal em que a pesquisa foi realizada, sendo que não há, na comunidade, uma unidade policial ou guarda municipal. Em relação aos locais de sociabilidade, além das igrejas e do salão paroquial, há, em Esmeraldas, dois bares, sendo que um funciona apenas quando há

algum evento, e um campo de futebol. Em relação às formas sociopolíticas de organização comunitária, existe a Associação dos Agricultores Familiares e Moradores do povoado e a Associação dos Produtores Rurais dos Moradores e Região.

Com relação à ocorrência de atividades culturais na localidade, muitos entrevistados se queixaram dos poucos eventos, afirmando que, na maioria das vezes, eles se restringem às festas e apresentações realizadas pela escola:

Sempre que tem na escola, nós adoramos ir... Festa na escola é gostosa. Principalmente aquela festinha que teve, com os meninos vestidos. A gente nunca deixou de ir pra lá. Mas nós não somos assim de ir lá na escola saber como os alunos tá, a gente espera eles chamarem a gente. Mas é muito difícil chamar a gente. Aí, quando tem festinha, a gente vai com o maior prazer (Mãe do estudante Diogo).

Os relatos dos moradores³⁴ versam também sobre o futebol que, segundo eles, se constitui em uma atividade esportiva mais recorrente, que acontece em quase todos os finais de semana, sendo que alguns jogos são organizados em forma de torneio com times de outras comunidades e outros acontecem cotidianamente, de maneira mais informal através da chamada “pelada”.

As festividades religiosas também foram frequentemente citadas pelos moradores. Alguns relatos mostram o entusiasmo dos depoentes com a festa da padroeira da comunidade, que acontece uma vez por ano e atrai pessoas de diversas cidades. Nos dias que antecedem a festa, os próprios moradores organizam, juntamente com a paróquia, o calendário festivo que envolve uma novena, missas, missa festiva, unção dos “romeiros”, recepção da cavalgada, leilões com prendas doadas pela comunidade e procissão. Um fragmento do romance *Um amor entre as montanhas*, de Nilson Silva (2014, p. 28-29), que conta uma história ocorrida na segunda metade da década de 1960 e que teve como um dos seus cenários a comunidade pesquisada, retrata a festa na comunidade.

Um quilômetro mais à frente, avistou a torre da Igrejinha à sua direita. Era a igreja dedicada a Santa Luzia, aonde todos os anos no dia 13 de dezembro, afluía grande quantidade de pessoas vindas de vários cantos, buscando o milagre da Santa protetora dos olhos.
[...] Aquele era um dia importante. Todos colocariam a melhor roupa! Quem tivesse um calçado iria exibi-lo.

³⁴ Em alguns percursos até as casas das famílias, a pesquisadora foi acompanhada por alguns moradores do subdistrito. Conversando com essas pessoas sobre a vida na localidade, conseguimos algumas informações importantes para essa pesquisa. Os dados foram anotados em um caderno de campo no qual a pesquisadora registrava também as impressões sobre as famílias.

[...] Os adultos teriam também a oportunidade de prostrar com os vizinhos e visitar as barraquinhas de bugigangas montadas por vendedores, que vinham de longe, trazendo tudo quanto é tipo de novidade: Tinham espelhos, pentes coloridos, tecidos, brinquedos etc. O objetivo era fazer aqueles alegres camponeses gastarem um pouco do dinheiro, que tinham conseguido com sua minguada colheita.

Segundo os depoimentos, essa parece ser uma festa bastante valorizada pela comunidade e se constitui em um momento de aproximação da comunidade do subdistrito com moradores de outros povoados e cidades. Uma das pessoas responsáveis pela preparação da refeição que é servida no dia festivo contou, em seu depoimento, sobre a quantidade de moradores de outros locais que vão para a comunidade nesse dia. A mãe do estudante Joaquim resumiu, em algumas palavras, como é a festividade: “Geralmente, tem nove dias de novena antes. A gente acompanha a novena, aí depois tem a celebração no sábado e no domingo, é o dia inteiro de festa. E é isso. [...] Vem, bastante gente de fora”.

Algumas famílias pesquisadas não se sentem à vontade em participar de alguns eventos da comunidade. As famílias evangélicas, por exemplo, destacaram as festas católicas, que são mais frequentes na localidade e que, segundo os relatos, são festas em que não cabe a participação deles. Isso pode ser comprovado por meio do relato da mãe do estudante Daniel, quando foi perguntada sobre a quantidade de eventos no subdistrito: “Não. Pra nós, não. Mas na igreja tem bastante”.

Determinadas famílias também mencionaram o forró, que é, normalmente, organizado pelo proprietário de um bar e relataram não ter o hábito de frequentar esse tipo de evento. As festas de aniversário de crianças, embora relatadas pelos entrevistados com menor frequência, foram outro evento social citado³⁵.

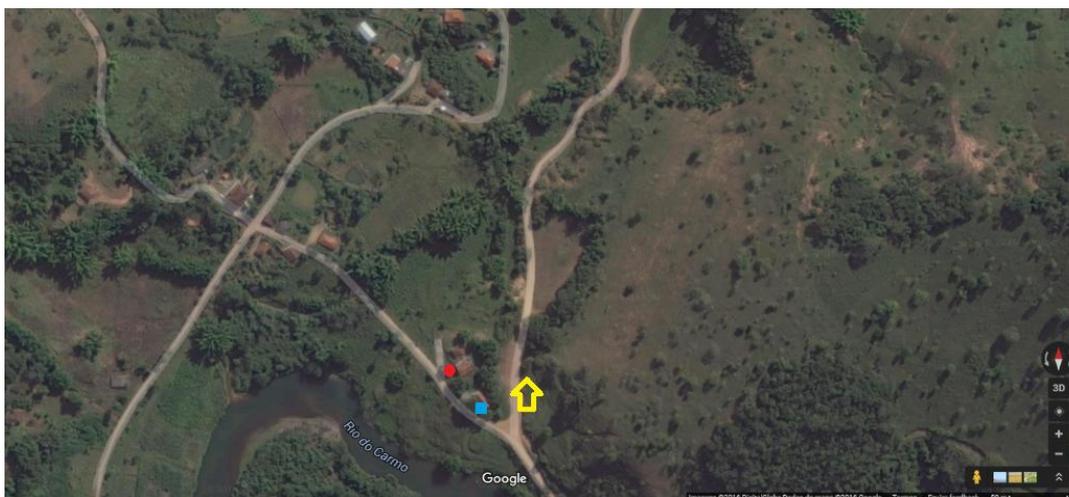
Com relação ao transporte público, a comunidade é atendida duas vezes na semana, com um ônibus que sai de Esmeraldas no turno da manhã, com destino à Mariana, e retorna pela tarde. Quando os moradores precisam ir até Mariana nos dias em que não há atendimento desse transporte, se locomovem até uma cidade vizinha para, em seguida, conseguir utilizar o ônibus local. Em outros casos, os moradores pagam alguém da comunidade ou dependem de carona para resolver suas questões pessoais em Mariana, como mencionado pela mãe de

³⁵ Em uma das visitas às casas das famílias, depois da entrevista realizada, uma mãe mostrou alguns álbuns de fotografias. Havia um com diversas fotos de um aniversário da filha e a mãe se referia a isso com um certo orgulho. Ao fazer isso notamos que a mãe queria comprovar para a pesquisadora algumas questões que estavam presentes no relato, como a fotografia de aniversário da filha, a foto da criança na casa de um parente e um dia de visita ao circo, por exemplo. Assim, percebemos, pelo orgulho da mãe, que ela reconhecia a importância da filha realizar tais atividades ou, pelo menos, refletiu sobre isso ao realizarmos as perguntas.

Diogo: “O ônibus aqui é duas vezes na semana, se a gente tem condição, a gente paga um carro”.

Para visualizar melhor o espaço geográfico da pesquisa, extraímos um registro do aplicativo *Google Earth* e, com o auxílio de um professor da escola, que relatou, em sua entrevista, ser oriundo dessa comunidade, conseguimos assinalar alguns pontos importantes, como a capela e o posto de saúde (Figura 1).

Figura 1: Capela e posto de saúde da comunidade estudada



Legenda: ● Posto de saúde ■ Capela (igreja católica) 🏠 Caminho que dá acesso à escola
Fonte: Adaptado pela autora do aplicativo *Google Earth*

Na Figura 1, é possível observar alguns aglomerados de casas que compõem a comunidade e, seguindo à direita, na seta amarela indicada no mapa, temos a via de acesso à escola. No entorno da escola, concentra-se o maior número de casas, como podemos perceber na Figura 2, a seguir.

Figura 2: A escola pesquisada e seu entorno



Legenda:  Escola municipal  Campo de futebol  Bar

Fonte: Adaptado pela autora do aplicativo *Google Earth*

Além dos dois recortes espaciais mostrados nas figuras, no subdistrito, há também outros aglomerados menores de casas, sendo que alguns deles ficam mais distantes do restante da comunidade.

Com relação à população residente no subdistrito, foi possível constatar, por meio das entrevistas e da observação em campo, que se trata de uma população vulnerável socioeconomicamente e que grande parte dos moradores sobrevive da ajuda de programas sociais, como o Bolsa Família e o Programa Renda Mínima. Além disso, parte de seu sustento depende da doação de cestas básicas de alimentação. Tal situação pode ser exemplificada por meio do relato da mãe da estudante Natália: “Ele roça pasto, planta roça pros outros. [...] Tem vez que fica quase umas três semanas parado. [...] É, fica mais em casa. Quem ajuda a gente mesmo é a Bolsa Família”. Muitos chefes de família são trabalhadores rurais e não possuem um trabalho fixo, garantido para todos os dias. Assim, quando chove ou quando não encontram serviço, dependem da ajuda dos programas sociais.

Tendo em vista a contextualização da localidade de Esmeraldas, a escola nos parece ser um ponto de apoio à comunidade. Nela são realizadas reuniões de outros setores, principalmente com o prefeito do município e de ações sociais, e o prédio é, ainda, disponibilizado para aulas de catequese nos finais de semana. Assim, muitas questões da comunidade parecem girar em torno da instituição escolar.

3.1.1 A escola pesquisada

A escola atende, atualmente, a alunos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a maioria participa do Programa de Educação em Tempo Integral, que oferece oficinas de música, teatro e dança, esportes e lazer, informática, educação patrimonial, artesanato, além de reforço escolar e apoio ao dever de casa por meio de uma oficina de estudos orientados.

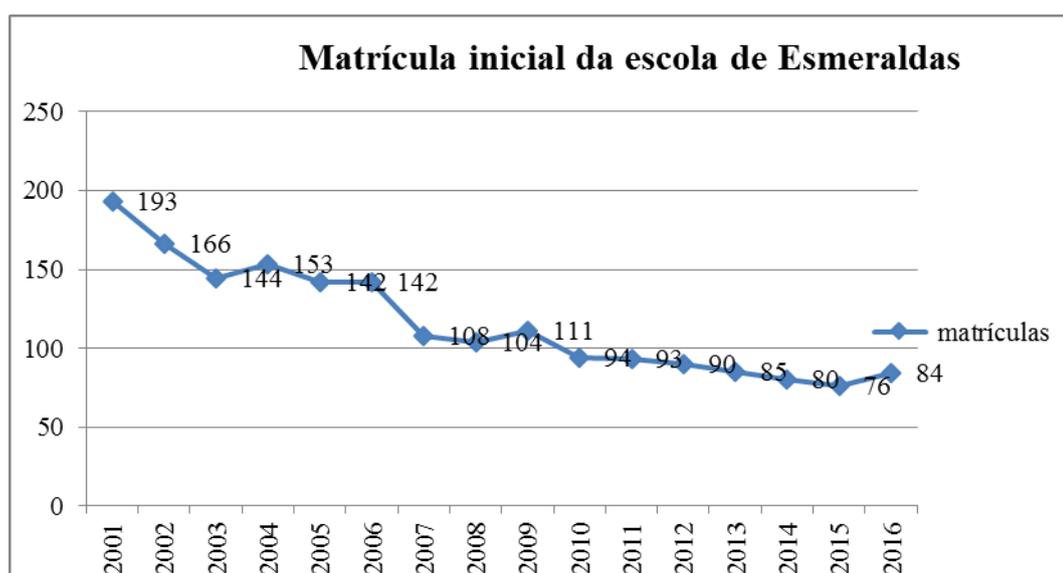
A escola de Esmeraldas iniciou suas atividades por meio do Decreto nº. 38, de 27 de fevereiro de 1940, ainda que de forma improvisada. Funcionava, a princípio, em uma casa, sendo que, à sua frente, havia um espaço que servia de pátio para os estudantes se divertirem. As salas de aula eram improvisadas nos diversos cômodos da casa e ficavam bastante próximas umas das outras. Algumas salas serviam até de passagem para os funcionários e demais alunos, como contou, em seu relato, uma professora sobre o início das suas atividades na escola:

Nós que fomos chegando, abrimos, n/é?! A serviçal que era [...] na época, ela começou já acho que, um dia anterior ela já tinha começado... Só que eles estavam preocupados porque tinha mandado todo mundo embora e não tinha professor, ninguém pra ir para lá. Aí que [...] chegou lá e deu nome de gente e tudo, ela falou assim: “Então pode começar no dia seguinte”. Então nós fomos. As meninas nem começaram nesse dia não... Aí, depois de tudo organizado, dividiu mais ou menos aí foi..., organizando, dando aula. É tipo assim: uma sala aqui, a outra ali dentro e uma outra do lado, sabe?! Então isso nem poderia... Quem estava nesta sala, às vezes, tinha que passar para a sala de dentro, sabe?! Então, é assim, eles fizeram uma escola. Olha, é... primeiro que a gente começa com aquela expectativa! Primeiro trabalho, nossa, foi uma satisfação muito grande e... você depara com uma escolinha pequenininha. De pouco recursos, mais é... Como é o primeiro trabalho, aquela euforia toda, não era uma sala multisseriada, só o... Educação Infantil I e II que eram juntos, n/é?!³⁶ E, no mais, eram separadas, tinha dois horários que começava... é... A escola começou com esses dois horários de manhã e à tarde. É assim... A gente via que tinha muita dificuldade que era muito... A... A escola, em si, ela precisava de uma reforma. Parece que eles usavam uma casinha mesmo e ali transformou em uma escola. Que as salas eram uma pertinho da outra, a cozinha, eles cozinhavam no fogão a lenha... (Professora do 2º e 3º anos).

³⁶ Optamos por transcrever dessa maneira apoiando-nos nos estudos de Whitaker (2002, p. 119). Assim, nesse trabalho, o “né” (“não é”) aparecerá “n/é?”, quando estiver no final da frase, e “n/é?...”, seguido de reticências, quando a expressão aparecer no meio da frase. Assim, a expressão passa a ser mostrada como contração e não como erro, pois, apesar da contração estar presente na fala de todo tipo de entrevistado, ela é transcrita apenas na fala do lixeiro, como exemplifica os estudos. Então, transcrever dessa forma é uma maneira de manter o respeito ao homem rural.

A princípio, a escola recebeu o nome da comunidade onde está localizada. Mais tarde, seu nome foi alterado em homenagem a um morador do subdistrito que doou uma casa para o funcionamento da escola. Segundo as informações da professora do 2º e 3º anos, apenas a Educação Infantil, à época, era multisseriada. A partir de 2015, as turmas da Educação Infantil ao 5º ano passaram a ser multisseriadas, com o seguinte agrupamento: turmas da Educação Infantil I e II; turmas de 1º e 2º ano; e turmas de 4º e 5º ano. Em 2016, ainda no regime de multisseriação, as turmas passaram a ser agrupadas da seguinte forma: Educação Infantil II e 1º ano; 2º e 3º ano; e 4º e 5º ano. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, a escola tem recebido cada vez menos crianças para as turmas de Educação Infantil. Sendo assim, seria previsível que o número de alunos diminuísse progressivamente. Foi o que aconteceu entre 2001 e 2015, como é possível analisar na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Matrícula inicial de estudantes na escola de Esmeraldas (2001-2016)



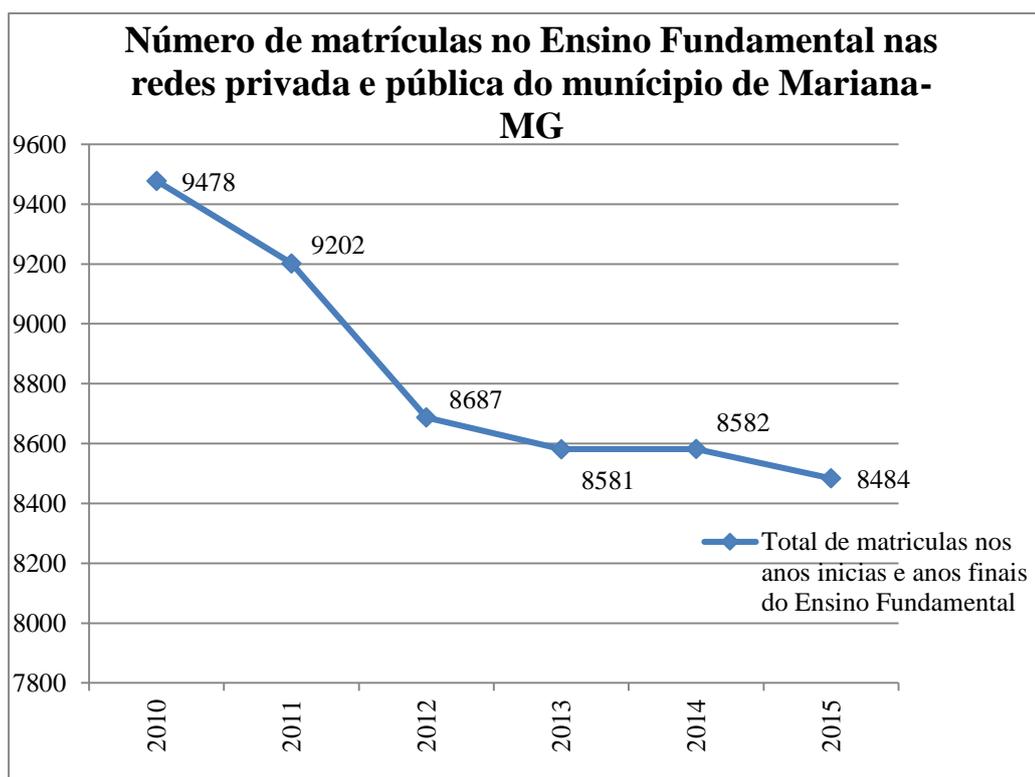
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros internos da escola

Para compreendermos melhor esses dados, recorreremos ao Censo Escolar de 2010-2016³⁷ e, ao comparar o número de matrículas oferecidos pela escola de Esmeraldas para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental com o número de

³⁷ Disponíveis no site QEdu: http://www.qedu.org.br/cidade/2216-mariana/censo-escolar?year=2013&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas. (Acesso em: 15 de dezembro de 2016.)

matrículas efetuadas nos mesmos segmentos de ensino (incluindo escolas públicas e privadas) da rede escolar de Mariana, observamos que, desde 2010³⁸, as matrículas vêm diminuindo.

Figura 4: Número de matrículas no Ensino Fundamental nas redes privada e pública do município de Mariana-MG



Fonte: Adaptado pela autora do Censo Escolar 2010-2015

Como vimos na figura 3, sobre o pequeno aumento do número de alunos da escola em Esmeraldas, em 2016, em relação aos dados do ano anterior, é importante destacar que a escola passou a atender, segundo dados obtidos junto com a direção da escola, desde o segundo semestre de 2015, a alguns alunos que residem no centro urbano de uma cidade próxima. Em 2016, o número de alunos vindos dessa cidade aumentou. A explicação para esse deslocamento de alunos do município vizinho para a escola do subdistrito foi identificada nos depoimentos dos professores. Segundo os relatos, alguns desses novos alunos são filhos de professores e professoras que lecionam na própria escola ou de outros funcionários que atuam em escolas do município vizinho. Como se trata de outro município, os pais precisaram

³⁸ Não encontramos, nesta fonte, dados de anos anteriores.

se organizar para transportar seus filhos. Tratando-se dos estudantes que ingressaram no 5º ano, podemos identificar, no relato de um dos professores entrevistados, uma explicação para a mudança de escola. Segundo ele, a escola do município vizinho estava enfrentando problemas com faltas de professores e havia, por isso, uma alta rotatividade de professores na escola e os pais, insatisfeitos com essa situação, procuraram informações sobre a escola de Esmeraldas: “Ficaram sabendo da escola daqui e tal, vamos dizer assim, tem um ensino regular tudo ‘direitinho’, tem os professores, e mandaram os meninos para cá” (Professor do 4º e 5º anos).

Os estudantes do município vizinho ingressaram, então, na escola de Esmeraldas também nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas não há relatos sobre o que motivou a saída desses alunos da antiga escola. Contudo, por meio de conversas informais com a equipe gestora da escola, pode-se levantar a hipótese de que essa escolha dos pais em escolarizar os filhos na escola se deu porque a instituição possui um número reduzido de alunos por turma e, com isso, os pais acreditam que a atenção dos professores, funcionários e direção com os alunos possa acontecer de forma mais individualizada. Assim, essas famílias, que deslocam seus filhos diariamente para o subdistrito, parecem acreditar que esse fator tem, como consequência, a garantia da aprendizagem e da disciplina de seus filhos. Dessa maneira, a escola não atende mais a um público estritamente rural, como até então.

Sobre a estrutura física da escola, é importante destacar que, em 2014, o prédio passou por uma reforma e a escola teve sua estrutura espacial ampliada. O refeitório, que antes funcionava no corredor da escola de forma improvisada, ganhou um espaço apropriado e arejado. Com a ampliação, as salas da direção/secretaria, da coordenação pedagógica e o almoxarifado foram desmembrados, sendo construídos espaços com funções específicas. A sala dos professores foi construída nessa reforma. O pátio da escola foi coberto e, hoje, além de ser um espaço de lazer que contém uma cama elástica e mesa de pebolim, possui também um jardim construído em pneus³⁹. Há áreas plantadas em outros espaços da escola. O pátio também é utilizado como palco para as apresentações realizadas pela instituição. No corredor da escola, há vários murais e alguns estavam, durante a observação de campo, preenchidos com os trabalhos dos alunos. Há também uma pequena brinquedoteca, uma biblioteca que ainda funciona em um espaço improvisado, uma sala de informática equipada com computadores, mas sem acesso à internet. Existem, ainda, banheiros e escovários adaptados

³⁹ A construção do jardim em pneus e garrafas PET foi iniciada por meio de um projeto em parceria com o Programa Atitude Ambiental. Posteriormente, a escola começou a receber doações de plantas das famílias dos alunos e, com a ajuda de uma funcionária, o jardim foi ampliado para o restante da escola com a utilização de bambus e vários tipos de vasos para plantio.

para as crianças da Educação Infantil e seis salas de aula que atendem às demandas da escola, que funciona em dois turnos (matutino e vespertino).

Atualmente, a equipe da escola é composta por cinco professores que atendem aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro docentes regentes e uma professora recuperadora⁴⁰. Há também os professores de Educação Física e de Língua Inglesa que atendem também aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Outros profissionais que trabalham na escola são uma monitora de ensino especial e oito monitores do Programa de Educação em Tempo Integral (no contraturno). O número de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental oscila, pois alguns deles apresentam problemas de saúde e precisam se ausentar da escola ou, em alguns casos, são deslocados de sua função original para exercer a função de professor recuperador. Segundo os registros internos, a escola conta também com os serviços de sete funcionários que atuam como serventes escolares, um secretário escolar, uma pedagoga e a diretora.

Sobre as mudanças pelas quais a escola passou, desde a sua implantação até o momento da pesquisa, podemos afirmar, de acordo com os relatos das famílias entrevistadas, que os pais e familiares estavam satisfeitos e consideraram a escola atual melhor que aquela na qual estudaram.

Eu acho que mudou...Do tempo que eu estudei, mudou demais. Mudou muito. No meu tempo, se mudou muito. [...] Pra melhor. [...] Os professores, não... Que não são todos os mesmos. [...] Mais a escola mesmo. Acho que tem mais projetos, tem mais... Um ótimo diretor também. Acho que os dois [referindo-se aos dois últimos diretores da escola], não só ela, acho que os dois puxaram muitas coisas boas pra escola. Porque não tinha isso. Você ia lá estudar, pronto e acabou. Agora não. Tem muitos projetos dentro da escola... que são educativos e são ótimos para os nossos filhos. Eu acho que igual a [...], tão tirando muitas crianças de caminhos ruins pra estar colocando nesses projetos dos esportes, que eles estão gostando demais. E eu acho muito bom. Poderia ter mais. Eu falo que poderia ter mais coisas na escola. Porque são muito bons os projetos (Mãe do estudante Daniel).

Mudou bastante. Antigamente, a gente tinha que ir pra escola, tinha que levar vasilhinha de comida. Hoje, eu falo com os meninos: “Vocês não estudam, vocês não têm futuro bom porque vocês não querem. Porque antigamente a gente tinha que levar comida fria pra comer na escola.” Hoje os meninos têm tudo. Têm transporte. Nós saíamos daqui pra ir estudar lá perto da capelinha. Então, hoje, os meninos têm tudo. Não aprende, igual eu falo tudo: “Se vocês estão com nota ruim, hoje, vocês não precisam trabalhar. No tempo da gente, já tinha, tinha obrigação em casa. Hoje não

⁴⁰ A presença dessa professora na escola é bastante instável. Ela se enquadrou como professora recuperadora devido aos seus problemas de saúde, que oscilam durante o ano, e fizeram com que ela não permanecesse durante todo o ano letivo na escola.

aprende porque não quer. Porque oportunidade tem” (Mãe dos estudantes Anderson e Valentim).

Eu estou satisfeita. A escola... É uma escola tranquila, não é uma escola que dá muito trabalho. Não tenho nada a reclamar dela não. [...] Eu acho muito boa em vista de outras escolas que a gente vê falar, eu acho que a escola dele tá muito boa. [...] Como eu já estudei em outras escolas, eu vejo muita gente elogiar a escola de [nome do subdistrito], falar que os professores são esforçados, os meninos também... em vista das outras (Mãe do estudante Joaquim).

Os relatos indicam que os funcionários da escola estabelecem uma relação muito próxima aos estudantes e sempre estão envolvidos na educação dos mesmos. A mesma proximidade que há com os alunos, acontece, em alguns casos, com a comunidade, pois muitos funcionários trabalham na instituição há anos e até mesmo residem na comunidade, fatores que parecem contribuir para o estreitamento dos laços, como pode ser exemplificado por meio do relato de um pai entrevistado:

A [...], ela mora aqui do lado. Aí... Qualquer coisa que acontece, ela fala com a gente. Eu conheço ela desde que eu nasci, aí ela conhece a família da gente bem. Aí qualquer coisa de errado que ela vê, ela comunica com a gente. [...] Converso bastante. E ela que libera, ela fica lá no portão liberando as crianças. Aí acaba que tem mais contato (Pai da estudante Érica).

Na esteira do relato anterior, pode-se também exemplificar a proximidade entre funcionários da escola e a comunidade com o depoimento do professor do 4º e 5º anos, quando perguntado sobre a relação da escola com a comunidade:

Da escola, é... Minha relação é... Vamos dizer assim, boa, sempre que a gente pode, a gente conversa com os pais dos alunos, não somente aqui na escola, fora da escola também, aqui mesmo na localidade, ou, às vezes, quando você encontra em outros lugares, você acaba conversando... (Professor do 4º e 5º anos).

Já outra professora da escola destaca que a presença dos pais é sempre garantida por meio das reuniões e de outras formas de contato com as famílias, mas apresenta também certa crítica à maneira como essa relação acontece. Segunda ela, os pais estão cotidianamente na escola, mas raramente perguntam aos professores sobre a vida escolar seus filhos:

Eu vejo eles na escola que trabalho um pouco assim... Eles são assim... Está lá todo dia. Os pais dos meus alunos, por exemplo, tão lá, mas assim... Nunca chega para mim, para saber, assim: “Como que meu filho está, está

desenvolvendo bem?” Está precisando! Está precisando que eu faço alguma coisa? (Professora do 1º ano).

Para compreendermos o relato dessa professora, retomamos o estudo de Thin (2006), já discutido nesse trabalho, na seção 1.2.1, sobre o acompanhamento escolar das famílias das camadas populares. O relato anterior nos remete a pensar no distanciamento entre as diferentes lógicas socializadoras dos professores de classe média e das famílias populares. A professora ressalta o comportamento dos pais dos seus alunos quando estão presentes na instituição escolar, parece cobrar, de certa forma, que esses pais pratiquem um comportamento que é tido como mais comum aos pais das camadas médias, ou seja, que perguntem sobre o rendimento da criança ou que conversem com os professores sobre as atividades escolares. É importante lembrarmos que as famílias populares possuem sua própria lógica socializadora.

3.1.2 As famílias pesquisadas

A amostra para realização dessa pesquisa, composta por oito grupos familiares, foi construída buscando priorizar, a princípio, dois estudantes por turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo um com alto desempenho e outro com baixo desempenho. Para isso, recorreremos aos registros internos da escola (diários de classe, informativos de nota e relatório bimestral)⁴¹. Outro recurso, complementar, que buscamos para auxiliar na seleção do público a ser pesquisado foi a entrevista realizada com os professores, em que cada um deles relatou os comportamentos escolares dos estudantes da sua turma que considerava mais próximos das características de “sucesso” e de “fracasso” escolar.

No entanto, depois de verificar os resultados escolares das turmas, não foi possível selecionar dois estudantes de cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, na turma do 5º ano, não foram identificados, de acordo com os dados apresentados pela escola, estudantes com baixo desempenho.

⁴¹ É importante destacar que a escola pesquisada, assim com todas as outras escolas da rede municipal de Mariana, trabalha com o princípio de ciclos, sendo ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e ciclo complementar (4º e 5º anos). Para avaliar os estudantes, a escola utiliza conceitos e relatórios bimestrais. Os conceitos são definidos de acordo com as notas obtidas nos diversos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor. Assim, os 25 pontos distribuídos no bimestre são divididos entre cinco pontos de participação, cinco pontos de trabalho, cinco pontos de teste(s) e 10 pontos de uma avaliação bimestral, que é padronizada para a rede.

Portanto, a amostra⁴² foi composta por dez estudantes e suas famílias: dois alunos do 1º ano (Daniel, com aprendizagem escolar avançada, e Érica, com defasagem na aprendizagem escolar), dois estudantes do 2º ano (Natália, com aprendizagem escolar avançada, e Joaquim, com defasagem na aprendizagem escolar), três estudantes do 3º ano (Rodrigo, com aprendizagem escolar avançada, Diogo, com duas reprovações, uma no 2º e outra no 3º ano, e Anderson, com defasagem na aprendizagem escolar), dois do 4º ano (Elisa, com aprendizagem escolar avançada, e Valentim, com defasagem na aprendizagem escolar e uma reprovação no 2º ano) e uma do 5º ano (Bianca, com aprendizagem escolar avançada). Quanto às famílias, trabalhamos com oito delas, pois os estudantes selecionados Bianca e Rodrigo são primos e criados pela mesma avó. Outros dois alunos selecionados, Anderson e Valentim, são irmãos e moram na mesma moradia, sob a responsabilidade da mãe.

Levando em consideração as observações feitas na moradia das famílias⁴³ nos momentos da realização das entrevistas e os dados coletados por meio do questionário em relação à renda familiar, à escolarização dos pais e avós e à posse de bens de consumo, é possível afirmar que as famílias entrevistadas são socioeconomicamente bastante similares. Considerando os critérios utilizados pelo CCEB (Critério Brasil)⁴⁴ nos parece que a maioria das famílias pesquisadas se enquadra nas classes D e E. Segundo os dados do PNAD (2013), a renda média mensal dessas duas camadas sociais é de R\$ 639,78. Como cinco das oito famílias pesquisadas informaram possuir uma renda de até R\$ 880,00, podemos afirmar que são famílias populares. Entretanto, apesar da baixa renda, todas possuem moradia própria.

Quando realizei o contato com as famílias para fazer o convite para a pesquisa, todas aceitaram. De maneira geral, quando perguntado às famílias sobre a realização da entrevista em suas casas, elas, normalmente, consentiam e reafirmavam a simplicidade em que viviam, destacando que as casas eram muito simples (“casa de pobre”, como destacou a mãe da Elisa). A receptividade das famílias foi outra questão que chamou a atenção. A princípio, elas pareciam estar um pouco tensas com a presença do gravador, mas, depois que ele era desligado, com a finalização da entrevista, as famílias ofereciam café, chamavam para conhecer o restante da casa, o jardim ou a horta, no quintal.

⁴² Como informado anteriormente, os nomes utilizados para identificar os estudantes são fictícios, preservando o seu anonimato.

⁴³ Optou-se por realizar as entrevistas na moradia das famílias para que outros dados oriundos da observação desse local pudessem auxiliar na compreensão do cotidiano familiar.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.sbpem.org.br/criterios.asp>>. (Acesso em: 10 de dezembro de 2016.)

Como pode ser analisado no Quadro 1, a seguir, grande parte dos familiares exerce a profissão de trabalhador rural. Esse tipo de trabalho envolve, de maneira geral, o cuidado com a terra, plantação e com os animais. A maioria dos familiares trabalha para terceiros e não possui emprego fixo, pois depende da demanda de quem está contratando. Às vezes, por exemplo, roçam um pasto em algum lugar e, quando terminam o serviço, precisam buscar outro meio de trabalho e oferecer os seus serviços a outras pessoas. Também foi mencionado o serviço de retireiro, aquele que cuida das vacas leiteiras, o trabalho com a plantação de roça, atividades que se enquadram na categoria de trabalho rural, mas, mesmo assim, optamos por utilizar os termos exatos informados pelos entrevistados.

Quadro 1: Indicadores sociais e demográficos das famílias pesquisadas

Indicadores sociais e demográficos	FAMÍLIAS PESQUISADAS								
	Família 1 Anderson e Valentim	Família 2 Elisa	Família 3 Érica	Família 4 Daniel	Família 5 Diogo	Família 6 Joaquim	Família 7 Natália	Família 8 Bianca e Rodrigo	
Ano escolar da(s) criança(s) pesquisada(s)	3º ano e 4º ano	4º ano	1º ano	1º ano	3º ano	2º ano	2º ano	5º ano e 3º ano	
Parentesco da pessoa que concedeu a entrevista	Mãe	Mãe	Pai	Mãe	Mãe adotiva	Mãe	Mãe	Avó	
Sexo do informante	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	
Autodeclaração racial do informante	Negra	Negra	Pardo	Parda	Parda	Negra	Negra	Parda	
Idade do informante	39 anos	31 anos	25 anos	27 anos	72 anos	21 anos	32 anos	54 anos	
Número de filhos do sexo masculino	5	1	1	2	5	1	0	0	1
Número de filhos do sexo feminino	7	1	1	0	6	0	1	2	0
Posição do filho na fratria	Anderson: 7º Valentim: 8º	Primogênita	Primogênita	Primogênito	Caçula (adotado)	Único	Único	Primogênita	Único
Número de pessoas que moram na casa	12 pessoas	4 pessoas	5 pessoas	4 pessoas	4 pessoas	3 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	
Grau de parentesco das outras pessoas que moram na casa	Irmãos, genro e sobrinho	Pai e irmão	Avó paterna e dois tios	Pai e irmão	Irmãos	Pai	Pai	Avós e primo	Avós e prima
Religião da família	A maioria é católica; a mãe é evangélica	Católica	Católica	Protestantes ou evangélicos	Alguns membros da família são protestantes ou evangélicos	Católica	Protestantes ou evangélicos	Há membros católicos e evangélicos	
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio e Magistério	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio incompleto	Nunca estudou	Ensino Médio incompleto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo (a informante disse que estudou mais, porém não soube dar maiores informações)	Ensino Médio completo

Principal atividade profissional da mãe	Varre rua no Programa Renda Mínima	Agente comunitária de saúde	Desempregada (já atuou como ajudante geral e no Programa Renda Mínima)	Dona de casa e varre rua pelo Programa Renda Mínima	Atualmente, aposentada; era dona de casa e trabalhadora rural	Dona de casa	Dona de casa	Trabalha na escola (não sabe em qual função)	Doméstica
Escolaridade do pai	Não há informação	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental incompleto
Principal atividade profissional do pai	Não há informação	Trabalhador rural	Desempregado (já atuou como ajudante geral)	Marceneiro	Servente de pedreiro	Trabalhador rural	Trabalhador rural	Pedreiro	Garimpeiro
Escolaridade dos avós maternos	Avó: nunca frequentou a escola; avô: Ensino Fundamental incompleto	Avó: Ensino Fundamental incompleto; avô: Ensino Fundamental completo	A avó já estudou, mas não soube informar o grau	Ensino Fundamental incompleto para ambos	Não soube responder	Ensino Fundamental incompleto para ambos	Ensino Fundamental incompleto para ambos	Ensino Fundamental incompleto para ambos	Avó: Ensino Médio completo; avô: Ensino Fundamental incompleto
Principal atividade profissional dos avós maternos	Avó: dona de casa; avô: não soube responder	Ambos trabalhadores rurais e o avô também era garimpeiro	Foram comerciantes, donos de bar e, hoje, estão aposentados	Avó: trabalha com plantação de hortaliças; avô: eletricista na escola técnica	Avó: trabalhava com plantação e fabricava rapadura; avô: trabalhador rural	Avó: trabalha varrendo rua no Programa Renda Mínima; avô: trabalhador rural	Avó: dona de casa; avô: batedor de pasto	Avó: agente comunitário de saúde; avô: artesão, trabalha com panelas de pedra	Ambos são trabalhadores rurais, sendo que o avô faz alguns serviços de transporte informal para a comunidade
Escolaridade dos avós paternos	Ambos nunca estudaram	Ambos trabalhadores rurais	Ambos nunca estudaram	A informante não soube responder	Ambos nunca estudaram	Ambos nunca estudaram	Ambos: Ensino Fundamental incompleto	Avó: Ensino Médio completo; avô: Ensino Fundamental completo	Ambos: Ensino Médio completo

Principal atividade profissional dos avós paternos	Avó: dona de casa aposentada; avô: trabalhador rural	Ambos nunca estudaram	Avó: aposentada (era trabalhadora rural); avô: falecido, era lavrador	A informante não soube responder	Ambos trabalhadores rurais	Avó: atualmente, aposentada, era trabalhadora rural; avô: trabalhador rural	Ambos plantavam roça	Ambos são trabalhadores rurais, sendo que o avô faz alguns serviços de transporte informal para a comunidade	Avó: trabalhadora rural; avô: retireiro
Atividade profissional dos irmãos	Os irmãos não trabalham	Não trabalha	Ainda não trabalha	Ainda não trabalha	1 irmão descarrega caminhão, 3 são trabalhadores rurais, 1 é cozinheiro e as 6 mulheres são donas de casa	Não possui irmãos	Não possui irmãos	Não trabalha	Não possui irmãos
Tipo de moradia	Própria	Própria	Própria	Própria	Própria	Própria	Própria	Própria	
Benefício social recebido	Bolsa Famílias, Programa Renda Mínima e, às vezes, recebe cesta básica	Bolsa Família	Não	Bolsa Família e Programa Renda Mínima	Não	Bolsa Família	Bolsa Família	Bolsa Família	
Renda familiar	De R\$ 881 a R\$ 1.760	R\$ 881 a 1.760	R\$ 881 a 1.760	R\$ até 880	Até R\$ 880	Até R\$ 880	Até R\$ 880	Até R\$ 880	
Posse de bens de consumo	2 celulares e TV aberta	2 celulares, 1 <i>tablet</i> , TV aberta e 1 automóvel	3 celulares, acessam a internet através do celular, possuem TV aberta e 1 moto	2 celulares, possuem TV aberta	2 celulares e TV aberta	2 celulares, às vezes, utilizam a internet da casa do vizinho, possuem TV aberta e 1 moto	2 celulares, possuem TV e automóvel	4 pessoas da casa possuem celular, as crianças usam mais para jogos, possuem <i>tablet</i> , às vezes, usam a internet na casa da tia em outra cidade, possuem TV aberta e um carro	

Fonte: REIS, 2017.

Como podemos observar no Quadro 1, a Família 1 (Anderson e Valentim) é bastante numerosa, sendo constituída pela mãe e por 12 filhos. Desse total de filhos, cinco são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Ressalta-se que 10 filhos ainda moram na casa com a mãe, pois somente as duas filhas mais velhas se casaram e moram em outras residências. Uma dessas filhas é mãe do estudante Joaquim também participante da pesquisa. Uma das irmãs de Anderson e de Valentim também mora com o companheiro e o filho na casa da família, totalizando 12 pessoas habitando a residência. Os dados do pai de Anderson e Valentim das crianças pesquisadas não foram informados pela mãe. Quando perguntada a respeito da escolaridade e ocupação do pai, a mãe relatou que preferia não responder sobre assuntos relacionados ao pai das crianças, mesmo assim, respondeu todas as perguntas feitas com relação aos avós paternos. Essa família recebe benefícios sociais, como informado no Quadro 1, que ajudam a compor a renda da família. Pelo que foi possível observar de um quarto, havia um grande número de camas, o que nos leva a crer que muitos membros da família o dividem. Em relação à localização, a casa da família é bastante distante da escola⁴⁵ e as crianças utilizam o transporte escolar.

A família de Elisa (Família 2) é composta pela mãe, pelo pai e por dois filhos. O irmão de Elisa tem alguns meses de idade e passou, depois do seu nascimento, por problemas sérios de saúde. Das famílias pesquisadas, a mãe de Elisa é a progenitora que possui o maior grau de escolaridade (Magistério). Durante a entrevista, observou-se que ela pronunciava as palavras com domínio e fluidez da língua culta. Ela exerce a profissão de agente comunitária de saúde e, por isso, tem constante contato com as famílias da comunidade de Esmeraldas e com a escola. O pai de Elisa completou os estudos até o Ensino Fundamental I e atua como trabalhador rural. A residência da família é própria e se localiza próxima à escola.

Érica (Família 3) foi uma aluna que a escola recebeu depois do início do ano letivo. Segundo as informações obtidas por meio da entrevista, sua matrícula na escola aconteceu quando o pai conseguiu a guarda da criança⁴⁶. Segundo o informante, o período em que Érica morou com a mãe foi muito conturbado e ela chegou a passar fome e “era muito jogada”. Portanto, o ingresso dessa criança no convívio com a família paterna ainda é recente. O pai de Érica, que estava desempregado quando a pesquisa foi realizada, conta com a ajuda de outros

⁴⁵ Para chegar até essa residência tive que usar o transporte da escola e ser acompanhada por uma criança até encontrar a casa. Depois que descemos da Kombi, ainda andamos um pouco a pé. Pelo caminho, observei que não havia muitas casas (aglomeradas) como era típico no ambiente em torno da escola. Havia cercas de arame farpado que pareciam delimitar as terras. No caminho até essa casa observei que havia pouca atividade de agricultura e pecuária no entorno.

⁴⁶ Na Educação Infantil a estudante chegou a frequentar, por alguns dias, a instituição pesquisada, mas, como o pai ainda não tinha a guarda definitiva, a criança voltou a morar com a mãe.

membros da família – uma irmã e a mãe – que moram na mesma casa, para cuidar da filha. Portanto, a família de Érica é composta pelo pai, pela avó paterna, por dois tios e pela criança. O pai concluiu o Ensino Médio e já trabalhou como ajudante geral em uma empresa. A moradia da família é própria e situada no aglomerado próximo à escola.

A Família 4, do estudante Daniel, é nuclear e composta pelo pai, pela mãe e por dois filhos. A mãe não completou o Ensino Médio e trabalha varrendo as ruas pelo Programa Social Renda Mínima. O pai atua como marceneiro em uma oficina de um sobrinho e possui Ensino Fundamental incompleto. A moradia dessa família se localiza próxima à escola e é mobiliada com móveis que, segundo a informante, foram confeccionados pelo pai das crianças. A moradia dessa família também é própria.

Na Família 5, Diogo é criado pela mãe adotiva. Ela é tia da mãe de Anderson e Valentim, portanto, as Famílias 1, 5 e 6 possuem consanguinidade. A mãe adotiva de Diogo possui 72 anos e nunca frequentou escola. Ao final da entrevista, ela se emocionou ao relatar a história de sofrimento e maus-tratos sofrida por Diogo, fato que levou à adoção⁴⁷ da criança pela família. Essa mãe possui 11 filhos, sendo seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino, mas apenas três deles ainda moram em sua residência. Alguns filhos residem próximos. Os que convivem na casa, uma das filhas e uma das noras, que moram próximas, também contribuem para o cuidado com Diogo⁴⁸. A renda da família vem da aposentadoria que a mãe recebe. A residência da família é própria e, assim como na família do Anderson e Valentim, a casa está localizada bem distante da escola, o que levando Diogo a utilizar o transporte escolar.

A família do estudante Joaquim (Família 6) é biparental, formada pelo pai, pela mãe e pela criança. Como vimos acima, a mãe é umas das filhas da Família 1. A mãe de Joaquim tem 21 anos, é dona de casa e cursou o Ensino Médio, porém sem concluí-lo. O pai de Joaquim possui Ensino Fundamental completo e é trabalhador rural. A residência dessa família é própria e, por estar localizada bem próxima da escola, a criança não depende do serviço de transporte escolar.

A família de Natália (Família 7) também é biparental e formada pelo pai, pela mãe e pela criança. A mãe é dona de casa e não completou o Ensino Fundamental. O pai é

⁴⁷ Segundo relatos obtidos na entrevista, a família ainda não possui o registro da adoção legal da criança, mas cuida dele desde seus primeiros meses de vida.

⁴⁸ Como os irmãos mais velhos e as cunhadas costumam ajudar a mãe a cuidar de Diogo, inclusive nas questões relacionadas à escolarização, ao agendar a entrevista pedimos que estivessem presentes. Por isso, a entrevista com a família do Diogo foi realizada com a mãe dele e com a participação de uma cunhada e da irmã, que ajudaram nas respostas.

trabalhador rural e também não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Essa criança é a única da pesquisa que não participa do Programa de Educação em Tempo Integral, oferecido pela escola, por isso, faz todas as tarefas escolares em casa. A casa da família é própria e também não é muito distante da escola.

Por último, na Família 8, temos os estudantes Bianca e Rodrigo, que são primos e vivem na mesma moradia, onde são criados pela avó (avó paterna de Bianca e materna de Rodrigo). A avó completou o Ensino Médio, é trabalhadora rural e tem quatro filhos, mas nenhum mora em sua residência. Com relação aos irmãos, Bianca possui uma irmã mais nova, que mora em Mariana, e Rodrigo é filho único. Os dois primos moram na casa com a avó e o avô. O avô não completou o Ensino Fundamental, é trabalhador rural e faz carroto para a comunidade. A moradia é própria e as crianças utilizam o transporte para retornar para casa.

3.2 Mobilização familiar em contexto rural: entre a precariedade das condições materiais e simbólicas de existência e os esforços familiares em prol da escolarização

A análise dos dados coletados se deu em duas etapas. Na primeira, estudamos os documentos e selecionamos as crianças, na segunda, analisamos as entrevistas com os professores e as famílias. Dessa forma, para ambas as etapas, nos embasamos nas considerações de Bardin (1977) sobre a análise de conteúdo. Na primeira etapa, realizamos uma pré-análise das informações, com o objetivo de organizar os dados. Assim, tivemos, como base, a “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) e procuramos deixar o material (resultados e relatórios bimestrais) “invadir” as impressões e orientações do pesquisador. A “regra da homogeneidade” contribuiu para a seleção das crianças e permitiu uma análise dos seus resultados escolares obedecendo a critérios precisos de escolha (alto desempenho, baixo desempenho e situações de reforço escolar). Na segunda etapa, a análise das entrevistas, novamente recorremos à “leitura flutuante” e também à formulação de hipóteses que permitiu “interrogarmos” (BARDIN, 1977, p. 98).

Para a transcrição das entrevistas expostas nesse trabalho, procuramos nos embasar em algumas considerações de Whitaker (2002) sobre a transcrição da fala do homem rural. Para o autor, o discurso do informante deve ser respeitado e isso implica em reproduzir os erros de concordância ou regência de verbos. Ela ainda acrescenta que “transcrever erros de sintaxe não configura, portanto, falta de respeito em relação à fala do outro. Falta de respeito seria

corrigi-los” (WHITAKER, 2002, p. 116). Dessa maneira, esse estudo considera crucial escrever de maneira correta o léxico.

Retomando a contribuição de Bardin (1977), adotamos o critério da categorização, ou seja, a classificação dos resultados obtidos em agrupamentos segundo o tema ou o gênero. Dessa forma, encontramos as seguintes categorias: a) dinâmica familiar, que engloba: (a.1) os arranjos familiares e os modos de funcionamento das famílias, as maneiras como as famílias de Esmeralda são formadas e se organizam em relação às tarefas domésticas; (a.2) a presença das mulheres no cuidado com as crianças, uma vez que a presença das mães, avós e tias foi predominante nessa pesquisa; (a.3) relações de autoridade e formas de controle, ao discutir uma forma de criação dos filhos mais ou menos sistemática, bem como o “evitamento” do contato com “o diferente de si”; b) quanto ao cotidiano das famílias analisaremos: (b.1) a vivência cotidiana no subdistrito, sobretudo o cuidado com a terra, destacando uma peculiaridade das famílias rurais pesquisadas, o cultivo da terra, que esteve presente em todas as famílias pesquisadas; (b.2) as crianças que frequentam a escola em tempo integral e a rotina dessas crianças quando chegam da escola; (b.3) o que fazem as crianças no tempo livre, as atividades de lazer das famílias, mencionando os hábitos das crianças quando não estão na escola, o que costumam fazer para se divertir; c) rede de relacionamentos das famílias, discutindo o capital social, o círculo de amizade das famílias de Esmeraldas, englobando: (c.1) modos de convivência e sociabilidade das famílias, discutindo como se dá a interação das famílias com o povoado e os hábitos de socialização praticados por essas famílias; (c.2) a relação das famílias com o local de moradia e com a cidade, ao apresentar como as famílias utilizam os espaços da comunidade e como acontece o contato com a cidade; d) a vida escolar da prole e o acompanhamento das famílias, destacando as disposições das famílias em relação a escolarização das crianças, analisando: (d.1) o desempenho escolar na ótica das famílias e dos professores, detalhando o que a família e a escola pensam sobre o desempenho de cada criança selecionada nessa pesquisa; (d.2) modos de acompanhamento familiar da escolarização, refletindo sobre as práticas educativas dessas famílias; (d.3) relação com a escrita e a leitura, para analisar como é a relação das famílias e, conseqüentemente, das crianças, com a leitura e escrita; (d.5) formas de interação das famílias com a escola e com os professores, descrevendo como as duas instituições socializadoras se relacionam na realidade investigada; e) expectativas escolares: sucesso e fracasso na representação de pais e professores; englobando: (e.1) o que as famílias pensam da escola e o que os professores pensam das famílias, apresentando, principalmente, a relação de satisfação e insatisfação das famílias com a escola; (e.2) representações dos professores e das famílias sobre a criança e

sobre a escolarização, discutindo sobre cada criança selecionada; (e.3) expectativas de futuro da família e dos professores sobre a criança, analisando as baixas e altas expectativas.

3.2.1 Dinâmicas familiares

Considerando os estudos de Kellerhals e Montandon (1991), Lahire (2007), Nogueira (2005), Portes (1993) e Viana (1998), é possível afirmar que o desempenho escolar pode ser fortemente influenciado por fatores internos à dinâmica de funcionamento das famílias. Dessa forma, buscaremos analisar as dinâmicas e práticas educativas das famílias de Esmeraldas pesquisadas, considerando a especificidade de cada uma delas e buscando indícios que relacionam o desempenho escolar aos elementos internos das dinâmicas familiares, tais como o funcionamento do cotidiano das famílias, os estilos de criação dos filhos e aos modos de exercício da autoridade.

Nesse sentido, a partir de Nogueira (2005) e dos pressupostos teóricos discutidos no Capítulo 1, buscamos analisar as dinâmicas das famílias rurais de Esmeraldas com o objetivo de perceber algumas características das famílias educógenas, ou seja, aquelas que propiciam aos filhos um ambiente mais propício à construção de disposições que são valorizadas pela escola. Dessa forma, analisaremos, nesta seção, os arranjos familiares e os modos de funcionamento das famílias, a presença das mulheres no cuidado com as crianças e as relações de autoridade e formas de controle.

3.2.1.1 Os arranjos familiares e os modos de funcionamento das famílias

Das oito grupos familiares⁴⁹ pesquisados, quatro são famílias biparentais: Família 2 (Elisa), Família 4 (Daniel), Família 6 (Joaquim) e Família 7 (Natália). Das demais famílias investigadas, três configuram-se como monoparentais: Família 1 (Anderson e Valentim), Família 3 (Érica) e Família 5 (Diogo), ou seja, um dos pais arca com a responsabilidade de

⁴⁹ Para identificar as famílias pesquisadas optou-se por nomeá-las de acordo com a numeração apresentada no Quadro 1 acrescida do nome fictício das crianças. Exemplo: Família 1 (Anderson e Valentin); Família 2 (Elisa), e assim por diante.

criar o filho. No caso da Família 3 (Érica), o responsável é o pai. Nas Famílias 1 (Anderson/Valentim) e 5 (Diogo), a responsável é a mãe. Por fim, na Família 8 (Bianca e Rodrigo), as duas crianças, que são primas, são criadas pelos avós.

Nas quatro famílias biparentais, os pais trabalham fora das residências enquanto as mães exercem atividades dentro das casas, sendo que, em duas delas, Família 2 (Daniel) e Família 4 (Elisa), as mães trabalham também em outras atividades externas. A mãe de Daniel é varredora de ruas pelo Programa Renda Mínima da Prefeitura Municipal de Mariana⁵⁰ e a mãe de Elisa é agente comunitária de saúde. Em todas as famílias biparentais, a mulher é quem fica responsável pelas atividades domésticas e pelo cuidado com os filhos, em alguns casos, elas obtêm ajuda dos companheiros. Foi observado que, em três das quatro famílias biparentais (Famílias 2, 4 e 6), os homens ajudam nas atividades domésticas, sobretudo aos finais de semana, como podemos comprovar por meio do relato da mãe do estudante Daniel: “Tudo eu. Mas ele **ajuda** bastante. Quando ele pode, ele ajuda. No fim de semana é que gosta de ajudar” (grifo meu).

O relato da Família 2 também detalha bem a distribuição das tarefas domésticas na sua residência no final de semana, e indica que, no decorrer da semana, todas as tarefas permanecem sob responsabilidade da mãe:

Durante semana não dá porque é muito corrido, mas, no final de semana, ele vai, por exemplo, lavar o banheiro, eu já pego a cozinha e ele já fica tomando conta do [filho mais novo, alguns meses de idade] porque [o referido filho] já está andando então não tem como descuidar dele não. Ele mexe em tudo, sobe em tudo, e... É dividido, assim, cada um faz um pouquinho, à noite, para dormir, a gente reveza porque, até que [o filho mais novo] não dá trabalho, não. Ele dorme a noite toda, só acorda uma vez para tomar mamadeira, aí, essa hora, é o pai mesmo que dá, para dormir é o pai que põe para dormir, só dorme com pai, e [Elisa] também é tranquila, dorme a noite inteira, não dá trabalho nenhum... Só para comer mesmo que ela dá... (Mãe da estudante Elisa).

Na Família 7 (Natália), que também pertence ao grupo das famílias biparentais, é a mãe da Natália quem realiza as atividades domésticas. Da mesma forma acontece na Família 8 (Bianca e Rodrigo), que destacou a avó das crianças quando questionada pela pesquisadora sobre quem realizava as atividades do lar: “Essas coisas... Isso aí eu faço. Eu faço tudo sozinha”.

⁵⁰ Programa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania da Prefeitura de Mariana-MG, que se destina a oferecer qualificação e geração de renda alternativa às mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. As informações sobre o programa podem ser acessadas no *site* da Prefeitura Municipal de Mariana, disponível em: <<http://www.pmmariana.com.br>>.

No tocante à participação das crianças nos serviços domésticos, em todas as famílias foram mencionados momentos em que as crianças colaboravam com as atividades, porém isso não nos pareceu fazer parte da rotina da casa, porque elas realizavam as tarefas apenas quando se sentiam à vontade para fazê-las. Nas entrevistas realizadas, compreendeu-se que as famílias não possuem um tipo de funcionamento em que as crianças possuem uma rotina para realizar esses serviços (isso nos pareceu nítido tanto para a realização das tarefas domésticas quanto escolares), sendo que elas colaboram somente quando manifestam interesse. Para exemplificar, quando foi perguntado se as crianças ajudavam a secar os talheres todos os dias, a avó de Bianca e Rodrigo (Família 8) justificou: “Tem dias que eles chegam meio desanimados da escola e eu mesma faço” (Família 8).

Foi observado também que, em três famílias monoparentais (Família 1, 3 e 5), há um modo de organização em que outros membros da família extensiva, que podem morar na mesma casa ou não, colaboram para o cuidado com as crianças. Isso acontece tanto para suprir as necessidades básicas da criança, como higiene e alimentação, quanto para auxiliar no acompanhamento da escolarização dessas crianças.

Na Família 1 (Anderson e Valentim), além da filha mais velha que fica responsável pelas tarefas domésticas, há também outras duas filhas que ajudam no cuidado com os irmãos mais novos. Além disso, foi relatado, pela mãe, que Valentim costuma passar o dia e algumas noites na casa do avô⁵¹.

No caso da Família 3 (Érica), o pai de Érica conta com ajuda da avó e de uma tia da criança para o cuidado com a filha. Durante a entrevista, o progenitor relatou que costuma se “revezar” com a irmã para buscar a filha na escola. Com relação aos outros cuidados, ele destacou que quem está mais perto da Érica é quem a ajuda. Desse modo, os membros da família extensiva parecem contribuir tanto com os cuidados básicos quanto com a educação da criança, conforme indicou o relato do pai.

No que diz respeito à Família 5 (Diogo), a mãe é uma senhora de 75 anos que, conforme indicaram os dados coletados, também recebe apoio de outros membros da família. Durante a entrevista, foi relatada a ajuda de uma filha solteira⁵² que mora na mesma casa que as crianças e também o apoio de uma nora e de outra filha casada que, apesar de morarem em outras casas, conseguem auxiliar no cuidado com a criança devido à proximidade entre as

⁵¹ Mencionamos o avô como grau de parentesco do Anderson e Valentim, mas é importante destacar que a família considera tal parentesco, pois a avó, já falecida, era casada com esse homem.

⁵² O apoio dessa filha solteira pareceu-nos ser um pouco conflituoso, pois, no momento da entrevista em que a mãe contava à pesquisadora os serviços que essa filha realizava, ela se mostrou insatisfeita e começou a interferir na fala da mãe de outro cômodo da casa e de maneira bastante grosseira.

residências. A nora e a filha casada acompanham a criança no seu processo de escolarização, tanto que as duas estavam presentes no momento da entrevista e ajudaram a responder as perguntas feitas pela pesquisadora.

Em referência à divisão das tarefas domésticas, assim como no grupo das famílias biparentais, nas famílias monoparentais investigadas, as mulheres são quem regularmente realizam as atividades domésticas. Mesmo no caso em que o cuidador é o pai, este solicita a ajuda de outras mulheres da família extensiva (mãe e irmãs). Esse aspecto pode ser confirmado, por meio do relato do pai de Érica, que mencionou ajudar nas atividades domésticas quando as mulheres da família não estão presentes no lar:

Assim... Na parte do almoço, é só minha mãe. Minha mãe é quem faz. A não ser no dia que ela não está, aí minha irmã ajuda. Hoje mesmo ela não está aqui, aí minha irmã faz. Se precisar que eu fazer também, eu faço, mas, mais mesmo, é minha mãe e minha irmã (Pai da estudante Érica).

Acreditamos que o fato da divisão das tarefas domésticas sempre recair sobre as mulheres, mesmo quando a responsabilidade legal pela criança é do pai, pode ser explicada pela persistência de um modelo tradicional de divisão das atividades do lar, aspecto que pode trazer algumas consequências objetivas e subjetivas para as crianças.

Tendo como base os estudos de Senkevics e Carvalho (2015), é importante considerarmos que essa “divisão” das tarefas do lar, realizada pelos adultos, pode interferir nas atribuições das meninas e meninos nas casas. Não podemos estabelecer uma relação linear entre a participação nas atividades do lar e o desempenho escolar, mas acreditamos que “há um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização” (SENKEVICS; CARVALHO, 2015, p. 23).

No entanto, apesar de discutirmos essa hipótese de análise, nosso estudo não nos fornece dados suficientes para afirmar tais práticas, pois, apesar de termos notado uma participação mais voluntária das crianças, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, nas atividades domésticas, não identificamos em profundidade como ela acontece.

No tocante ao número de filhos e com exceção de duas famílias pesquisadas, Família 1 (Anderson e Valentin) e Família 5 (Diogo), todas as outras possuem até dois filhos. Sobre isso, cabe destacar que, nas famílias pesquisadas por Pereira (2005)⁵³, foi encontrada uma quantidade numerosa de filhos. Já nos estudos de Portes *et al.* (2012) foi constatada a média

⁵³ Ver Capítulo 2, seção 2.1, para perceber a singularidade das famílias pesquisadas.

de 2,24 filhos por família. É importante considerarmos que muitas famílias pesquisadas são relativamente jovens, o que indica uma possibilidade de aumentar o número de filhos no futuro.

3.2.1.2 A presença das mulheres no cuidado com as crianças

Assim como a presença das mulheres na realização das atividades domésticas pode ser destacada, a assistência delas no cuidado com as crianças também é uma questão que merece ser discutida de forma mais aprofundada. Dessa maneira, parece haver certa disposição, no sentido bourdieusiano, das mulheres das famílias pesquisadas para o acompanhamento educativo das crianças. As informantes mulheres, que são também quase totalidade na realização desse estudo, são as familiares que estão efetivamente envolvidas nas atividades educativas, de um modo geral e especial, nas atividades escolares das crianças. Elas participam das reuniões na escola, conversam com os funcionários e, muitas vezes, levam e buscam os filhos na escola. Mesmo quando o pai está presente, normalmente isso é feito com o acompanhamento também da mãe. Raramente o pai é o responsável pela vida escolar da criança. Até mesmo na Família 3, em que o pai é quem possui a guarda da filha, a presença de uma tia da criança nos parece equivalente à presença desse pai no cuidado com a Érica.

A constatação da mãe como protagonista no acompanhamento da vida escolar dos filhos foi apresentada nas pesquisas de Van-Zanten (1996), Charlot e Rochex (1996), Bounoure (1995) e Nogueira (2011b), assim como também nos estudos de Portes *et al.* (2012), que investigaram as famílias do meio rural. Este último estudo apresenta resultados e análises que nos ajudaram na compreensão dos nossos dados. Acreditamos que, assim como na pesquisa de Portes *et al.* (2012), a presença das mulheres rurais no cuidado com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece porque elas estão sempre mais próximas fisicamente da escola. Sobre isso, é importante destacar que a maioria das famílias pesquisadas reside em aglomerados de casas mais próximos da escola. Apenas as Famílias 1 (Anderson e Valentim) e 5 (Diogo) moram em lugares mais distantes da escola. A relação com o tempo e o espaço no meio rural também pode explicar a participação efetiva das mulheres na vida escolar das crianças. A sensação de que o tempo demora a passar pode levar as mulheres a participarem mais dos eventos da escola e da igreja e a construir uma rede de relações com os demais moradores do povoado. O fato da maioria das mães da nossa pesquisa

exercer atividades dentro das casas e, por isso, ter mais contato com as crianças também pode explicar esse acompanhamento mais pontual na escolarização dos filhos.

3.2.1.3 As relações de autoridade e formas de controle

Conforme os estudos de Lahire (2007), é importante analisarmos as relações de autoridade nas famílias, principalmente quando a pesquisa investiga as crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, nesse segmento, as regras da escola podem ir na contramão do regime disciplinar das famílias. Como analisamos na seção 1.2.1.1, *O mito da omissão parental*, sobre o efeito Pigmaleão, acreditamos que os comportamentos das crianças podem produzir implicações para o processo de avaliação dos professores e, conseqüentemente, para o desempenho escolar.

Nessa perspectiva, ao que se refere às relações de autoridade nas três famílias monoparentais pesquisadas, ela é exercida pelas duas mães e também pelo pai, com apoio dos membros das famílias. Nas Famílias 3 (Érica) e 5 (Diogo), a autoridade é compartilhada com as pessoas que moram na casa, conforme afirmou o pai de Érica: “Qualquer um que... dos meus irmãos, minha irmã, minha mãe, que vê que ela tá fazendo algo que não pode. Qualquer um. Eles têm esse direito de corrigir, na hora certa”. Na Família 1 (Anderson e Valentim), as ordens são passadas, primeiro, pela mãe da criança, mas, na ausência dela, a autoridade passa para outro membro da família. No caso do Anderson e Valentim, conforme informado pela mãe, a autoridade é passada para a filha mais velha: “Eu e [a filha mais velha]. Se eu sair, aí eu posso deixar com ela que ela resolve. Se tiver que colocar pra escola, ela resolve. Ela também dá ordem”. Nas Famílias 2 (Elisa) e 6 (Joaquim), biparentais, a autoridade também é compartilhada e as crianças seguem as ordens tanto do pai quanto da mãe. Quando uma decisão deve ser tomada ou alguma permissão deve ser concedida, Joaquim e Elisa procuram tanto o pai quanto a mãe para isso.

Nas Famílias 7 (Natália) e 8 (Bianca e Rodrigo), as informantes declararam que chegam a dar as ordens, mas que a autoridade é do homem, ou seja, do pai de Natália e do avô de Bianca e Rodrigo. Segundo as entrevistas, quando há algum problema na relação com as crianças, as mulheres falam e insistem, mas os conflitos são resolvidos mediante a autoridade masculina. Por outro lado, na Família 4 (Daniel), a mãe admitiu que é ela quem dá as ordens e

é respeitada. Ela justifica tal fato pela ausência do marido na rotina da criança durante a semana. Assim, ao ser perguntada sobre quem exerce a autoridade e a quem a criança obedece, a mãe informou:

A mãe. Respeita o pai também, o que o pai fala, mas o pai é mais... Como ele fica o dia inteiro fora, o tempo que ele fica com as crianças, ele quer brincar, ele quer tá com os filhos dele. Tem momentos que já é... na hora de chamar atenção é chamar atenção. Mas aí o pai também chama. Agora eu sou... eu sou um pouco chata (Mãe do estudante Daniel).

Com relação às formas de controle no âmbito familiar, dividimos as crianças em dois grupos. No Grupo 1, estão as Famílias 2 (Elisa) e 8 (Bianca e Rodrigo), que possuem uma criação mais rígida e cujos familiares nitidamente declararam exercer algum tipo de controle, sendo ele mais explícito e sistemático sobre a criança. No Grupo 2, estão as Famílias 1 (Anderson e Valentin), 3 (Érica), 5 (Diogo) e 6 (Joaquim), que possuem uma rotina menos sistemática em que o controle sobre o tempo e as atividades diárias é menos sistemático. Mesmo assim, destacamos que em todas essas famílias percebemos a existência de algum tipo de controle, mesmo que menor e menos intenso que nas famílias do Grupo 1.

Tratando-se o Grupo 1, as famílias relataram que controlam os horários das crianças, sobretudo os de brincar, assistir televisão, tomar banho e jantar. A definição dos horários para os estudos aparece de forma menos sistemática, o que pode ser explicado pelo fato da maioria das crianças desse grupo permanecer na escola em horário integral. Essas famílias declararam também que controlam o círculo de amizade das crianças, pois, segundo elas, há crianças que apresentam comportamentos que não são aceitáveis para os filhos. Tal fato pode ser comprovado por meio do relato da mãe de Daniel e da mãe de Elisa, quando perguntadas se havia algum tipo de restrição para o cotidiano da criança.

Tem algumas... alguns colegas aqui da... os vizinhos de perto. Porque eu não deixo ele, fim de semana em campo, não deixo. Eu não... porque as crianças daqui falam muito palavrão, coisas erradas... Então eu não deixo. Eu fui criada assim. Eu fui criada... Eu e meus irmãos fomos criados assim. Então a educação foi assim. Eu tento passar isso pra eles. Porque, graças a Deus, a educação que meus pais me deram, todos elogiam até hoje. “Seus filhos são homens de caráter, eles vão respeitar.” Graças a Deus. Nunca teve: “Os filhos da [mãe da informante] são...”. Eu tento passar isso pra eles. Não falando: “Fulano é isso, isso...”. Não. [Daniel...] Ou: “Mãe, posso ir?”. “[Daniel], você não pode. Fica com seu irmãozinho.” Não falo que não porque as crianças são isso, isso, isso. Agora, a [Elisa], eu gosto muito dela, gosto muito que ela venha brincar com meus filhos. Porque tudo dela é simples. Não tem nada de palavrão. Porque tem umas crianças que falam coisas absurdas. Evito (Mãe do estudante Daniel).

Assim, a gente explica n/é? O cuidado com isso, cuidado aquilo n/é? Cuidado com amiguinhos que [...] vem de outra educação, muito palavrão. [...] Muitas vezes, a amizade acaba influenciando sim, mas ela tem contato com outros coleguinhas, eu não deixo sempre. [...] Evitar ao máximo, quando vai, dou horário para chegar, dou horário para sair, pergunto como foi o comportamento lá, o que aconteceu... (Mãe da estudante Elisa).

Conforme os depoimentos, Daniel e Elisa parecem ter um comportamento mais próximo daquele legitimado pela escola. Assim como a mãe de Elisa, que procura saber sobre as brincadeiras da filha, a mãe de Natália relatou que também controla as brincadeiras da filha, explicando com o que (ou com quem) ela pode ou não brincar. A mãe de Natália contou que a criação da filha é bastante controlada por ela e, caso a criança não cumpra as ordens, ela impõe uma punição:

Primeiro, dever, depois, banho e, depois, vai assistir novela, depois, vai pra casa da avó dela. Se deixar, ela fica o dia inteiro sem fazer nada. [...] Eu dou castigo também. [...] Tem hora que eu falo num tom sério com ela e ela começa a responder... Eu coloco. Tiro a televisão dela, as coisas que ela gosta de fazer. Dever, mesmo... Tem vez que, em vez dela estudar, ela faz: Ai, não precisa fazer não”. Ai eu falo: “Se você não fizer dever não tem novela” (Mãe da estudante Natália).

Essas famílias relataram também que costumam controlar as saídas das crianças, sendo que, em todos os casos, tanto no Grupo 1, quanto no Grupo 2, as famílias declararam que as crianças não possuem o hábito de ir brincar em casa de colegas. Quando acontecem as visitas, elas são raras, seletivas e cheias de recomendações. Os pais relatam que tentam passar para os filhos a criação que eles tiveram e, assim, brincar ou permanecer na casa dos outros não é visto com bons olhos pelas famílias pesquisadas. Mesmo assim, algumas vezes percebemos, pelos relatos e observações realizadas, que isso acaba acontecendo. No caso da Família 1 (Valentim), a pesquisadora presenciou, que alguns membros da Família 5 (Diogo), extraíam bichos de pé em Valentim no terreiro da casa enquanto a entrevista era realizada. Ao sair, a mãe do Diogo fez um comentário de que a presença do Valentim na sua casa era constante e que eles faziam o que podiam para ajudar.

Nesse sentido, percebemos, nesse estudo, algumas características das famílias rurais que mais se aproximam com as discussões realizadas por Van-Zantem (2010) sobre as famílias de camadas médias. Assim, a caracterização das famílias em “diferentes de si” foi percebida também nesse trabalho. Parece-nos que há, nas famílias pesquisadas, certo controle exercido no sentido de assegurar uma vivência entre os “iguais a si”, entre as pessoas que os

pais consideram ser boa influência para os filhos. Assim, o controle dos pais é no sentido de garantir uma vivência entre iguais, ou seja, entre pessoas que eles consideram boas influências para as crianças. O “evitamento” se dá em relação ao “diferente de si”, então, se as famílias são amigas, se há proximidade, não se justifica o controle.

No Grupo 2, conforme já mencionado, a criação dos filhos acontece de forma menos sistemática que no Grupo 1. No Grupo 2, destacamos a Família 6 (Joaquim) que mais se aproxima das famílias do Grupo 1 nesse aspecto. A mãe do Joaquim informou que ele não demanda um controle muito rígido, porque já conhece seus horários e os respeita. Por outro lado, os relatos indicam que ela parece controlar sistematicamente os horários, ou restringir os colegas e brincadeiras das crianças, como acontece de modo mais visível nas famílias do Grupo 1.

A mãe de Anderson e Valentim (Família 1) declarou que “aqui tem horário pra tudo” ao contar sobre a rotina das crianças quando chegam da escola, em outros momentos, ela relatou que não costuma restringir as amizades dos filhos. Ela também relatou que, vez ou outra, costuma olhar o caderno dos filhos para ver se há atividades sem fazer:

Se eu tiver um tempinho, eu olho. Tem vez que eu passo semanas sem olhar. Mas sempre, fim de semana, eu costumo olhar. Se tiver tarefa sem fazer, já falo. Mas sempre gosto de olhar. Porque eles podem enrolar a gente, n/é? (Mãe dos estudantes Anderson e Valentim).

No tocante às questões discutidas sobre as relações de autoridade, as famílias do Grupo 2 criam seus filhos de uma maneira que é mais valorizada pela escola. Podemos buscar, nesse dado, uma das explicações para a diferença de desempenho das crianças pesquisadas, uma vez que, segundo os documentos da escola e os relatos dos professores, as crianças do Grupo 1 apresentam um baixo desempenho escolar, enquanto as crianças do Grupo 2 têm bons resultados escolares.

Retomando Lareau (2007), seu estudo nos fornece subsídios para discutir a sobre a criação dos filhos das famílias populares. Assim, alguns aspectos do “crescimento natural”, estilo educativo que a pesquisadora atribuiu às maneiras das famílias populares de criarem seus filhos, foram identificados nas famílias investigadas. As crianças pesquisadas costumam brincar no terreiro no final da tarde e em finais de semana, o que possibilita a interação com os vizinhos que são, em maioria, parte da família estendida. A restrição do diálogo e a ausência do poder de negociação das crianças, característica do “crescimento natural”, é algo que pode ser encontrado nos dados coletados, como mostra o depoimento da mãe da Elisa:

Falo com ela: “Aí, está vendo? Tem que seguir os princípios”. A gente segue muito isso, educação depois religião, depois vem esses princípios do respeito n/é?... Do respeito familiar, com as pessoas, às vezes, *quando eu estou conversando, que ela entra na conversa, falo para ela não fazer isso comigo, é conversa de adulto.* [...] Minha família segue esse princípio, meu pai ensinou que, quando chegava um adulto, podia ir para cozinha, não escutar o assunto do mais velho, depois que terminava que ele falava: “Pode vim”. Eu passo isso para ela também. Porque os coleguinhas também tiram de ritmo (Mãe da estudante Elisa, grifo meu).

Portanto, o controle está presente em algumas famílias de Esmeraldas, o que nos leva a afirmar que o estilo educativo “crescimento natural”, discutido por Lareau (2007), não pode definir completamente as famílias pesquisadas, visto que, em algumas delas, há um controle sobre o cotidiano da criança que não é próprio do “crescimento natural”.

Sobre as questões mencionadas pela mãe a respeito da religião e, sobretudo, os princípios do respeito, percebemos, por meio dos relatos, não apenas na Família 4 (Daniel), mas também nas Famílias 2 (Elisa) e 8 (Bianca e Rodrigo), que muitas de suas ações seguem princípios norteados pelas religiões que praticam. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Truzzi (2009) para aprofundar as discussões. Para ele, “toda prática religiosa embute em si mesma uma ação pedagógica” (p. 159). Em outras palavras, as práticas que possuem, como base, a religião podem contribuir para a transmissão de valores, condutas sociais e atitudes. Assim, percebemos que, principalmente, nas famílias supracitadas pode estar ocorrendo certo efeito da religião na escolarização das crianças, visto que, geralmente, muitos desses valores, condutas e atitudes são valorizados pela escola. É importante lembrar que Elis, Daniel, Bianca e Rodrigo têm bons desempenhos escolares.

3.2.2 O cotidiano das famílias

Para compreender em profundidade a relação família-escola em uma localidade rural, é crucial analisarmos as peculiaridades que a vivência em meio rural pode trazer para o cotidiano dessas famílias. Dessa forma, propomos, nessa seção, analisar as especificidades da vivência cotidiana em Esmeraldas a partir das seguintes categorias de análise: a) vivência cotidiana no subdistrito e o cuidado com a terra, apresentará as particularidades das famílias rurais e como lidam com as plantações; b) rotina no lar das crianças que frequentam a escola

em tempo integral, destacando o que costumam fazer quando chegam da escola; e c) o que fazem as crianças no tempo livre, quais as atividades de lazer das famílias e as atividades praticadas pelas crianças nos finais de semana e nas férias.

3.2.2.1 A vivência cotidiana no subdistrito: o cuidado com a terra

Sobre o cotidiano das famílias pesquisadas, é importante destacar uma particularidade das famílias rurais, o cultivo da terra. Todas as famílias entrevistadas declararam exercer alguma atividade típica do meio rural. As atividades variam entre plantações de roça, como milho, por exemplo, e o cultivo de hortaliças, como couve, alface, almeirão, entre outras. O cuidado com os animais também foi outra atividade comum a essas famílias, que relataram possuir e se dedicar à criação de galinhas e algumas vacas. Outro dado importante, e que caracteriza o meio rural, é que a principal ocupação de três pais e alguns avós está estritamente ligada ao meio rural, pois atuam como trabalhadores rurais, cuidando da terra, dos animais e cultivando algumas plantações para terceiros.

Ainda em relação à ocupação laboral das famílias, como exposto no Quadro 1, os pais das crianças exercem atividades manuais que demandam esforço físico (trabalhador rural, servente de pedreiro, pedreiro, marceneiro e garimpeiro) e o mesmo acontece com a maioria das mães. Ressaltamos que, nesse sentido, consideramos o trabalho da mãe da Elisa (Família 2), que é agente comunitária de saúde, menos manual e, com isso, menos desgastante fisicamente que os demais. O trabalho da mãe da Bianca (Família 8), que atua na escola, mas não soube nomear sua função, também pode ser equiparado ao da mãe de Elisa no que se refere à intensidade do esforço físico.

Sobre a relação entre a ocupação dos pais e os estilos educativos das famílias, tendo em vista os estudos de Kohn (1977), os pais das camadas populares que exercem atividades laborais mais manuais tendem a valorizar a ordem e a obediência dos filhos. No entanto, tratando-se das famílias de Esmeraldas, isso não parece estar presente em todas as famílias, já que consideramos que nem todas educam os filhos de forma rígida.

Sobre o cultivo das plantações, a pesquisadora presenciou, momentos antes do início da entrevista, a mãe⁵⁴ de Anderson e Valentim combinando, por telefone, com outro morador da comunidade, sobre a plantação que eles cuidavam. Ela parecia ansiosa e queria organizar logo o dia do plantio da “roça”. Durante a entrevista, quando perguntado se a família realizava algum tipo de trabalho com a terra, a progenitora respondeu: “A gente planta horta, planta roça, milho” e citou as pessoas que a ajudavam no trabalho. Ela destacou também que, “se [o trabalho] for no dia de sábado e os meninos tiver, todo mundo vai ajudar”. Já com relação ao cuidado com a horta, ela declarou que obtém a ajuda de um familiar (o padrasto).

Tanto nessa família como nas outras, as crianças não possuem uma rotina para cuidar da horta. As famílias relataram que algumas crianças auxiliam no trabalho, mas não há uma obrigatoriedade, elas participam do trabalho de forma espontânea e quando manifestam interesse. O depoimento da mãe de Natália garante essa afirmação: “Tem vez que ela joga água pra mim, quando tá animada, mas quando não tá...”. Há também aquelas crianças que, mesmo sem a obrigatoriedade, participam e gostam desse tipo de trabalho. A avó de Bianca e de Rodrigo enfatizou: “A gente vai, faz os canteiros, eles vão e plantam. [...]. Gostam. Mexer com a terra é com eles mesmos”. Percebeu-se que as mulheres pesquisadas são quem regularmente cuidam da horta e, em alguns casos, as crianças as auxiliam quando se sentem dispostas.

Analisando esses dados, percebemos que o cuidado com a terra, com a plantação e com os animais está presente na socialização das crianças, mesmo que elas não atuem regularmente na rotina da família com a terra. O cuidado com os animais, principalmente os de grande porte, como os bois e vacas, fica na responsabilidade dos homens. Nesse caso, não houve relatos da participação das crianças.

Sobre consequências disso para o futuro, podemos supor, na esteira de Pandolfo (2012; 2013), que o trabalho com a terra está presente na socialização das crianças desde muito cedo, o que implicaria em uma participação economicamente ativa (atividades laborais) dos jovens rurais maior que a dos jovens urbanos.

O fato de as crianças não participarem assiduamente das atividades de dentro e de fora da casa parece ter duas explicações: as famílias criam seus filhos de forma menos sistemática e os filhos, muitas vezes, permanecem grande parte do dia na escola no Programa de Tempo Integral. Como relatado em algumas entrevistas, frequentemente, as crianças chegam da escola cansadas e as famílias podem não propor nenhum tipo de atividade como forma de

⁵⁴ A principal ocupação dessa mãe é varrer rua pelo Programa Renda Mínima, porém, em algumas épocas, ela se reúne com outras pessoas para o trabalho com as plantações.

compensá-las pelo esforço gasto na escola. Não podemos descartar a hipótese de que, com a legislação que proíbe o trabalho infantil, as famílias tenham realmente deixado de atribuir essas atividades às crianças ou, por acreditarem e temerem esse pressuposto legal, simplesmente não relataram situações de trabalho infantil para a pesquisadora.

Assim, como a produção das plantações, na maioria dos casos, a produção e criação de animais nas famílias investigadas também é para consumo próprio. A mãe de Natália justificou: “É só pra nós mesmo. Porque o lugar é pequeno, não dá pra plantar muita coisa”. As outras famílias não mencionaram o motivo de não venderem, apenas relataram que as produções são para sustento próprio. Dessa maneira, constatou-se que a quantidade de animais e de plantações, possivelmente, é pequena.

3.2.2.2 A rotina no lar das crianças que frequentam a escola em tempo integral

Das 10 crianças pesquisadas, apenas uma não participa do Programa de Educação em Tempo Integral. Todas as crianças cujas famílias aderiram ao programa⁵⁵ permanecem na instituição escolar de segunda a sexta-feira, das 7 horas até às 16 horas e 15 minutos. Por causa dessa extensão da carga horária escolar, além das aulas regulares, as crianças participavam de oficinas de Música, Teatro/Dança, Informática, Educação Patrimonial, Artesanato, Esporte/Lazer e Estudos Orientados. Esta última possui uma duração maior, de duas horas, que são divididas entre a realização do dever de casa e reforço escolar.

Quando chegam da escola, as crianças que frequentam o Tempo Integral costumam lanchar, depois “brincam um pouco”, tomam banho, jantam e dormem. As Famílias 1 (Anderson e Valentim), 6 (Joaquim) e 8 (Bianca e Rodrigo) declararam que as crianças costumam assistir novela ou algum desenho na televisão antes de dormir. Essas crianças regularmente não realizam o “dever de casa” em casa, mas na escola. A mãe de Joaquim mencionou que, em raras vezes, ele leva tarefas escolares para fazer em casa e, quando isso acontece, ela declarou que ele faz rapidamente e sem conflitos. Nesse depoimento, a mãe mencionou que o tempo que a criança tem em casa é restrito por causa da frequência à escola em tempo integral.

⁵⁵ Ao realizarem ou renovarem a matrícula das crianças, a escola sugere a adesão da família ao Programa. Portanto, as famílias têm a opção de aderir ou não.

Chegando aqui em casa, no mais, ele brinca um pouquinho. *O tempo é pouco também porque já tá tarde.* Aí ele brinca um pouquinho, depois toma banho, quando a gente não sai à tarde, ele vai assistir televisão e dá o horário dele dormir. Às vezes, a gente costuma ir na casa da minha mãe ou na casa do meu pai. Mas, no mais, é isso mesmo que ele faz. [...] É muito difícil ele trazer dever pra fazer em casa. Geralmente, ele faz no Integral. Mas, quando ele traz, ele chega e já vai fazendo pra poder ficar com o resto da tarde livre (Mãe do estudante Joaquim, *grifo meu*).

Ainda sobre a realização das atividades escolares, a mãe de Anderson e Valentim enfatizou a dificuldade das crianças em estudarem depois que chegam da escola: “Pra estudar, na parte desse horário, vai ser difícil. Costumo colocar, mas é difícil. Eles gostam de andar a cavalo. Cavalo, bicicleta”. Assim, o relato do pai da Érica (Família 3) resume bem a rotina das crianças que frequentam o Programa de Educação em Tempo Integral oferecido pela escola:

Quando ela chega, a primeira coisa que ela faz é trocar de roupa e ir se alimentar. Se alimenta bem pra caramba. Aí depois fica por aqui mesmo. Na parte da parte, quando meu irmão chega, a gente fica a bater papo no terreiro e ela fica aí brincando. Às vezes, meu sobrinho que mora lá em cima, vem e eles ficam brincando. No terreiro, até a hora de tomar banho, jantar e dormir (Pai da estudante Érica).

Natália é a única criança pesquisada que não participa do Programa de Educação em Tempo Integral. Assim, sua rotina é diferenciada e ela permanece grande parte do dia em casa, com a mãe, diferentemente das outras crianças, que permanecem a maior parte do dia na escola e ficam em contato com a família somente depois das 16 horas e 15 minutos. A mãe de Natália resumiu a rotina da criança em casa após o término das aulas (ela chega por volta de 11 horas e 40 minutos): “Ela almoça, passa um pouquinho, ela estuda, dorme, acorda, toma banho, vai pra casa da avó... Aí já tá de noitinha”.

Como nove entre as 10 crianças pesquisadas realizam o dever de casa na escola, a análise sobre o dever de casa como a principal forma de comunicação entre a escola e a família e também como fonte de conflitos entre as duas instâncias, discutida por Resende (2013), ficou limitada. Por outro lado, as famílias declararam, nas entrevistas, que costumam olhar o caderno das crianças quando podem, sendo que não há um acompanhamento diário mais sistemático da escolarização por meio do dever de casa. Elas não mencionaram críticas negativas ao dever de casa, e parecem olhar os cadernos mais para exercer certo controle, mesmo que relativo, sobre os deveres dos filhos. Porém, como Natália realiza o dever em casa, sua mãe enfatizou, na entrevista, que: “Muito não é não. Só que tem hora que vem dever

difícil que eu não tenho estudo pra ensinar a ela”. Diante dessa limitação apresentada pela mãe, a criança obtém ajuda dos primos mais velhos que também estudam na escola.

3.2.2.3 O que fazem as crianças no tempo livre: atividades de lazer das famílias

No que se refere às atividades de lazer, é possível afirmar que, em todas as famílias, os hábitos são próximos. Muitas famílias têm as atividades de lazer limitadas aos acontecimentos do subdistrito, que não é um lugar com muitos eventos, nem possui opções de praças e parques para as crianças. Então, as famílias costumam frequentar o campo, onde, algumas vezes, acontecem jogos de futebol. Muitas famílias relataram também que possuem o hábito de visitar os parentes nos finais de semana e nas férias das crianças. Além de acompanhar seus familiares nessas situações, as crianças também costumam brincar e assistir TV em seus tempos livres.

Com a escassez de eventos no subdistrito, algumas famílias visitam parentes em outros lugares, o que será melhor discutido na próxima seção. Porém, é importante ressaltar que essas visitas não acontecem com frequência. A mãe de Daniel (Família 4) resume bem a rotina de lazer das famílias pesquisadas e explica os motivos pelos quais eles não têm o costume de visitar outros locais: “Porque não tem nada aqui. Pra ir pra fora, pra sair, tem que ter carro, tem que ter condições, e a gente não tem... vai na casa da minha avó, da minha mãe. Vai no campo, toma um sorvete lá...”. Na mesma direção, algumas famílias, como a de Érica, não costumam passear, mas recebem alguns parentes na casa nos finais de semana e férias.

As Famílias 1 (Anderson e Valentim) e 6 (Joaquim) lamentaram que, na última férias, não puderam ir à casa de uma parente em comum (irmã mais velha de Anderson e Valentim e tia de Joaquim). Segundo os relatos, eles passavam as férias e alguns finais de semana na casa dessa familiar, que se localizava em um distrito de um município vizinho. Porém, no período das férias de julho, a família que recebia essas crianças se mudou para um lugar mais distante e, por isso, as crianças não tiveram condições de visitá-la.

Sobre a Família 8 (Bianca), a avó relatou que a criança costuma passar uns dias na casa da mãe, que mora em Mariana, e na casa da avó materna, que também reside no subdistrito. Porém, a avó mencionou que ela permanece poucos dias fora. Na maior parte do seu tempo livre, ela costuma permanecer na casa onde mora com os avós. Já sobre o Rodrigo, concordamos com a professora que ressaltou, durante a entrevista, que ele é a criança que

mais tem experiências em locais fora do subdistrito, pois a avó relatou que ele costuma visitar e passar as férias com a sua mãe, que mora em Mariana. Natália, Diogo e Elisa, segundo os relatos, esporadicamente visitam parentes que moram no subdistrito ou em algum povoado próximo.

Além desses momentos de contato com outros parentes, as crianças pesquisadas costumam assistir televisão. Os programas televisivos citados pelas famílias foram *Chiquititas*, *Rebeldes*, *Chaves* e *Pantera Cor de Rosa*. Outros não sabiam o nome dos programas e mencionaram apenas “novelas do SBT”, “novela de criança” e desenhos de maneira geral. Nas férias, algumas famílias relataram que as crianças compram ou pegam emprestado alguns DVDs para passarem o tempo. Em certas famílias, percebemos um cuidado com os programas que as crianças assistem. A mãe do Daniel, por exemplo, mencionou que os desenhos “é tudo educativo”, e a própria utilização do termo “novela de criança”, usado pelo pai de Érica, demonstra uma atenção aos programas que a criança assiste.

Em outros momentos, foi relatado que as crianças pesquisadas costumam brincar muito. Essas brincadeiras acontecem, de acordo com os relatos, nos terreiros das casas e, em algumas vezes, em contatos com os vizinhos que são, como mencionado anteriormente, frequentemente, integrantes da família estendida da criança.

3.2.3 Rede de relacionamento das famílias

É, não teria nem preocupação, é o contato que, às vezes, eu acho que o pai tem a mãe só assim... Eles têm uma qualidade melhor n/é?... A mãe do Daniel, já dei aula para ela, ela tem Ensino Médio, o pai eu não sei, mas o pai também é... trabalha fora, ele tem contatos lá... É fora, sem ser o mundo deles ali. E isso eu acho que ajuda muito (Professora do 1º ano).

Nesse depoimento, a professora do 1º ano buscou explicações na escolarização da mãe e nos contatos do pai para o bom desempenho da criança na escola. Com isso, notamos que a escola pesquisada reconhece e valoriza a rede de relacionamento das famílias. A rede de relacionamentos é uma das categorias discutidas que podem influenciar o desempenho da criança na escola. Tendo em vista os estudos realizados, nessa seção, buscaremos compreender a rede de relacionamentos das famílias, mediante a análise das seguintes

categorias: a) modos de convivência e sociabilidade das famílias; e b) relação das famílias com o local de moradia e com a cidade.

3.2.3.1 Modos de convivência e sociabilidade das famílias

Em relação aos modos de convivência, as famílias pesquisadas do subdistrito possuem uma rede de relacionamentos baseada na convivência com a família estendida que, muitas vezes, também reside no próprio povoado ou nas suas proximidades. Outro dado que destacamos é a convivência das famílias pesquisadas com o grupo religioso ao qual pertencem. O futebol também é um evento que possibilita a interação entre as famílias do povoado e que merece ser analisado neste trabalho.

Sobre a rede de relações mais próxima das famílias estudadas, enfatizamos a vizinhança e a família estendida que, em alguns casos, faz também parte da vizinhança dessas famílias estudadas. A existência de uma limitada rede de relacionamentos em comunidades rurais é bastante comum, segundo os estudos já discutidos no segundo capítulo desse trabalho. Com poucas opções de lazer na comunidade, as famílias investigadas relatam que costumam se reunir na casa de parentes e de amigos mais próximos. No entanto, parece que esses encontros não ocorrem com frequência e, vez ou outra, as famílias marcam e se reúnem, ora na casa dessas pessoas, ora nas suas próprias casas. O relato da mãe de Natália comprova a limitação do círculo de amizade da família com seus parentes: “Mais com parente. A gente tem amizade com outras pessoas também, mas é mais com parente”. A mãe de Diogo também relatou a relação com seus vizinhos e reforça a afirmação de que a sociabilidade das famílias pesquisadas gera em torno da família estendida e do contato com os moradores do povoado: “É mais família. Tem aqui, a nossa vizinha ali, a [nomes de duas vizinhas] que moram pra baixo... Às vezes, nós batemos papo, os meninos brinca, não briga. Aqui, graças a Deus, não tem briga entre os vizinhos, não”. O depoimento da mãe de Joaquim também exemplifica os momentos de interação da família:

A gente tem bastante [contato] com pessoas de comunidade, de fora. [...] Tem vez que a gente vai na casa deles, tem vez que eles vêm aqui em casa. A gente marca alguma coisa. A gente vai jantar na casa deles ou eles vêm aqui em casa jantar. [...] Até que a gente tem, em outras comunidades. Em [nome das comunidades próximas]. É. Uma vez ou outra, a gente vai. É meio longe, mas, uma vez ou outra, a gente vai lá (Mãe do estudante Joaquim).

Apesar do convívio dessas famílias estar baseado no contato com a família estendida e com os vizinhos, observamos alguns relatos sobre a interação de algumas famílias com grupos religiosos. As famílias cuja menção da religião apareceu como meio de extensão da rede de relações foram a 2 (Elisa), a 4 (Daniel) e a 8 (Bianca e Rodrigo). A participação dessas famílias em momentos religiosos possibilita a interação com membros da comunidade e fora dela, já que algumas reuniões acontecem com a presença de pessoas que residem fora do subdistrito ou, algumas vezes, acontecem fora do povoado, na cidade vizinha, por exemplo.

Conforme podemos notar o depoimento a seguir, a mãe de Daniel reforçou as discussões realizadas:

Com a comunidade inteira a gente tem amizade. [...] É, com o pessoal da igreja. Mas como a comunidade um todo... se for olhar, tudo é família. Uns ou outros, se for olhar, o parentesco, sempre tem um parentesco lá no passado. Tem algumas pessoas que não cumprimentam, mas são coisas banais, coisas bobas. Fica com raiva por coisa boba. Mas são poucas pessoas. [...] Tem o pessoal da igreja, que não são daqui. Porque nós temos a nossa igreja aqui que é a nossa família. Mas tem a igreja [da cidade vizinha] que a gente também frequenta. E tem um pessoal no Rio também. [...] Quando tem festa, eles vêm. Pessoal do Rio, Ponte Nova... (Mãe do estudante Daniel).

O futebol foi um evento citado por algumas famílias como outra possibilidade de estender a rede de relações. O futebol pode acontecer na comunidade, que recebe times de fora da localidade, e, em outros momentos, a comunidade se desloca para disputar o jogo em outras comunidades próximas ao subdistrito. Sobre isso, a mãe de Elisa relatou que a filha costuma visitar os parentes em um distrito “quando tem jogo, por exemplo, o time daqui vai jogar em algum outro lugar, ela sempre vai um pouquinho”. Para o pai de Érica, as atividades na igreja e o futebol são os eventos que mais movimentam a comunidade.

3.2.3.2 A relação das famílias com o local de moradia e com a cidade

Mesmo com as dificuldades de morar em um subdistrito, citadas pelos entrevistados, como o precário atendimento do transporte (duas vezes na semana), da saúde (“porque aqui não tem médico direito... e, quando vem, a gente vai e não acha ficha”, conforme mencionou

a mãe do estudante Diogo), a falta de um mercado para as famílias realizarem suas compras, entre outras questões apresentadas no início desse capítulo, as famílias pesquisadas parecem acreditar que o subdistrito é um bom lugar para criar seus filhos. O contato das famílias estudadas com a cidade acontece esporadicamente para o atendimento de suas necessidades básicas de saúde, alimentação e para receber o salário ou os benefícios sociais, pois, no subdistrito, não há nenhuma agência bancária.

Em relação à maneira como as famílias utilizam os espaços da comunidade, podemos destacar que costumam frequentar o campo de futebol nos finais de semana, as igrejas e as festas da escola. Em relação ao controle da frequência dos filhos a outros locais da comunidade, foram indicadas algumas restrições como, por exemplo, no relato da mãe de Anderson e Valentim, que afirmou não gostar que os filhos frequentem o boteco: “Sempre quando tem missa, os meninos costumam ir. Agora uma coisa que eu não gosto que eles frequentam é boteco. Isso aí eu não gosto não. No campo eu deixo, mas boteco eu já não gosto”. Outra família, a de Daniel, não permite que o filho frequente o campo de futebol: “Porque eu não deixo ele fim de semana em campo, não deixo...”. Percebemos aqui que a forma de utilização dos espaços coletivos da comunidade é realizada de maneira diferenciada nas oito famílias investigadas.

As famílias costumam se locomover até a cidade vizinha ou até Mariana para resolverem suas questões pessoais. Elas, normalmente, utilizam o transporte público que atende a comunidade nas segundas e sextas-feiras, e, quando não há esse transporte, mas há necessidade de deslocamento, elas alugam um carro particular. Algumas famílias vão mais à Mariana para fazer compras, consultar o médico ou fazer algum serviço bancário, como contou a mãe de Daniel:

Tem vez que a gente fez em [cidade vizinha]. Mas raramente a gente vai [até a cidade vizinha]. É mais em Mariana. Aí a gente vai de ônibus. Tem vez que a gente arruma um carro. A gente aluga um carro, cada um paga uma passagem. Tem um moço aqui que é taxista... Aí a gente chama ele, divide por quatro pessoas, aí a gente vai... quando não tem condução. Porque tem condução só segunda e sexta. Aí a gente vai tudo em Mariana. Tem médico aqui também, mas uma vez só na semana só. Raramente a gente vai no médico. Aí quando precisa vai em Mariana (Mãe do estudante Daniel).

A mãe de Anderson e Valentim relatou o contato que tem com a cidade e destacou sua frequência: “Olha, eu costumo ir em [nome da cidade vizinha] duas vezes no mês. Uma vez pra receber e pra fazer compra. Agora dentista, médico, isso aí a gente já vai em Mariana. Vacina, antigamente, era em [nome da cidade vizinha], mas agora mudou pra Mariana”.

Assim, o contato dessas famílias com a cidade está muito mais ligado às suas necessidades básicas do que ao lazer e à diversão.

Nesse aspecto, os dados da presente investigação sobre a rede de relacionamento das famílias rurais muito se assemelham às discussões sobre essa temática em outras pesquisas, em especial os trabalhos de Benfica (2006), Campos (2010; 2012) e Portes *et al.* (2012). Assim, é importante considerar a particularidade do meio rural, tanto em relação ao cotidiano, quanto à rede de relacionamentos que define o capital social de que dispõe a família.

Considerando as discussões de Bourdieu (1998), o volume de capital social de um indivíduo ou de uma família depende da extensão da sua rede de relacionamentos e da posse de capital (econômico, cultural e simbólico). Mas essas relações precisam ser duráveis ou mais ou menos institucionalizadas. Assim, discutimos que a rede de relações das famílias pesquisadas, restrita aos contatos e amizades com as pessoas do subdistrito e com as pessoas da igreja, pode não se configurar em um alto capital social. Por outro lado, “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona” (BOURDIEU, 1998, p. 67) dependem a rede de solidariedade entre eles. Dessa forma, notamos que algumas famílias são solidárias aos que consideram “iguais a si” e isso parece trazer alguns benefícios para seu cotidiano e também para a escolarização das crianças.

3.2.4 A vida escolar da prole e o acompanhamento das famílias

Para discutirmos a vida escolar da prole e o acompanhamento das famílias com relação às questões escolares, cabe retomarmos o debate sobre a ordem moral doméstica (LAHIRE, 2007). Nessa seção, procuraremos compreender a disposição das famílias em relação às questões da escolarização. Sabemos que é no processo de socialização das famílias que as crianças adquirem certas disposições que são valorizadas pela escola. Em outras palavras, a ordem moral doméstica pode produzir influências no desempenho escolar dos filhos.

3.2.4.1 O desempenho escolar na ótica das famílias e dos professores

Lahire (2007, p. 53-54), em estudos já discutidos nesse trabalho⁵⁶, afirma que o “sucesso” e o “fracasso” escolar “são categorias, produzidas pela própria instituição escolar”. Na esteira do autor, buscaremos, nesta seção, (re)construir o conceito de “sucesso” e “fracasso” escolar por meio dos relatos dos professores da escola pesquisada.

Os professores entrevistados relacionaram o “sucesso” escolar ao alcance dos objetivos de aprendizagem previstos no currículo da escola, ou seja, quando o aluno é aprovado para a série seguinte e tem condições, na perspectiva dos professores, de aprender os novos conteúdos escolares sem dificuldade. O “sucesso” escolar, para esses professores, demanda uma participação ativa do estudante nas discussões realizadas em sala de aula, um interesse da criança em realizar as atividades propostas e aprender os conteúdos ensinados. Dois professores relacionaram o “sucesso” escolar também ao “sucesso” do professor, ou seja, quando ele consegue cumprir a proposta pedagógica da escola, o currículo programado ou em situações em que um ex-aluno apresenta longevidade escolar e ingressa no Ensino Superior, ou, ainda, quando um ex-aluno tem sucesso profissional e exerce uma profissão de prestígio.

A descrição de um “bom aluno” feita pelos professores também está diretamente ligada à motivação, à autonomia, à execução das tarefas escolares e à persistência diante de dificuldades, ou seja, a uma autodisciplina, ao esforço e à dedicação ao trabalho escolar. Como podemos analisar no relato de dois professores entrevistados, um “bom aluno” é aquele que tem vontade e está disposto a aprender:

Bom aluno é aquele que participa das atividades propostas pela escola está disposto n/é?... Aluno que está disposto a participar das atividades propostas pela escola, aquele que é capaz de [...], ele é capaz de ir além do que você espera, agora, quando ele não participa, quando não tem boa vontade, ele não chega talvez no que você espera, não chega nem na metade do que você espera. O aluno que é participativo, ativo, n/é?... Não tem preguiça, tem incentivo você consegue tudo com ele (Professora do 1º ano).

Bom aluno, bom aluno... não é aquele que fica calado dentro da sala de aula para começar. [...] Tem que falar, você tem que saber o que ele pensa, tem que saber quais são as vontades dele, as ideias deles, o pensamento dele, aquele que te pergunta, te questiona é aquele que... Não é aquele aluno que, na primeira dificuldade, desiste, aquele que corre atrás. [...] Tem que persistir, isso é um bom aluno, tem que persistir, aquele que lê muito é um bom aluno (Professor do 4º e 5º anos).

⁵⁶ Ver a seção 1.1, “Sucesso” e “fracasso” escolar: uma discussão de classe social?.

Observamos, nos relatos dos professores, ao descreverem um bom aluno e o “sucesso” escolar, uma forte valorização de determinados comportamentos das crianças (esforço, persistência, autonomia, dedicação) que superam a valorização de aspectos cognitivos. Podemos explicar essa tendência dos professores em valorizar mais os comportamentos do que os aspectos intelectuais ou cognitivos por meio dos estudos de Lahire (2007, p. 59), que assegura que a escola não é apenas um lugar de aprender os conteúdos, mas sim um lugar de aprender as formas de “exercício do poder e de relações com o poder”. Ainda de acordo com o autor (2007, p. 59), a escola passou historicamente da valorização da figura de um aluno dominado para à do “aluno sensato e racional”. Assim, há a valorização de um estudante que domina o poder de se autogovernar, de “aprender a aprender”, de se organizar sozinho e de realizar as atividades sem ajuda do professor.

Outra pesquisa que nos fornece subsídios para compreender esse dado é a investigação de Sirota (1994). Uma das constatações da autora diz respeito ao comportamento dos alunos. Os comportamentos ditos próprios dos “bons alunos”, termo utilizado para caracterizar um caso de “sucesso” escolar, são aceitos e valorizados pelos professores. A forma dócil de comunicação da criança, ao pedir a palavra em sala de aula, ao responder às perguntas dos professores e ao pedir intervenção ou ajuda, são alguns comportamentos mais comuns entre os considerados “bons alunos”. Em contrapartida, os “maus alunos” são o oposto disso: eles conversam mais, deslocam-se mais e se “desligam” mais que os outros em sala de aula.

Outra questão importante a destacar é sobre a representação dos professores a respeito das causas do “sucesso” escolar. Eles enfatizaram a família, o professor, a escola e até o próprio aluno como responsáveis pela produção do “sucesso”. A família, para a professora do 1º ano, deve ter o papel de cobrar da criança a aprendizagem escolar. O professor, na visão da educadora, deve ser o motivador da aprendizagem e a escola deve colaborar com isso.

É... Começo na família, *quando a família cobra o sucesso dele*, cobra que ele aprenda, que ele precisa, pra vida dele, com certeza, ele vai chegar lá com outro ânimo, não vai ser, por exemplo, uma aluna que eu tenho lá que a mãe fala para ela: “Ninguém gosta de escola mesmo não”, n/é?... Tem que ficar aí... pra você, é obrigado a ficar, todo mundo tem que ir pra escola, mas escola é ruim mesmo, você tem que ficar. Aí que incentivo a menina vai ter? Se é ruim, se ela já fala que é ruim, sua mãe já fala que é ruim, n/é?... [...] A escola também, em si. Primeiro, a família, depois, o professor e a escola também de geral também n/é?... [...] *A escola também tem que promover é... ela também tem que tá incentivando, conversando n/é?...* Com os alunos é... Estar ali presente ali com eles mostrando que n/é?... Que a escola é importante, que ele tem que estar ali não é porque é obrigado a estar n/é? (Professora do 1º ano, grifo meu).

Eu acho que a família é... *Eu vejo muito que... que quando o aluno é estimulado pela família dele desde cedo, eu acho que isso contribui muito para que ocorra esse sucesso n/é?...* Principalmente na escola, ele vai ter uma bagagem muito maior para ele poder discutir n/é?... Então eu vejo o sucesso como todo mundo trabalhar juntos, eu acho que a escola e a família abraçar a causa mesmo e todos trabalharem junto, em prol desse sucesso desse avanço n/é?... Tanto da escola quanto o aluno, eu acho que um ajudando ou outro fazer com que isso mude n/é? Essa realidade mude e aconteça algo melhor n/é?... Que possa desenvolver esse aluno e com isso a escola também (Professora do 2º e 3º anos, grifo meu).

Ele tem que ser um aluno aplicado, produz o sucesso escolar, é uma série de fatores n/é?... A escola em si, se a escola é bem estruturada, dá oportunidades para ele, e depende também dele, se os profissionais são bem capacitados, *acho que não é só uma coisa, é uma série de fatores, é tipo uma engrenagem, se uma engrenagem quebra um dente a outra fica sobrecarregada.* Então, se você não tem uma estrutura correta legal, um apoio, então você tem que desdobrar muito mais para você conseguir aquilo, então acho que o apoio da escola, a estrutura da escola, os profissionais capacitados é... O aluno também tem que fazer a sua parte, ser aluno não é simplesmente chegar e sentar na carteira com o livro debaixo do braço e falar que é estudante, é realmente ser estudante, quer dizer estudar mesmo correr atrás. [...] Quebrar a cabeça pensar, raciocinar e bola para frente, porque senão fica difícil. [...] E o próprio aluno, ele tem, acho que é... 50% aí é só o aluno, os outros fatores vão agregar ali junto para somar isso tudo aí (Professor do 4º e 5º anos, grifo meu).

Os relatos desses três professores representam o que debatemos nesse trabalho sobre os estudos de Soares (2004), que indicam três categorias responsáveis pelo desempenho cognitivo da criança na escola. A estrutura escolar, mais detalhadamente, o efeito da escola e do professor na vida escolar da criança, a família e o próprio estudante. Assim, destacamos a metáfora da engrenagem utilizada pelo professor do 4º e 5º anos, pois, segundo o autor, as três categorias precisam estar associadas para produzir o que estamos chamando de “sucesso” escolar. No entanto, embora nos três relatos o conjunto desses fatores fique evidente, eles também revelam que dois professores entrevistados colocam um peso maior na responsabilidade da família e outro professor acresce o peso também do próprio aluno pelo processo de escolarização.

Sobre o “fracasso” escolar, observamos que os três professores entrevistados possuem representações um pouco distintas. Para o professor do 4º e 5º anos, o “fracasso” na escolarização está mais ligado a uma reprovação ou desistência do aluno às questões relacionadas à escola. Já para professora do 2º e 3º anos, o “fracasso” é quando a escola não consegue atender à demanda dos estudantes, e isso acontece, segundo ela, quando a escola não possui uma biblioteca que atenda aos alunos, quando não oferece muitos recursos didáticos e, principalmente, quando não há profissionais qualificados, pois: “Professores mal

qualificados, eu acho que isso também contribui, a gente também só não pode falar de família de aluno se você não tem um bom profissional n/é?” (Professora do 2º e 3º anos). Ao contrário dessa perspectiva que coloca em xeque o trabalho da escola, o relato da professora do 1º ano atribui os motivos para o “fracasso” escolar direcionados às famílias:

Fracasso? Fracasso escolar... quando não há isso tudo aí n/é? Não há aprendizagem, não há vínculo de família com a escola, tudo isso é fracasso... *A escola sozinha, ela não consegue muita coisa não sem apoio da família, n/é?! Ela faz a parte dela, mas... se a família também não colaborar n/é? Ela fracassa...* (Professora do 1º ano).

Esse discurso nos remete ao “mito da omissão parental” apresentado por Lahire (2007). O discurso da omissão das famílias populares com relação à escolarização dos filhos acontece porque essas famílias, muitas vezes, não estão presentes fisicamente no interior da escola ou não acompanham a vida escolar da prole do modo como é esperado e valorizado pela escola e pelos professores. É válido lembrar que as famílias populares possuem formas bastante particulares de tratar a escolarização dos filhos e seus modos de acompanhamento, muitas vezes, são invisíveis para a escola.

3.2.4.2 Modos de acompanhamento familiar da escolarização

A análise dos dados coletados indica que as famílias rurais pesquisadas se mobilizam para acompanhar seus filhos nos estudos, no entanto, essa mobilização está condicionada pelos poucos recursos simbólicos e materiais de que dispõem. Como as lições são, na maioria das vezes, realizadas na escola, as famílias relataram que costumam verificar com frequência os cadernos das crianças. Mesmo nas famílias em que o progenitor possui baixa escolaridade, constatamos esforços das famílias para realizar o acompanhamento escolar dos filhos, descritos a seguir.

Na Família 1, a mãe, que possui Ensino Fundamental completo e é responsável pela escolarização das crianças pesquisadas, relatou que, quando não consegue sanar as dúvidas escolares dos filhos, a família se organiza para que as crianças sejam atendidas:

Se eu souber, eu vou sentar, explicar. Se eu não souber, a [filha mais velha] tá sempre ajudando, tirando alguma dúvida. Ou a [umas das filhas que está

cursando o 8º ano do Ensino Fundamental]. Eles sempre procuram a [irmã mais velha] pra tirar a dúvida. Sempre que a gente pode ajudar, a gente vai ajudar. *Quem sabe mais, ajuda o outro* (Mãe dos estudantes Anderson e Valentim, grifo meu).

No que se refere ao acompanhamento escolar das crianças, foi relatado que, na Família 2 (Elisa), há um acompanhamento da vida escolar da filha por parte da avó paterna. Eles olham o caderno, questionam sobre as avaliações e, na visão da mãe, o desempenho da Elisa é superior ao que eles esperavam:

Eu e o pai dela mesmo, a gente olha tudo. [...] Olhamos, e o que estiver errado, a gente pergunta porque tirou ruim nisso aqui... A gente pergunta para ela, aí ela fala: “Ah, não entendi... Aí acabei respondendo”. [...] Ela sempre mostra, ela mostra, a gente pede também, aí pega para ver n/é? Como é a prova dela... tem hora que eu acho até que ela tá... Tem hora que a gente acha que ela está fazendo coisa além n/é? Que ela está aprendendo muito bem... A fazer aquilo... a expressar muito bem as coisas que ela faz n/é? (Mãe da estudante Elisa).

Essa família também relatou que alguns vizinhos costumam realizar as atividades da escola juntos com a filha. Assim, nas palavras da mãe, “um ajuda o outro” e as crianças obtêm auxílio também da mãe da colega, que é vizinha da família.

Em relação à Família 3 (Érica), eles se organizam de forma que todos estão disponíveis para ajudar a criança quando ela precisa: “Uma vez ou outra, meus irmãos. Meu sobrinho, já vi ele ajudando ela fazer os deveres de casa. Sempre ela pede quem tá mais próximo. Vez ou outra ela pede meus sobrinhos, meus irmãos” (Pai da estudante Érica).

A família de Daniel (Família 4) também possui uma maneira de mobilização que busca contribuir para a escolarização do filho. A mãe e o pai sempre procuram olhar os materiais escolares da criança e ainda contam com a ajuda da avó materna que, segundo os relatos, cobra bastante do estudante:

Eu procuro em casa tá ensinando, tá conversando, tá ensinando mesmo. O pai dele. Ele sempre gosta de olhar os materiais deles. Minha mãe gosta também de olhar. Ela também é muito exigente com o [Daniel]. Ela chama atenção, puxa a orelha. Quando a gente vai [na casa da avó materna]. Ela vem aqui em casa. Aí eu digo: “Ah, mãe, aconteceu isso na escola”. Aí ela vai, conversa... tenta conversar também (Mãe do estudante Daniel).

A Família 5 (Diogo) relatou que também acompanha a escolarização da criança. No entanto, no relato da irmã da criança, assim como na família de Érica, a iniciativa é da criança, que procura os membros da família para obter ajuda nas tarefas escolares. Os

membros da família estão dispostos a ajudar, mas parece haver um acompanhamento menos constante e menos sistemático da vida escolar dessa criança, como se pode notar no relato abaixo.

A gente olha se tem dever, aí ele fala que não tem, aí não tem mesmo não. Aí quando ele traz ele fala: “Tem dever hoje”. Aí eu digo: “pois traz lá pra gente fazer”. Ai ele vai enrolando, enrolando... e lá pra de noite ele traz. *Mas quando ele traz, nós faz.* Vai ensinando a ele e ele faz (Irmã do estudante Diogo, grifo meu).

Já na Família 6 (Joaquim), a mãe demonstrou acompanhar de forma mais intensa e constante da escolarização do filho, chegando mesmo a um acompanhamento do tipo “corpo a corpo” (NOGUEIRA, 2011, p. 141), estratégia comum às camadas médias. Entretanto, destaca-se que esse acompanhamento é, em certa medida, condicionado pela baixa escolarização da mãe. Observamos isso de forma mais sistemática por meio do relato da mãe e até dos termos utilizados para descrevê-lo:

Eu tenho que sentar com ele e ensinar ele. Tem vez que eu leio bastante livro pra ele, *coloco ele pra ler depois que eu leio.* Ajudar nisso. Porque, maior parte, ele fica na escola. O tempo que ele tem comigo é na parte da tarde e mais no final de semana que é o tempo que eu tenho de colocar ele pra estudar. [...] *Eu coloco ele pra estudar,* principalmente quando tem teste. *Aí eu coloco ele pra estudar, mesmo depois que ele chega da escola, ele estuda* (Mãe do estudante Joaquim, grifo meu).

Na mesma linha de um acompanhamento “corpo a corpo” condicionado pela posse de poucos recursos culturais e baixa escolarização dos pais, na Família 7 (Natália), a mãe relatou que costuma sentar-se ao lado da criança para “vigiar” se ela está estudando: “A gente senta perto dela e vai ensinando como é. Quando eu fico sabendo [sobre as avaliações] eu mando ela estudar. *Sento lá perto dela e fico lá vigiando ela ler direitinho.* O pai dela também ajuda ela” (Mãe da estudante Natália, grifo meu). A mãe relatou também que, quando não consegue ajudar a filha devido à sua baixa escolarização, ela obtém ajuda dos primos que estão em turmas mais avançadas.

Por último, na Família 8 (Bianca e Rodrigo), os avós não parecem exercer um rigor no acompanhamento das crianças nos estudos. Segundo o relato da avó, a escola envia um bilhete comunicando sobre as épocas de avaliações, mas não há uma preparação para esses momentos por parte da família. Ou seja, não há um acompanhamento “corpo a corpo” e constante das atividades escolares dos netos por parte da família.

Considerando as contribuições de Coutrim (2007) sobre o acompanhamento escolar realizado pelos avós, a pesquisadora afirma que os avós não costumam se envolver com os deveres de casa, mas, por outro lado, estimulam as crianças nos estudos. Assim, podemos notar que, nesse aspecto, a Família 8 (Bianca e Rodrigo) se assemelha às famílias investigadas pela autora. Isso porque percebemos que, apesar de não realizar o acompanhamento “corpo a corpo”, as informações coletadas nos levam a afirmar que a avó investigada incentiva os estudos dos netos, o que pode ser exemplificado pelo fato da avó fazer questão de acompanhar os netos até a escola, mesmo tendo um transporte que passa perto da sua residência, de participar das festividades da escola e de fazer com que as crianças não faltem as aulas. Assim, a Família 8, nas palavras de Coutrim (2007, p. 12), “apesar de não serem agentes diretos, eles atuam na garantia de que tudo esteja ‘em ordem’ na vida escolar e familiar dos pequenos”. Em relação à criação baseada no rigor e disciplina, constatada na pesquisa de Coutrim (2007), o mesmo não foi observado na Família 8 do nosso estudo.

Assim, o tipo de mobilização da Família 8 (Bianca e Rodrigo) com as questões escolares fica bem próximo ao das Famílias 3 (Érica) e 5 (Diogo). Porém, não se pode afirmar que essas famílias não participam e não acompanham seus filhos na escolarização. Observamos, então, uma forma de mobilização diferente das demais, mais fundada na garantia da frequência escolar e na organização da dinâmica interna da família para que as crianças aprendam, como o fato de que recorrem a outras pessoas para acompanhar a criança (presente nas Famílias 3 e 5).

3.2.4.3 Relação com a escrita e a leitura

Como já foi discutido, nove das dez crianças pesquisadas participam do Programa de Educação em Tempo Integral e fazem a maioria dos deveres na escola. Portanto, trataremos, nessa seção, sobre o comportamento das crianças em relação às questões relativas à escola (leitura, escrita, cálculos, entre outras). De maneira geral, tendo como base os relatos das famílias, essas crianças gostam de ler e a leitura parece estar sempre presente em seus cotidianos.

Érica (Família 3), que estava iniciando o processo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) quando a pesquisa foi realizada, é uma criança que se interessa bastante pela

leitura. Conforme o relato da família, além dos livros que ela traz da escola, Érica procura ler o que encontra pela frente:

Lê bastante. Quase todos os dias, ela chega com um livrinho diferente. Pede pra ler pra ela, ela vai tentando ler sozinha. [...] De vez em quando, ela traz uns livros que emprestam a ela. Aí fica lendo, pede pra gente ler pra ela. Às vezes, você chega com uma roupa diferente com uma escrita que ela não viu ainda, ela fica tentando ler (Pai da estudante Érica).

Na mesma esteira, Joaquim (2º ano do Ensino Fundamental) também demonstra o gosto pela leitura. Vejamos o relato da família:

Ele gosta muito de ler livro. Às vezes, quando a gente sai na cidade, que ele vê placa, ele fica lendo. Às vezes... Ele gosta muito de passear. De cavalgada, essas coisas, de cavalo. Aí, se ele vê alguma coisa escrita na camisa de alguém de cavalgada, ele gosta de ler. Ele gosta de ficar lendo essas coisas assim (Mãe do estudante Joaquim).

Daniel, segundo informações de sua mãe, se interessa pela leitura de gibis e “costuma ler. Todos os dias. [...] Gibi. Ele adora gibi”. Tendo em vista o relato da mãe, Daniel é uma criança mais quieta, mais apegada aos livros e à televisão que o seu irmão mais novo.

Na Família 8 (Bianca e Rodrigo), Bianca também tem o hábito de ler em casa. A avó relata que ela e suas colegas gostam de brincar de escolinha: “Lê revistinha, lê livro... Que ela traz da escola. Adora ler. Vive com os livros na mão. Aí também, chega uma coleguinha, chega aqui, fica brincando da escolinha...”. Rodrigo, que é primo de Bianca, apesar do bom desempenho em todas as disciplinas na escola, demonstra mais familiaridade com os cálculos.

Diogo é outra criança que também brinca de escolinha com a família. Segundo relatos da tia da criança, ela também costuma participar da brincadeira. Pareceu-nos que esse é um momento em que a tia observa a leitura de Diogo:

Quando nós põe ele pra ler, fico brincando com ele, digo que ele vai ser professor... aí ele começa... aí ele troca as letras. Ele é muito de trocar as palavras. Lê, mas com dificuldade. Ele troca muito as palavras. Mas ele é meio preguiçoso pra ler (Tia do estudante Diogo).

Entretanto, apesar do universo escolar povoar as brincadeiras de Diogo, a família relatou que ele não gosta de ler e que não costuma fazer isso em casa.

Já na Família 1 (Anderson e Valentim), segundo os relatos, há dois tipos de comportamentos em relação à leitura. Enquanto Valentim não costuma ler em casa, seu irmão

Anderson apresenta práticas de leitura no espaço doméstico embora, nas palavras da mãe, ele não consiga “contar” a história lida de acordo com a expectativa da familiar:

[Anderson] gosta. [Anderson] se pega no livro, ele conta mais ou menos. Agora [Valentim] não. [Valentim] é meio complicado. Mas [Anderson] gosta de explicar... eu li uma historinha assim... mas [Valentim] não. [Valentim] é meio preguiçoso. [Valentim] tem bem tempo que eu não sento com ele pra colocar ele pra ler. Mas o [Anderson], eu sei que esse ano estou vendo uma melhora boa (Mãe dos estudantes Anderson e Valentim).

Nota-se, no relato das famílias que as duas crianças, Valentim e Diogo, ambas com baixo desempenho na escola, não demonstram interesse pelas atividades escolares em casa e são vistos como “preguiçosos”.

Para aprofundarmos essa análise, retomamos os estudos de Lahire (2007) sobre as formas familiares da cultura escrita. O autor discute que a relação da criança com a leitura pode estar ligada às formas como a família se relaciona com a leitura e escrita. Por exemplo, quando a criança costuma ouvir a leitura em voz alta realizada pelos pais, certamente reconhecerá a narrativa futuramente e fará relação com a afetividade dos pais. “Isso significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas” (LAHIRE, 2007, p. 20). Da mesma maneira, podem surgir experiências negativas com o texto impresso (o que pode ser o caso de Valentim e de Diogo). Essas experiências podem surgir quando: a) os livros são extremamente respeitados e as crianças não podem se quer tocá-los; e b) os livros são tratados como brinquedos.

Segundo Lahire (2007, p. 21), a forma como a família trata a leitura e a escrita (com ou sem dificuldades) também podem influenciar o desempenho das crianças na escola, pois os estudantes irão associar o texto à experiência “difícil” e até “dolorosa”, ou a um “ato natural” e prazeroso. Assim, possivelmente, a relação da Família 1 (Anderson e Valentim) e da Família 5 (Diogo) pode ter acontecido de forma difícil devido à baixa escolaridade das mães, porém vale ressaltar que isso não é determinante, em outras palavras, nem todas as famílias cujas mães possuem baixa escolaridade terão dificuldades com a escola. Isso dependerá do *habitus* de cada indivíduo.

Outra questão que merece ser destacada nesta pesquisa é sobre o hábito de ler a Bíblia, consequência de uma disciplina com as questões religiosas que podem ter relação com a escolarização dessas crianças. Durante a entrevista com a Família 7 (Natália), quando foi perguntado sobre o que a criança costumava ler, a mãe respondeu: “Livro de desenho, da

escola. Que tem de boneca, ela gosta”. E a criança, que apareceu na sala instantes antes dessa pergunta, logo acrescentou: “Eu leio um pouquinho da Bíblia”.

Na Família 2 (Elisa) também observamos o contato da família com a escrita e a leitura por meio da religiosidade. A mãe citou sobre uma revista que avó trouxe para a Elisa quando, recentemente, fez uma viagem para Aparecida do Norte-SP e mencionou sobre a rapidez com que a filha realizou umas colagens que a revista orientava a fazer. A mãe de Elisa também contou sobre a leitura que Elisa faz da Bíblia e sobre sua participação na catequese: “Ela tem Bíblia infantil, que ela lê também. Lê em casa, lê na catequese, tem alguns desenhos para colorir... [...] sabe contar tudo direitinho... e gosta de ler revista” (Mãe da estudante Elisa).

Em relação à religião, percebemos algumas pistas no interior das famílias que nos chamaram a atenção e precisam ser discutidas nesse trabalho. Além da rede de relacionamentos envolvendo os membros da igreja e a leitura da Bíblia realizada pelas crianças, as famílias que possuem uma maior disciplina com as questões da religião⁵⁷ parecem criar uma “ordem moral doméstica” (LAHIRE, 2004, p. 25-27) que parece beneficiar o desempenho das crianças na escola. Notamos isso, principalmente, nas Famílias 2 (Elisa), 4 (Daniel) e 7 (Natalia)⁵⁸, sejam elas católicas ou evangélicas, que pareciam prezar os princípios do “bom comportamento, conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança” (LAHIRE, 2004, p. 26). Segundo Lahire (2007, p. 26), esses traços “podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade”. Em síntese, notamos que a prática religiosa dessas famílias contribui para a construção de um *ethos* nas crianças valorizado pela escola.

Sobre os materiais de estudo que as famílias possuem em casa, na maioria das entrevistas, enfatizaram os livros que as crianças levam da escola e relataram que têm revistas e alguns jornais em casa. Sobre isso, a mãe de Joaquim (Família 6) contou que o filho costuma brincar com os materiais antigos, da época em que ela estudava: “Geralmente, ele brinca com meus cadernos, que eu guardo tudo. Aí ele fica brincando, às vezes. Fica olhando

⁵⁷ Percebemos isso, principalmente, quando as famílias relataram frequentar mais assiduamente as igrejas e quando as entrevistadas se remetiam a Deus ou a Jesus nos seus relatos, como, por exemplo, a Família 4 (Daniel): “Em nome de Jesus, eu quero que eles cresçam, façam faculdade, tenham uma profissão, não como a mim e o pai deles...” (Mãe do estudante Daniel).

⁵⁸ Optamos por não incluir a Família 8 (Bianca e Rodrigo) nesta parte da análise por não acreditarmos que a religiosidade, nessa família, é tão forte quanto nas outras. Mas não podemos deixar de destacar que, de alguma forma, a religião também foi citada. Durante a aplicação do questionário, a avó entrevistada mencionou que seu esposo (avô das crianças) teria se convertido à religião evangélica recentemente. Ao mencionar isso, ela demonstrou certa insatisfação com a atual prática religiosa do marido. Em outros momentos, contou que Bianca participa da catequese oferecida pela igreja católica.

o que eu fazia na escola, aí ele fica olhando, perguntando o que era... ele gosta muito.... Principalmente dos meus cadernos”.

Na Família 3 (Érica), o pai da criança também faz uma observação em relação ao aproveitamento de material escolar pela criança em suas brincadeiras:

Os outros cadernos mais velhos dela. Ela fica brincando... a gente deixa pra ela brincar, guarda tudo direitinho. [...] Quando a outra priminha dela, de Mariana, vem, é o dia inteiro. Desenhando, colorindo, uma dando aula pra outra. Uma é a mãe, a outra é professora, a outra é aluna. Fica assim (Pai da estudante Érica).

Segundo Lahire (2007), as práticas das famílias em relação à leitura e escrita contribuem para o planejamento e organização doméstica por meio da utilização de agendas, calendários, anotações, entre outras formas escritas. O autor afirma que a presença dessa prática, além de contribuir para a organização doméstica, incluindo o planejamento econômico, contribui também para a socialização das crianças.

Lahire (2007) destaca dois pontos⁵⁹ que estão ligados aos escritos familiares: a) as condições e disposições econômicas, ou seja, em situações de desemprego, divórcio ou falecimento, a família precisa dominar as habilidades da leitura, escrita e cálculo, além das condições financeiras. Em outras palavras, seja qual for a condição financeira, se não houver domínio intelectual dessas habilidades, “não há cálculo racional possível” (p. 24); b) a ordem moral doméstica que se manifesta nas famílias populares, mesmo quando elas não conseguem realizar um acompanhamento “corpo a corpo”, as influencia a valorizar comportamentos e valores, como respeitar o professor e as regras da escola.

3.2.4.4 Formas de interação das famílias com a escola e com os professores

A partir da análise de Thin (2006) sobre as diferentes lógicas socializadoras é crucial apresentarmos, neste trabalho, como se dá a interação das famílias com a escola. Dessa maneira, apresentaremos, nesta seção, a frequência e os motivos pelos quais as famílias costumam estabelecer contato com a escola, bem como o tipo de relação que a escola e família possuem.

Na Família 1 (Anderson e Valentim), a mãe relatou que, algumas vezes, procura a escola para saber sobre o desempenho das crianças, mas justifica que, pela falta de tempo e

⁵⁹ Ver seção 1.2.1, *O acompanhamento escolar nas famílias das camadas populares*.

dedicação ao trabalho e ao atendimento às necessidades básicas da família, não procura a instituição como deveria. Sobre a presença da mãe nas reuniões e festas da escola, destacou que não costuma comparecer, diferentemente das demais famílias pesquisadas que, além de comparecerem mais frequentemente à escola, enfatizaram o quanto gostam das festividades da escola. A mãe das duas crianças explica:

Não. Isso daí eu sou difícil ir. Às vezes, a reunião, eu vou, dependendo do horário. Porque, se for na parte da tarde, se [a filha mais velha] tiver ocupada, não tem como largar [os filhos mais novos e a neta ainda bebê], eu não vou. E festa também... nessa última festa que teve lá, ele [Anderson] ficou enchendo o saco pra eu ir. Mas, na hora, não sei o que houve que não deu pra eu ir (Mãe dos estudantes Anderson e Valentim).

Essa família destacou, assim como a maioria das outras famílias investigadas, que, quando vai à escola, procura a direção para resolver algum problema e tomar conhecimento do comportamento e aprendizagem das crianças. Algumas vezes, as famílias pesquisadas conversam com a pedagoga ou com os professores.

Na Família 2, a mãe da Elisa demonstra uma preocupação maior com a alimentação da criança e relata que procura a escola para isso. Pareceu-nos que, como ela acredita que a filha está além das suas expectativas, não precisa procurar a escola para conversar sobre a aprendizagem da filha. Então, essa mãe relatou que toma conhecimento sobre a alimentação da filha por meio do contato com duas funcionárias (serventes escolares) que moram na comunidade:

Única pessoa que a gente conta um pouquinho é com [duas funcionárias da escola], elas são daqui e, então, de vez em quando, surge, assim, no meio de uma conversa, acaba saindo alguma coisa assim: “Ah, seu menino não quis comer, não tá mais assim...” (Mãe da estudante Elisa).

Em relação à Família 3, o pai da Érica destacou que, quando há necessidade, a escola o procurar para conversar sobre a filha. Ele também enfatizou que uma pessoa que trabalha como servente escolar costuma levar alguma informação da criança para a família. O pai mencionou que a relação de proximidade dessa pessoa com a sua família facilita o contato:

A [funcionária da escola], ela mora aqui do lado. Aí... qualquer coisa que acontece, ela fala com a gente. Eu conheço ela desde que eu nasci, aí ela conhece a família da gente bem. Aí qualquer coisa de errado que ela vê, ela comunica com a gente. Aí converso bastante. E ela que libera, ela fica lá no

portão liberando as crianças. Acaba que tem mais contato (Pai da estudante Érica).

Na mesma linha dos relatos da mãe de Elisa, a mãe de Daniel afirmou que procura a escola, não para conversar sobre a aprendizagem da criança, mas quando acontece alguma coisa com o filho. A mãe citou o exemplo de uma peça de teatro em que a escola retirou a participação de Daniel e demonstrou ainda estar insatisfeita com o acontecido:

Procuro [a escola] quando tem alguma coisa com meus filhos. Em termos de sair da escola, de uma coisa assim. Quando acontece alguma coisa também, eu sou estourada, eu sou muito exigente com meus filhos. [...] Aconteceu uma coisa com o [Daniel] lá que tiraram ele da peça de teatro e eu procurei a escola. Pra saber porque a situação, porque eles tiraram. Até hoje não me conformo que eles tiraram. Mas que bom que eles participaram (Mãe do estudante Daniel).

No que se refere à interação com a Família 5 (Diogo), houve relatos de duas posições diferentes. Enquanto a mãe relatou que comparece “só quando manda recado pra gente. Enquanto não tá reclamando alguma coisa, tá tudo beleza. Quando mandam recado, a gente vai lá”, a filha, que também ajuda na escolarização da criança, destacou: “Eu costumo ir lá mais. Eu não espero bilhete, não”. A irmã de Diogo ainda acrescentou que procura “a professora pra ver se tá bem, tá dando trabalho. Aí falam que tá beleza. Que, em vista do que estava, melhorou bastante”. Em relação às festas da escola, a família informou que possui o hábito de participar e ainda acrescentou: “As crianças ficam alegres vendo a gente lá participando junto com eles” (Cunhada do estudante Diogo).

A Família 6 (Joaquim) informou que o contato com a professora é realizado “mais quando ele tira nota baixa ou, às vezes, ela manda um recadinho pra eu conversar com ela” (Mãe do estudante Joaquim). Com a diretora, a mãe costuma tirar algumas dúvidas, sobre isso pareceu relatar, com certo orgulho, que não procura a escola para “conversas fiadas”:

Às vezes, pra tirar alguma dúvida que a gente tem. Eu, assim, eu não sou uma pessoa de ficar indo na escola e ficar de conversa fiada. Então eu vou lá uma vez ou outra. Quando a [diretora] me chama pra conversar ou pra pegar uma nota ou quando tem alguma reunião, ou algum evento que tem na escola (Mãe do estudante Joaquim).

Em relação à interação com a escola, a Família 7 (Natália) relatou que procura os professores, a pedagoga e a diretora quando há alguma reunião e ela não pode comparecer. Ela mencionou que também há uma pessoa que trabalha na escola com quem ela costuma conversar sobre a criança:

Tem vez que eu pergunto se ela tá bem, se tá brigando com outros alunos. Tem hora que a gente passa, a gente encontra lá no grupo mesmo, lá na escola, aí vem conversando. Aí eu pergunto. Ela diz que trabalho ela não dá não, só fica brincando, mesmo (Mãe da estudante Natália).

A avó da Bianca e Rodrigo (Família 8) destacou que procura a escola para tomar conhecimento dos resultados e pegar os boletins. Nesse momento, conversa com a professora sobre as dificuldades e facilidades dos netos. Ela ressalta que, algumas vezes, a direção da escola conversa com ela sobre algum passeio ou alguma outra questão que precisa ser resolvida.

Dessa maneira, a interação entre a escola e a família, nesses casos, não está vinculada ao desempenho da criança. Nota-se que há uma boa relação entre a escola e a comunidade. Porém, mesmo assim, percebemos implícito, no depoimento dos professores, o discurso da omissão parental. Assim, cabe mencionar estudos recentes de Resende (2015) que colocam em xeque o mito da omissão parental exposto por Lahire (2007). Para essa autora, em alguns casos, é possível identificar situações de omissão parental, o que a fez sugerir que outro mito esteja sendo construído: o de que nenhuma família é omissa.

3.2.5 Expectativas escolares: “sucesso” e “fracasso” na representação de pais e professores

A partir de Barbosa e Randall (2004), podemos afirmar que, quanto maior a expectativa dos pais em relação à escolarização dos filhos, maior é a longevidade escolar deles. Então, reconhecendo a importância da expectativa para o desempenho da criança na escola, procuraremos, nesta seção, apresentar as diferentes visões da escola e da família sobre a escolarização dos estudantes e discutir as expectativas das duas instituições socializadoras em relação ao futuro das crianças.

3.2.5.1 O que as famílias pensam da escola e o que os professores pensam das famílias?

Tomando como base os relatos da escola e das famílias pesquisadas, é possível afirmar que, de maneira geral, as famílias estão satisfeitas com escola da comunidade. Para eles, a instituição melhorou muito com o tempo. A escola oferece mais recursos para os alunos, possui uma variedade de livros maior e, atualmente, é permitido às crianças que levem os livros para casa, o que antes não acontecia, segundo o relato da mãe de Elisa. Para as famílias, a escola tem uma boa qualidade de ensino. A mãe de Joaquim, ao comparar a escola da comunidade com outras em que ela estudou, ressaltou a organização e a disciplina da escola do filho.

Outra questão destacada pelas famílias é a qualidade da merenda. Segundo relatos da mãe de Anderson e Valentim, em tempos anteriores, era preciso que os estudantes levassem o que iam comer e, hoje, na visão dela e das outras famílias, a escola possui e oferece uma merenda de qualidade. O transporte escolar também foi valorizado, principalmente para as famílias que residem em regiões mais distantes da escola ou que, durante a sua própria escolarização, tinham que caminhar uma grande distância para chegar até a instituição. Os projetos⁶⁰ trabalhados foram também mencionados pelas famílias e, segundo a mãe de Daniel, a escola deveria oferecer mais projetos.

Na família de Daniel, a mãe pareceu insatisfeita com uma questão relacionada à escola: as turmas multisseriadas. Para ela, é mais difícil e confuso para a criança aprender com alunos de outra etapa escolar na mesma sala de aula. Apesar do seu filho não demonstrar essa dificuldade em casa, ela acredita que não deveria funcionar dessa forma e que essa particularidade da organização das turmas afeta a qualidade do ensino.

A propósito da interação da família com a escola, muitas famílias relataram que procuram a escola quando são chamadas, ou quando precisam conversar sobre o dever de casa ou sobre algum conflito no relacionamento do filho com os colegas, conforme informado pela mãe da estudante Natália. No entanto, algumas famílias também informaram que procuram a escola para saber sobre o desenvolvimento das crianças.

No que se refere à interação, a professora do 1º ano enfatizou que as famílias são participativas, mas “está presente, mas eu não vejo que ajuda o também o bom andamento da escola...”. Os pais dos seus alunos estão presentes na escola todos os dias, mas nunca têm a iniciativa de perguntar algo sobre a aprendizagem das crianças. Ela é quem precisa procurá-los para conversar sobre isso. Nessas ocasiões, os pais costumam escutá-la, até tentam ajudar,

⁶⁰ Os projetos citados pela mãe do Daniel (Família 4) referem-se aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Citamos, como exemplo, os projetos de incentivo à leitura, projetos de incentivo ao esporte que englobam a interação com as famílias e projetos de estudo e valorização da cultura local.

mas, segundo a professora, tal ajuda não produz muito efeito. Sobre isso, a professora resumiu:

Não tem, assim, aquele pai assim... que exija do filho, cobre do filho um bom rendimento. Que ele cresça bem ali... Que começasse a comportar bem na escola, eu não vejo isso não, na escola em que eu trabalho não... eu vejo, assim, que eles aproximam mais pra... “Ah, meu menino perdeu o lápis hoje n/é?” (Professora do 1º ano).

Já na visão da professora do 2º e 3º anos, as famílias não são participativas com relação à escolarização dos filhos. Ela acredita que a preocupação maior é em mandar as crianças para a escola. A docente destaca que, no caso das mães mais “assíduas”, os filhos não apresentam tantos problemas do que em relação àquelas que, na visão dela, precisam ir até a escola, mas não comparecem. Apesar disso, a professora ressalta a visão das famílias que vai além da escolarização:

Eu vejo que são famílias que cuidam bem dos seus filhos no sentido de... cuidado vamos dizer... de zelo n/é?... “Zelar pelo bem-estar do meu filho”. Então eu vejo muito isso é... que a maioria vai com roupas limpinhas, é lógico que tem um ou outro tudo... é eu acho que, precisasse alguma coisa mínima, se pedir, ela também vai contribuir, vai ajudar, mais é isso, zelo e mandar seu filho para escola que eu vejo assim... (Professora do 2º e 3º anos).

Para o professor do 4º e 5º, a relação que ele possui com as famílias, de maneira geral, é boa. Como ele é da comunidade, sente que tem abertura para conversar, dentro e fora da escola, sobre assuntos relacionados à escolarização dos alunos. Segundo ele, muitos pais participam apenas quando são chamados na escola e não acompanham a escolarização dos filhos.

Retomando os estudos de Thin (2006) sobre as lógicas socializadoras, é provável que, como a cultura dessas famílias se distancie da cultura que a escola veicula, os pais não se sintam à vontade quanto às conversas com os professores, pois não se consideram aptos a discutir com o professor sobre a aprendizagem dos filhos.

3.2.5.2 Representações dos professores e das famílias sobre a criança e sobre a escolarização no meio rural

As representações dos professores e das famílias sobre a vida escolar das crianças pesquisadas foram muito similares. De maneira geral, nos casos em que as crianças estão mais avançadas na escola, tanto os professores quanto as famílias se manifestaram satisfeitas com as atitudes e resultados das crianças. Da mesma forma, as crianças com baixo desempenho foram descritas, pela escola e pela família, de maneira parecida, sendo que todas as famílias reconheceram as dificuldades das crianças em relação à escola. Para compreendermos em profundidade essa temática, detalharemos, nesta seção, as representações de cada criança pesquisada.

Sobre o estudante Daniel, sua professora relatou que ele possui “conhecimento de mundo”, sabe falar sobre diversos assuntos (livros, filmes, televisão), é uma criança que surpreende e consegue ir além do esperado pela professora. Daniel, segundo ela, se interessa pelo que ainda não conhece e pergunta sobre o assunto. A professora ainda destacou:

Não é um menino que vamos dizer assim: que viaja. Não é um menino que viaja sempre, não é isso, é um menino que assiste televisão, ele sabe falar de televisão, ele sabe falar de filme, ele sabe falar... n/é? Ele tem um vocabulário bom, ele tem um conhecimento de mundo melhor que os outros (Professora do 1º ano).

A educadora ainda contou que ele é organizado com o material e que gosta da escola. A professora atribui essas duas últimas características à presença dos progenitores, pois, segundo ela, trata-se de pais que “cobram”, “a mãe dele vai na escola todo dia”, que dão abertura para ela conversar sobre a criança. Parece, então, que as expectativas da escola são correspondidas pelo estilo educativo da família. Retomando os estudos de Thin (2006), essa família está mais próxima daquilo que é exigido e valorizado pela escola.

A mãe de Daniel comprovou a representação da professora e comparou Daniel com o seu irmão mais novo, assegurando que a criança “é mais livro, mais televisão, com os desenhos dele. [...] mas os desenhos é tudo educativo. Não tem violência, não...”. As características de Daniel descritas pela mãe e pela professora estão muito próximas daquelas que são legitimadas pela escola. Portanto, é possível afirmar que essa família está construindo um certo *ethos* valorizado pela escola, considerando Lahire (2007), e, como consequência, os relatos indicam que a apropriação da cultura escolar por parte de Daniel parece ocorrer de forma mais prazerosa.

Na mesma esteira seguem as representações da Natália. A professora enfatizou a autonomia dessa criança, relatou que ela é uma menina que “consegue fazer bastante coisa

sozinha”, que busca as informações que precisa e procura esclarecer as dúvidas para realizar as atividades. Natália, segundo a professora, “não fica esperando”, possui iniciativa. A representação da família com relação à escolarização da criança é que ela “está indo bem” e “gosta mais de Português e Geografia” (Mãe da estudante Natália). Essa professora também buscou explicação para o bom desempenho da Natália na sua família, pois acredita que a família deve ter livros à disposição da criança e que ela é, pelo menos “um pouquinho”, estimulada.

Por meio da suposição de que a Família 7 (Natália) estaria oferecendo recursos simbólicos e materiais, de certo modo, rentáveis para a escolarização (capital cultural) (BOURDIEU, 1998), essa professora acredita que a família oferece condições propícias para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em outras palavras, destacamos novamente que as lógicas socializadoras construídas por essa família estão bem próximas do que a escola legítima.

Sobre Rodrigo, a professora destacou que, apesar de não ser “um menino quieto”, é uma criança participativa, responsável e possui iniciativa em buscar aquilo que ele não sabe. Ele pergunta e é autônomo, nas palavras da professora: “Não precisa muito da minha ajuda ele consegue desenvolver”. A professora acredita que o desenvolvimento do Rodrigo pode estar ligado às suas viagens para outras cidades para ver a mãe. Segundo a informante, ele sempre comenta alguma coisa sobre essas viagens na sala de aula. A avó resume a representação dos resultados do Rodrigo como “tudo ótimo” e fala com certo orgulho que ele não apresenta dificuldades com a disciplina de Matemática: ela destacou que, nessa matéria, ele é “melhor ainda”.

Sobre Bianca, prima de Rodrigo, o professor contou que ela é um exemplo de pessoa que “dá conta do recado”, “é uma boa aluna”, “questionadora”, “observadora” e “se cobra” quando apresenta alguma dificuldade. Para o professor, Bianca é uma criança que exige sua atenção. Nos seus dizeres, para ser professor da Bianca é preciso estar “preparado”. Para a avó, assim como Rodrigo, Bianca também é uma criança que não apresenta dificuldades com a escolarização.

As características de Bianca e também de Elisa, descritas pelo professor, estão muito próximas do que Lahire (2007, p. 59) chamou de um aluno “*self-governmente*”⁶¹, capaz de aprender a aprender, ou seja, de um estudante autônomo. Tendo como base os estudos do autor, é comum que essa característica, a autonomia, seja altamente valorizada pela escola.

⁶¹ Ver discussão realizada na seção 3.2.4.1, *O desempenho escolar na ótica das famílias e dos professores*.

Na visão do professor, a estudante Elisa possui muita maturidade para a idade dela, e ele explica essa afirmação através de um relato sobre a atitude da criança em concluir as falas do professor antes que ele o faça. Ela é, na representação do professor, uma criança leitora, interessada e esforçada e que, muitas vezes, o surpreende:

Às vezes, ela fica quietinha no canto dela lá, você acha que ela nem está dando muita ideia para aquilo que você está falando, mas, depois, na hora que você vai fazer uma... um apanhado geral, quem que levanta o braço para responder? [Elisa] [risos]” (Professor do 4º e 5º anos).

Para a família, Elisa, muitas vezes, está se saindo melhor que o esperado em relação aos estudos: “Tem hora que a gente acha que ela está fazendo coisa além. Que ela está aprendendo muito bem... a fazer aquilo... a expressar muito bem as coisas que ela faz” (Mãe da estudante Elisa). Dessa maneira, tanto a escola quanto a família demonstram certa surpresa com seu desenvolvimento.

Tendo como base os estudos de Barbosa e Randall (2004) sobre as expectativas escolares das mães e professoras, foi observado que, quando a renda da família é baixa⁶², a expectativa com relação à escolarização também é baixa. Isso pode explicar a surpresa do professor e da família em relação ao desempenho de Elisa.

Os estudos de Bourdieu (1998; 2013) sobre o *habitus* de classe também nos fornece pistas para discutir essa questão. Lembrando que as ações dos sujeitos representam o meio social em que estão inseridos, é possível discutir, embasado em Bourdieu (2013), que esse *habitus* é a incorporação do conjunto de crenças e práticas de uma determinada classe social. Assim, a família da Elisa se surpreende com o desempenho dela na escola, pois, certamente, está interiorizado nessas pessoas, por meio das possibilidades objetivas, a visão dos dominantes que podem acabar perpetuando as desigualdades.

Com relação aos casos de baixo desempenho escolar, as crianças foram descritas tanto pelas famílias quanto pela escola com características opostas às que descreveram os alunos com altos rendimentos escolares. O estudante Diogo, por exemplo, segundo relatos da professora, é uma criança desmotivada que, apesar da idade, possui dificuldades em entender seus comandos. Para a professora, esse aluno poderia “pelo menos, tentar”. Ela ainda reforça: “No caso do [Diogo] não vejo iniciativa, que eu acho que, mesmo que apresenta uma dificuldade, eu acho que o aluno tem que tentar... Tem que buscar ajuda e ele não tem isso...”. Assim, a professora parece acreditar que o estudante não é esforçado com as questões

⁶² Outras variáveis como escolaridade da mãe, gênero e cor também foram analisadas.

relacionadas à escola. No trecho a seguir, de sua entrevista, ela demonstrou sua insatisfação com a aprendizagem e buscou se explicar:

Eu já vejo que ele nem tentando eu acho que tudo bem os seres humanos uns são diferentes dos outros, mas a inteligência todos nós temos, então basta você desenvolvê-la n/é? Então... um são mais, outros são menos n/é? Mais cada um tentando, no seu particular, ali, você consegue dá conta, porque hoje o que hoje passa dentro de sala de aula, o que os alunos estão estudando é o mínimo, porque eu acho que o mínimo ele [Diogo] poderia dar conta n/é?... ou, pelo menos, tentar, eu acho que o mais importante é isso tentar... (Professora do 2º e 3º anos).

Segundo Lahire (2007), quando as regras da família e da escola são distantes, quando a cultura vivenciada no interior das famílias se distancia da que é valorizada pela escola, a apropriação da cultura escolar acontece, para as crianças, de maneira mais conflituosa. Assim, essas crianças ficam deslocadas em relação às obrigações escolares e demandam que os professores estejam sempre atentos, chamando a atenção, lembrando, estando sempre por perto e instruindo-as. Possivelmente, isso acontece com a Família 5 (Diogo) e, por isso, a criança não possui a autonomia que a escola esperava. Percebemos também que, novamente, o relato dessa professora sobre a valorização do esforço da criança está presente.

A opinião da família de Diogo não é muito diferente. Uma das responsáveis pela escolarização da criança relatou, durante a entrevista, algumas dificuldades específicas apresentadas pela criança a respeito da leitura. Ela expôs que costuma brincar com ele de escolinha e, quando pede a ele para ler, “aí ele troca as letras. Ele é muito de trocar as palavras. Lê, mas com dificuldade. Ele troca muito as palavras. Mas ele é meio preguiçoso pra ler”. O termo “preguiçoso” apareceu outras vezes no decorrer da entrevista. A mãe de Diogo também afirmou que ele é “lerdo” e, portanto, “serviria para trabalhar em oficinas”.

Os estudos de Coutrim e Nogueira (2013, p. 109) sobre o lugar do trabalho nas famílias populares buscaram apoio em Lahire (2007) e na teoria bourdieusiana para compreensão do *habitus*, e pontuam que as “disposições escolares” e “disposições não escolares” são construídas, segundo elas, de acordo com o volume e tipo de capital que as famílias possuem. Em suma, são construídas as expectativas e estratégias em relação à escolarização. Podemos relacionar a afirmação da mãe do Diogo (Família 5) com as disposições escolares debatidas pelas autoras. Certamente, ao fazer tal afirmação, a mãe destacou as disposições não escolares do Diogo.

A propósito das representações dos professores sobre os estudantes Joaquim (Família 6) e Érica (Família 3) é possível afirmar, por meio das entrevistas realizadas, que os

professores reconhecem as dificuldades das crianças, mas, de certa forma, aceitam melhor suas características. Em ambos os depoimentos sobre essas crianças, as duas professoras entrevistadas valorizaram alguma característica das crianças.

Sobre isso, cabe retomarmos os estudos de Lahire (2007) sobre o julgamento dos professores. O autor afirma que os professores consideram mais o seu comportamento e as qualidades morais dos alunos que seu desenvolvimento cognitivo. Assim, é mais comum a presença de alunos com baixo desempenho “escolarmente suportáveis” (LAHIRE, 2007, p. 55) que o contrário, estudantes com bom desempenho e “escolarmente insuportáveis”. Dessa forma, o esforço do Diogo quando a professora afirma que ele “tenta” desenvolver as atividades que ela propõe se enquadra no que o pesquisador chamou de “escolarmente suportáveis” e, por isso, a aceitação dessa criança por parte da professora é maior. Para exemplificar, a professora do 2º e 3º anos relatou, sobre o estudante Joaquim, que “ele, pelo menos, tenta buscar um pouquinho... mas tem certas coisas que vai além da capacidade dele! É mais lento para poder desenvolver [...] mas eu vejo que, pelo menos, tenta, mas apresenta uma dificuldade! É lentamente para desenvolver, agora o outro...⁶³”.

A Família 6 (Joaquim) acredita que a criança está progredindo com relação à leitura, mas destacou que ele ainda precisa praticar muito para ter uma leitura fluente. Sobre os resultados escolares, a mãe relatou que, em avaliações no valor de cinco pontos, Joaquim costuma tirar dois, dois e meio pontos. Assim, ela se posicionou: “Então tá bem baixa. Tem que estudar mais”. A mãe ainda destacou que o filho “fala muito em terra” e gosta da disciplina de Ciências.

O pai de Érica, assim como a professora, parece acreditar que as dificuldades da criança são passageiras e afirmou: “Ela tá um pouco atrasada na aprendizagem. Porque... ela fica aqui comigo, fica lá com a mãe. Isso ela ficou um tempo sem estudar, aí acho que isso atrasou ela um pouco. Mas, depois que ela tá fixamente aqui, ela já tá bem melhor”. A respeito dos resultados escolares o pai relatou que a filha está se desenvolvendo muito rápido e que é muito inteligente.

Com relação à representação sobre Anderson e Valentim (Família 1), o professor entrevistado acredita que eles são alunos desinteressados com as questões escolares e que essa falta de interesse pode estar ligada às questões familiares. Sobre Anderson, afirmou: “Ele não tem muito interesse não, também tem a questão aí que envolve a família, tem a família por

⁶³ A professora comparou Joaquim a Diogo, que, apesar de não estarem no mesmo ano, frequentam a mesma sala de aula, na responsabilidade dessa professora, pois a turma é multisseriada.

trás disso tudo aí...”. O educador ainda acrescentou que “tanto faz para ele” aprender ou não aprender.

A família que possui uma lógica socializadora diferente daquela que o professor valoriza constrói, nos seus filhos, uma disposição não escolar (LAHIRE, 2007). Dessa forma, a representação que o professor faz da criança possui relação com a representação que ele tem da família. Essa, muitas vezes, é julgada por não estar presente na escola e pode estar implícita, no depoimento do professor, a omissão dessa família. Para ele, as famílias participam de formas diferenciadas da vida escolar dos filhos.

De acordo com os relatos, a mãe desses dois alunos definiu Valentim como uma criança que não gosta de ler e possui dificuldades com os números e, por outro lado, caracterizou Anderson como alguém que gosta de ler e cuja dificuldade é com a Língua Inglesa⁶⁴.

Os professores e as famílias também foram perguntados sobre o que pensavam sobre a vivência da escolarização em contexto rural. A resposta da professora do 1º ano indicou como isso é um desafio para ela, pois o público rural é diferente do urbano. As famílias rurais, nas palavras dessa professora, têm uma “maturidade” distinta com as questões escolares.

Esse depoimento da professora do 1º ano sobre as famílias rurais remete-nos aos estudos de Bourdieu (1998; 2013) sobre o capital cultural. As famílias rurais possuem uma cultura própria e, de acordo com a visão da professora, podemos afirmar que essa cultura não se converte em capital cultural suficiente para atender às exigências da escola, pois não se pode contar com o apoio das famílias para uma pesquisa ou para conseguir algum material para as aulas, porque eles não mobilizam esforço para consegui-los. As crianças “simplesmente não levam” o material que foi pedido. Com isso, ela sempre precisa de um tempo maior para “correr atrás” de material para suas aulas e conseguir um suporte para as crianças realizarem pesquisas.

Na visão dessa professora, comparando a escola em que a professora trabalha (zona rural) e a escola em que seu filho estuda (zona urbana), a primeira ensina, durante o ano letivo, mais conteúdo aos alunos do que a segunda, porém as crianças da escola da cidade possuem uma bagagem cultural que supera essa desigualdade.

Retomando os estudos de Bourdieu (1998), é possível afirmar que o distanciamento entre as formas socializadoras das famílias rurais em relação ao que a escola veicula é maior quando comparadas ao distanciamento vivenciado pelas famílias urbanas. Isso explica a

⁶⁴ Ver seção 3.1.1, *A escola pesquisada*.

opinião da professora de que a bagagem das crianças da cidade supera até mesmo os ensinamentos previstos pelos professores, pois elas têm um contato mais próximo com elementos culturais da cidade, como os diversos portadores de textos escritos distribuídos nos espaços urbanos, e esse contato facilitaria, na visão da professora, o desempenho da criança na escola.

Para exemplificar, a professora relatou que, no ano anterior, quando ela foi trabalhar com os estudantes sobre placas, tentou recorrer às lembranças que tinham das placas que indicam assento reservado para deficientes físicos ou idosos, mas apenas uma aluna demonstrou saber do que se tratava. Assim, a professora concluiu: “Então, assim, a gente tem uma dificuldade pra ampliar o mundo deles [...] eu acho que é assim... um desafio assim, para a gente, quer dizer que ele não aprende? Não, não é isso... ele aprende mais o mundo dele é um pouco mais limitado ali...”. Retomando a afirmação da professora, as crianças que residem na área urbana certamente teriam mais conhecimento prévio sobre as placas. Os conteúdos trabalhados na escola rural, segundo a professora, não são ampliados. O que é ensinado é, muitas vezes, o que permanece para os estudantes.

Assim, a partir de Bourdieu (1998) e dos depoimentos dos professores, podemos supor que, por vezes, as famílias rurais e populares são desprovidas de um capital cultural que é legitimado pela escola e, por isso, estariam em situação desfavorecida em relação à escolarização. Porém, isso não pode ser tomado de modo determinante, pois é preciso analisar mais detalhadamente as práticas educativas que acontecem no interior das famílias, como as formas de acompanhamento da escolarização, expectativas em relação à escolarização, as consequências das práticas religiosas, o contato com a leitura e escrita, a ocupação dos pais, entre outras questões que já foram discutidas neste trabalho. Essas questões contribuem para que as famílias, mesmo desprovidas em certa medida de um rentável capital cultural, superem essa fragilidade diante da escola e obtenham “sucesso” escolar.

A professora do 2º e 3º anos acredita que o acesso a muitos recursos que a população rural não possui é importante para o processo de aprendizagem e concordou com a professora do 1º ano ao afirmar que isso é um desafio para o professor. Essa professora também destacou a dificuldade com as pesquisas que as escolas enviam para casa. Para ela, o poder público deveria suprir essa “carência de informação” oferecendo mais recursos tanto para a comunidade quanto para a escola. Essa educadora acrescentou ainda que o apoio da família é fundamental, pois, segundo ela, de nada adianta a criança ter acesso à internet, por exemplo, se não a utiliza para fins educativos. Ainda sobre os recursos, essa professora acredita que o público urbano é mais beneficiado, pois tem mais possibilidades, como, por exemplo, no caso

da internet, há *lan houses*, um vizinho ou um colega que podem oferecer o acesso. Na área rural isso é mais difícil.

Em contrapartida, o professor do 4º e 5º anos que, assim como a professora do 1º ano, também já foi aluno de escola rural, relatou que o maior desafio do professor dessa escola é levantar a autoestima do aluno. Ele explicou que o aluno “da roça” é mais inibido, é visto como “bobo” e, quando vai estudar em escolas da cidade, sofre com isso. Então o desafio do professor é preparar esse aluno para viver nos grandes centros urbanos e melhorar a autoestima dele. O professor ainda ressaltou um dilema ao trabalhar com um currículo padronizado na rede municipal. Para ele, isso é um desafio porque o público possui “realidades diferentes e saberes diferentes”. Então, para o professor, os recursos que os estudantes possuem na cidade não são os mesmos que seus alunos possuem.

Ao considerarmos os recursos mencionados anteriormente, é crucial discutirmos sobre o capital cultural nos seus três estados (incorporado, objetivado e institucionalizado). O capital objetivado (livros, pinturas, monumentos) não é rentável se não houver apropriação específica, se o indivíduo não desenvolver condições para desfrutá-lo. A aquisição do capital cultural exige uma incorporação que demanda tempo e disposição dos sujeitos (BOURDIEU, 1998).

Tratando-se das diferenças entre as famílias rurais e urbanas mencionadas pelos professores, podemos afirmar, a partir de Bourdieu (2013, p. 350), que as famílias das camadas populares são marcadas pela “escolha do necessário”, ou seja, são movidas pela necessidade e vão exercendo uma prática que acaba se tornando um *habitus* de classe. Para compreendermos melhor, tomamos novamente as palavras de Bourdieu (2013, p. 351): “A loucura de uns é a necessidade primordial de outros”, ou seja, o que é banalizado para uns pode ser almejado por outros. Isso pode estar relacionado às diferenças entre as famílias rurais e urbanas mencionadas pelo professor.

Por outro lado, a professora do 1º ressaltou que o público rural é humilde e carente, e manifestou sua satisfação em trabalhar com pessoas assim. Ainda comparando a educação rural com a urbana, a professora se mostrou insatisfeita com as possíveis cobranças dos pais do público urbano com o professor. Sobre isso, relatou que as crianças da zona rural são carentes e dependem muito dela e que os pais da zona rural são menos informados e, por isso, dispõem de menos recursos para cobrar da escola: “Talvez ele não sabe nem cobrar muito bem, ele não é muito esclarecido n/é?”.

Já a professora do 2º e 3º anos enfatizou o respeito que os estudantes têm com o professor e uns com os outros, pois há poucos relatos de desavenças entre os estudantes. Ela

ainda comentou que, em 23 anos como professora nessa localidade, foram poucas as vezes que algum estudante disse algo que a desagradou e, mesmo assim, segundo ela, não foi algo ofensivo ou palavrões, como em situações presentes nos relatos que costuma ouvir de outros colegas de profissão. Essa educadora relatou também que a organização das crianças em turmas menores, comum na escola rural, facilita o trabalho do professor. Por outro lado, destacou que trabalhar com classes multisseriadas também é um desafio. Com relação ao ensino, acredita que não há mais tanta diferença entre o que é ensinado no campo e na cidade.

Com relação às facilidades de se trabalhar com crianças da zona rural, o professor do 4º e 5º anos, que já foi morador da comunidade, ressaltou que sua experiência de vida com o meio rural facilita o seu trabalho, pois ele consegue compreender melhor questões específicas desse meio. Para exemplificar, tomamos o relato do professor:

Quando o aluno chega para você e fala que não veio à aula hoje porque precisou levar o almoço para o pai dele. Aí você sabe porque, porque o pai dele trabalha na roça, muito tempo, está trabalhando... Essa realidade eu vivi porque, antes de ser professor, eu trabalhei na roça. [riso] Então é assim, aí é mais fácil, a escola também oferece condições para você trabalhar (Professor do 4º e 5º anos).

De maneira mais geral, tendo como base as discussões sobre a teoria bourdieusiana já realizadas neste trabalho, é fundamental discutir que cada família constrói, de acordo com o tipo e intensidade de capitais que possui, um conjunto de disposições que, indubitavelmente, produzem efeitos, mais ou menos rentáveis, sobre a escolarização dos filhos.

3.2.5.3 Expectativas de futuro da família e dos professores sobre a criança

Para compreender as expectativas de futuro das famílias e dos professores sobre a criança, distribuímos os estudantes em dois grupos, exceto em relação a um grupo familiar. No Grupo 1, estão quatro crianças cujas expectativas com relação à escolarização dos professores e da família foram coincidentes e, no Grupo 2, as três crianças em que as expectativas da família foram maiores que as expectativas da escola. Por último, o caso de uma criança que não pode ser incluída nos dois grupos e cuja expectativa da família foi inferior à expectativa da escola.

Para investigarmos essa categoria, nos baseamos nos estudos de Barbosa e Randall (2004) que nos forneceram algumas pistas para trabalhar com as expectativas. Assim, para os professores e as famílias, perguntamos até quando eles acreditavam que as crianças iriam estudar. Ao obter a resposta, incluímos um segundo questionamento: até quando eles realmente achavam que a criança estudaria e, em muitos casos, obtivemos respostas diferentes.

A professora do 1º ano, por exemplo, relatou, a princípio, que gostaria que todos chegassem à faculdade, mas, quando introduzimos o segundo questionamento, a projeção que a professora fez para a escolarização de seus alunos não passou da Educação Básica (Ensino Médio).

Também perguntamos para as famílias sobre a profissão que eles desejavam para os filhos e sobre o futuro das crianças de maneira geral. Nessa vertente, no Grupo 1, dos quatro casos de alto desempenho escolar (Rodrigo, Bianca, Elisa e Daniel), em três a expectativa dos professores com relação ao futuro escolar das crianças foram as mesmas. Professores e família acreditam que Bianca, Rodrigo e Daniel cursarão o Ensino Superior. Já com relação à Elisa, apesar de no início a mãe ter manifestado a vontade que ela cursasse uma faculdade, ao final, família e escola esperam que ela faça um curso técnico. A equivalência das expectativas também aconteceu com os dois irmãos, Anderson e Valentim, com baixo desempenho escolar, porém, nesse caso, a família e a escola acreditam que as crianças vão alcançar apenas até o Ensino Fundamental II. É importante destacar que a mãe de Anderson e Valentim manifestou o desejo de que eles se formem na faculdade, mas, quando modificamos a pergunta, ela respondeu que ficaria satisfeita se eles concluíssem o 9º ano.

De acordo com Barbosa e Randall (2005), quanto maior é a expectativa da família e da escola, melhor é o desempenho escolar dos estudantes. As autoras afirmam que “as desigualdades sociais interferem nas trajetórias escolares e, mais que isso, que através das expectativas familiares, é possível captar indicadores de uma tendência à reprodução dessas desigualdades” (BARBOSA; RANDALL, 2005, p. 10). Essa reprodução acontece com maior intensidade quando a origem social é baixa. Isso pode explicar as baixas expectativas para os estudantes com baixos desempenhos e nos alertar quanto à reprodução das desigualdades.

Sobre a expectativa profissional das famílias do Grupo 1, cabe discutir que a família de Elisa e Bianca manifestaram o desejo de que as filhas fossem professoras. A família de Rodrigo gostaria que ele fosse bancário. Já a mãe de Daniel não demonstrou o desejo que o filho pratique nenhuma profissão específica e relatou que ele podia trabalhar no que ele

quisesse. A mãe de Anderson e Valentim informou nunca ter pensado nisso para os filhos do sexo masculino e ainda ressaltou o desejo de que alguma filha se tornasse professora.

Sobre os projetos de futuro, de maneira geral, todas as famílias estimaram um futuro “brilhante” para os filhos. Parece assim que, em certa medida, as famílias pesquisadas, condicionadas pelas frágeis chances de longevidade escolar e mobilidade social, almejam, para o futuro dos filhos, aspectos mais direcionados à moral e ao bem-estar pessoal do que a projetos de escolarização longa ou de ascensão profissional. As famílias entrevistadas esperam que os filhos sejam “honestos”, consigam “tudo de bom”, saibam respeitar os outros e, acima de tudo, que consigam ser felizes naquilo que desejarem para o seu futuro.

Com relação ao Grupo 2, as expectativas das famílias foram mais altas que as expectativas da escola, embora as três crianças desse grupo apresentassem baixo desempenho na escola. A família de Diogo demonstrou esperar que ele estudasse até o Ensino Médio, enquanto a professora acreditava que ele iria estudar somente até o 9º ano. No caso de Joaquim, embora a mãe tenha manifestado que o desejo de que ele se forme no Ensino Superior, também afirmou que ele precisa completar o Ensino Médio, mas parece não acreditar que isso vá acontecer devido à habilidade e ao desejo do filho em trabalhar em fazenda. No caso de Érica, o pai acredita que ela ainda irá surpreender e terá capacidade para estudar até quando quiser.

Tendo como base os estudos de Oliveira e Portes (2014) sobre a ética do trabalho, é importante discutir que a vontade de Joaquim em trabalhar em fazenda tem relação com a construção precoce de um *habitus* e de uma ética do trabalho que produz influências sobre a futura profissão que uma criança pobre e criada na zona rural pode almejar. Também a partir de Honotório (2014), debatemos que, assim como os jovens por ele pesquisados desenvolveram uma aceitação pelo trabalho precário, as crianças de nossa pesquisa, principalmente Joaquim e Diogo, parecem ser socializadas, no lar, por meio de uma ética do trabalho voltada para o que é necessário e para aquilo que está, na visão das famílias, ao alcance imediato dos indivíduos.

Tratando-se do futuro profissional das crianças do Grupo 2, as expectativas não são tão similares. Inspirada em um tio de Joaquim, a mãe relatou o sonho de que o filho se torne médico. O pai de Érica já não especificou nenhuma profissão que tenha almejado para a filha. A família de Diogo relatou algo que nos chamou a atenção: desejando que ele conclua a Educação Básica, um membro da família respondeu “motorista”, mas a mãe da criança acredita que ele trabalhará em oficina, pois, segundo ela, uma “pessoa lerda assim sempre vai pra oficina”. A mãe ainda reforçou: “É. Peço a Deus que dê um bom emprego. Porque você

sabe: a gente criou. Não é sangue da gente, mas a gente pegou pra criar. Aí a gente pede que Deus encaminhe no caminho da verdade”. Novamente, destacamos a baixa expectativa da mãe em relação ao futuro profissional do filho associada a uma ética do trabalho impressa na vida familiar.

O caso de Natália, que apresenta alto desempenho escolar, chamou nossa atenção, porque a expectativa dos professores com relação à sua escolarização foi mais alta do que a da família. Sua família acredita que ela irá completar o Ensino Fundamental e, segundo as palavras da mãe: “Se ela quiser estudar em [nome da cidade vizinha] pode”⁶⁵ e a escola acredita que ela irá concluir o Ensino Médio. A baixa expectativa da escola e, mais ainda, da família com essa criança pode estar ligada às condições financeiras da família, que nos parece viver em condições bastante precárias. Lembrando que, durante a entrevista, essa mãe informou que a renda da família fica, muitas vezes, à mercê da disponibilização, pelo governo federal, do Bolsa Família. Ainda sobre esse caso, quando perguntamos sobre o futuro profissional de Natália, a mãe informou que gostaria que ela trabalhasse “no computador, ou em farmácia, padaria, essas coisas”.

Assim, a baixa expectativa da mãe pode estar relacionada ao que Bourdieu (2013, p. 350) chamou de a “escolha do necessário”. Quando as condições das famílias são precárias, elas acabam optando por aquilo que é mais necessário, mais básico e mais urgente. Assim, a baixa expectativa da mãe pode ter relação com a conformidade em relação à situação da família.

Sobre isso, retomamos, por fim, os estudos de Bourdieu (1998) sobre o julgamento professoral. O autor afirma que, mesmo quando os resultados escolares dos estudantes são similares, as apreciações feitas pela escola são mais perversas com aqueles de baixa origem social. Acreditamos que isso pode influenciar também a expectativa da escola e da família com relação ao futuro da criança.

⁶⁵ A mãe de Natália relatou que gostaria que ela estudasse até completar os estudos. Completar os estudos, para essa mãe, seria estudar até o 9º ano, pois é até esse segmento de ensino que a atual escola atende. Depois, segundo a mãe, ela “pode” estudar no município vizinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas educativas e os esforços escolares das famílias residentes em uma localidade rural, a partir dos casos de alto e de baixo desempenho escolar das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir das discussões realizadas na área da Sociologia da Educação, buscando embasamento, principalmente, nos estudos de Bourdieu e Lahire, procuramos discutir: a) a relação entre as dinâmicas familiares, a rede de relacionamentos e o “sucesso” ou “fracasso” escolar das crianças pesquisadas; b) as representações das famílias e dos professores, bem como as expectativas sobre o futuro escolar dos estudantes; e c) os aspectos sociais e culturais que caracterizam o meio rural pesquisado e sua relação com os processos de escolarização.

Assim, confirmamos a hipótese de que as práticas educativas e de escolarização desenvolvidas pelas famílias rurais produzem efeitos sobre os resultados escolares das crianças. As famílias rurais pesquisadas possuem lógicas socializadoras diferentes daquelas que a escola valoriza, de acordo com as discussões de Thin (2006). Dessa forma, as famílias pesquisadas não se sentiam à vontade para discutir os processos de aprendizagem das crianças e, como maneira de suprir o acompanhamento escolar que conseguiam realizar, educavam seus filhos para respeitar os professores e as regras da escola. Assim, identificamos que, nas famílias cujo estilo educativo era composto por um controle mais sistemático da vida cotidiana e escolar, as crianças possuíam um bom desempenho na escola. Já nas famílias em que a criação dos filhos era desenvolvida por meio de um controle menos sistemático e, portanto, mais distante do que a escola demandava, as crianças possuíam baixo desempenho escolar. Não consideramos, porém, que essa dicotomia evidenciada entre esses dois tipos de estilos educativos familiares identificados possa explicar totalmente as diferenças de desempenho escolar das crianças, pois também identificamos outras questões específicas das famílias que serão agora retomadas.

As famílias investigadas em Esmeraldas possuíam arranjos familiares bem diversos. Quatro delas eram biparentais, três monoparentais e, em uma, os avós eram progenitores. A presença das mulheres foi destacada tanto em relação às atividades domésticas quanto ao acompanhamento escolar dos filhos, o que é evidenciado também em muitas outras pesquisas com famílias rurais. Sobre os modos de funcionamento doméstico, as relações de autoridade e

formas de controle desenvolvidas no âmbito familiar, é importante retomar que a categoria “crescimento natural”, observada por Lareau (2007) em sua pesquisa, não esteve presente nos resultados obtidos na nossa pesquisa. Ou seja, as crianças pesquisadas não são educadas de modo totalmente “natural” e a vida diária flui mais livremente e é muito mais direcionada pelas crianças do que pelos pais. Nesse estilo educativo discutido por Lareau, as atividades escolares e extraescolares são pouco controladas pelos pais e os filhos brincam muito fora de casa, interagindo sempre com crianças de faixas etárias diferentes das suas e com adultos e crianças da família estendida. No entanto, mediante os relatos das famílias pesquisadas, todas de camadas populares, podemos inferir que as crianças não eram educadas plenamente desse modo. Os pais tinham algum tipo de controle sobre a vida diária dos filhos, controlavam suas saídas e os contatos de sociabilidade e, por fim, acompanhavam, em graus e modos variados, a sua escolarização.

Contudo, essa variação encontrada no controle familiar da vida escolar e cotidiana dos filhos produzia efeitos na escolarização, contribuindo para o sucesso ou o fracasso escolar das crianças. Observamos que as crianças cujas famílias exerciam uma educação mais rígida e um maior controle da vida diária e da escolarização, podendo ser identificada uma ordem moral doméstica, ou seja, um regramento da vida diária familiar, estavam com bom desempenho na escola. Por sua vez, nas famílias em que identificamos uma criação mais livre, menos sistemática, as crianças encontravam-se em baixo desempenho. Sobre isso, discutimos também o efeito Pigmalão e acreditamos que os comportamentos e atitudes das crianças construídos durante o processo inicial de socialização, no meio familiar, podem interferir no julgamento dos professores e nos resultados escolares dos mesmos.

É fundamental destacar também que todos os informantes das famílias pesquisadas se autodeclararam negros ou pardos. Com isso é possível afirmar que, no âmbito dos resultados da nossa pesquisa, não se pode identificar o efeito da variável raça nos resultados escolares das crianças, já que constatamos casos de alto e baixo desempenho no grupo pesquisado. Por outro lado, percebemos que alguns elementos que compõem a dinâmica familiar impactam de modo mais visível no desempenho dos filhos na escola.

Assim, sobre o cotidiano das famílias, observamos que a maioria das crianças dessa pesquisa participava do Programa de Educação em Tempo Integral, permanecendo a maior parte do dia na escola. As atividades de lazer das famílias pesquisadas se limitavam aos acontecimentos do próprio subdistrito. Observamos também, sobre o cotidiano rural, que as famílias pesquisadas possuíam uma cultura própria definida pelas relações com a localidade, bem como com o cuidado com a terra e com os animais, práticas sociais comuns nas famílias

de Esmeraldas, porém essa cultura não era, de modo geral, reconhecida pela escola e, em consequência, seus conteúdos e práticas não eram convertidos em rentabilidade para a escolarização. Isso acontece, conforme discute Bourdieu (1998), porque o sistema escolar reproduz os ideais da cultura dominante. Assim, se a cultura das famílias populares se distancia da cultura legítima, as particularidades de um meio rural popular ainda mais. Para analisarmos isso com o desempenho escolar das crianças, constatamos que, quando a cultura da família se aproximava da cultura veiculada pela escola, as crianças apresentavam bons desempenhos, e quando a cultura das famílias se distanciava da legitimada pela escola, o desempenho escolar era baixo.

As famílias de Esmeraldas, assim como as famílias rurais estudadas em outras pesquisas nacionais, possuíam uma rede de relacionamentos baseada no convívio com a família estendida e o povoado da comunidade. Assim, é principalmente por meio das relações estabelecidas nos eventos religiosos e na rotina de frequentar a igreja que as relações interpessoais se ampliavam. Mesmo possuindo uma rede de relações limitadas em que as trocas de capitais, cultural e social, encontravam-se também restritas, é importante considerar que as relações estabelecidas com a família estendida, com os vizinhos e com a igreja aconteciam de forma mais profunda e solidária, construindo uma rede de apoio para essas famílias.

Em outras palavras, as famílias mantinham um contato mais constante com um mesmo grupo de pessoas (vizinhos, família estendida e igreja), portanto, apesar da rede de relações ser limitada, o contato mais frequente com o mesmo grupo de pessoas possibilitava o estreitamento e o aprofundamento dessas relações. Assim, as famílias que possuíam baixa escolaridade podiam contar com membros da família estendida e vizinhos para ajudar as crianças nas suas dificuldades escolares, como também a relação das famílias com funcionários da escola que residiam na comunidade podia facilitar a interação com a escola. A noção de capital social desenvolvida por Coleman (1988; 1990) pode nos auxiliar a compreender as relações sociais solidárias das famílias pesquisadas (mais do que a noção de Bourdieu, embora esta também possa ser, em parte, utilizada), na medida em que faz apelo ao grau de integração dos indivíduos e à construção de relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis, constituindo-se não somente em um bem individual, mas também como um bem coletivo. Nesse sentido, por exemplo, contar com a “confiança” e apoio de seus familiares, vizinhos e amigos locais para acolher e ajudar as crianças converte-se, para as famílias pesquisadas, em capital social.

No que se refere à vida escolar das crianças e ao acompanhamento das famílias, consideramos importante retomar que as famílias rurais pesquisadas possuíam maneiras distintas quanto à mobilização em prol da escolarização. Enquanto algumas famílias exerciam um acompanhamento “corpo a corpo”, outras não o realizavam, mas se mobilizavam de outras formas para garantir a escolarização dos filhos. Para exemplificar, enquanto algumas das famílias olhavam diariamente os cadernos, vigiavam os filhos, cobrando-lhes de perto o cumprimento das tarefas, outras, com menos recursos culturais para desenvolver esse acompanhamento mais sistemático e constante, incentivavam a frequência escolar, os estudos e contavam com a ajuda de terceiros para auxiliar a criança.

Diferentemente da correlação encontrada entre as formas de controle da vida diária da criança e os resultados escolares, não foi possível observar uma relação direta entre esses dois tipos de mobilização familiar encontrados e os resultados escolares, visto que há, na amostra pesquisada, crianças com bom desempenho cujas famílias não realizavam o acompanhamento “corpo a corpo”. Do mesmo modo, constatamos crianças com baixo desempenho cujas famílias realizavam tal acompanhamento. Isso pode ser explicado pelo fato de acreditarmos que uma categoria sozinha não é responsável pelo “sucesso” ou “fracasso” escolar das crianças. Assim, reforçamos também o “mito da omissão parental” de Lahire (2007), pois as famílias pesquisadas se mobilizavam de diferentes formas para assegurar a escolarização dos filhos.

Em relação às práticas de leitura e escrita, percebemos que todas as crianças que apresentavam bom desempenho possuíam, de acordo com os relatos, o hábito de ler em casa. Constatamos também que duas crianças que se encontravam com baixo desempenho também possuíam, em certa medida, essa cultura no lar. Outras três crianças não manifestavam interesse pelas atividades escolares quando estavam no lar. Acreditamos que isso pode ser explicado por meio de Lahire (2007), e levantamos a hipótese de que essas crianças podem ter tido experiências negativas com os livros e outras questões escolares. Coincidentemente, as famílias dessas três crianças possuíam baixa escolarização e isso pode significar uma limitação com a leitura e escrita, o que também pode explicar o pouco interesse delas.

Percebemos, no que se refere às expectativas da escola e das famílias em relação à escolarização das crianças que, em três dos quatro casos de bom desempenho escolar, a expectativa foi mais alta tanto pelas famílias, quanto pela escola. No que se refere às crianças com baixos desempenhos, as expectativas das famílias foram mais altas do que a expectativa da escola. Dessa forma, é possível afirmar que, na quase totalidade das crianças pesquisadas, assim como nos estudos de Barbosa e Randall (2005), as expectativas das famílias e da escola

estão associadas aos desempenhos escolares das crianças. A exceção de uma criança com bom desempenho e baixa expectativa, debatida anteriormente, pode estar relacionada ao *habitus* de classe. Sabendo que as ações do sujeito representam o meio social em que está inserido, a escola e a família podem ter interiorizado, sobre essa criança, uma baixa expectativa quanto ao desempenho na escola pelas possibilidades objetivas a ela apresentadas.

Outra questão que merece ser retomada é sobre os efeitos da religião na vida escolar das crianças. Pareceu-nos que as famílias que possuíam uma prática religiosa mais assídua, além da rede de relações possibilitada pelo contato com as pessoas da igreja, desenvolviam nos filhos um *ethos* religioso que pode contribuir para o bom desempenho escolar. Assim, compreendemos que a vivência da religião pode desenvolver, nas crianças, comportamentos, valores e condutas sociais que favorecem, de certo modo, sua relação com a escola e com a escolarização. Esse favorecimento acontece porque as crianças passam a se comportar de forma mais próxima daquilo que a escola idealiza: disciplina do corpo e da mente, docilidade aos comandos, esforço e dedicação às tarefas são exemplos de comportamentos incentivados, geralmente, pela religião e muito valorizados pela escola. Dos quatro casos de bom desempenho pesquisados, três possuíam uma prática religiosa mais frequente e laços fortes com a igreja. Enquanto nos casos de baixo desempenho, não encontramos nenhuma família que praticava a religião de forma assídua e intensa. Destaca-se que, no universo pesquisado, havia famílias católicas e evangélicas ou protestantes e notamos que a presença de uma prática religiosa mais intensa, acontecia principalmente nas famílias evangélicas, então levantamos a hipótese de que o tipo de religião que a família pratica também poderia produzir efeitos na escolarização dos filhos. Dessa maneira, nosso estudo aponta para a necessidade de aprofundar as discussões sobre a relação entre as práticas religiosas e o “sucesso” escolar.

Enfim, essa pesquisa sobre a relação família-escola em contexto rural permitiu-nos adentrar e conhecer em profundidade os modos como as famílias se mobilizam no tocante à escolarização de seus filhos. Através dos instrumentos de pesquisa utilizados, contextualizamos o objeto de estudo, o que tornou possível conhecer e discutir – mesmo que com limitações – as particularidades das famílias rurais. De maneira geral, os resultados mostram que apesar de termos confirmado um impacto da distância entre a cultura das famílias rurais e a cultura que a escola veicula, as famílias de Esmeraldas desenvolvem um conjunto de ações sobre a vida escolar das crianças e se mobilizam, mesmo que de forma e intensidade diferentes, para atender às demandas da escola.

Particularmente, a experiência de investigar as famílias rurais me possibilitou, a cada visita às casas das famílias, um retorno às minhas origens sociais e culturais, e o

aprofundamento e alargamento da compreensão sobre os modos de mobilização familiar me fizeram ter consciência do quanto minha família contribuiu para minha escolarização longa. Acreditamos que nossa pesquisa traz uma contribuição para a área da Sociologia da Educação e desejamos que ela possa estimular a construção de novos olhares e discussões sobre a relação família-escola em contexto rural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. 222 p.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 70 p.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

BARBOSA, M. L.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 225 p.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971. 340 p.

BENFICA, W. A. **A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. v. 1. London: Routledge and Kegan Paul, 1973. 225 p.

BERNSTEIN, B. Language and social class: a research note. **British Journal of Sociology**, London, v. 3, n. 3, p. 163-176, 1960.

BERNSTEIN, B. Social structure, language and learning. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 3, p.234-245, 1961.

BLAKELY, E.; BRADSHAW, T. América rural: um novo contexto. **Agricultura e Sociedade**, Madrid, n. 36-7, 1985.

BOUNOURE, A. **Parents de collégiens**: conceptions et pratiques éducatives. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

BONNÉRY, S. Fracasso escolar. In: ZANTEN, A. V. (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1964. 183 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013. 560 p.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 361 p.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 251p.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. Nova Iorque: Basic Books, 1976. 340 p.

BOYER, R.; DELCLAUX, M. **Des familles face au collège**: portraits de groupes. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995. 150 p.

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

BRASIL. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº. 36/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbete). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259.

CAMPOS, A. R. **As práticas de escolarização de famílias rurais: um estudo comparativo entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras, São João del-Rei-MG**. 2010. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CAMPOS, A. R. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 309-332, jun. 2012.

CANÁRIO, R. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, p. 33-43, 2008.

CARNEIRO, M. J.. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R; COSTA, L. F. C. (orgs.). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campus, p. 95-118, 1998,

CARNEIRO, M. J. “Rural” como categoria de pensamento. **Ruris**, Campinas, v. 2, p. 9-39, 2008.

CARVALHO, M. E. P. P. de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 85-192, 2006.

CHAHAY, M.; LAFONTAINE, D. (orgs.). **L’art et la science de l’enseignement**. Bruxelas: Labor, 1986.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J. Y. L’enfant-eleve: dynamiques familiales et experience scolaire. Familles et école. Lien social et politique. **RIAC**, n. 35, Printemps, p 137-151, 1996.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

COHEN, E. G. Equitable classrooms in a changing society. In: HALLINAN, M. T. (ed.). **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000, p. 265-284.

COLEMAN, James [1988]. Social capital in the creation of human capital. In: HALSEY, A. H., LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A. S. **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 1997. 848 p.

COLEMAN, J. S. **Foundations of social theory**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer número 480 de 1990. Relativo a regulação de funcionamento de 29 escolas municipais em Mariana. Delegacia Regional de Ensino de Ouro Preto. Belo Horizonte, 1990.

COUTRIM, R. M. E.; BOROTO, I. G.; VIEIRA, L. C.; MAIA, I. O. **O que os avós ensinam aos netos? A influência da relação intergeracional na educação formal e informal**. XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 29 de maio a 1 de junho de 2007.

COUTRIM, R. M. E.; NOGEUIRA, M. O. Entre pais e filhos: transmissão geracional e o lugar do trabalho em famílias de camadas populares. In: SANT'ANA, P. B.; **Aprendendo a ser trabalhador: Um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba, 2013.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. (org), Educação e Diversidade: estudos e pesquisas- anped/secad. Recife: CEAD/Universidade Federal de Pernambuco, v. 01, p. 213-234, 2009,

DE OLIVEIRA, L. F.; PORTES, E. A. **Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares**. Perspectiva, UFSC, v. 32, p. 1.145-1.164, 2014.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola de oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008. 119 p.

FORQUIN, J-C. (org.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. **Projecto FAO**. UNESCO, DGCS ITALIA, CIDE, REDUC, , p. 44-91, 2004

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 176 p.

GRITTI, S. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003. 163 p.

HABSBAM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 221 p.

HONOTÓRIO, A. F. **Ouvindo jovens rurais: a construção de destinos escolares e sociais**. 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2000-2010**. Resultados do universo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> (Acesso em: 12 de julho de 2015.)

FLOUD, Jean. **Social Class factors in educational achievement**. IN. HALSEY, A.H. Ability and educational opportunity. Paris: OCDE, 1961

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (orgs.) **Power and ideology in education**. Nova Iorque, Oxford University Press, 1977. 670 p.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. 202 p.

KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. **Les strategies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1991. 256 p.

KOHN, M. L. **Class and conformity: a study in values**. Chicago: University of Chicago Press, 1977. 316 p.

LAACHER, S. L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. **Politix**, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Porto Alegre: Ática, 2007.

LAREAU, A. 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. 32-82, 2007.

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. **Sociology of Education**, v. 60, p. 73-85, abr. 1987.

LAURENS, J-P. **La réussite scolaire em milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LAUTREY, J. **Clase social, medio familiar e inteligência**. Madrid: Editora Visor, 1985.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo (verbete). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 326.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. N. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. N. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. 183 p.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. N. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998

NOGUEIRA, M. A. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere**, UFRN, v. 9, p. 156-166, 2011a.

NOGUEIRA, M. O. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011b.

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

OLIVEIRA, L. F.; PORTES, É. A. **Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145 - 1164, set./dez. 2014

OLIVEIRA, J. H. B. **Interpretação diferencial das expectativas da escola**. Jornal de Psicologia, Universidade do Porto, v. 7, n. 3, p. 18-23, 1988.

PAIXÃO, L. P. **Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007.

PANDOLFO, G. C. **Escola e família: a socialização dos jovens agricultores familiares**. 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PANDOLFO, G. C. **Escola e família: a socialização dos jovens agricultores familiares**. In: XXIX CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA, **Anais...** Santiago, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 385 p.

PEREIRA, S. S. S. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na Escola Rural Taylor-Egídio**. 2005. 164 p. Dissertação (Mestrado em Família e Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado**. Lisboa: Revista Análise Psicológica, v. II, n. 1, p. 133-165, 1976.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Trad. de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. 238 p.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado**. Análise psicológica (Lisboa), nº 1, p. 133-155, 1978.

PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. **Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco**. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 45, p. 27-47, 2007.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In. NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-80.

PORTES, E. A.; SILVA, P.; SANTOS, V. O. **Na cozinha de famílias rurais: práticas de escolarização de mães com filhos em idade escolar**. VII CONGRESSO DE PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, **Anais...**, 2012.

RESENDE, T. F.; OLIVEIRA, R. A.; REIS, L. S.; SOUZA, T. C. S. **Dever de casa e relação com as famílias em projetos de ampliação da jornada escolar**. 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Florianópolis, 2015.

RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, p. 199-219, 2013.

RIBEIRO, M. Educação Rural (verbetes). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 295.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion à l'école**. Taumai: Casterman, 1971.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. **Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

SILVA, N. **Um amor entre as montanhas**. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de Poder**. Porto: Afrontamento, 2003. 412 p.

SILVA, José Graziano. O novo rural brasileiro. **Nova economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 43-81, mai 1997.

SINGLY, F. de. La réinvention de la famille. **Label France**, v. 39, p. 16-17, abr. 2000.

SIROTA, R. L'école primaire ou quotidien. Paris: PUF, 1985 [A escola primária no cotidiano. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.]

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. **REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOUZA, M. A. S. **Educação do Campo, desigualdades sociais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

THIN, D. **Quartiers populaires: l'école et les familles**. Lyon: PUL, 1998. 292 p.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

TRUZZI, Oswaldo Mario Serra. **Educar na religião: desafios para a transmissão de valores entre mulçumanos em São Paulo**. Caderno CERU, série 2, v.19, n. 2, dezembro de 2008

VAN-ZANTEN, A. **A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-433, dez. 2010. (Trad. Maria Amália de Almeida Cunha.)

VAN ZANTEN, A. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation em banlieue**. Paris: PUF, 2001. 424 p.

VAN-ZANTEN, A. **Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques**. **Lien social et politiques**, n. 35, p. 125-135, 1996.

VARGAS, S. M. **Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 95-106, 2003.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em camadas populares: algumas condições de possibilidade**. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, M. J. B. **As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

VIANA, M. J. B. **Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 28, p. 421, 2012.

WHITAKER, D. C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. 256 p.

ZAGO, N. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação**. Revista de Sociologia da Educação, v. 3, p. 1-14, 2011.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-43.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, v. 29, n. 3, p. 447-40, 1988.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES

Perfil profissional

Formação: O tema Educação do Campo foi estudado em algum momento?

Carreira/tempo na docência: efetivo ou contratado, carga horária semanal.

Se trabalha em outra escola.

Perfil socioeconômico: escolaridade e profissão do cônjuge, renda familiar, moradia própria alugada, local.

1 Escola do campo

1.1 Breve trajetória dos professores: Já estudou em escola do campo? Experiência com a Educação do Campo?

1.2 A ida para o campo: como foi iniciar o trabalho na escola do campo?

1.3 Como é ser professor de uma escola do campo?

1.4 Quais os desafios da Educação do cCampo? O que dificulta e o que facilita o trabalho na escola do campo.

1.5 Para você, há alguma diferença do público rural e urbano? Como é a relação com as famílias?

1.6 Como você caracterizaria as famílias dos alunos da sua turma?

2 Caracterização geral da turma

2.1 Qual o perfil geral dos alunos com relação às questões de aprendizagem?

3 Perspectiva de “sucesso”

3.1 O que é “sucesso” escolar para você? Na sua opinião, o que produz o “sucesso”?

3.2 Descreva as características de um bom aluno.

3.3 Fale um aluno que você considera mais próximo dessas características.

- 3.4 O que o difere do restante da turma?
- 3.5 Na trajetória escolar do aluno houve recuperações ou reprovações?
- 3.6 Como você considera a participação da família na vida escolar desse aluno?
- 3.7 Para você, como é relação da família desse aluno com a escola?

4 Perspectiva de “fracasso”

- 4.1 O que é “fracasso” escolar para você? Na sua opinião, o que produz o “fracasso”?
- 4.2 Quais as características de um aluno considerado como um “fracasso”?
- 4.3 Fale um aluno que você considera mais próximo dessas características.
- 4.4 Quais as dificuldades em trabalhar com esses alunos?
- 4.5 O que diferencia esse aluno do restante da turma?
- 4.6 Na trajetória escolar do aluno houve recuperações ou reprovações?
- 4.7 Como você considera a participação da família na vida escolar desse aluno?
- 4.8 Para você, como é relação da família desse aluno com a escola?

5. Expectativas: alunos “sucesso” e “fracasso”

- 5.1 Sobre o aluno que você considerou “sucesso”, até que grau de escolaridade você acredita que ele irá cursar? Por quê?
- 5.2 Sobre aluno que você considerou “fracasso”, até que grau de escolaridade você acredita que ele irá cursar? Por quê?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS FAMÍLIAS (PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS)

1 Caracterização sociocultural

- 1.1 Definição da família: pessoas que moram na casa, presença do pai e da mãe, quantidade de filhos.
- 1.2 Posição do filho investigado na fratria.
- 1.3 Grau de escolaridade dos pais (mesmo se falecido ou não morar junto com a família).
- 1.4 Ocupação dos pais (mesmo se falecido ou se não morar junto com a família).
- 1.5 Renda familiar (incluindo auxílios federais ou municipais)
- 1.6 Escolarização e ocupação dos avós maternos e paternos.
- 1.7 Idade e sexo dos filhos. Etapa de escolarização de filhos.
- 1.8 Algum filho/a trabalha. Em quê? (Mesmo atividades informais).
- 1.9 Tipo de moradia: própria ou alugada.
- 1.10 Posse de bens de consumo (automóvel, computador, celular) (se for adequado).

2 Dinâmica familiar

- 2.1 Divisão das tarefas domésticas.
- 2.2 Disponibilidade dos membros da família em casa (horários).
- 2.3 Responsável pela criança: quem cuida da criança na maior parte do dia?
- 2.4 O que as crianças fazem quando não estão na escola? Qual é a rotina das crianças quando chegam da escola?
- 2.5 Relações de autoridade. Quem dá as ordens em casa? Quem faz o controle das crianças, horários, saídas etc.
- 2.6 Valores transmitidos aos filhos: o que você acha importante na criação dos seus filhos?
- 2.7 Tempo livre e atividades realizadas pelos filhos e pela família: o que fazem nos finais de semana e nas férias?

3 Redes de relações – capital social

- 3.1 Círculo de relacionamentos da família e da criança. Relações de amizade da família?

- 3.2 Controle das relações de amizade da criança?
- 3.3 Convivência em eventos no subdistrito? Que tipo de eventos?
- 3.4 Se tem contato com a cidade. Qual? Como, frequência e em quais ocasiões?

4 Acompanhamento da escolarização

- 4.1 Como são feitos os deveres de casa? Horários. Alguém acompanha? Quem?
- 4.2 Se a criança está no tempo integral, alguém em casa olha as atividades? Quem e como?
- 4.3 O que vocês pensam sobre os deveres de casa de seus filhos?
- 4.4 Acompanhamento de leitura e demais estudos? O filho costuma ler em casa? Que tipo de leitura? Como está essa leitura?
- 4.5 Avaliações? Quem acompanha e como é feito o acompanhamento?
- 4.6 Resultados escolares da criança. Ele teve reprovações, recuperações? Como é o desempenho dele na escola? Dificuldades e facilidades do filho na escola? Em quais disciplinas ele tem mais dificuldades? E facilidades?
- 4.7 Quais materiais para estudo vocês têm em casa?
- 4.8 O que vocês fazem quando o filho apresenta alguma dificuldade na escola?
- 4.9 Há outras pessoas que ajudam seus filhos nos estudos? Quem? Como e quando isso acontece?

5 Relação com a escola

- 5.1 Visão da família sobre a escola? Satisfação ou insatisfação.
- 5.2 Quando e por quais motivos vocês costumam procurar a professora de seu filho? E a coordenadora da escola? E a direção?
- 5.3 Há, na escola, outras pessoas, com quem costumam conversar sobre o seu filho? Como isso acontece?
- 5.4 Participação em reuniões, colegiados e eventos da escola.
- 5.5 Expectativa sobre o futuro escolar e profissional. Você gostaria que seu filho estudasse até que ano? Até que ano você realmente acha que seu filho estudará?
- 5.6 Em que você gostaria que filho trabalhasse? O que você espera, para ele, no futuro?
- 5.7 Sentidos atribuídos pelos pais aos processos de escolarização do filho.

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr.(a.) _____ para participar da pesquisa *A Relação Família-Escola em Contexto Rural: Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG*, sob a responsabilidade da pesquisadora Maglaice Miranda Reis e que pretende investigar as práticas educativas e esforços escolares de famílias residentes em uma comunidade rural, a partir de casos de sucesso e fracasso escolar de estudantes. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista semiestruturada, que será gravada, se assim o(a) Sr.(a.) autorizar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. A sua participação na pesquisa não implicará em maiores riscos ou desconforto direto, pois serão tomados os devidos cuidados, durante a realização da entrevista, para impedir a ocorrência de danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual. Assim, fica estabelecido que, caso aceite participar da entrevista, você terá o tempo necessário para realizar tal tarefa. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos em torno da temática relação família-escola. Se, depois de consentir sua participação, o(a) Sr.(a.) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a.) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e, se tiver qualquer dúvida sobre aspectos éticos dessa investigação, o(a) Sr.(a.) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço R. do Seminário, Centro, Mariana-MG, 35420-000 ou pelo telefone (31) 3559407. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP, no *Campus* Morro do

Cruzeiro, s/n, Bauxita, Ouro Preto-MG, ou pelo telefone (31) 35591368. Reiteramos que a pesquisa poderá ser suspensa caso perceber algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante da pesquisa.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável



Impressão do dedo polegar,
caso não saiba assinar