

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: sentidos e significados atribuídos por famílias e
professores de crianças de camadas populares à educação escolar**

**Guarulhos
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^{fa}. Dr^a. Edna Martins

Bolsa: CAPES/Demanda Social

Guarulhos

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

LEMOS, Priscila Tavares Coelho de

Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar/ Priscila Tavares Coelho de Lemos. 2019.

116f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edna Martins.

Título em inglês: **Family-school relationship:** senses and meanings attributed by families and teachers of children of popular classes to school education.

1. Relação família-escola. 2. Camadas populares. 3. Educação Escolar. 4. Teoria histórico-cultural 5. Sentido e significado. I. Martins, Edna. II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Edna Martins

Bolsa: CAPES/Demanda Social

Guarulhos, 21 de Agosto de 2019.

Prof.^a Dr.^a Edna Martins (UNIFESP/ Guarulhos)

Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez (UNESP/ Araraquara)

Titular

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP/ Guarulhos)

Titular

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Araújo (MACKENZIE/ São Paulo)

Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter permitido que eu vivenciasse essa experiência de cursar um mestrado acadêmico e por cuidar de mim em todos os detalhes nesse processo.

Aos meus pais pelas palavras de conforto e ânimo, pelas valiosas discussões relacionadas ao meu objeto de pesquisa pelas caronas à universidade e principalmente pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

Às minhas queridas amigas e companheiras de fé Viviane Oliveira e Isabela pelos sábios conselhos e horas de escuta.

Às meninas dos encontros de célula da igreja que, através dos estudos e partilhas, tornaram meus dias mais leves.

Às colegas do mestrado Paloma Oliveira Santos e Raelen Brandino Gonçalves pelas valiosas conversas nos intervalos das disciplinas, sempre regadas de carinho, apoio, dicas e sugestões.

Ao Edmundo Fernandes Souza Filho pela transmissão de sua preciosa experiência como mestrando da Unifesp.

À minha querida e sempre presente amiga Priscilla Antunes Ferreira por todas as longas conversas a respeito dos desafios da vida pessoal e acadêmica. Sua atenção, sabedoria e doçura me trouxeram ânimo e perseverança nessa jornada. Conhece-la no mestrado foi um presente divino!

Ao Erick Dantas pelo excelente trabalho desempenhado na secretaria de pós-graduação, sempre com muita receptividade e prontidão para sanar dúvidas e oferecer esclarecimentos.

Ao coordenador do curso de pós-graduação em educação da Unifesp e professor Luiz Carlos Novaes pela sempre calorosa e gentil recepção em sua sala e pelos votos de confiança em meu empenho para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha professora e orientadora Edna Martins por desde o processo seletivo acreditar em meu potencial, além de toda a disposição, compreensão, paciência e ajuda. Colaborações imprescindíveis para a realização deste trabalho!

Á professora Márcia Cristina Argenti Perez por gentilmente ter aceitado o convite para participar de minha banca de qualificação e defesa. Suas contribuições e sugestões foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Ao professor Marcos Cezar de Freitas pelos valiosos ensinamentos em aula e por calorosamente ter aceitado o convite para fazer parte de minha banca de qualificação e defesa. Seus conhecimentos, experiências, sugestões de leitura e o empréstimo de preciosidades de sua biblioteca trouxeram direcionamento para este estudo!

À CAPES pelo financiamento de parte do tempo de pesquisa.

*Dedico esta obra a todos os
pesquisadores da relação família-escola
e aos professores em exercício.*

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender os sentidos e os significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar. Para tanto, realizou-se uma abordagem qualitativa de investigação, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com três professoras do Ensino Fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo, cinco alunos supostamente com “bom” e “mau” rendimento escolar, indicados por suas respectivas professoras, além das cinco famílias de cada um dos estudantes e a observação de suas residências. Analisados segundo o enfoque histórico-cultural, fundamentado no materialismo histórico-dialético, os dados foram agrupados tendo em vista identificar de que maneira as expectativas de famílias e professores refletem seus significados sobre educação escolar e verificar sentidos e significados de escolarização a partir da compreensão das práticas educativas de famílias e professores. A análise apontou que tanto famílias, quanto professoras compreendem o processo de escolarização como meio para que suas crianças alcancem uma profissão e ascendam socialmente. Além disso, verificou-se que uma série de estratégias de ordens diferentes era desempenhada tanto por famílias, quanto por professoras, a fim de que pudessem colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também se observou que famílias e escola desenvolviam práticas educativas que iam ao encontro dos significados de escolarização. Os sentidos, apesar de terem se apresentado implícitos no processo de análise, estavam em comum acordo com os significados, uma vez que todas as práticas identificadas concorriam para a aprendizagem e desenvolvimento do educando, com o intuito de que por meio delas o mesmo pudesse obter uma profissão e ascender socialmente. Os resultados apontam para um movimento escola-família e para a necessidade de pesquisas direcionadas aos alunos, de maneira que através deles as escolas possam conhecer ainda mais as realidades vividas por seus discentes, bem como por suas famílias e, assim, tenham a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico cada vez mais propositivo e assertivo às camadas populares.

Palavras-Chave: Relação família-escola. Camadas populares. Educação escolar. Teoria histórico-cultural. Sentido e significado.

ABSTRACT

This research aimed to understand the senses and meanings attributed by families and teachers of children of popular classes to school education. To this end, a qualitative research approach was conducted, using semi-structured interviews with three elementary school teachers from a public school in the interior of São Paulo, five students supposedly with “good” and “bad” school performance, indicated by their respective teachers, in addition to the five families of each student and the observation of their residences. Analyzed according to the historical-cultural approach, based on historical-dialectical materialism, the data were grouped in order to identify how the expectations of families and teachers reflect their meanings about school education and to verify senses and meanings of schooling, from the understanding of the educational practices of families and teachers. The analysis pointed out that both families and teachers understand the schooling process as a means for their children to reach a profession and rise socially. In addition, it was found that a range of strategies of different orders were performed by both families and teachers, so that they could contribute to the development and learning of children. It was also observed that families and schools developed educational practices that met the meaning of schooling. The senses, although implicit in the analysis process, were in common agreement with the meanings, since all the practices identified competed for the student's learning and development, with the intention that through them he could obtain a profession and rise socially. The results point to a school-family movement and to the need for research aimed at students, so that through them schools can learn even more about the realities experienced by their students, as well as their families and, thus, have the possibility of develop an increasingly propositional and assertive pedagogical work to the popular layers.

Keywords: Family-school relationship. Popular layers. Schooling. Historical-cultural theory. Sense and meaning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professoras participantes de acordo com a idade, turma em que leciona e formação.....	42
Tabela 2 – Alunos participantes de acordo com a idade, período e desempenho escolar.....	43
Tabela 3 – Família (mães) de acordo com idade, formação, profissão e membros da família (quantidade).....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Associação Estudantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFA	Academia da Força Aérea
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	Programa de Formação de Professores e Alfabetizadores
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
HTC	Horário de Trabalho Coletivo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1: A DEMANDA SOCIAL POR EDUCAÇÃO E SEU CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO	19
1.1. A expansão escolar, suas problemáticas e a designação dos culpados	22
1.2. Os desdobramentos dos estudos quanto à relação família-escola na atualidade.....	29
CAPITULO 2: METODOLOGIA	35
2.1. Procedimentos Metodológicos	35
2.1.1. Descrição dos participantes	40
2.1.2. Locais de pesquisa	48
2.2. Procedimentos de análise.....	49
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
3.3. Expectativas de famílias e professores e a constituição de significados de escolarização	54
3.4. Práticas educativas de professores e famílias de camadas populares e sentidos e significados de educação escolar.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS	80
APÊNDICES	89
ANEXOS	107

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar o curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), tive a oportunidade de participar de algumas atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico, uma delas aconteceu no primeiro ano de curso, quando estagiei no Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE). Apesar de ter desenvolvido atividades com adolescentes em período pré-vestibular, por diversas vezes pude acompanhar o trabalho realizado pelas psicólogas e pedagogas do CENPE com crianças de camadas populares que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem. Os pequenos tinham encontros semanais na universidade e sempre eram acompanhados por seus pais ou responsáveis, em sua maioria mães. As famílias mantinham assiduidade perante as datas dos encontros e se mostravam muitas vezes preocupadas com o desenvolvimento e aprendizagem de suas crianças.

Entretanto, essa experiência não teve o mesmo tom daquela que vivenciei logo no segundo ano de graduação, quando estagiei na creche de uma escola rural, onde professoras e suas auxiliares se queixavam do desleixo dos pais no cuidado com os filhos. Os discursos se referiam principalmente às mães que, segundo as profissionais, não davam atenção nem ao menos aos cuidados básicos de higiene das crianças, uma vez que vários bebês saiam da creche e voltavam no dia seguinte com a mesma fralda que havia sido colocada pelas professoras e auxiliares no dia anterior.

Em outra ocasião, estagiando em uma escola pública de ensino fundamental pude vivenciar quase todos os dias, durante dois anos, reclamações de professoras sobre a família de seus alunos. As docentes alegavam que a maioria das crianças identificadas como indisciplinadas ou com dificuldades de aprendizagem vivenciavam essa realidade devido ao pai que estava preso, à mãe que mantinha um relacionamento amoroso com vários homens, àquela que havia engravidado na adolescência e se negava a assumir as responsabilidades como mãe ou ainda aos mimos excessivos de avós, que em alguns casos cuidavam da educação de seus netos.

Essas entre outras justificativas buscavam culpabilizar a família pelo fracasso escolar de suas crianças. Mais do que isso, as professoras alegavam que a maioria desses alunos eram justamente aqueles cujas famílias não acompanhavam o processo de escolarização de seus pequenos, de modo que não compareciam as reuniões, não participavam das atividades abertas à comunidade promovidas pela escola, e muitas vezes não vinham buscar suas crianças na instituição de ensino, delegando a tarefa à um transporte escolar ou a própria

criança de voltar sozinha para casa. Realidade que diminuía os momentos de contato da família com a escola. Diante disso comecei a me questionar se as causas do “bom” ou “mau” desempenho escolar poderiam ser unicamente atribuídas às famílias, ou se haveriam outras explicações para o desempenho escolar dos alunos.

Ao refletir sobre minha própria realidade acadêmica, em que me deparei com colegas de turma pertencentes a diferentes estratos e contextos sociais, pude perceber que uma variedade de questões culturais, sociais e econômicas havia permeado a caminhada de cada aluno (a) até a chegada a graduação. Em nossas conversas nos intervalos das aulas e dentro dos transportes públicos, que nos levavam e traziam à universidade, percebi que muitas das graduandas que haviam estudado em escolas públicas ao longo de todo o período escolar atribuíam o bom desempenho no vestibular a alguns professores que explicavam muito bem os conteúdos ou ainda, de algum modo, incentivavam os alunos a estudar e a desenvolverem “o gosto” pelo conhecimento. Outras declaravam serem gratas a práticas de pais ou parentes, que procuravam incentivar a leitura e a disciplina nos estudos, ainda que os próprios pais tivessem pouca instrução. Havia também casos em que as alunas, pertencentes a famílias com um ou dois filhos, atribuíam ao reduzido número de membros em suas casas o sucesso escolar adquirido, tendo em vista que os poucos recursos de que o grupo familiar dispunha tinham sido suficientes para garantir a compra de materiais escolares e a frequência em uma escola pública de boa estrutura física e qualidade de ensino, que muitas vezes exigia o percurso de longas distâncias, envolvendo o uso de recursos financeiros, disponibilizados pela família.

A análise, ainda que incipiente, das diferentes realidades presentes em minha turma de graduação proporcionou a lembrança sobre o que havia observado no CENPE, tamanha dedicação de pais e avós de camadas populares ao levar e acompanhar suas crianças nos encontros promovidos pela e na universidade, em contrapartida às falas das professoras na creche e na escola pública.

Essa reflexão foi retomada alguns meses após minha graduação quando, realizando a leitura de diversos artigos na área da educação e em busca de um tema que despertasse meu interesse de pesquisa para o mestrado, realizei a leitura de alguns parágrafos de um artigo que não se tratava especificamente da relação família-escola, mas trazia reflexões sobre o assunto, dentro da temática proposta pelo trabalho. Aqueles poucos parágrafos me chamaram a atenção justamente porque traziam reflexões sobre aquilo que havia presenciado ao longo da graduação.

Desde muito nova atribuo grande valor as relações familiares e ao processo educacional proporcionado pela instituição escolar; esses valores junto às reflexões na

graduação e aqueles poucos parágrafos lidos despertaram minha curiosidade pela temática relação família-escola.

A partir de então iniciei um processo de busca por diversos artigos e livros, a fim de conhecer mais sobre o tema e compreender as problemáticas que o permeavam na contemporaneidade. As vistas disso, as leituras me conduziram à seguinte reflexão: se famílias de camadas populares e professores estão constantemente em conflito, não seria porque compreendem a educação escolar de maneiras distintas? De qual escola e educação escolar essas famílias e professores estão falando? E de que maneira a compreensão que esses sujeitos possuem sobre educação escolar pode influenciar a forma como se relacionam?

Essas indagações me levaram a construção de meu projeto de pesquisa, que após a aprovação no mestrado tive a oportunidade de aperfeiçoar junto a minha orientadora e professora Edna Martins, que perante seus estudos sobre sentidos e significados na teoria histórico-cultural trouxe valiosas contribuições para a construção das seguintes perguntas de pesquisa: quais os sentidos e significados atribuídos por professores e famílias de camadas populares à educação escolar? E de que maneira esses sentidos e significados poderiam influenciar o modo como se relacionam?

INTRODUÇÃO

Para a explanação sobre a temática relação família-escola entende-se ser necessário elucidar sobre uma questão que permeia toda a discussão, a socialização. Chamboredon (1997), ao refletir sobre o assunto, declara que quando se trata de socialização é preciso abandonar concepções normativas que desconsideram a variabilidade social das normas de classe ou reduzam o sentido de socialização ao processo de interiorização de normas sociais dominantes ou ainda à produção de indivíduos capazes de viver em conformidade com leis e normas próprias a uma formação social, em uma época específica. Trata-se, portanto, de pensar em formas diversas de socialização, concernentes às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos. Além disso, não se trata de compreendê-la como produto unicamente da ação das instituições construídas ao longo da história, mas de entendê-la como produto das relações mais ou menos institucionalizadas, com variações em função das diversas configurações das relações sociais nas quais se produz e das quais os indivíduos participam (THIN, 2006).

Segundo Thin (2006), entender a socialização dessa maneira possibilita pensar sobre os desvios e as diferenças de socialização em função dos pertencimentos e das trajetórias sociais, bem como pensar nas tensões entre lógicas socializadoras divergentes. Assim, compreender as relações que se estabelecem entre famílias populares e escola envolve considerar que no relacionamento entre essas instituições estão em jogo maneiras de se estar com as crianças, maneiras de examinar suas aprendizagens, maneiras de se comunicar, ou ainda maneiras de regular o comportamento, que podem seguir lógicas socializadoras diferentes e divergentes.

Quanto ao entendimento sobre as funções desempenhadas pelas instâncias socializadoras familiar e escolar, a família pode ser compreendida como uma unidade de reprodução social e biológica e uma esfera de cooperação econômica e de consumo de bens materiais e simbólicos, além de um espaço de expressão de diferentes emoções, sejam elas de afeto ou agressão, de segurança ou rivalidade (DURHAM, 1983). Ademais, Romanelli (1997) declara que a família não só reproduz padrões sociais instituídos, mas também atua como criadora de oposições, inovações e questionamentos de normas e valores.

Enquanto isso, a instituição escolar é reconhecida como uma agência social que exerce influência no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança (COOL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, LAGO, 1998; KALOUSTIAN, 1998, PEREZ, 2000). Nessa perspectiva Saviani (2011) acrescenta que a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum e

sua existência tem o importante papel de favorecer a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado e aos rudimentos desse saber.

Além disso, Perez (2009) ressalta a importância de se compreender a influência da escolarização brasileira à luz de sua evolução histórica, uma vez que a escola emerge como uma instituição destinada a instruir as classes sociais privilegiadas, sendo por um longo período restrita a poucos. Dessa maneira, somente a partir do processo de modernização da sociedade capitalista e da intensificação da divisão do trabalho é que o ensino se tornou acessível à formação da população em geral.

Fundadas nesses acontecimentos, diversas pesquisas têm continuamente revelado as discontinuidades produzidas pela proximidade entre famílias populares e escolas e a insistente acusação escolar direcionada às famílias quanto à ausência dos pais no processo educativo de suas crianças e o mau rendimento escolar dos alunos. Segundo Thin (1998), é necessário investigar as relações entre família e escola tendo em vista suas dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes e muitas vezes contraditórias, entendendo essa relação como um confronto desigual, composto por dois modos de socialização: um escolar e dominante e outro, popular e dominado.

A vista dessas considerações e adensando-as às observações realizadas por Chamboredon (1997) quanto ao processo de socialização, esta pesquisa pretendeu realizar uma análise que trouxesse à tona as continuidades e discontinuidades da relação entre famílias populares e escola, com o intuito de compreender sentidos e significados atribuídos à educação escolar por famílias e professores e de forma específica identificar de que maneira as expectativas de famílias e professores refletem a formação de significados de educação escolar, além de verificar sentidos e significados de escolarização a partir da compreensão das práticas educativas de pais/responsáveis e docentes.

A fim de se alcançar tais objetivos, a pesquisa se utilizou da teoria histórico-cultural como referencial teórico de investigação. Fundamentada nos princípios do materialismo histórico e dialético, essa teoria compreende o funcionamento psicológico enquanto constituído a partir das relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultural, e ao mesmo tempo a produzem, num movimento histórico, composto por processos dinâmicos e por vezes contraditórios (BRAGA, 2010). Com base nesses pressupostos, a abordagem também oferece importantes contribuições quanto à formação de sentidos e significados na constituição do psiquismo humano. Isso posto, percebeu-se que a teoria histórico-cultural contribuiria para a apreensão da significação dialética e historicamente constituída sobre

educação escolar, considerando-se a relação do homem e a cultural e os movimentos inter e intrapessoais dos sujeitos pesquisados, a saber, mães e professoras.

Iniciada por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e composta inicialmente por um grupo chamado *Troika*, também constituído por Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), essa corrente teve início no século XX e emergiu em um contexto pós-revolucionário da Rússia, ex-União Soviética (URSS), sendo cada vez mais difundida em diversos países e também denominada *Abordagem Sócio-Histórica, Sociocultural, Sociointeracionista e Teoria da Atividade*. Denominações que correspondem a aspectos considerados essenciais na constituição do psiquismo humano.

Após a realização de uma análise da psicologia do começo do século XX, Vigotski e sua equipe perceberam uma situação extremamente paradoxal. Se por um lado a psicologia subjetiva, com bases na filosofia idealista de Descartes, compreendia o estudo dos fenômenos psíquicos como manifestações do espírito, dos quais só se podia obter uma descrição subjetiva, negando uma percepção naturalista dos fenômenos. Por outro, a psicologia naturalista científica, emergente do positivismo evolucionista, considerava a atividade consciente do homem como resultado direto da evolução do mundo animal, uma redução dos complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares, estudados em laboratório mediante técnicas exatas (BRAGA, 2010).

Assentado no materialismo histórico-dialético e em busca de uma abordagem que oferecesse embasamento teórico consistente para a explicação do psiquismo humano, Vigotski enfatizou o estudo da consciência e concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente, tais como a atenção e a memória voluntárias, a capacidade de planejamento, a linguagem, etc., deveriam ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente constituídas. Uma declaração de grande importância na mudança dos rumos da ciência psicológica (PINO, 1993).

Ademais, partindo-se dos pressupostos do materialismo de Marx e Engels, uma característica central dessa teoria é a possibilidade de estudar todos os fenômenos enquanto processos dinâmicos e em constante movimento e mudança. Nessa perspectiva, Vigotski (2007) acrescenta que são nas interações sociais e na cultura que se encontram a origem dos mecanismos de mudança de cada indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Embora o autor não tenha elaborado produções específicas no que diz respeito à relação família-escola, Vigotski trouxe importantes colaborações a cerca de questões que perpassam a temática pesquisada. Como exemplo pode ser mencionado o processo de aquisição de características especificamente humanas e o desenvolvimento, que segundo essa

abordagem são adquiridos mediante a cultura e os contextos de interação social. Ideia oposta ao percebido na fala, principalmente, de mães de crianças de camadas populares ao demonstrarem atribuir a uma explicação genética o “bom” ou “mau” desempenho escolar de suas crianças. Segundo Braga (2010, p. 22),

[...] embora Vigotski concorde com a ideia da evolução, ele separa o comportamento dos animais e dos homens pela emergência da cultura e atribui um papel limitado à base genética do comportamento humano. Enquanto as leis biológicas explicam a evolução das espécies, são leis *sócio-históricas* que explicam o desenvolvimento do homem com o início da cultura.

Nesse sentido, pode-se declarar que o processo de humanização é marcado pelo contexto histórico e pela singularidade das relações que os indivíduos estabelecem ou estão submetidos. Podem ainda ser definidos quatro planos genéticos do desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. De modo que a história da espécie, a história do indivíduo, o contexto cultural, a história do psiquismo de cada sujeito e suas particularidades, são considerados pontos essenciais na constituição do ser humano (MORETTI; ASBAHR, RIGON, 2011).

Outra questão característica dessa abordagem é que contribui não só para a investigação na temática *relação família-escola*, mas de modo geral para o estudo com seres humanos, refere-se à ênfase no conhecimento da singularidade humana, tomando os sujeitos como históricos, concretos, datados, ativos na criação de ideais e consciência, ao mesmo tempo em que influenciam e são influenciados pela cultura e realidade social (MOLON, 2008). Nessa teoria busca-se refletir sobre o ser humano na sua totalidade, articulando aspectos internos e externos de forma dialética, sem descartar a relação do indivíduo com a sociedade na qual está inserido. Segundo Freitas (2002), Vigotski se preocupava em desenvolver uma forma de estudar o homem como unidade entre corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.

Além disso, com ênfase na importância da interação para o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) postula o caráter mediatizado do psiquismo. Segundo ele, a relação dos homens com a natureza se estabelece de maneira mediada por objetos imateriais e materiais, criados ao longo da história. Nesse sentido, os instrumentos, bem como os signos são denominados os principais elementos mediadores e apresentam distinção entre si, sendo os primeiros orientados externamente, enquanto os segundos orientados internamente.

Neste estudo, atentando-se inclusive para a entrevista como um dos métodos de coleta de dados, o aprofundamento da concepção de signo fez-se essencial. Os signos correspondem

a internalização das formas culturais de comportamento baseada na reconstrução da atividade psicológica. Logo, a fala humana corresponde a um comportamento de uso de signos fundamental para o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, visto que possibilita a superação das limitações do ambiente, do planejamento e controle do comportamento de si mesmo e dos outros. Assim, a produção de signos, em especial a palavra, proporciona a retenção das interações sociais e viabiliza o processo de formação do homem.

Vigotski, ao investigar a relação entre os aspectos culturais e sociais, observa a função essencial do signo para a compreensão acerca da maneira como o ser humano produz cultura, visto que constitui o modo de significar as relações sociais e permite a comunicação humana (GEORG, 2002). Da mesma forma, os processos psicológicos humanos são indiscutivelmente mediados por signos, sendo eles mediadores da atividade e conseqüentemente do desenvolvimento cultural.

Smolka (2000), por sua vez, declara que o processo de formação do sujeito não pode ser compreendido sem que se leve em consideração a produção concomitante de signos e sentidos. Além do mais, Zanella et al. (2007), ao refletirem sobre os princípios metodológicos próprios das obras de Vigotski, percebem “a busca por sentidos” como uma unidade de análise da teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva, quaisquer análises necessitam considerar as relações estabelecidas, as circunstâncias desses relacionamentos, as condições e possibilidades de cada indivíduo, bem como seus contextos históricos. Isso porque os significados e sentidos, fruto das complexas relações sociais, são produzidos através da atividade, que é caracterizada pelos percursos e experiências de cada indivíduo e de todos os membros da sociedade, do mesmo modo que da conjuntura histórica que vivenciam.

Dialeticamente falando, o próprio homem se transforma ao longo dessas interações, uma vez que em sua atividade prática e produtiva o ser humano cria instrumentos psicológicos, que funcionam, ao mesmo tempo, como forma de comunicação e modelo de operação mental, propiciando que a experiência humana seja significada, partilhada, refletida e conservada no nível social e individual (LAPLANE; SMOLKA, 2005).

Nas produções de Vigotski, os conceitos de sentido e significado inicialmente aparecem ao se investigar as relações entre o pensamento e a palavra. Diante a noção de sentido é apropriada por Leontiev, que a denomina “sentido pessoal”, relacionando-a a atividade e à consciência humana, em que a atividade mediada possibilitaria a apropriação dos comportamentos e conhecimentos historicamente constituídos (ASBAHR, 2014).

No texto *Pensamento e Palavra*, Vigotski (2001), a exemplo do que se observa no Manuscrito sobre a Crise da Psicologia (2000), realiza um apanhado das produções existentes

e identifica um impasse nas reflexões a respeito da relação entre linguagem e pensamento, visto que a maioria desses textos os considerava processos independentes e tentava estudar o pensamento discursivo mediante a decomposição de seus elementos. Diante disso, Vigotski propõe um caminho metodológico distinto, em que o significado da palavra se apresenta como uma unidade de análise da relação historicamente constituída entre pensamento e linguagem. Sua investigação aponta avanços em relação ao elementarismo, uma vez que o significado da palavra, por estar na intersecção entre pensamento e linguagem, inclui as propriedades do todo em função das quais se realiza o processo de análise (BARROS et al, 2009).

[...] encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem [...] Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. [...] Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p.398).

Adiante, o autor introduz a discussão a questão do “sentido” e inspirado na definição do psicólogo francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, conceitua esse último da seguinte maneira:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Desse modo, acontece um redimensionamento dos processos de significação (criação e uso de signos), permitindo que a investigação psicológica passe a considerar, sobretudo, o caráter dinâmico, complexo e instável da significação, em oposição à centralização tão somente naquelas zonas mais estáveis, a saber, os significados, postos como “apenas uma pedra no edifício dos sentidos” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Conforme destaca o autor:

[...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, este estudo buscou realizar uma análise fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, utilizando-se de uma abordagem qualitativa de investigação, a fim de que, por meio de entrevistas semiestruturadas com famílias de camadas populares e professoras e da observação da residência dessas famílias, pudesse se compreender sentidos e significados sobre educação escolar, na perspectiva dos indivíduos entrevistados.

No primeiro capítulo realizou-se uma breve historicização do objeto de pesquisa, tendo em vista a contextualização histórica e social do surgimento das problemáticas na relação família-escola, envolvendo questões econômicas, o acelerado crescimento urbano e a democratização do ensino no país. No mesmo capítulo apresentou-se um panorama dos estudos quanto à relação família-escola, evidenciando-se percursos de investigação, bem como os desdobramentos das pesquisas na temática em questão.

No capítulo seguinte dedicou-se a exposição da metodologia de análise dos dados, com a apresentação da abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada e observação como instrumentos de coleta de dados. O segundo capítulo igualmente se destinou a exposição dos procedimentos metodológicos, abrangendo a descrição dos locais de pesquisa e a caracterização dos sujeitos entrevistados. Ademais, todo o percurso e os documentos necessários para que o contato entre pesquisadora-escola e pesquisadora-família fosse viabilizado foram evidenciados. Da mesma forma, identificaram-se os procedimentos de análise, com a exposição do método materialista histórico-dialético e de seus princípios metodológicos.

Por fim, no terceiro capítulo apresentou-se a análise e discussão dos dados, a partir de duas categorias: (1) Expectativas de famílias e professores e a constituição dos significados de escolarização e (2) Práticas educativas de professores e famílias de camadas populares e sentidos e significados de educação escolar. Os resultados apontam para um movimento escola-família e a necessidade de pesquisas direcionadas aos alunos, de modo que através deles as escolas possam conhecer ainda mais as realidades de vida de seus discentes, bem como de suas famílias e, assim, tenham a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico cada vez mais propositivo e assertivo às camadas populares.

CAPITULO 1: A DEMANDA SOCIAL POR EDUCAÇÃO E SEU CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO

Ao final da década de 20, em um contexto de pós-guerra, as nações europeias, principais compradoras de produtos industrializados e agrícolas dos Estados Unidos da América, reconstroem seus territórios e diminuem drasticamente a importação de produtos norte-americanos, ocasionando o aumento dos estoques da produção nesse país.

Ante uma perspectiva de crise, acionistas ao perceberem a desvalorização de grande parte das empresas norte-americanas procuram rapidamente vender suas ações. Os desdobramentos desse episódio logo foram observados com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, seguida por falências, declínio de salários e preços de produtos, pobreza e recuo da produção, do comércio e das finanças em nível mundial, tendo em vista que os EUA mantinham relações com diversos países e inclusive com o Brasil.

Na fase inicial da Grande Depressão¹, o café representava 71% das exportações brasileiras e os Estados Unidos apresentavam-se como os maiores consumidores do café brasileiro, importando cerca de 80% da produção do país (BAER, 1996). Com o “crack” da bolsa, empréstimos no exterior para a manutenção da política de valorização do café² tornaram-se impraticáveis. Além disso, os estoques dessa produção atingiram tamanha quantidade, que se tornaram invendíveis. Diante desse cenário e da crise do desenvolvimento, que já vinha se acentuando no Brasil ao longo dos anos 20, sucedeu-se a Revolução de 1930, período marcado pelo avanço do capitalismo industrial no país.

Após a Revolução de 30, a nação encontrava-se entregue à sua própria sorte, a fim de resolver os problemas econômicos que lhe vinham de fora e que se complicavam com a crise interna da superprodução do café (ROMANELLI, 1986). No entanto, devido à intensa imigração e ao trabalho assalariada, o país apresentava uma acumulação primitiva de capital e uma crescente ampliação do mercado interno; fatores que colaboraram para que o Estado emergisse da crise. À vista disso, conforme o colapso externo e a diminuição das exportações se estabeleciam, o mercado interno, que até então operava com sua capacidade reduzida, passava a produzir para satisfazer a demanda nacional. Desse modo, a renda antes aplicada no setor agrícola, principal responsável pelas exportações, foi transferida para a produção

¹ Outra denominação para a Crise de 1929.

² Para que o preço do produto se mantivesse elevado no mercado internacional, o governo brasileiro iniciou um processo de compra e queima da produção excedente do café (FURTADO, 1963; FRANCO, 2012).

industrial, impulsionando o mercado interno e a industrialização, sobretudo ao longo da região centro-sul do Brasil.

Essa intensificação do capitalismo industrial igualmente proporcionou o avanço da urbanização, colaborando para o aparecimento de novas exigências educacionais, enquanto que na anterior estrutura oligárquica as necessidades de instrução não eram sentidas nem pelas camadas populares, nem pelos poderes constituídos. Realidade que Filho (1965) explica ao observar a redução da taxa de analfabetismo, a contar de 1900. De acordo com a pesquisa, nos grupos de população muito dispersos, perante uma economia incipiente, uma cultura agrícola de subsistência ou pouco mais do que isso e um regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria de vida eram escassas, provocando, assim, pouco interesse da população por uma preparação formal, que não exprimia utilidade prática à vista do contexto socioeconômico no qual estava inserida e do caráter eminentemente literário e livresco da educação, que preservava o patrimônio elitista de instrução para o ócio.

Além disso, não era apenas o setor ligado à economia de subsistência que colaborava para um reduzido interesse pela instrução; a economia de exportação cafeeira, ainda que realizada perante moldes capitalistas de comercialização, desenvolvia uma produção baseada em abundante mão-de-obra, sob métodos rudimentares e arcaicos. Portanto, a predominância do setor agrícola na economia, em que as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação (nem mesmo a alfabetização), aliada à baixa densidade demográfica e de urbanização, contribuíram para que a educação formal fosse também, nesse setor, compreendida como pouco proveitosa. Assim, “(...) as relações entre o modelo econômico e o modelo educativo, nessa fase, não podiam ser medidas em termos de defasagem, porque, então, a educação escolar carecia de função importante a desempenhar junto à economia.” (ROMANELLI, 1986, p. 55).

No entanto, com o advento do capitalismo industrial, seguido por mudanças nas relações de produção e um crescente aumento populacional nos centros urbanos, tornou-se imperiosa a necessidade de se oferecer conhecimentos a um número cada vez maior de pessoas, tanto pelas exigências da própria produção, quanto pelas necessidades de consumo que essa produção promovia. Além do mais, a ampliação da área social de atuação da estrutura capitalista se apresentava como condição indispensável para a própria sobrevivência desse sistema; expansão que só seria possível, a partir do momento em que o Estado oferecesse à população as mínimas condições de concorrência no mercado de trabalho e de consumo. Contudo, a diferença entre os produtos acabados fornecidos pela escola e a qualificação de recursos humanos de que carecia a economia, não correspondiam a demanda

dessa última. Assim, a defasagem apareceu e novas exigências educacionais se estabeleceram, tornando a leitura e a escrita indispensáveis para o atendimento da demanda econômica (FILHO, 1965).

Nesse contexto, a estreita oferta de ensino começou a chocar-se com a crescente procura e sucedeu-se a expansão escolar. Acompanhada por uma luta de classes, essa ampliação da oferta oscilou entre as necessidades sociais “(...) decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas e os temores vinculados à luta de classes que se aprofundou na mesma época em ligação dialética com o referido desenvolvimento” (SODRÉ, 1970, p.69). Desse modo, o sistema escolar passou a sofrer uma pressão social pela expansão e democratização do ensino, enquanto as elites mantidas no poder buscavam conter a pressão popular, tanto pela limitada distribuição de escolas, quanto pela conservação do caráter elitista da legislação do ensino.

Diante disso, o que se verificou foi uma expansão escolar, que se processou de forma atropelada e improvisada, de modo que o Estado se posicionou mais com vistas ao atendimento às pressões do momento do que propriamente com o objetivo de implantar uma política nacional de educação. Perante um sistema arcaico, seletivo e aristocrático de educação, o que se buscou, então, foi a adequação da realidade local aos modelos importados de instrução (ROMANELLI, 1986).

Por conseguinte, a escola que passou a expandir foi a mesma que até então educara as elites, colaborando para que a educação escolar reforçasse as desigualdades sociais, enquanto mantenedora dos privilégios de classes,

(...) apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 1986, p. 24).

No que tange ao privilégio de classes, Fernandes (1966) declara que a educação escolar preenche funções segundo a polarização das camadas sociais, que se concentram em uma ou noutra direção conforme os interesses, valores sociais e efeitos previsíveis de determinada mudança social.

As camadas que veem alguns riscos em seus privilégios, nível de vida ou posição na estrutura de poder da sociedade, tendem a opor-se às inovações, enquanto as camadas que acreditam lograr vantagens econômicas, sociais ou políticas caminham no sentido inverso, identificando-se com os alvos da mudança e lutando por eles (FERNANDES, 1966, p. 90).

Assim sendo, a expansão do ensino sucedeu-se de modo a refletir uma realidade dualista, visto que de um lado se estabelecia o capitalismo industrial, juntamente aos seus aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento, enquanto de outro persistia o latifúndio, com o arcaísmo de certas facções das elites dominantes e um repertório de situações culturais e de valores próprios da aristocracia rural decadente e da ignorância das massas (ROMANELLI, 1986).

Ademais, essa herança cultural, marcada pelo patriarcalismo e escravismo, que diretamente contribuiu para a formação dos estratos sociais, apresentou-se como importante orientador dos desdobramentos da expansão do ensino, colaborando para o surgimento de incompatibilidades em diversos âmbitos da educação escolar. Entretanto, estudos progressos revelam que, a despeito dessas complicações, as taxas de matrícula e alfabetização, após 1920, aumentaram significativamente. Adiante discorreremos sobre as características dessa expansão e seus desdobramentos na pesquisa educacional.

1.1. A expansão escolar, suas problemáticas e a designação dos culpados

Com a intensificação da industrialização e a grande oferta de trabalho assalariado, o Brasil vivenciou, a partir de 1920, um acelerado crescimento urbano, sobretudo nas proximidades das concentrações industriais. Em pesquisa desenvolvida por Pearse (1957), o autor retrata justamente esse contexto de chegada e acomodação de migrantes à nova realidade industrial, em que a investigação se desenvolve a partir da caracterização de famílias nucleares³ recém-chegadas à antiga favela do Esqueleto⁴, zona norte do Rio de Janeiro, próxima ao local de trabalho de muitos que ali haviam recentemente se instalado. De acordo com a pesquisa, essas pessoas eram advindas principalmente do interior do Estado, ou da própria cidade do Rio, considerando-se que esse último dado refletia o alto índice de crianças nascidas no então, Distrito Federal. Além do mais, mineiros, nortistas, nordestinos, capixabas, paulistas e estrangeiros também compunham a demografia do Esqueleto, população que já havia se integrado no sistema industrial, conquanto ainda não tivesse conseguido se estabelecer nas zonas urbanizadas da cidade.

³ Definidas pelo autor como aquelas compostas por pai e mãe.

⁴ Construída ao redor do prédio inacabado e abandonado de um hospital do Instituto Nacional de Previdência Social, a comunidade permaneceu no local até 1960, quando foi removida, para dar lugar a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para saber mais sobre o programa de remoção de favelas no Rio em 1960, acesse: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/71-um-rio-de-muitos-janeiros/3363-o-rio-de-janeiro-entre-as-remocoes-e-os-conjuntos-habitacionais>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

No período em que o estudo foi realizado, a comunidade era relativamente recente e encontrava-se em intensa expansão, de modo que informações do censo de 1950, fornecidas pela própria pesquisa, registraram ali uma população de 6770 habitantes, enquanto cinco anos mais tarde a comunidade apresentava uma população estimada em 25.000 moradores; dados que revelam a acelerada expansão urbana no Estado. Além do mais, informações colocadas à disposição da equipe pesquisadora revelaram que de uma amostra de 279 famílias, o equivalente a 1218 indivíduos, em que 1184 forneceram sua idade, 40,6% tinham menos de 14 anos, enquanto extraordinários 26,1% correspondiam a crianças pré-escolares⁵, isto é, uma população potencial de aproximadamente 6000 crianças que atingiriam idade escolar em 1960, somente no Esqueleto. Números que apontam o crescimento da demanda social por escolarização, em detrimento do acelerado processo de urbanização do Rio de Janeiro.

Esse aumento da demanda potencial por educação pôde ser igualmente observado nos dados coletados por Romanelli (1986), com a constatação de uma grande expansão do ensino após 1920. Enquanto nessa década a taxa de escolarização correspondia à quase 9% da população de 5 a 19 anos, a mesma taxa avançou para 21,43% em 1940 e chegou a 53,72%, em 1970. Uma expansão significativa, considerando-se que nos anos 20 mais de 90% da população escolarizável não estava na escola. Além do mais, um levantamento de dados da pesquisa aponta que entre os anos de 1920 e 1970, o índice de crescimento de matrículas superou significativamente o índice de expansão da população analisada, revelando um aumento não só da demanda potencial, como também efetiva por escolarização. Assim, enquanto o índice populacional passou de 100, em 1920, para 276, em 1970, o índice de crescimento de matrículas passou de 100 para 1.653. Números que, além do mais, indicam que a expansão escolar alcançou grande parte da população que vinha sendo marginalizada pelo sistema, além de ter evidenciado o esforço popular pela escolarização de suas crianças e jovens.

Não obstante, os dados anteriormente apresentados igualmente revelam a insuficiência da expansão. Se em 1970 53,72% da população escolarizável estava na escola, por outro lado 46,28% ainda se encontravam fora dela. Realidade também atestada por Fernandes (1966) que, após coletar dados sobre a educação escolar no Estado de São Paulo verificou 42,9% de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos sem qualquer educação. Além do mais, o I Censo Escolar verificou, em todo o território nacional, uma população de 33,72% de crianças, que

⁵ De acordo com Pearse (1957) esse último dado reflete a predominância de jovens casais que haviam se instalado no Esqueleto e se casado entre 1950 e 1955.

não eram beneficiadas pela rede escolar (CARVALHO, 1965). No entanto, essa população que se encontrava fora da escola, em sua maioria pertencente aos estratos populares, vivenciava diferentes situações, que contribuíam para que a instituição de ensino se tornasse um local de difícil acesso, ou até mesmo um sonho distante. Além do mais, mesmo as crianças que adentravam as escolas públicas apresentavam enormes dificuldades de prosseguir seus estudos, o que as levava a um quadro de repetência ou evasão (PATTO, 1988, 1992; ROMANELLI, 1986).

Paralelo a esse cenário corria a produção de pesquisas a esse respeito. Estudos sociais desenvolvidos nesse contexto traziam descrições acerca das diferentes questões pelas quais passava a escolarização de crianças e jovens, além de algumas tentativas de explicar os cenários descritos. Em especial, no que diz respeito à criança pertencente aos estratos populares essas descrições frequentemente eram acompanhadas por explicações que procuravam justificar o “mau” desempenho escolar segundo a teoria da privação cultural (PATTO, 1988).

Pesquisas apontam que uma das dificuldades enfrentadas pelas crianças já se dava desde a imigração de suas famílias para as zonas urbanizadas. Embora a chegada dessas populações implicasse uma série de demandas para a administração das cidades, as soluções para as dificuldades que as famílias enfrentavam frente à nova realidade urbana, como problemas relacionados à moradia, emprego, assistência médica, educação e quantos mais se defrontassem, ficavam inteiramente a cargo dos recém-chegados. Assim, a dificuldade dos grupos familiares para se estabelecerem no local ao longo do primeiro ano acabava por retardar o ingresso das crianças na escola (PEARSE, 1957; CONSORTE, 1959).

O período do ano em que as famílias realizavam a mudança também era identificado como fator determinante para a matrícula escolar. Se essas chegassem à nova cidade no início do ano, mesmo período em que as vagas para matrícula estavam abertas, a possibilidade de que conseguissem matricular suas crianças era muito maior, do que nos casos em que as famílias se deslocavam após o início do ano letivo, sujeitando a criança à espera pelo próximo período de matrículas. Embora, em grande parte, a principal razão para a mudança desses grupos estivesse justamente sujeita a busca por melhores escolas para seus filhos, a maioria dos pais ou responsáveis esperavam duas ou mais crianças atingirem idade escolar para finalmente emigrarem (PEARSE, 1957).

Outro fator identificado como propulsor do tardio início da vida escolar dizia respeito à importância da ajuda que a criança prestava ao grupo familiar. Isso porque, nas famílias em que os recursos eram escassos, frequentemente surgiam circunstâncias, em que a criança era

onerada com tarefas que lhe tomavam todo o tempo, não permitindo sequer que a mesma dispusesse, em média, das quatro horas e meia diárias necessárias à frequência escolar (GOUVEIA, 1957).

Além das questões relacionadas apenas ao contexto familiar, havia ainda uma segunda ordem de fatores que conjuntamente poderiam retardar o ingresso da criança na escola e que resultavam da própria organização e funcionamento do sistema escolar. Os registros de Consorte (1959) referentes ao número de matrículas em uma das escolas localizada na periferia do Rio de Janeiro, em 1956, revelam que das 314 crianças matriculadas na primeira série, somente 181 eram iniciantes, o que equivale dizer que 42,35% dos lugares disponíveis nessa série estavam ocupados por repetentes. Ademais, das 21 famílias analisadas pela pesquisadora, 11 eram compostas por crianças que haviam repetido a primeira série um número variado de vezes.

Dados posteriores, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e analisados por Romanelli (1986) sinalizam que, em 1966, ante uma perspectiva nacional, a primeira série primária teve uma taxa de rendimento equivalente a 50,40%, a menor perante as séries do ensino primário brasileiro; dados que colaboram para explicar a ausência de vagas nos anos iniciais de ensino.

Diante disso, a criança não submetida às primeiras letras antes do ingresso na primeira série era identificada pela escola como despreparada para corresponder ao ideal reinante nessa instituição, isto é, de que a primeira série fosse concluída em um ano. Preparação que, de acordo com a escola pesquisada por Consorte (1959), deveria ser realizada pelos próprios pais dos alunos. Conquanto, as oportunidades que essas famílias ofereciam para que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, escrita ou pela prática de outras habilidades intelectuais, valorizadas pela instituição de ensino, eram consideradas escassas.

Pesquisas (GOUVEIA, 1957; CONSORTE, 1959) apontam uma pequena porcentagem de pais alfabetizados e um número ainda menor de mães nessas condições, realidade traduzida nesses estudos como uma lacuna na família e causa do “mau” rendimento escolar de muitos alunos. A ausência de meios materiais para o exercício da leitura, como livros e jornais, bem como de brinquedos oferecidos à criança de forma intencional, cuja pretensão fosse preparar para o ingresso na escola, igualmente era identificada como carência em seu desenvolvimento, que no âmbito escolar se refletia em defasagens de aprendizagem em relação ao desempenho desejado pela instituição.

Além do mais, na fala das crianças era identificado um vocabulário que em muito destoava daquele utilizado pela escola. Ao passo que, a estrutura da língua ensinada era

percebida como uma grande barreira para a compreensão dos alunos. A esse respeito, Consorte (1959) pontua não ser mera coincidência o fato de que *Linguagem* compreendesse a principal disciplina que reprovava na primeira série.

Somavam-se a essas questões a anteriormente mencionada evasão escolar, fortemente presente no primeiro ano primário. Ao averiguar dados brutos do IBGE, referentes a 1966, Romanelli (1986) identifica somente na primeira série a evasão de 589.303 estudantes em todo o território nacional. Tendo em vista que naquele ano 4.619.062 matrículas haviam sido registradas, conclui-se que cerca de 20% dos alunos tinham abandonado a escola antes mesmo de serem alfabetizados.

Ante esse contexto histórico, as aspirações perseguidas pela escola, isto é, o ingresso da criança aos sete anos, o alto rendimento escolar, a permanência do aluno na instituição até a completude do curso e, uma vez concluído, o ingresso no ginásio, tornaram-se alvos quase inalcançáveis às crianças das camadas populares (CONSORTE, 1959). Adiante, a escola assume uma posição que não poderia ser mais seletiva. Ao não conseguir corresponder às necessidades dessa nova demanda social, concentra seus esforços em favor daqueles que mais se ajustavam aos ideais da instituição, enquanto os demais eram deixados à mercê das circunstâncias, colaborando para a perpetuação das desigualdades sociais (CONSORTE, 1959; ROMANELLI, 1986).

O sistema que, ao invés de mudar sua estrutura, permaneceu intacto diante da demanda, respondendo às pressões desta apenas com a criação de mais escolas, no velho estilo, acabou criando condições para a sua própria ruína. Sem poder conter a demanda, de um lado, e sem poder responder às novas necessidades do desenvolvimento econômico, de outro, o sistema tentou defender-se e sobreviver à custa da seletividade que era a marginalização de significativa parte da população (ROMANELLI, 1986, p. 102).

A exemplo disso, Consorte (1959) relata mais de uma vez crianças serem preteridas, desde o processo de matrícula. A instituição ao julgar que a criança não seria capaz de atender as expectativas da escola, imediatamente alegava à família que devido ao grande número de matrículas, não poderia receber novos alunos, ao passo que a pesquisadora tinha conhecimento da existência de vagas. Assim, essas matrículas eram reservadas para as crianças que melhor correspondiam aos anseios da instituição, enquanto aquelas “(...) assim preteridas eram encaminhadas a uma das duas outras escolas do bairro, que por sua vez também se esforçavam por encaminhá-las a uma terceira” (CONSORTE, 1959, p. 50).

Além do mais, a pesquisadora pontua que muitas vezes, mesmo após a matrícula, esses alunos eram submetidos a um teste cuja finalidade era medir o nível de maturidade de cada

um para a aprendizagem da leitura e escrita. A classificação dos alunos era utilizada para dividir as turmas, aqueles considerados imaturos eram encaminhados às turmas denominadas Série Preliminar, enquanto os demais eram distribuídos entre turmas regulares de primeira série.

Entretanto, as classes que mais careciam de atenção também eram as que presenciavam as piores condições de ensino. Isso porque a diretora tinha o cuidado de proceder a um levantamento de quantas professoras estariam em condições de trabalhar sem interrupções ao longo do ano letivo, além de quais dessas eram mais experientes na profissão e da mesma forma quantas se afastariam de suas atividades ao longo do ano, bem como quantas eram inexperientes ou apresentavam baixo rendimento profissional. Após esses procedimentos, a primeira classificação de professores era encaminhada às turmas normais e a segunda às turmas da Série Preliminar. Assim, os alunos dessas turmas estavam sempre sujeitos às mudanças de professoras e a ajustamentos a cada nova profissional, com personalidade e práticas de trabalho distintas; uma realidade totalmente às avessas as necessidades desses alunos e que também se configurava nas turmas de repetentes.

Portanto, a maneira mais acertada, encontrada pelos órgãos governamentais, para que a matrícula de crianças, pertencentes aos estratos populares, fosse assegurada na primeira série seria cursando o Jardim de Infância. Dessa maneira, a partir de 1975, a política educacional brasileira encara e defende a educação de crianças de 0 a 6 anos como compensatória às “carências culturais” das crianças provenientes dos estratos dominados; educação que deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o insucesso escolar.

No que diz respeito ao âmbito familiar, a política partia do pressuposto de que os pais, pertencentes às classes dominadas, não eram capazes de dar aos filhos a base para que tivessem sucesso na escola e na sociedade, sendo necessário um novo nível de instrução, que sobrepujasse as barreiras existentes entre as classes sociais (KRAMER, 1982). Assim, atribuiu-se à pré-escola “a função de realizar uma mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinavam a carência material e cultural” (KRAMER, 1982, p.55). Além do mais, a criança de camada popular só tinha a possibilidade de ser bem-sucedida na pré-escola, se abandonasse na porta da instituição seus valores, atitudes e vivências familiares, visto que seu mundo não era incorporado aos programas psicopedagógicos e a todo o momento, a ela eram transmitidas mensagens de inferioridade e de que só poderia ser superior, se assimilasse o que a programação exigia que por ela fosse interiorizado. A exemplo disso, temos o vocabulário utilizado pelas crianças, que correspondia àquele não oficial, também desvalorizado e considerado pobre e deficiente pela

escola, ainda que tão complexo quanto a linguagem da classe dominante (CAMPOS; MUCCI; PATTO, 1981).

Nesse contexto, igualmente exerceram grande influência no Brasil as teorias da reprodução cultural e de filiação marxista. Entre os autores dessa linha de pensamento se destacaram os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, e os americanos Bowles e Gintis, que embora apresentassem abordagens distintas, foram considerados teóricos da reprodução. Diferente da teoria da privação cultural, em que a criança e sua família eram responsabilizadas pelo "mau" desempenho escolar, essa tendência busca refletir sobre os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais nas sociedades capitalistas, fornecendo evidências para explicar o insucesso escolar nos estratos populares não em termos de carências, mas de relações de classe. Sobretudo, essa tendência teve importante contribuição na desmitificação da pretensa neutralidade da escola sobre os resultados escolares, uma vez que deslocou o debate apoiado nas características individuais e da carência cultural, fortemente presente nos programas de educação compensatória, para uma visão mais crítica da relação educação e sociedade (ZAGO, 2011).

Essas ideias contribuíram para que ao final da década de 80 e início dos anos 90 se defendesse que eram as condições do sistema escolar que contribuíam para a condição da produção do insucesso na escola (PEREZ, 2009). Uma tendência que apesar de ter marcado presença nos escritos dos escolanovistas dos anos 20 aos 50, agora deixava de ter um caráter ensaístico e passava a se expressar na pesquisa empírica, com ênfase em fatores que se convencionou chamar *intraescolares* (PATTO, 1988). De acordo com essa perspectiva, Kramer (1982) apenas ressalva que quanto à transmissão de conhecimentos sistemáticos e científicos à criança, essa deveria ser realizada de modo que fosse possível o estabelecimento de pontes entre a bagagem sociocultural por ela adquirida e aqueles novos saberes disponíveis, a fim de que se tornasse viável não somente a prática de códigos, mas a codificação dessa prática. Portanto, tomar a realidade da criança como ponto de partida para a atividade pedagógica partia do pressuposto de que essa fosse embasada

(...) (I) nos conhecimentos que as crianças possuem e nos tipos de atividades que realizam (tais como: jogos e brincadeiras, trabalhos, músicas, histórias, danças, etc); (II) nas formas de socialização existentes entre as crianças e sua integração com os adultos; (III) nos valores, normas (preconceitos, tabus), e costumes (festas, comemorações) transmitidos pelas famílias e classes sociais de origem; (IV) na forma de comunicação utilizada (linguagem); e, enfim, em suas condições objetivas de vida (saúde, alimentação, moradia) (KRAMER, 1982, p. 60).

Assim, em meio à necessária democratização do ensino, paralela à carência de uma reestruturação socioeconômica, Kramer (1982) destaca que cumpria à escola, de forma ativa, garantir um trabalho pedagógico que fosse capaz de favorecer as crianças das classes dominadas, ao invés de submetê-las à ainda maior dominação do que aquela que a estrutura social brasileira já lhes impunha. Em conformidade a esse discurso e ante uma sociedade capitalista, em que há o predomínio de certa linguagem, considerada formal e culta, em detrimento de outra, Snyders (1977), Charlot e Figeat (1979) declaram que caberia à escola a valorização da linguagem popular, de modo que a partir dela a criança pudesse além de construir sua consciência de classe, ter acesso à linguagem socialmente predominante.

1.2. Os desdobramentos dos estudos quanto à relação família-escola na atualidade

Nos últimos anos, a família e a escola tornaram-se alvo de políticas públicas que têm empreendido esforços para que entre essas instituições possa se desenvolver uma relação de participação e cooperação (NOGUEIRA, 2006; PEREZ, 2009; ZAGO, 2011). Dentre as principais iniciativas destacam-se: o *Dia Nacional da Família na Escola*, que a partir de 2001 deveria se realizar semestralmente nos estabelecimentos públicos de ensino, com o desenvolvimento de trabalhos de parceria entre escola e família; o *Programa Escola da Família*, instituído em 2004, com a proposta de abertura das escolas públicas aos finais de semana para o desenvolvimento de atividades socioeducativas; e a *campanha publicitária* empreendida pelo Ministério da Educação (MEC), entre 2004 e 2005, tendo por objetivo entrevistar as famílias de crianças da rede pública de ensino acerca da opinião e do grau de satisfação que atribuíam ao serviço público escolar fornecido no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, poderiam ser citadas a formação do Conselho Escolar e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que igualmente atentam para a importância da participação parental na escolarização de crianças e jovens.

Essas propostas apresentam um objetivo comum, qual seja a ampliação da participação da comunidade na escola, tendo em vista a diminuição das distâncias entre as famílias e a instituição escolar por meio do incentivo à ação parental nos processos de escolarização de suas crianças e jovens (PEREZ, 2009). Entretanto, ao que parece, a principal razão para a aplicação dessas ações estaria associada a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que diversas pesquisas vêm demonstrando a influência positiva do envolvimento

parental na escolarização de seus filhos, o que poderia contribuir para a diminuição das taxas de repetência e evasão escolar (NOGUEIRA, PAIXÃO, 2006).

Zago (2011, p. 61-62) aponta que “(...) não há como ignorar a importância de uma pedagogia que articule o projeto da escola com as famílias, mas é necessário também questionar o forte apelo que tem sido dirigido à população na tarefa de melhoria da qualidade do ensino”, tendo em vista que tais intervenções poderiam estar fadadas à mera repetição de práticas de transferência de responsabilidade da educação para as famílias. A esse respeito, Carvalho (2004) acrescenta que essas iniciativas de trazer os pais para dentro da instituição, quase sempre pensadas a partir de uma lógica do que seria pertinente e desejável perante a ótica escolar, não consideram as relações de poder, classe, raça/etnia, gênero, idade, além da diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de parte considerável das famílias, uma vez que a denominação *relação família-escola* encobriria diferenças sociais, culturais e econômicas.

No Brasil, uma das bases teóricas de maior repercussão, apoiadas na correlação entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso da herança de seus respectivos capitais (social, cultural e econômico), ou ainda, o papel estratégico do capital cultural no processo de escolarização, apresenta-se vinculada às teses de Pierre Bourdieu e sua equipe. Segundo esses estudiosos, as oportunidades diante da escola são desiguais, tanto se considerados os recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem oferecer em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento. Essa tese, amplamente explorada e apresentada para demonstrar como a sociedade se perpetua, continua sendo confirmada pelas pesquisas contemporâneas acerca da maior probabilidade de “mau” desempenho escolar quando os alunos são provenientes de famílias de baixa renda e capital cultural (ZAGO, 2011), contudo as análises nessa direção não ficaram isentas de lacunas, especialmente no que tange ao caráter determinista das relações sociais, reduzindo a família e o aluno à origem social, além da utilização das obras de Bourdieu (1979a, 1979b), cuja perspectiva tem como foco a escala macrossocial, para a análise de questões singulares (NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M., 2004).

No entanto, nas últimas décadas tem se presenciado a modificação desse cenário com a revalorização de estudos microssociais, tendo em vista pesquisas voltadas para o aprofundamento dos mecanismos complexos que nas práticas do funcionamento da escola, das famílias e dos alunos são produtoras de bons e maus resultados escolares. Ao passo que esse deslocamento não significou a anulação do olhar macro de análise, nem tão pouco o

abandono das teses de Pierre Bourdieu sobre a reprodução social, mas, sobretudo evidenciou a sempre necessária articulação entre as dimensões macro e micro, de modo que se possa considerar a maneira como a sociedade tem se estruturado e também suas transformações, a fim de que explicações reducionistas, centradas unicamente na família ou na escola, sejam evitadas (PAIXÃO, 2007; ZAGO, 2007, 2011).

Assim, a compreensão da formação dos processos que envolvem a escola e a família de seus alunos, mediante uma análise mais fina da realidade, pressupõe o abandono de concepções universalistas sobre a instituição familiar como conjunto indiferenciado, de modo que pais e alunos sejam observados como sujeitos datados e contextualizados. Portanto, para que se possa compreender de forma ampla as relações complexas entre o âmbito familiar e escolar, torna-se necessário ir além das variáveis sociais clássicas, como renda, ocupação e escolaridade dos pais (ZAGO, 2011). A família através de ações materiais e simbólicas tem um importante papel na escolaridade de suas crianças que não pode ser desconsiderado. Essas ações muitas vezes são sutis e nem sempre conscientes ou intencionalmente dirigidas.

Nessa perspectiva, a obra de Lahire (1997) destaca-se justamente por evidenciar aspectos simbólicos e estratégias dos pais importantes para a compreensão de como em algumas famílias, em detrimento de outras, as crianças obtêm resultados favoráveis nos estudos apesar das condições econômicas desfavoráveis. Evidentemente que as condições de sobrevivência perante a baixa renda e capital cultural não compõem um quadro favorável à frequência escolar e à construção de um percurso de escolarização, entretanto esses dados quando tomados de forma isolada não fornecem evidências suficientes para explicar as situações de “bom” ou “mau” desempenho escolar (ZAGO, 2007, 2011).

Nesse sentido, Lahire (1997) apresenta quatro dimensões em relação às quais as famílias de camadas populares se diferenciam no que tange às suas configurações singulares e que trariam impacto à escolarização de suas crianças. São elas: a) *as disposições econômicas*: uma vez que mesmo perante situações socioeconômicas semelhantes entre as famílias, haveria diferenças quanto ao tipo de atividade econômica exercida, à estabilidade profissional dos adultos da casa e às possibilidades ou não de desemprego; b) *ordem moral doméstica*: em que crianças socializadas num ambiente considerado estável e estruturado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (LAHIRE, 1997, p. 26); c) *formas específicas de exercício da autoridade familiar*: corresponde à importância que as famílias atribuem ao autocontrole e à interiorização das normas de comportamento; d) *formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias*: refere-se à presença da família na escola, bem como o auxílio nos deveres de casa, a

proposição de atividades extras como forma de complementar o aprendizado do educando e monitorar o seu desempenho escolar.

Pesquisas como as desenvolvidas por Lahire (1997), além de outras, como as realizadas por Nogueira (1995), Portes, Viana (2003), Perez (2007), oferecem dados que evidenciam o esforço e o investimento por parte das famílias populares que, muitas vezes ainda que desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente na construção de uma trajetória escolar bem sucedida e contradizem o mito da omissão parental. Segundo Lahire (1997, p.334),

[...] o tema da omissão parental é um mito. Este 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.

Esse estudo colaborou para novos avanços na temática, com pesquisas como a realizada por Zago (2007), em que o levantamento de dados com jovens universitários e moradores de um bairro na periferia urbana possibilitou a identificação da influência de “outros sociais” sobre os comportamentos adotados pelos alunos, de modo que os resultados não foram influenciados apenas pelo ambiente doméstico. Assim, a transmissão de valores e o apoio sistemático de outros membros da família ou fora dela, como professores, por meio do encorajamento do estudante, a demanda escolar relativa à atividade profissional e conquistas de ascensão no local de trabalho, a trajetória social da família, os resultados escolares, entre outras situações foram identificadas como contextos que poderiam produzir disposições favoráveis à definição de percursos escolares distintos daqueles de colegas de mesma idade e origem social.

Ainda nessa perspectiva, Charlot (2000) declara ser igualmente necessário considerar o papel do aluno como parte ativa no próprio percurso de escolarização e nas relações que estabelece com outras instâncias de socialização, sejam no bairro, no trabalho, entre outros ambientes de interação social e mediações além das estritamente escolares. A autora também destaca que se a mobilização familiar tem um papel importante no futuro escolar das crianças, as relações e disposições que essas estabelecem com a escola e o saber não podem ser ignoradas. A esse respeito Terrail (1990), em sua pesquisa sobre os determinantes das trajetórias de sucesso escolar de intelectuais de origem operária, declarou que só seria possível compreender a transformação dos filhos de operários em intelectuais, se fossem levadas em consideração as relações dos pais com a trajetória escolar do filho e os

investimentos desse em sua própria escolarização. Isso porque mesmo com a mobilização social, o “bom” desempenho na classe operária supunha que o desejo dos pais fosse fortemente interiorizado pelo filho.

A luz da teoria histórico-cultural, o conceito de desenvolvimento como o conjunto de processos que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, bem como a compreensão desses processos, trazem contribuições para as reflexões apresentadas. De acordo com Palacios (1995, p. 9), os processos de transformação do ser humano estão relacionados a três fatores: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) as experiências particulares, privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas”. O primeiro fator se refere a uma certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontram em determinada etapa (por exemplo, os adolescentes), o segundo apresenta certa homogeneidade entre aqueles que tem em comum o fato de viverem em uma mesma cultura, em um mesmo momento histórico e inseridos em um determinado grupo social (cultura ocidental, década de noventa, classe média, por exemplo), e o terceiro fator introduz questões idiossincráticas, que fazem com que o desenvolvimento psicológico, muito embora apresente semelhanças de uma pessoa a outra, corresponda a um fenômeno irrepitível, não ocorrendo da mesma maneira em dois indivíduos diferentes.

Esses três fatores indicam que a maturação biológica é essencial para o processo de desenvolvimento humano, mas também evidenciam que o desenvolvimento filogenético não representa a totalidade desse processo. Isso porque as transformações mais relevantes na constituição tipicamente humana não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, isto é, nas circunstâncias histórico-culturais e nas peculiaridades da história e das experiências de cada indivíduo. Portanto, é no interior de uma situação histórico-cultural que os sujeitos constantemente reelaboram conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar e de sentir.

Ainda sobre os estudos na temática pesquisada, um levantamento de artigos sobre a relação família-escola no Brasil (SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2016) permitiu atestar o envolvimento dos pais ou responsáveis na escolarização de suas crianças como um dos responsáveis pela melhoria não só do processo escolar do aluno, mas também do ambiente familiar do educando, trazendo benefícios para o curso do desenvolvimento da criança. Além disso, o levantamento apontou estudos (RIBEIRO; ANDRADE, 2006; DESSEN; POLONIA, 2007) que ressaltam a preocupação e valorização dos pais sobre os estudos dos filhos, independente do nível socioeconômico e de escolaridade, embora muitas vezes os pais

relatem dificuldades no auxílio escolar, devido ao desconhecimento dos assuntos trabalhados na instituição de ensino, do nível de dificuldade de aprendizagem do filho, dos tipos de avaliação feitas na escola e por não saberem lidar com tais aspectos. Enquanto isso, outros artigos (CARVALHO, 2000; CARVALHO, 2004; SILVEIRA; WAGNER, 2009) trazem os discursos das escolas, que destacam o fato de não conseguirem se aproximar das famílias e persistem afirmando a omissão dos pais e/ou responsáveis na educação de suas crianças.

Além do mais, vale ressaltar que décadas após a democratização do ensino, diversas pesquisas têm abordado questões relacionadas especificamente às famílias de camadas populares na escola pública. O encontro desses grupos familiares com a estrutura escolar tem refletido em pesquisas que buscam identificar as diversas dificuldades na relação entre família e escola e principalmente no que diz respeito à acusação de diretores e professores quanto à omissão parental no processo educativo de suas crianças.

Essa insistente descontinuidade na relação entre as instituições familiar e escolar e historicamente ainda mais evidente entre famílias de camadas populares e a escola, despertou o interesse pelo estudo do objeto desta pesquisa, afim de que, por meio da compreensão dos sentidos e significados sobre educação escolar na perspectiva de famílias de camadas populares e professores, pudesse se identificar de que escola e educação esses sujeitos estão falando e em que momentos esses sentidos e significados se assemelham e se distanciam. Nesse aspecto Smolka (2000) declara que o sujeito em seu processo de formação é influenciado de diversas maneiras pelos diferentes signos e sentidos produzidos nas relações interpessoais, o que implica a identificação dos múltiplos significados das ações humanas e dos variados sentidos de suas práticas, de acordo com as formas de participação e as posições dos sujeitos na dinâmica de seus relacionamentos.

CAPITULO 2: METODOLOGIA

O presente estudo por meio de uma abordagem qualitativa⁶ de investigação, segundo o enfoque histórico-cultural e fundamentado no método materialista histórico-dialético buscou, conforme anteriormente mencionado, compreender os processos de significação percorridos por um pequeno quociente de professores e famílias de camadas populares na atribuição de sentidos e significados à educação escolar. Para isso, o estudo pretendeu identificar de que maneira as expectativas de famílias e professores refletem seus significados sobre educação escolar e verificar sentidos e significados de escolarização a partir da compreensão das práticas educativas de famílias e professores.

Tendo em vista atingir tais objetivos foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação. A escolha da técnica de entrevista se justificou por sua viabilidade para a obtenção de dados acerca dos mais variados aspectos da vida social e a oportunidade cedida aos participantes da pesquisa de fornecer, face a face, esclarecimentos e justificativas que pudessem ser necessários a entrevistadora (DUARTE, 2004; GIL, 2008). No que se refere à forma semiestruturada, a escolha visou promover maior flexibilidade às respostas, além de possibilitar o aprofundamento de questões consideradas relevantes à compreensão do objeto de pesquisa, sem que o foco das questões fosse perdido (ALVARENGA, 2012).

Já no que diz respeito à observação, essa foi utilizada como forma de perceber diretamente uma pequena porção da realidade vivida pelas famílias participantes do estudo nos ambientes de suas casas e momentos de entrevista com mães, sem qualquer intermediação, tornando a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, reduzida (GIL, 2008).

2.1. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se desenvolveu em uma cidade no interior do Estado de São Paulo e nela se sucedeu em dois ambientes: uma escola municipal e as residências de seis famílias de alunos. Quanto à escola, localizada em um dos bairros periféricos da cidade e unida a vários

⁶ Compreende-se que um estudo qualitativo de investigação exige do pesquisador um trabalho alongado e aprofundado sobre as diferentes realidades históricas, sociais, culturais e psicológicas dos participantes da pesquisa. Nessa investigação, ainda que os encontros com os entrevistados tenham sido pontuais, buscou-se igualmente realizar uma análise que abarcasse os diferentes aspectos da vida que envolvesse esses sujeitos, de modo que todos os dados fossem utilizados para a busca da compreensão da problemática de pesquisa.

outros, atendia a demanda educacional especificamente de famílias de camadas populares, o que justificou a escolha da instituição para a coleta de dados.

Entretanto, para que a investigação pudesse se desenvolver no âmbito escolar, foi necessária a entrega de uma carta de apresentação à secretaria municipal de educação da cidade campo de pesquisa, em que constava a identificação do estudo, seus objetivos, informações sobre a metodologia utilizada, a apresentação da pesquisadora e informações para contato. O documento⁷ foi entregue e analisado pela secretaria de educação, que posteriormente autorizou a realização da pesquisa na instituição de ensino solicitada.

Assim, dirigiu-se à escola e agendou-se a data e o horário mais acessível ao diretor escolar para que a pesquisa lhe fosse apresentada e as possíveis dúvidas sanadas, a fim de que o desenvolvimento das investigações nas dependências da escola pudesse ser concedido. Após diálogo e concessão, foi lhe solicitado que lesse e assinasse um termo que atestava sua ciência e autorização.

A direção escolar gentilmente se colocou a disposição para colaborar com a pesquisa conforme necessário. Desse modo, solicitou-se a indicação de três professoras de turmas do quinto ano do ensino fundamental I, para que fossem entrevistadas a respeito de suas formações e atuação profissional, bem como a respeito de sua relação com a família de dois de seus alunos, um supostamente com bom aproveitamento escolar e outro com rendimento aquém do desejado pela escola, que seriam escolhidos e indicados por suas respectivas professoras, para que alunos e famílias também fossem entrevistados.

O objetivo do critério “rendimento escolar” era analisar os aspectos históricos, culturais e psicológicos de famílias e aspectos profissionais e psicológicos de professores, que pudessem intervir sobre as práticas desempenhadas por esses sujeitos no processo de escolarização de suas crianças. Além disso, a pesquisa ao pretender escolher turmas do quinto ano de ensino tinha o intuito de dialogar com famílias que em sua maioria já mantivessem alguma forma de contato a mais de um ano com a escola pesquisada e pudessem com propriedade se expressar a respeito do relacionamento com essa instituição de ensino.

Entretanto, a escola em questão era composta apenas por duas turmas de quinto ano, sendo que uma delas havia acabado de ser assumida por uma professora substituta que pouco conhecia a turma e muito menos suas famílias. A vista disso optou-se por investigar três turmas do quarto ano de ensino, mas novamente obstáculos foram encontrados, considerando-se que apesar da escola ser composta por três turmas de quarto ano, uma delas também havia

⁷ Esse e os demais documentos citados neste capítulo encontram-se disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

acabado de passar por um processo de mudança de professores. Portanto, preferiu-se desenvolver a pesquisa com duas turmas do quarto ano e uma turma do quinto ano, que melhor se adequavam aos objetivos do estudo.

Em dia e horário agendados pelo diretor, a pesquisadora se apresentou às professoras selecionadas e a elas foram explicitados os objetivos, procedimentos metodológicos, garantias e riscos da pesquisa. Ao concordarem com a proposta, cada uma assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que igualmente recebeu a rubrica da pesquisadora. Adiante, cada professora realizou a indicação de dois alunos de suas turmas para que também fossem entrevistados. Os responsáveis por essas crianças seriam convidados a participar da pesquisa e aqueles que concordassem também assinariam um TCLE, além de uma autorização para que suas crianças pudessem participar das investigações, ao passo que aos estudantes caberia assinar um termo de assentimento elaborado com uma linguagem que a eles fosse compreensível.⁸

Quanto ao local das entrevistas, os alunos seriam entrevistados no âmbito escolar, enquanto seus responsáveis seriam preferencialmente entrevistados em suas respectivas residências, tendo em vista a possibilidade de se realizar a observação dos aspectos físicos de cada casa, que poderiam contribuir para a construção de hipóteses e interpretação dos dados coletados pelas entrevistas (GIL, 2008).

Em relação à escolha dos alunos com “bom” desempenho escolar, não se observou nenhuma dificuldade por parte das professoras na seleção dos discentes. Entretanto, as três docentes encontraram o mesmo impasse para decidir quais os alunos com “mau” desempenho seriam indicados. Isso porque, segundo elas, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e rendimentos inferiores em relação a sua turma eram justamente aqueles cujos responsáveis não os buscavam na escola, não compareciam as reuniões, não eram encontrados por bilhete ou telefone quando solicitados pela direção escolar e muitos sequer tinham ido à instituição após a matrícula de suas crianças. Assim, as docentes não tinham qualquer conhecimento sobre quem eram os responsáveis por muitos de seus alunos e temiam que esses pudessem não ser encontrados pela pesquisadora.

Para que essa realidade não prejudicasse a coleta de dados, a professora do 5º ano, ao encontrar maiores dificuldades para indicar um aluno com “mau” desempenho que tivesse uma família acessível para participar da pesquisa, optou por fazer a indicação de três alunos com rendimento abaixo da média da turma. Todos os nomes foram enviados à direção escolar,

⁸ Todos os documentos anteriormente citados foram impressos em duas vias e igualmente assinados pela pesquisadora. Além disso, em cada um deles constava a garantia do anonimato das informações fornecidas.

que encaminhou, por meio de cada aluno, um bilhete de convocação aos responsáveis para que tivessem um encontro com a pesquisadora, a fim de que a pesquisa fosse apresentada e quaisquer dúvidas fossem sanadas.

No dia previsto e horário de saída das crianças, o encontro foi realizado e somente duas mães compareceram. Uma nova convocação foi feita e dessa vez, um pai compareceu. Por meio de números de telefone fornecidos pela direção escolar buscou-se entrar em contato com os demais responsáveis. O contato com duas famílias foi bem sucedido, entretanto nenhuma família de aluno do 5º ano, com “mau” desempenho escolar foi encontrada. Em um caso, os telefones fornecidos caíam na caixa postal, em outro a mãe era encontrada, a entrevista era agendada, contudo no dia do encontro a responsável alegava que não estava em sua casa, quando a pesquisadora, localizada no endereço e horário marcados, observava a mãe do aluno em frente à residência. Entretanto, a presença da pesquisadora não foi identificada, ao passo que também não foi revelada, a fim de evitar possíveis constrangimentos.

Em um terceiro caso, no período de eleições, uma mãe por duas vezes havia agendado a entrevista, porém próximo ao horário do encontro, durante uma ligação da pesquisadora a mãe, essa alegou que estava ausente de sua casa para votar e não voltaria tão cedo devido ao excesso de pessoas em sua frente nas urnas, enquanto em uma rádio local eram fornecidas informações relativas a pouca movimentação nas urnas e a rapidez para se realizar a votação em todo o município. Conforme o combinado, a pesquisadora aguardou o retorno da mãe para o agendamento de novo dia e horário de entrevista, todavia a mãe nunca retornou.

Assim sendo, entramos em contato com a professora responsável pelo quinto ano de ensino, que lamentou o ocorrido, mas declarou que os demais responsáveis por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em sua turma não compareciam a escola e não eram conhecidos pela professora. Diante dessas circunstâncias, somente no quinto ano apenas um aluno, que apresentava “bom” desempenho escolar, foi entrevistado. Nas demais turmas foram investigados um aluno com “bom desempenho” e outro com desempenho abaixo da média desejada pela escola.

As primeiras participantes a serem entrevistadas foram as professoras, abordadas individualmente no contra turno de suas aulas. Adiante, em suas próprias residências, as mães⁹ foram entrevistadas no dia e horário mais adequado à rotina de cada uma. Por fim, os alunos foram abordados individualmente durante os períodos de intervalo, ou quando

⁹ No que tange as entrevistas com as famílias dos alunos, observou-se a expressiva presença de mães e uma madrasta (considerada pelo enteado como mãe), embora esse padrão não tenha sido exigido aos sujeitos da investigação. Apenas um pai realizou o primeiro contato com a pesquisadora, a fim de conhecer a pesquisa, entretanto não pôde comparecer a entrevista e sua esposa foi entrevistada.

autorizados por suas respectivas professoras. Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados e houve o uso de um caderno para a tomada de notas, quanto aos gestos, mímicas ou entonações expressivas dos participantes, que pudessem transparecer “o contexto psicológico interior dos falantes” (VIGOTSKI, 2001, p. 455).

No que tange a realização de entrevistas nas casas das famílias, a pesquisa conjuntamente contou com a observação do contexto dessas residências, de forma assistemática, sem roteiro prévio atentando-se para suas estruturações e organização dos ambientes acessados, considerando que em todas as entrevistas nenhum participante foi obrigado a apresentar sua residência à pesquisadora, que somente adentrou nos espaços que lhe foram permitidos. Além disso, tendo em vista a naturalidade da observação e a não intimidação dos entrevistados, as anotações foram efetuadas após a visita às casas das famílias (GIL, 2008).

Encerrados esses procedimentos, realizou-se a transcrição das entrevistas que, embora tenham sido guiadas por um roteiro técnico previamente elaborado, ocorreram em muitos momentos sem a atenção ao uso da linguagem formal. Nesse sentido, este trabalho visou o registro dessas informações sem descaracterizá-las, atentando para que a escrita não se desvirtuasse do contexto de um registro da fala. A esse respeito, recorreu-se a Bourdieu, que declara:

É, portanto em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original (BOURDIEU, 2008, p. 710).

No trabalho com entrevistas, igualmente atentou-se as recomendações apontadas por Duarte, ao afirmar que:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoete, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada (DUARTE, 2004, p. 221).

Dessa maneira, o cuidado com a transcrição das falas ocorreu de modo que o texto pudesse apresentar-se o mais próximo possível da intenção dos entrevistados. Por esse

motivo, foram registradas todas as pontuações que indicam pausas e entonações como riso e ironia, que tiveram por objetivo deixar o texto o mais fiel possível à fala de seus autores.

2.1.1. Descrição dos participantes

Nesta investigação, ao todo foram entrevistadas três professoras, duas responsáveis por turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I e uma por uma classe do 5º ano desse mesmo nível de ensino; um aluno supostamente com “bom desempenho” e um com “mau” desempenho escolar das turmas de 4º ano e um estudante com “bom” desempenho pertencente à turma de 5º ano; além de um responsável por cada criança entrevistada. Abaixo, segue a caracterização de cada um dos integrantes da pesquisa. Salienta-se que todos os nomes de pessoas e lugares são fictícios no sentido de resguardar as questões éticas exigidas pelo Comitê de Ética em pesquisa da Unifesp.

Professora Ana

Alunos: Daniel e Henrique

Ana (22 anos) é a professora mais jovem que participou desta pesquisa. Responsável por uma das turmas do 4º ano do Fundamental I, a docente possui curso técnico em administração e graduação em pedagogia. Posteriormente realizou o Programa de Formação de Professores e Alfabetizadores (PROFA) e no período da pesquisa se encontrava cursando uma pós-graduação em gestão escolar administrativa. A professora exercia seu primeiro ano na instituição de ensino, após ter passado em concurso para professor de prazo determinado, seis meses após a conclusão de seu curso em pedagogia.

Ana era a professora responsável por dois dos alunos entrevistados, Daniel e Henrique. Nessa escola, Daniel (9 anos) iniciou seus estudos no segundo ano do Ensino Fundamental I. O aluno que estudava em tempo integral foi descrito pela professora e por sua mãe como portador de dificuldades de aprendizagem. No período da pesquisa Daniel se encontrava em recuperação paralela, necessitando ser dispensado sempre mais tarde do que a maioria de sua turma. Ele nunca havia repetido um ano de ensino e suas disciplinas favoritas eram ciências, história e geografia. Quando crescesse, Daniel desejava ser bombeiro, porque gostava de água. Henrique (10 anos), seu colega de classe e também estudante em período integral, havia chegado à instituição há sete meses, transferido de outra escola, que segundo ele “era muito longe” de sua casa. Identificado por sua professora e família como um aluno conversador e com “bom” desempenho escolar, ele também nunca havia repetido um ano de ensino, gostava

muito de matemática e tinha o desejo de ser policial, jogador de futebol, bombeiro ou médico. Entretanto, o que mais desejava ser era jogador de futebol, porque gostava muito de jogar bola.

Professora Beatriz

Alunos (as): Larissa e Rafaela

Beatriz (53 anos), responsável por uma das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I, se encontrava em estágio probatório, após ter passado em um concurso para professor da rede pública de ensino, no final de 2017, mesmo ano em que poucos meses antes havia se aposentado. Ao longo de seus 34 anos de exercício, Beatriz já havia lecionado em uma creche da rede pública, coordenado essa mesma instituição e lecionado no ensino fundamental I, II, médio e em uma instituição particular que oferecia cursos para a formação continuada de professores, onde no período da pesquisa Beatriz ministrava aulas durante a noite, no PROFA.

Além de sua formação no magistério, a professora graduou-se em pedagogia, realizou pós-graduação em psicopedagogia, gestão educacional e ciências da educação, bem como outros diversos cursos de curta duração para aperfeiçoamento profissional. Beatriz era professora das alunas Larissa e Rafaela, abordadas por esta pesquisa. Larissa (9 anos) cursava seu primeiro ano naquela instituição. Ela e a família haviam se mudado para a atual cidade no início de 2018; a professora e a mãe identificavam algumas dificuldades de aprendizagem em Larissa e a docente responsável enfatizava a falta de concentração da aluna nos momentos de estudo, além de dificuldades em matemática e na leitura e interpretação de textos. A professora também se queixava do grande número de faltas da aluna, que frequentemente voltava para a sua cidade natal, passando vários dias sem ir às aulas. A estudante, que estudava apenas no período da tarde, nunca havia repetido um ano letivo, gostava muito de matemática e desejava se tornar professora, porque admirava a profissão, mas declarou não saber expressar a que atribuía tamanha admiração.

Rafaela (10 anos), que também pertencia à turma da professora Beatriz, estudava naquela escola desde o seu primeiro ano no Ensino Fundamental I e não pertencia ao período integral. A professora e a mãe da estudante percebiam em Rafaela facilidade e autonomia nos estudos. Beatriz também relata que sua aluna era tímida, mas que essa personalidade não a impedia de ir até a mesa da professora e, em voz baixa, tirar suas dúvidas. A aluna nunca havia repetido um ano escolar e quando crescesse desejava ser veterinária, porque gostava dos “bichinhos”.

*Professora Carla**Aluno: Leonardo*

Carla (41 anos) era uma docente carioca que se encontrava no interior de São Paulo há 16 anos. Formada no magistério, a professora também realizou um curso adicional para dar aula na educação infantil. Adiante, a docente se graduou em pedagogia e trabalhou um ano e meio em escolas particulares, no Rio. Nessa época, seu esposo já trabalhava há dois anos no interior de São Paulo e após o nascimento da primeira filha do casal, Carla decidiu morar com o marido em sua atual cidade. Em São Paulo teve mais um filho e passou 14 anos sem exercer a profissão docente para se dedicar ao cuidado da casa e de seus filhos. Depois desse período decidiu prestar, em 2017, o concurso para professor de prazo determinado e, aprovada, assumiu o cargo no início do ano letivo de 2018, assumindo uma das turmas de 5º ano da escola, local da pesquisa.

Leonardo (11 anos) fazia parte da turma assumida por Carla e estudava naquela instituição há cinco anos; única escola que havia frequentado até o momento. De acordo com a professora e a mãe do aluno, o menino, que estudava somente no período da tarde, era bastante comunicativo em sala de aula, além do que apresentava um bom rendimento escolar. Ele não havia repetido nenhum ano de instrução e sua disciplina favorita era geografia, porque gostava muito de estudar a respeito dos diferentes países e seus Estados. Leonardo, quando crescesse, desejava ser criador de jogos de vídeo game ou jogador de futebol, devido ao seu gosto por jogar ambas as atividades.

Tabela 1 – Professoras participantes de acordo com a idade, turma em que leciona e formação.

Professora	Idade	Turma em que leciona	Formação
Ana	22 anos	4º Ano do Ensino Fundamental I	Pós-graduanda em Gestão Escolar Administrativa, técnica em administração, graduada em pedagogia e cursou o PROFA.

Beatriz	53 anos	4º Ano do Ensino Fundamental I	Magistrada, graduada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia, gestão educacional e ciências da educação.
Carla	41 anos	5º Ano do Ensino Fundamental I	Magistrada e graduada em pedagogia.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Alunos participantes de acordo com a idade, período e desempenho escolar.

Aluno	Idade	Período Escolar	Desempenho Escolar (avaliado pela professora responsável)
Daniel	9 anos	Integral	“Mau” desempenho
Henrique	10 anos	Integral	“Bom” desempenho
Larissa	9 anos	Integral	“Mau” desempenho
Rafaela	10 anos	Parcial (Tarde)	“Bom” desempenho
Leonardo	11 anos	Parcial (Tarde)	“Bom” desempenho

Fonte: Elaboração própria.

Alexandra (Mãe de Daniel)

Alexandra (30 anos) exercia um trabalho autônomo como manicure e atendia seus clientes na sala de sua casa. Residente na rua de entrada lateral da escola, sua residência era composta por portões de metal desgastados pela ferrugem e um muro alto, o que não permitia a visualização da casa àquele que passasse pelo local. A residência também era composta por uma garagem cimentada e coberta, em que a esquerda se encontravam diversos materiais, como pneus, materiais de construção, ferramentas, mesas e cadeiras de metal, entre outros objetos não identificados e que ocupavam grande parte do ambiente. Já do lado oposto e alguns passos ao fundo estavam dispostos os móveis de uma sala improvisada, composta por

uma estante com TV, uma poltrona e um sofá de madeira com estofamento antigo e desgastado pelo tempo. Local de entrevista, esse ambiente tinha seus limites estabelecidos por um balcão de concreto ao fundo, unido à parede esquerda da residência, que correspondia aos quartos da casa. O balcão estabelecia os limites entre a sala e a cozinha.

Ao questionada sobre o local de estudos de Daniel, Alexandra apontou para o muro da casa, ao lado do portão, e relatou que seu filho gostava de estudar naquele espaço junto a uma cadeira e mesa desmontáveis. Nessa casa, moravam a mãe de Daniel, seu padrasto (serralheiro) e os quatro filhos do casal, com idades que variavam entre treze anos e um ano e oito meses.

Quanto ao processo de escolarização da entrevistada, Alexandra declarou ter estudado até o oitavo ano (antiga sétima série), quando interrompeu os estudos após descobrir que estava grávida de seu primeiro filho. Ela afirmou que pertencia a uma família de origem italiana, estabelecida no interior do Estado de São Paulo, e que enquanto estudante, sua mãe era a única pessoa da família que, após a chegada do trabalho, lhe ajudava nas tarefas escolares. Alexandra tinha dificuldades com a disciplina de matemática e gostava muito de ciências. Entretanto sua principal lembrança da escola estava relacionada a uma professora de história, que a cativou pela forma clara e tranquila que explanava os conteúdos. A mãe de Daniel apenas lamentou ter abandonado a escola com tão pouca idade.

Bruna (Madrasta de Henrique)

Bruna (32 anos) trabalhava como vigilante em uma escola municipal, onde exercia sua função durante doze horas, em dias alternados. Ela tinha dois filhos, fruto de sua primeira união; casou-se novamente e junto aos seus filhos, se uniu ao atual marido e aos dois filhos do anterior casamento do esposo. A família residia em um sobrado de esquina a poucos quarteirões da escola; a fachada da casa era composta por uma grade branca e um alto muro lateral, ambos com pinturas bem conservadas. Já no inteiro da casa havia uma garagem coberta, onde à esquerda estava uma janela e uma porta lateral de acesso à sala. Essa entrada se encontrava em um pequeno corredor com cerca de dois metros de comprimento, que ao fundo era composto por uma porta de acesso a um ambiente amplo e coberto, onde havia uma grande mesa de madeira, uma pia e uma churrasqueira.

A entrevista aconteceu na ampla sala da residência, em que ao lado direito da porta havia a escada de acesso aos quartos e a esquerda se encontravam sofás de camurça, dispostos ao redor do pequeno móvel da TV. Ao questionada sobre o local de estudos do enteado, Bruna declarou que Henrique gostava de fazer suas tarefas no sofá da sala, acompanhado do

pai e com a televisão ligada. Ainda ao lado esquerdo desse ambiente havia um corredor, em que se localizava um banheiro e adiante uma ampla cozinha. A parte superior da residência foi observada por seu lado externo, onde se encontravam as janelas de vidro dos quartos.

A respeito de sua escolarização, Bruna declarou guardar boas recordações desse período, apesar de ter sido repreendida em vários momentos pela direção escolar, devido ao seu mau comportamento. A madrasta de Henrique também afirmou que tinha facilidade para compreender os conteúdos, sempre tirava boas notas e na escola nunca havia ficado com uma nota abaixo da média escolar, pego uma recuperação ou repetido um ano de ensino. Filha de um casal mineiro, ela tinha três irmãos e se lembrava de ter pais sempre presentes em reuniões e eventos escolares. Além do mais, assegurou que gostava de passar mais tempo na escola do que em casa. Bruna e seu esposo (operador de máquinas em São Paulo) tinham o ensino médio completo.

Camila (Mãe de Larissa)

Camila (34 anos), na ocasião da pesquisa era dona de casa, mas estava à procura de emprego, a fim de sustentar sua família composta por ela e suas três filhas. Camila residia em uma edícula construída nos fundos da casa de sua ex-sogra. A faixada dessa casa podia ser pouco observada, uma vez que havia um grande volume de sacos de estopa, compostos por materiais recicláveis, na garagem da residência. Devido a isso, o portão que dava acesso à garagem encontrava-se inutilizado e a única entrada disponível era um portão unitário, à esquerda do terreno, que dava acesso a um corredor, onde ao final dele se localizava a edícula de Camila, composta por uma cozinha, uma sala, um banheiro e um quarto. A edícula apresentava uma porta de acesso à cozinha, onde havia uma pia à esquerda, um fogão, uma geladeira e um armário antigos. No local também havia uma pequena e antiga mesa de madeira e duas banquetas de plástico, de frente para a porta de entrada, onde a entrevista foi realizada.

Quando questionada sobre seu processo de escolarização, Camila relatou que ao conhecer o pai de sua primeira filha (16 anos), foi morar com ele e parou de estudar, tendo concluído o ensino fundamental II. A mãe de Larissa, aluna do EJA na mesma instituição em que a filha estudava, declarou não ter boa memória e não se lembrar de professores ou situações que envolviam sua escolarização pregressa, mas afirmou que no EJA as disciplinas com as quais se identificava eram matemática, português e história.

Camila cuidava de suas filhas com o auxílio de sua ex-sogra, mãe do pai de consideração de Larissa, visto que o pai da criança havia falecido quando a menina ainda era recém-nascida e seu pai de consideração estava preso.

Daniela (Mãe de Rafaela)

Daniela (37 anos), filha de alagoanos e também alagoana, se mudou para o interior de São Paulo, quando ainda tinha um ano de idade. No período da pesquisa era dona de casa e morava com seu esposo e seus três filhos em um sobrado, algumas quadras ao lado da escola. Quanto à profissão de seu esposo, o mesmo era técnico em enfermagem e exercia a profissão no período noturno. A entrevista com Daniela foi realizada no início da tarde, período do dia em que seu esposo encontrava-se dormindo e, mais especificamente, no horário agendado achava-se repousando na sala, portanto a entrada na casa não foi permitida e a entrevista aconteceu na garagem coberta da residência.

Essa casa foi a única em que se observou um carro na garagem. A faixa era composta por um portão de metal à esquerda e um muro à direita. Ambos em bom estado de conservação. A garagem, com piso, comportava apenas um carro e ao fundo se encontrava uma janela à esquerda e uma porta à direita, ambas referente à sala da casa. A entrevista realizou-se em banquetas de plástico, ao lado do carro da família. À direita da residência se encontrava outra janela e à frente uma área descoberta, onde em um espaço central o piso havia dado lugar a terra e naquele local era cultivado um pequeno jardim. Já no que dizia respeito à parte superior da casa, era possível observar apenas as janelas de madeira dos quartos. Aliás, todas as janelas e a porta da sala foram construídas de madeira e encontravam-se em bom estado de conservação. Quanto ao(s) cômodo(s) da casa em que Rafaela fazia suas tarefas, sua mãe declarou que correspondiam à cozinha e ao quarto da estudante.

No que dizia respeito às suas próprias experiências de trabalho e escolarização, Daniela afirmou que já havia trabalhado como operadora de telemarketing, decoradora de festas e ajudante de cozinha. No que se refere a sua escolarização, a entrevistada tinha o ensino médio completo e havia iniciado um curso técnico de enfermagem, que interrompeu quatro meses antes de sua conclusão, quando percebeu que não conseguia lidar com as realidades dos pacientes enfermos em seu estágio.

Daniela declarou que gostava muito de estudar e que em seu período de alfabetização, ao terminar de lavar e guardar a lousa escrevia uma lista de quantos garfos, quantas facas, quantos pratos, etc. havia na cozinha. Além do mais, ela se recordava de que sua mãe lhe passava diversos ditados extraescolares para escrever. Daniela também mencionou que suas notas eram sempre muito boas e que algumas professoras lhe marcaram positivamente devido

a seus níveis de rigidez e exigência em sala de aula, que segundo ela a desafiava a ser uma aluna ainda melhor. Outras, como sua professora de literatura, a cativavam pela forma como se deleitavam ao transmitir o conteúdo.

Elaine (Mãe de Leonardo)

Elaine (49 anos) foi demitida um mês antes da entrevista e recebia seguro desemprego. Em uma casa herdada pelos pais, ela morava com seus quatro filhos, com idades entre 19 e 11 anos, e a namorada de seu primogênito, que estava grávida. Dentre os membros da família, apenas o filho mais velho de Elaine e a namorada do mesmo encontravam-se empregados. Quanto à casa, essa correspondia a um sobrado inacabado, sua faixada era composta por grades e uma garagem cimentada, com vagas para dois carros. Tanto as paredes da faixada, quanto do interior da casa eram compostas apenas por concreto. Do lado esquerdo da casa se encontrava a sala, que segundo Elaine era improvisada. O ambiente era estreito e apresentava um formato retangular, projetado para ser a área de serviço da residência, entretanto acomodava um grande sofá, já desgastado pelo tempo, e um móvel que comportava a TV, alguns CDs, revistas e livros. Ao lado desse espaço havia uma passagem aberta para um grande ambiente que acomodava a cozinha, a área de serviço, alguns materiais de costura e uma enorme mesa de madeira, onde Leonardo fazia suas tarefas. A entrevista aconteceu na sala da casa e Elaine declarou que não se sentia a vontade para apresentar o restante do sobrado, devido a muita desorganização nos cômodos. Contudo afirmou que na parte térrea da residência havia ainda um cômodo, onde em uma cama de casal dormiam Elaine e sua filha e em outro ambiente, de modo improvisado, repousava Leonardo. No sofá da sala, local da entrevista, dormia seu terceiro filho e na parte superior, composta por um quarto e um banheiro, dormiam o primogênito e sua namorada.

Ao longo da entrevista, Elaine relatou que se encontrava separada do marido, após uma traição. Entretanto, na ocasião da pesquisa relatou que arrependido o ex-marido estava morando em uma edícula em seu local de trabalho, pois com a chegada da namorada do filho mais velho à casa da família, o jovem havia ocupado a suíte construída, antes da separação, para Elaine e seu esposo. O casal pretendia reatar o relacionamento, entretanto Elaine declarou que a casa necessitava ser ampliada, pois não havia espaço para mais morador, uma vez que um de seus filhos já dormia no sofá da residência.

Baiana, Elaine se mudou para São Paulo com cinco anos e iniciou seus estudos no pré-primário aos seis anos de idade, permanecendo em uma mesma instituição de ensino até a completude do nono ano. Ao ingressar no ensino médio precisou mudar de escola, pois a anterior não atendia ao público correspondente ao seu nível de ensino. Além do mais, na

época Elaine havia mudado de residência e seu novo endereço se localizava distante da escola. Por três vezes iniciou o primeiro ano do ensino médio, mas devido à distância de sua casa e a dificuldade de locomoção acabou desistindo de estudar e começou a trabalhar. Aos 24 anos, finalmente decidiu cursar o ensino médio, optando pelo supletivo. Em seu período de escolarização, Elaine declarou que sempre foi boa aluna e que a disciplina que mais gostava era português, devido ao incentivo a leitura que recebia na escola.

Tabela 3 – Família (mães) de acordo com idade, formação, profissão e membros da família (quantidade).

Mãe	Idade	Formação	Profissão	Membros da família (quantidade)
Alexandra	30 anos	Ensino Fundamental I incompleto	Manicure	6
Bruna (Madrasta)	32 anos	Ensino Médio completo	Vigilante	6
Camila	34 anos	Ensino Fundamental II completo	Desempregada	4
Daniela	37 anos	Ensino Médio completo e técnico em enfermagem incompleto	Do lar	5
Elaine	49 anos	Ensino Médio completo	Desempregada	5

Fonte: Elaboração própria.

2.1.2. Locais de pesquisa

Conforme anteriormente mencionado, a pesquisa se desenvolveu em dois ambientes: uma escola municipal e as residências de seis famílias de alunos. Quanto à escola, essa dispunha de Ensino Fundamental II no período da manhã, Fundamental I no período da tarde, EJA no período noturno e a opção do período integral para alunos do Ensino Fundamental I e II. Além disso, a instituição contava com o Projeto Guri, programa sociocultural que oferecia gratuitamente, no período contra turno às aulas dos alunos, cursos de iniciação musical para estudantes de 6 a 18 anos. Estabelecida em uma área ampla, a escola constituía-se de uma

arena ao ar livre, quatro quadras poliesportivas, sendo três ao ar livre e uma coberta, um parque infantil, uma cantina, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de leitura, onde também se encontrava o acervo da instituição, uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um auditório, um refeitório, uma cozinha industrial, doze salas de aula, quatro banheiros, uma secretaria, uma sala de professores e mais três outras salas ocupadas por membros da direção escolar.

O prédio, construído no início dos anos 90, demonstrava limpeza e organização, entretanto sua área externa à circulação estudantil, onde foram estabelecidas duas quadras descobertas e uma arena, se encontrava quase inutilizada pelos estudantes. No espaço da arena raramente eram desenvolvidas atividades pedagógicas e nas quadras descobertas em pouquíssimas ocasiões se desenvolviam práticas poliesportivas com os alunos, os quais em grande parte do ano letivo utilizavam a quadra coberta, interna ao espaço de circulação discente, que era cercado por muros, grades e cadeados. Quanto à quadra descoberta e estabelecida na área interna da instituição, essa se encontrava ocasionalmente ocupada, geralmente no período de intervalo dos estudantes e muito raramente para atividades pedagógicas.

No que concerne às casas das famílias, todas se localizavam nos bairros periféricos nos arredores da instituição de ensino e apresentavam estruturas diversas, conforme descrito anteriormente.

Quanto aos bairros residenciais circundantes à instituição de ensino, esses eram compostos em sua maioria por construções edificadas a partir de lotes entregues às famílias de camadas populares, por meio de um programa municipal de urbanização dos anos 80. Outras populações também se achegaram a região a partir da ocupação de áreas públicas ou irregulares no início dos anos 90 e regularizadas a partir de 2009. Além do mais, grandes conjuntos habitacionais, construídos por programas sociais, também compunham o cenário da região, que no período da pesquisa se encontrava totalmente asfaltada, disposta de rede de esgoto e energia, transporte público coletivo, praças, igrejas e diversos pequenos pontos de comércio.

2.2. Procedimentos de análise

Após a coleta dos dados, a organização e análise das informações foram realizadas considerando-se os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético; método que

oferece as bases teóricas e metodológicas da abordagem histórico-cultural e busca desvendar a essência em oposição à aparência dos fenômenos.

Inicialmente discutido por Karl Marx e Friedrich Engels, o método histórico-dialético buscou superar a lógica metafísica, que compreende os conceitos de maneira estática e separados uns dos outros, definindo de forma isolada sujeito e objeto. Em *Anti-Dühring*, ao explicar como o metafísico estrutura sua análise, Engels (1990, p. 20-21) declara:

Para o metafísico, as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados de investigação, objetos fixos, imóveis, observados um após o outro, cada qual de per si, como algo determinado e perene. O metafísico pensa em toda uma série de antíteses desconexas: para ele, há apenas o sim e o não e, quando sai desses moldes encontra somente uma fonte de transtornos e confusão. [...] Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.

A tomada de consciência do movimento presente nos pensamentos conceituais levou Engels a inaugurar o método dialético de pensamento, compreendendo que se existe uma essência na realidade objetiva ou subjetiva, esta seria dinâmica, contraditória e relacional (SCHAEFER, 1985). Nessa perspectiva, o autor elaborou três leis básicas da dialética: a lei da unidade e luta dos contrários; a lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e a lei da negação da negação (KOPNIN, 1978).

Como ponto de partida para o estudo da dialética marxista, esses princípios ou leis básicas foram utilizados por outros autores (Cheptulin, 1982; Kosik, 1969; Kopnin, 1978; Lefebvre, 1993) a fim de evidenciar a essência dos estudos de Marx, em especial o princípio do movimento e da totalidade. Desse modo, pode-se considerar a indicação de quatro princípios da dialética: princípio da totalidade, princípio do movimento, princípio da mudança qualitativa e princípio da contradição (GADOTTI, 2003).

O primeiro refere-se à compreensão da realidade como “um todo estruturado em curso de desenvolvimento” (KOSIK, 1969, p. 44), diferindo do entendimento da realidade como o conjunto de todos os fatos, o que implicaria na impossibilidade de qualquer conhecimento real. Esse primeiro princípio se relaciona com o segundo, que parte da ideia de que tudo se transforma. A dialética compreende esse movimento como o resultado de lutas internas e que se produz na síntese¹⁰, como negação da tese e da antítese.

¹⁰ A dialética no seu movimento constitutivo é composta por três fases: tese, antítese e síntese. Nesse processo a negação da tese (identidade) e da antítese (negação) possibilita a geração da síntese (negação da negação).

No que se refere ao princípio da mudança qualitativa, esse considera que o movimento se dá também por rupturas e saltos em ritmos diferenciados e compreendendo transformações radicais. Assim, a transformação gradativa da quantidade pode resultar em uma mudança qualitativa do fenômeno. Por fim, o quarto princípio conceitua a contradição como a luta dos contrários, que ao mesmo tempo em que se opõem, também correspondem a unidade dos fenômenos da realidade.

Esses princípios inseridos na história dos fenômenos compõem a dialética, que só existe no movimento do processo histórico (LEFEBVRE, 1991). Ademais, considerando-se o método escolhido a história deve ser considerada e compreendida a partir da realidade concreta, identificando-se as leis que a governam e que expressam contradição e são resultantes das ações do homem sobre a realidade, principalmente por meio do trabalho e das relações sociais. No tocante a realidade material, sua existência é compreendida de forma independente do pensamento e da razão e suas leis podem ser conhecidas, possibilitando a compreensão de toda a realidade (BOCK, 2009).

Apoiado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, Vigotski (2007) apresentou três importantes princípios metodológicos para a realização de pesquisas segundo a abordagem histórico-cultural:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

À vista disso, a análise dos dados se realizou considerando o movimento constante da realidade e suas relações dinâmicas, igualmente com o entendimento de que as mudanças acontecem de modo qualitativo, além da percepção de que o movimento e a transformação dos objetos ocorrem em razão da existência de forças opostas no interior dos mesmos (BOCK, 2009).

Além do mais, para a organização e análise das informações colhidas recorreu-se a Marx (2002) no que se refere ao método em sua dupla determinação, a saber: o processo de investigação e o processo de exposição. O primeiro, segundo Kosik (1969), envolve a apropriação da matéria em seus pormenores, a análise de diferentes formas do desenvolvimento da matéria e a investigação de suas relações internas; enquanto o segundo, como síntese da pesquisa, compreende a “uma exposição orgânica, coerente, concisa das

‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada” (FRIGOTTO, 2000, p. 89).

Assim, a investigação e análise dos dados envolveram inúmeras leituras dos registros coletados pelas entrevistas e observações, afim de que as temáticas mais relevantes, em conformidade com os objetivos do estudo, fossem identificadas. Ademais, partindo-se dos assuntos selecionados foram formuladas categorias de análise e construiu-se um quadro em que cada temática foi registrada paralela ao objetivo correspondente a ser alcançado, às falas que colaborariam para a análise da respectiva categoria e aos fragmentos das observações que poderiam contribuir com as reflexões da temática em questão, levando-se em consideração a relação dialética entre o homem e sua realidade concreta, de modo que adiante a síntese da pesquisa pudesse ser exposta.

Por fim, destaca-se o papel ativo assumido pela pesquisadora ao longo de todo o processo de investigação, dirigindo-se à realidade com uma postura teórica desde o início e realizando um movimento contínuo de revisitação e ressignificação da teoria mediada pela prática, de modo a evidenciar-se a unidade entre teoria e prática (DAVIDOV, 1988; FRIGOTTO 2000).

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o processo de análise dos dados foram elaboradas duas categorias de análise, tendo em vista abarcar questões relativas às expectativas de famílias e professores em relação ao futuro escolar de suas crianças e às práticas educativas de professores e famílias, elementos presentes na escolarização principalmente de crianças. A partir dessas temáticas, a análise e discussão dos dados procurou compreender os contextos histórico, cultural e psicológico que colaboram para a formação de sentidos e significados sobre educação escolar, considerando-se que a compressão do processo de significação possibilitaria a superação do concreto caótico e o reconhecimento da essência do fenômeno (KOSIK, 1969).

Além disso, partindo-se dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a análise dos dados constitui-se como um processo, visto que a compreensão do objeto de estudo apresenta modificações referentes ao andamento da pesquisa. Dessa forma, a consecução do processo de análise retomou alguns pontos fundamentais, dentre os quais a constituição do homem e sua cultura, que se estabelece a partir da capacidade de significação e abrange os enlaces entre significado e sentido. A significação permite tanto a conceituação, quanto o reconhecimento da realidade, uma vez que envolve tanto as dimensões universais dos significados, em que ideologias e representações são partilhadas (SOUSA; SOUSA, 2009), quanto às dimensões singulares, isto é, sentidos únicos, particulares. Ademais, sentidos e significados apresentam como característica fundamental a dinamicidade, ao passo que ambos se modificam de acordo com os contextos nos quais são formados (VIGOTSKI, 2001).

Outra questão retomada refere-se às especificidades entre significados e sentidos. Enquanto os primeiros apresentam-se somente como uma das zonas dos sentidos, aquela mais estável, uniforme e exata, e são descritos como “um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2001, p. 465), os sentidos são entendidos como uma formação complexa, fluída e dinâmica.

Apesar dessa distinção, Sousa & Sousa (2009) destacam a relação dialética mantida entre sentidos e significados. Uma vez que não se tratam de categorias inteiramente separáveis, a existência de significado está vinculada a existência de sentido, de modo que se existe significado, existe sentido, e o contrário também é verificado. Ambos estão em constante construção e evidenciam processos, constituídos histórica e socialmente, repletos de interesses, afetividades, necessidades e aspirações.

Tendo em vista essas considerações, a partir das entrevistas e de suas transcrições literais prosseguiu-se com a organização dos dados em temáticas que tivessem similaridades.

Dessa forma, foram elaboradas as seguintes categorias de análise: 1. Expectativas de famílias e professores e a constituição dos significados de escolarização e 2. Práticas educativas de professores e famílias de camadas populares e sentidos e significados de educação escolar.

Após a aglutinação dos dados buscou-se, através das falas dos entrevistados, de seus contextos histórico, cultural e psicológico e das observações realizadas, desempenhar uma interpretação histórica e dialética do material coletado, na busca de sentidos e significados sobre educação escolar.

3.3. Expectativas de famílias e professores e a constituição de significados de escolarização

A fim de se compreender os significados atribuídos por famílias e professores de camadas populares à educação escolar de suas crianças, essa categoria buscou identificar de que maneira as expectativas de famílias e professores exprimem seus significados sobre escolarização. Desse modo, observou-se que uma das expectativas expressas pelas mães dizia respeito ao desejo de que suas crianças pudessem ascender socialmente através do prosseguimento dos estudos. Em sua fala, Bruna, madrasta de Henrique (10 anos), menciona o empenho dos pais da criança para que esse anseio se concretizasse.

Os pais deles (de Henrique e seu irmão mais novo) queriam estudar eles, dar uma vida melhor. Porque lá o Estado (Bahia) não coopera muito. Mas, aí vai depender deles (dos pais) também (Bruna, madrasta de Henrique, 32anos).

Henrique e seu irmão nasceram no interior da Bahia e após a separação dos pais ficaram sob a guarda da mãe. O pai das crianças se mudou para o interior de São Paulo, onde se casou com Bruna, também divorciada e mãe de dois filhos que se uniram ao casal após o casamento. Tendo em vista as condições de ensino no Estado de São Paulo, consideradas pelos pais de Henrique superiores as encontradas na Bahia, a mãe decidiu permitir que seus filhos ficassem sob os cuidados do pai. Esse consenso entre os pais mais uma vez revela o que recentes pesquisas confirmam sobre a forte valorização da instrução nos meios populares, contrariando o pensamento amplamente difundido principalmente entre os anos 60 e 70 e utilizado para explicar o “mau desempenho” com base na suposta falta de importância concedida pelas famílias de camadas populares aos estudos de suas crianças (ZAGO, 1998).

Ainda no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos e ao anseio pela ascensão social da família, outra mãe declara:

Ah, então... Aí, se Deus quiser vai dar tudo certo. Ele vai passar de ano, que ano que vem é quinto ano, né? Quinto ano já é mais complicado, quinto ano é mais duro. E eu sei disso, por que o outro (filho) sofreu bem na quinta série. E que ele passe de ano, sim. Que ele crie juízo na cabeça dele, porque ele é bem ruinzinho na escola. Não é muito bom, não. E que ele vai se formar, se Deus quiser (Alexandra mãe de Daniel, 30 anos).

E para o futuro, qual a sua expectativa? (Pesquisadora)

Tudo de bom. O que ele quiser a gente tá aí. Ele é filho. O que ele quiser ser... Eu falei pra ele: “Estuda, porque pelo menos você fica no ar condicionado, sentado o dia inteiro. Não fica sentado no sol quente”. Não é? (Alexandra)

Alexandra era manicure e trabalhava de forma autônoma na garagem de sua casa. Após a gravidez de seu primeiro filho abandonou os estudos e não concluiu o segundo ciclo do ensino fundamental. Em sua fala, ainda que tenha demonstrado não ter conhecimento sobre a nova estruturação do ensino e o ano de instrução em que o filho se encontrava, revelou ciência sobre o rendimento escolar da criança e o anseio pela conclusão de seus estudos. As ambições para o futuro do filho não foram explicitadas, mas remetem a superação das condições sociais da família, visto que expressam o desejo de que o filho alcance determinadas condições no ambiente de trabalho e do próprio trabalho, sinônimos de conforto e bem-estar, que de acordo com Alexandra poderiam ser atingidos mediante a escolarização.

Em concordância com Nogueira (1998), percebe-se que o destino ocupacional, a posição e as possibilidades de ascensão social estão cada vez mais associados a um processo de escolarização “bem-sucedido” e a forma institucionalizada de certificação, isto é, a obtenção do diploma. Singly (1997) destaca que a junção desses fatos evidencia a existência de um fenômeno que ele chama de *substituição*, em que se observa uma mudança no processo de reprodução familiar, com a passagem de um modo de *produção econômico*, para um modo de *produção escolar*. Assim, a antiga família patrimonial foi aos poucos substituída por uma lógica da escola, em que a emergência de um “capital escolar” serviria para legitimar as respectivas posições dos jovens no espaço social.

Destituídos de capital econômico e material, a via que as famílias de camadas populares vislumbram como possibilidade de integração profissional para os filhos é a escola

(NOGUEIRA, 1998); perspectiva claramente observada no diálogo da pesquisadora com uma das crianças entrevistadas e também na fala de uma das mães de aluno (a):

E na sua casa, tem alguém que ‘pega mais no seu pé’ pra estudar, pra fazer as tarefas da escola?(Pesquisadora)

O meu padrasto e a minha mãe (Daniel).

E o que eles falam?(Pesquisadora)

Eles falam: ‘Ah, vai estudar que você... Ah, eu não lembro o resto das palavras que eles usam lá, é o... O negócio lá (Daniel, 9 anos).

Fale com as suas palavras (Pesquisadora).

Que é pra eu trabalhar quando eu crescer. E é por isso que eu preciso estudar, eles falam.

Pra você trabalhar. (Pesquisadora)

Aham. (Daniel)

Ah, eu sou mãe, né? Ah, eu sei que ela vai ser uma boa pessoa. Ela é de bom coração, estudiosa. Assim, é meio preguiçosa pra algumas coisas, mas é normal, é a idade, né? Mas acredito que ela vai ter uma profissão. Eu só não sei o que ainda, porque ela não passou isso, não deixou identificar. Mas o futuro que eu espero pra ela é um futuro ótimo, maravilhoso. Como toda mãe, né? Mas eu não me preocupo tanto com ela em questão disso, porque eu acredito que ela vai ter um futuro bom (Camila, mãe de Larissa, 34 anos).

Camila destaca o fato de Larissa ser ‘uma boa pessoa’, ‘de bom coração’ e estudiosa como garantias de um futuro profissional bem-sucedido para a filha. Ao mencionar as duas primeiras características (‘uma boa pessoa’ e ‘de coração bom’), Camila atribui a essas expressões uma perspectiva positiva, se comparada à realidade presenciada em seu contexto social e familiar. Mãe solteira, Camila havia se relacionado com um rapaz, pai de consideração de Larissa, que estava preso. E a própria filha da entrevistada, quando questionada sobre qual dos antigos companheiros da mãe considerava como “pai”, deixou transparecer que outro parceiro da mãe também havia cumprido pena na prisão: “*É o Júnior e o Victor, que tá preso. O Júnior tá solto e o Victor tá preso*”. Além disso, considerando-se o alto índice de jovens moradores das periferias que se envolvem com diferentes questões ilícitas e não prosseguem seus estudos, Camila declara não se preocupar com o futuro da filha, tendo em vista observar que Larissa é ‘uma boa pessoa’, ‘de bom coração’.

Outra característica da filha, igualmente apontada pela mãe, foi o fato de Larissa ser estudiosa, evidenciando a compreensão de que por meio da escola ela pudesse alcançar uma profissão e ascender socialmente. Entretanto, Camila faz declarações vagas a respeito de suas

expectativas para o futuro da filha, realidade igualmente observada na fala de outra mãe, ao declarar:

Então, ela (filha mais velha, 17 anos) e o Leonardo são mais estudiosos, entendeu? Eu creio que ele vai continuar a estudar. Agora, do ano que vem aqui nessa escola eu estou com medo, porque já têm aqueles 'marmanjão', né? E nessa escola é meio assim, sabe? Tem muita droga. Bom, no bairro. E eu tenho medo. Vamos ver no que dá. Se não tiver bom, eu tiro ele dessa escola (Elaine, mãe de Leonardo, 49 anos).

Nessa fala a presença da criminalidade nas periferias é apresentada de forma explícita e para Elaine tratada como preocupante para o futuro escolar do filho. Ao longo da análise observou-se a valorização da escolarização entre as famílias de camadas populares e nesse caso, não só por meio da escolha de uma instituição que apresentasse um ambiente favorável à obtenção de conhecimentos sistematizados, mas também ao desenvolvimento moral da criança. Entretanto, as perspectivas para o futuro do filho novamente não são especificadas. O motivo torna-se evidente na fala de Daniela (mãe de Rafaela) quando, ao expressar a razão de não “criar” expectativas para o futuro da filha, menciona o aspecto socioeconômico da família.

O meu futuro pra eles (filhos de Daniela), assim, o meu pensamento em relação à Rafaela é ilimitado. As possibilidades pra ela são ilimitadas. Porque ela é esforçada, inteligente, gosta de estudar. Se você for pensar nesse ponto de forma individual, o céu é o limite pra ela. Ela pode ser médica, advogada, enfermeira... O que ela quiser. Mas, eu não ponho essas expectativas nela, nem em mim, porque eu sei que é difícil. Eu sei que tem todo um contexto socioeconômico, não só em volta dela, mas em tudo.

Mas, se eu for pensar nas possibilidades dela, da inteligência dela, do esforço dela, que hoje tem mais recursos, hoje tem PROUNI, hoje tem ENEM, hoje tem vários outros tipos de recurso, o céu é o limite pra ela!

Nesse depoimento, a mãe de Rafaela expressa sua percepção sobre o futuro da filha com base em duas perspectivas: algumas características pessoais da criança e o contexto socioeconômico que a permeia. Nesse sentido, Daniela explica que se fosse levado em consideração o esforço, a inteligência e o gosto pelo estudo da filha, seu futuro não teria limitações e a estudante poderia escolher ser o que desejasse. Entretanto, a mãe declara ter ciência de que o contexto socioeconômico em que Rafaela está inserida pode trazer limitações

ao seu futuro acadêmico e profissional, ao mesmo tempo em que menciona iniciativas do governo, que buscam favorecer a entrada de alunos das camadas populares as universidades públicas e particulares, como forma de eliminar as dificuldades de acesso dessa parcela da população às instituições e de conquistar o almejado diploma.

Quanto ao exposto, inicialmente nos deteremos à primeira perspectiva, quando Daniela ressalta que as possibilidades para o futuro acadêmico e profissional da filha seriam ilimitadas, caso somente suas características pessoais fossem consideradas. De acordo com Vigotski (2001), o funcionamento psicológico assenta-se nas relações sociais que se desenvolvem no interior da cultura, ao mesmo tempo em que constantemente a produzem, ao longo de um processo histórico. Assim, as características da espécie e das várias fases do desenvolvimento ontogenético (história pessoal do homem) são interpretadas conforme as visões de mundo e as formas de significação específicas de cada cultura (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002; CARNEIRO, 2009).

Dessa maneira, a criança pequena, inicialmente em contato com o grupo familiar, vai aos poucos internalizando o que apreende e aprende, tanto em nível de comportamento verbal, quanto de experiência de vida, num movimento que parte do nível social para o individual, de modo que a partir da interação e interlocução, em nível interpessoal, a criança possa assimilar noções e conhecimentos, os quais são internalizados e recriados de modo intrapessoal, mediante um processo contínuo de criação de significados e sentidos (VIGOTSKI, 2001). Por isso, ao descrever as possibilidades do futuro acadêmico e profissional da filha como *ilimitadas*, percebe-se que Daniela se refere ao esforço, a inteligência e ao gosto pelo estudo da criança como características biologicamente determinadas. Essa lógica é identificada em outro momento, quando relata:

Ela é muito inteligente. As professoras sempre falam que as notas dela são sempre 10. 9, 10. E se ela tira 9, 8, ela pergunta por que não foi 10. Se ela tira 9, 'Porque não foi 10?'. Ela é bem exigente com ela. Ela é bem exigente. Acho que puxou um pouco a mim. Saiu um pouquinho eu.

Segundo a teoria histórico-cultural, a maturação biológica é essencial para o processo de desenvolvimento, no entanto não representa sua totalidade. As transformações mais significativas para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito. Portanto, são as circunstâncias histórico-culturais que fornecem aos sujeitos e com eles constantemente reelaboram conteúdos

culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar e de sentir (OLIVEIRA, 1997). Por conseguinte, as características da espécie e das várias fases do desenvolvimento ontogenético de Rafaela serão interpretadas de acordo com as visões de mundo e as formas de significação próprias da cultura em que está inserida, ocasionando o direcionamento da aluna a determinadas formas de pensamento, que de outra maneira poderão ser ressignificadas por ela.

A segunda perspectiva apontada por Daniela para se pensar o futuro acadêmico e profissional da filha corresponde ao contexto socioeconômico da criança. A entrevistada declara ter ciência da existência de condições sociais e materiais que poderiam limitar as possibilidades acadêmicas e profissionais de Rafaela e apesar disso declara que iniciativas do governo, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) poderiam eliminar as dificuldades de acesso das camadas populares às universidades.

Contudo, ainda nos anos de 1960, Gouveia (1968, p. 232) declara: “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário”. Cinco décadas se passaram e tal afirmação revela toda a sua atualidade; um dos maiores problemas enfrentados por estudantes da rede pública de ensino reside na qualidade da instrução oferecida e da qual dependem os alunos para prosseguirem os estudos (ZAGO, 2006). A ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio eliminou a exclusão da escola, entretanto não rompeu com a exclusão do acesso ao conhecimento, produzindo condições historicamente novas para as demandas por qualidade na instrução (OLIVEIRA, 2000).

Além disso, Zago (2006) aponta que estudantes pertencentes às camadas populares, ao avaliarem suas condições objetivas, optam por cursos menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Assim, em sua grande maioria, não se realizam verdadeiramente escolhas, mas adaptações, ajustes às condições julgadas condizentes com a realidade vivida e que representam menor risco de exclusão. A autora também relata que o fato de existir um número cada vez maior de estudantes dos extratos populares nas universidades deveria ser acompanhado da seguinte pergunta: “Acesso à universidade sim, e depois?” (ZAGO, 2006, p. 228).

De acordo com Zago (2006), ao se considerar bem-sucedido todo o aluno de camadas populares que teve acesso ao ensino superior, realiza-se a redução do “sucesso escolar” ao ingresso na universidade, enquanto que, em diversos casos, a autora observou que antes mesmo do ingresso ao ensino superior os estudantes preparavam uma reserva financeira para

os primeiros tempos de estudo. Entretanto, o curso era iniciado sem qualquer compreensão da durabilidade das condições universitárias e para viabiliza-las procurava-se obter uma renda por meio do trabalho em tempo integral ou parcial, o que geralmente impunha limites acadêmicos na participação nos encontros organizados dentro ou fora da universidade, como trabalhos coletivos, congressos, conferências, entre outras circunstâncias.

Quanto às professoras entrevistadas, observou-se na fala de uma delas a compreensão da escolarização como um processo em que as crianças teriam a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas por meio de atividades de ensino e obterem uma profissão.

Ah, a gente sempre espera o melhor! E eu acho que ele (Daniel) é capaz! Ele é capaz de se desenvolver ainda e se tornar um bom profissional (Professora Ana, 22 anos).

Na questão do quarto ano, eu acho que é atingir as metas e expectativas das disciplinas. E que ele (Henrique) se supere cada vez mais e consiga... A gente tá trabalhando bastante cálculo mental, então eles estão se desenvolvendo muito nessa questão. Eles estão com o raciocínio cada vez mais rápido e mais lógico. E eu acho que profissional, ele se tornaria uma... Ele é uma criança muito boa, então acho que ele se tornaria um bom profissional (Professora Ana, 22 anos).

Nos relatos de outra docente, em conformidade com os depoimentos das mães, verificou-se o incentivo para que as crianças, por meio da escolarização e do prosseguimento dos estudos, ascendessem socialmente. A escola é inclusive apresentada como oportunidade de ‘mudança de vida’.

(Rafaela) É aluna de smart. Quando a gente fala de aluna de smart, é que tem um convênio da prefeitura com as melhores escolas particulares da cidade. Esses bons alunos são encaminhados, fazem uma prova e estudam num período aqui e outro lá, com bolsa a partir do sétimo ano. Acho que é a partir do sétimo. E já fica no ensino médio e é encaminhado. Vai pra faculdade (Professora Beatriz, 53 anos).

Então, a minha expectativa é que ela (Larissa) encontre na escola, na educação, uma possibilidade de mudança. A minha expectativa é que ela se encontre na educação, pra ela ver que a educação pode mudar o destino e a vida dela! (Professora Beatriz, 53 anos).

Apesar das professoras identificarem na educação a possibilidade de ascensão social de suas crianças, uma das docentes, ao se referir a um de seus alunos com “bom” rendimento escolar, expressa que a capacidade para ascender socialmente estaria no próprio aluno e a escola somente por meio da disposição de instrumentos e conhecimentos estaria proporcionando a possibilidade de “êxito” ao estudante.

Acho que ele vai super bem. Onde ele quiser, se dedicando ele vai conseguir o que quer. Eu tenho um aluninho também, que ele fala... Não é esse, mas ele fala que vai pra AFA. Eu falei ‘Olha, que ótimo! Maravilhoso! Mas, vai mesmo! Só que você tem que estudar muito. Tem que se dedicar bastante.’ Ele: ‘É, eu gosto de estudar. Fico lendo em casa.’ Ele fala muito isso. Esse é um aspecto importante, quando a criança é muito espertinha e tudo o mais, você percebe até na hora de escolher os livros que eles não ficam escolhendo só os ‘água com açúcar’, pegam um livrinho que tem mais conteúdo. Geralmente o Leonardo também é assim, não pega só aquele livrinho de criancinha, porque eles têm acesso a todos e são eles que escolhem. Então ele já escolhe um que tem mais conteúdo. Gosta de ver mais essas coisas (Professora Carla, 41 anos).

Tendo em vista as distancias entre as demandas escolares e a cultura apreendida pelas crianças de camadas populares em seus contextos socioculturais, o acesso às instituições de ensino nem sempre representa o acesso ao conhecimento sistematizado. Considerando-se essa disparidade entre escola e famílias de camadas populares e os pressupostos da teoria histórico-cultural, o professor é parte fundamental na mediação entre a atividade de ensino e o aprendizado e desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 2007). Isso porque é no contexto do ensino formal que o professor atua como agente facilitador e promotor do processo pedagógico, mediante a promoção de ações intencionais e planejadas, almejando o progresso dos estudantes, que de outra maneira não aconteceriam de forma espontânea (AZEVEDO; VITTI, 2018). Portanto, o docente é figura-chave nas interações com os alunos, oferecendo suporte às ocorrências de mediações culturais no contexto escolar (SMOLKA; GOES; SMOLKA, 1993; TUNES; TACCA; BARTHOLO JR, 2005).

Em síntese, a análise desses dados possibilitou a compreensão de que ambas as instituições entendem a escola como meio para a ascensão social e para o desenvolvimento profissional de suas crianças. Interessante observar que dados coletados sobre a temática principalmente entre as décadas de 20 e 50 revelam a divergência entre o significado de escola para famílias dos estratos populares e professores. Enquanto os docentes destacavam a importância do processo de escolarização, as famílias de camadas populares, que em sua

maioria desenvolviam uma agricultura de subsistência, perante um regime de subemprego, não viam na escola utilidade prática. Isso porque seus filhos eram sinônimos de força de trabalho em suas terras, ou ainda nas grandes produções de café, baseadas na produção de grande mão-de-obra, realidade que não exigia nem ao menos um processo de alfabetização. Ao passo que a ausência do filho no grupo familiar para a dedicação aos estudos significava a diminuição da força de trabalho e da economia familiar (FILHO, 1965).

Por outro lado, nesta pesquisa famílias e professores empreendem uma série de estratégias, a fim de que suas expectativas quanto ao futuro escolar de suas crianças possam se concretizar. Dentre elas, estabelecem-se práticas educativas no âmbito familiar e escolar voltadas para o rendimento na escola e o prolongamento da instrução formal, conforme discutiremos a seguir.

3.4. Práticas educativas de professores e famílias de camadas populares e sentidos e significados de educação escolar

Famílias de camadas populares e professores têm empreendido uma série de práticas, mobilizadas tanto no âmbito escolar, quanto familiar, em busca de oferecer condições para que suas crianças, em um futuro próximo, obtenham uma profissão e ascendam socialmente. Segundo a perspectiva da reprodução, em que o meio social de origem é percebido de maneira global, as mobilizações familiares se reduzem às condições de classe, visto que diretamente dependentes do contexto social no qual as famílias estão inseridas. No entanto, estudos desenvolvidos principalmente a partir da década de 90, em que Lahire (1997) tornou-se um dos pioneiros, têm reconhecido a heterogeneidade das camadas populares e desenvolvido análises voltadas para a compreensão das singularidades da realidade social das famílias pertencentes aos estratos populares. Nessas pesquisas o interesse tem se voltado, sobretudo para a identificação dos elementos constitutivos das trajetórias escolares “bem” sucedidas, dentre as quais se destacam a mobilização familiar (em suas mais variadas formas) e escolar, com o empenho da comunidade escolar e principalmente docente (PEREZ, 2004, 2007). No que tange a este estudo, uma das práticas identificadas na fala das famílias diz respeito à colaboração familiar na realização das tarefas escolares:

Então, negócio de tarefa, essas coisas, é ele (pai) quem ajuda a fazer. Atividade, essas coisas. Só quando ele não tá em casa mesmo, aí eu

sempre fico perguntando: ‘Tem tarefa?’, ‘Tem tarefa?’, ‘Tem tarefa?’, ‘Tem tarefa?’. Ajudo, tudo. (Bruna, madrasta de Henrique)

Sempre que eu posso ajudar ela, estou sempre ajudando. E todos os dias eu estou perguntando: ‘Tem tarefa?’, ‘Tem tarefa?’. Pior que tem bastante. Então, tem ela, tem a outra (filha)... Aí eu pergunto: ‘Tem tarefa?’, ‘Não.’, ‘Hoje tem?’, ‘Hoje não tem’. Aí quando ela não sabe fazer alguma coisa, ela pergunta pra mim. Aí no que eu posso ajudar ela, eu ajudo. Mas, quando eu não consigo ajudar, eu falo assim: ‘Ah, o Larissa, pergunta pra professora, porque isso aqui eu não consegui. Eu não entendi o que ela quis dizer’. Aí eu não entendi aquela questão, aquela coisa que ela quer, eu pego e falo pra professora. Mas, o que eu posso ajudar ela com a tarefa, eu ajudo, sim. (Camila, mãe de Larissa)

Nesses relatos é possível observar o empenho das entrevistadas em relação ao acompanhamento dos estudos de suas crianças, na cobrança e colaboração na realização das tarefas escolares. No primeiro trecho Bruna declara que o pai de Henrique é quem o ajuda nas tarefas, isso porque, conforme explica Bruna, em outro momento, a mãe da criança não admitia sua colaboração nos estudos do enteado e a participação da madrasta na vida escolar do menino já havia resultado em desentendimentos com a mãe da criança. Assim, Bruna procurava não intervir na vida escolar do enteado, mas sempre que, por motivos de trabalho, o pai se ausentava, ela assumia a rotina de estudos do menino: “*Eu e o pai dele somos os responsáveis por eles (Henrique e seu irmão), porque moram aqui comigo, entendeu? Então eu tento ajudar no que posso*”. Ao falar sobre o local de estudos de Henrique, Bruna também demonstra atenção às atividades escolares da criança, uma vez que apresenta preocupação quanto ao local em que o enteado melhor poderia desempenhar suas atividades.

Qual é o lugar onde ele costuma fazer tarefa?(Entrevistadora)
Eles (Henrique e seu irmão) fazem aqui na sala, quando o pai tá aqui. Fazem na frente da televisão. Aí eu falo pra ele (Henrique): ‘Isso não é certo. Ou faz na mesa, ou faz lá fora, ou faz no quarto’, mas não, ele faz tarefa aqui na sala. (Bruna)

Bruna ao falar sobre seu processo de escolarização relata que se lembrava de gostar de estar na escola e que preferia passar mais tempo ali a estar em casa. Ademais, nunca havia repetido um ano de ensino, sempre tirava boas notas e apesar disso, seus pais eram constantemente chamados à escola devido ao seu mau comportamento. Além das convocações, Bruna ressalta a presença e atenção dos pais em todo o seu processo de

escolarização; prática que, perante seus relatos, procurava manter com o enteado, apesar dos impedimentos da mãe da criança.

Em outro relato, a mãe de Larissa, apesar dos afazeres da casa e o tempo despendido no cuidado de suas três filhas, demonstra não só dar atenção à Larissa nas tarefas, mas também às outras crianças: “*E todos os dias eu estou perguntando: ‘Tem tarefa?’, ‘Tem tarefa?’ Pior que tem bastante. Então, tem ela, tem a outra (filha)...*”. Além disso, Camila, estudante do ensino médio no EJA, relata a maneira como procurava solucionar as dúvidas escolares trazidas pela filha e que não conseguia resolver: “*Aí eu não entendi aquela questão, aquela coisa que ela quer, eu pego e falo pra professora. Mas, o que eu posso ajudar com a tarefa, eu ajudo, sim*”.

Em outros casos, mães relatam a autonomia de seus filhos na realização das tarefas, mas ainda assim narram momentos de acompanhamento das atividades escolares:

Quando vem trabalho da escola pra ela fazer, às vezes ela nem comunica. Eu pergunto: ‘Filha, tem trabalho?’, ‘Você quer a minha ajuda? Alguma coisa?’. Às vezes ela fica meio enciumada com o (irmão) mais velho, que pede mais meu recurso, ele pede mais eu. Aí ela fica ‘Ah, não sei o que’, mas normalmente ela não pede muito a minha ajuda. (Daniela, mãe de Rafaela)

Olha, o Leonardo é um bom aluno. Eu quase não preciso ajuda-lo. Agora a professora não manda mais tarefa, antes era tarefa todo o dia. E quando vem um livro, que têm a sala de leitura lá, né? Então eles têm que pegar um livro. Às vezes ele não lê. Eu falo: ‘Não. Você tem que ler! Pelo amor de Deus!’. É um livro tão fininho. Às vezes têm três, quatro folhas só e ele não quer ler. Mas problema com tarefa de casa eu nunca tive, não. Ele é um bom aluno. (Elaine, mãe de Leonardo)

Além da atenção expressa pelas mães aos deveres de casa, Elaine externa sua preocupação com a dedicação do filho aos estudos através da cobrança da leitura; atitude que em muito se relaciona com sua experiência de escolarização.

E teve alguma disciplina, na época, com que você se identificava mais ou não? Que você gostava mais. (Pesquisadora)
Português. Porque antigamente era assim: você tinha que ler um livro e fazer a prova daquele livro. Hoje em dia não é assim. Então, eu aprendi a ler desse jeito. Tanto que eu leio um livro desse aqui em um dia. Renata Cristina, eu adoro! E você lia, fazia a prova do livro, fazia resumo, respondia perguntas... Tudo da literatura. Então eu gostava. Até falei com a professora (do Leonardo), ela falou que não

pode fazer mais. Tem que ser o currículo que eles mandam. Porque aí ensinava a criança a ler. Cada um lê um livro, ou o mesmo, sei lá. Porque a gente tinha que comprar também. Eu não lembro se a gente comprava ou se a gente pegava na biblioteca. E naquele tempo a gente também comprava livro. Hoje eles dão. E às vezes eu ficava sem livro. Eu tinha que pedir emprestado, porque a situação era ruim. A gente pagava aluguel. Então, tinha aquele monte de livro. Era super caro. E eu tinha que ficar com uma amiguinha pra estudar, mas era chato. O livro a gente estudava e fazia a prova. Era muito bom. Então eu falei pra professora: 'Vocês não podem fazer isso? Porque assim vocês obrigam as crianças a lerem e de repente eles até gostam', 'Ai, não pode. Já mandam pra gente aquilo e a gente não pode fazer nada, além disso'. Ai eu falei: 'Então, tá. Fazer o que'. (Elaine, mãe de Leonardo)

A casa de Elaine foi a única em que a pesquisadora encontrou livros próximos ao local de entrevista. A explicação estava no gosto pela leitura desenvolvido pela entrevistada e que procurava transmitir ao filho, inclusive mediante o diálogo com a professora da criança. Entretanto, imperava na relação mãe-professora uma confrontação desigual, visto que, conforme declara Thin (2006, p.215), “os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos as mais elementares entre elas)”. Isso porque, nessa relação identifica-se a existência de um pólo dominante e um pólo dominado, que caracterizam essa desigualdade.

Por outro lado, exemplos como esse demonstram o quanto essas famílias estão empenhadas com a formação escolar de suas crianças, realizando diferentes esforços para que seus pequenos, através dos estudos, possam ascender socialmente e ter uma vida economicamente bem sucedida. Assim, as famílias desenvolvem práticas que convergem com o significado de escolarização por elas expresso.

Em outro relato, a mãe de Daniel evidencia os esforços dos diferentes membros da família na ajuda quanto à realização das tarefas:

Às vezes quem mais ajuda mesmo é o padrasto dele e o (irmão) mais velho, porque eu atendo o último horário mais de sete horas da noite. Quando eu vou acabar, tenho que sair correndo pra fazer janta e já arrumar as coisas pra eles (filhos). E eles também saem cedo. Ele (Daniel) entra 9h10 ali na escola. (Alexandra)

Nesse trecho percebe-se a mobilização familiar em meio aos diferentes horários de trabalho e estudos na família, a fim de que a supervisão das atividades escolares de Daniel fosse possível. Se a mãe por um lado declara não ter tempo hábil para se dedicar à

escolarização do filho e nem paciência, seu esposo e seu primogênito ofereciam suporte nessas atividades. Essa mobilização também foi observada nas falas das crianças:

E quando você leva tarefa, você pede ajuda em casa? (Pesquisadora)
Quando tá difícil, eu peço pra minha mãe. Mas quando é fácil, eu até faço sozinha. (Larissa)

Tem mais alguém que te ajuda ou é só a sua mãe? (Pesquisadora)
Não. Porque lá na minha casa moram só eu, a minha mãe e o meu pai. Só que o meu pai tá na cadeia. De vez em quando a minha irmã de [nome da cidade] vem pra cá, aí ela me ajuda também. (Larissa)

Quem te ajuda mais nas tarefas? Você leva tarefa pra casa ou não?(Pesquisadora)

A professora não dá. É só quando alguém não terminou, aí ela fala pra fazer em casa. A minha irmã ajuda. Eu pergunto se ela sabe o que eu preciso fazer e aí ela me ajuda. (Leonardo)

Além da dinâmica familiar, no segundo trecho destaca-se a fala de Leonardo, uma vez que declara não levar tarefa para casa. A professora do aluno, quando questionada sobre o assunto, explica que deixou de passar tarefa à turma, pois somente dois ou três alunos realizavam os exercícios em casa. Apesar disso, a docente reconheceu ser essa uma atitude falha de sua parte, uma vez que a tarefa deveria ser mantida, ainda que realizada por um pequeno número de alunos, e a importância de sua realização desenvolvida em sala de aula. A questão do envio de tarefas também foi mencionada na fala de Bruna, que relaciona o assunto com sua experiência de escolarização:

Ele traz tarefa? (Pesquisadora)

Traz lição. Não sempre, que eu acho até estranho, porque na minha época era muita tarefa. Eu acho pouca a que eles dão hoje. Muito pouca tarefa! (Bruna, madrastra de Henrique)

Você sabe me dizer quantas vezes por semana?(Pesquisadora)

Nossa, se der uma é milagre! Semana passada mesmo não teve. E até os meus, que são de escolas diferentes, que estudam no [nome da escola], eu falo pra professora: 'Que é isso? Primeira, segunda, terceira série não tem tarefa?'. Eu morria de tanto fazer tarefa dentro de casa, trabalho. Não tem. Não vejo isso mais. (Bruna, madrastra de Henrique)

Nesse trecho, em diálogo com a professora de Henrique, Bruna enfatiza que gostaria que a educação escolar do enteado fosse composta por mais atividades para fazer em casa. Episódio muito parecido com o exemplo anteriormente mencionado, quando a mãe de

Leonardo interroga a professora do filho sobre as atividades de leitura da criança. Nos dois casos percebe-se o desejo das famílias de que suas crianças tenham uma educação escolar de qualidade. Desejo também evidente na fala da professora Ana (22 anos), que menciona um comentário do pai de Henrique a respeito da escolarização de seu filho: *“Inclusive, o pai falou: ‘Não, pode puxar que a escola lá na [nome da cidade] era puxada’ (risos)”*.

Em outro exemplo, a mãe de Rafaela expressa como acontece sua participação nos estudos dos filhos. Daniela relaciona a forma como buscava estudar com seu filho mais velho com a maneira utilizada em seu próprio processo de escolarização, uma vez que realizava grupos de estudo e explicava a matéria aos seus colegas.

O Guilherme, ele já tá no oitavo ano. Então, eu pego muito no pé dele. Desde o começo, desde a primeira série. ‘Vai estudar’, ‘Vai fazer tarefa’, ‘Tem tarefa?’, ‘Vem fazer’. Ponho ele pra fazer na cozinha perto de mim, ou eu vou pro quarto dele ajudar ele. Tem prova, eu fico lá: ‘Vamos, vamos’. E às vezes eu explico a matéria que nem eu fazia na época em que eu estudava. Brinco, passo alguma coisa pra ele gravar melhor... E aí, ela (Rafaela) às vezes vem: ‘Mãe, estuda comigo?’, ‘Toma de mim?’. Então, aí na época da prova, esses dois últimos anos, eu passo a matéria uma vez com ela. Às vezes, quando tá muito corrido, eu falo: ‘Filha, uma vez, depois a mãe toma’. E ela é assim. (Daniela, mãe de Rafaela)

Entre os anos de 1920 e 1990, depoimentos como esse dificilmente ocorreriam e isso devido ao baixo índice de escolaridade entre as famílias de camadas populares (CONSORTE, 1959). É verdade que ao longo das décadas mencionados o número de analfabetos no Brasil decresceu e a porcentagem de alunos pertencentes às camadas populares nas escolas tornou-se cada vez maior. Aliás, ao se tomar por base dados apresentados por Romanelli (1986), em que apenas 9% da população brasileira encontravam-se na escola em 1920 e 53,72% em 1970, é possível perceber o crescimento da escolarização no Brasil. Entretanto, os mesmos dados permitem compreender que 46,28% da população ainda encontravam-se fora da escola em 1970, números que refletiam as inúmeras barreiras enfrentadas pelos estratos populares ao buscarem adentrar as instituições de ensino.

A vista disso, pesquisas como as de Perez (2000, 2004), desenvolvidas entre 1990 e 2000, ainda trazem depoimentos de famílias cujos pais são analfabetos ou apresentam o primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto. Década mais tarde, a presente pesquisa dispõe de famílias cuja maioria dos pais possui o ensino médio completo e experiências escolares consideradas marcantes e relevantes em seus processos de formação humana, além de revisitadas ao buscarem colaborar com a educação escolar de suas crianças.

Exemplo disso foi identificado em outro momento da entrevista, quando a mãe de Rafaela ressalta o desejo de matricular seus filhos em uma escola que lhes oferecesse uma educação de melhor qualidade, aspiração que se tornara inviável devido às condições econômicas da família e que havia seguido um caminho alternativo, tendo em vista a escolaridade da mãe das crianças. Assim, Daniela decidiu oferecer, por meio de seus próprios conhecimentos, um reforço escolar aos seus filhos, para que tivessem um rendimento escolar ainda melhor. Atitude que refletia uma compreensão bem diferente daquele identificada entre os anos de 1920 e 1950, quando muitas famílias populares entendiam a escola como uma grande inconveniência na vida de suas crianças (ROMANELLI, 1986).

[...] Eu até gostaria de colocar em outra escola, mas aí ia ser muito longe. Dinheiro pra pagar particular não ia ter mesmo e as escolas públicas que são boas também são longe. Aí fica naquele negócio, você vai gastar com mais condução e outras coisas. Eu prefiro deixar aqui. Aí eu dou uma supervisão pra eles de estudo, de reforço, de alguma coisa assim, pra que eles fiquem melhores. (Daniela, mãe de Rafaela).

Em outro momento, Daniela também menciona a participação dos responsáveis nas reuniões escolares como uma prática importante no processo de escolarização das crianças. Segundo ela, a presença dos pais nas reuniões, supervisionando notas, comportamento, dificuldades e facilidades, transmite à criança a percepção de que aquilo que ela está fazendo é relevante e tem importância para seus responsáveis. Além disso, Daniela acrescenta que essa atitude transmite às crianças a sensação de que não estão sozinhas diante das responsabilidades e dificuldades escolares e a ciência de que em caso de quaisquer ocorrências a respeito delas mesmas na instituição de ensino, seus pais serão rapidamente acionados e terão conhecimento do ocorrido. A mãe de Rafaela ainda aponta que essa presença da família na vida escolar da criança intervém diretamente na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Por exemplo, quando o Guilherme era pequeno eu falava pra ele assim: 'Olha, eu vou à sua reunião'. Da Jéssica eu falo também. 'Eu vou à sua reunião. Se a professora falar que você tá fazendo bagunça você vai ficar de castigo', 'Vou tirar isso', 'Vou tirar o vídeo game.', 'Não vai dormir na vó.'. Aí quando eu ia à reunião, ela ficava meio tensa. 'Não, a professora elogiou, tal'. 'Mãe, como foi minha reunião? Como foi minha reunião?'. 'Olha, tá precisando melhorar tal nota, mas tá ótimo em tal, tal coisa', 'Tá bem'. Então, a gente vê que eles tão ali, 'Ó, minha mãe e meu pai tão de olho'. E se a mãe e o

pai não ficam de olho, a criança também não fica, não liga, não tem como. É raro você ver uma pessoa, que nem.... Uma criança que adora estudar e o pai e a mãe não tá nem aí, mas a criança adora estudar. A minha mãe, ela fez magistério. E o meu pai, ele não estudou muito. Mas, a minha mãe pegava no pé da gente pra estudar, pra fazer trabalho... Aí depois, o meu pai começou a ir nas nossas reuniões. Começou a ir, olhava boletim, olhava presença... Então, fazia com que o quê? Com que a gente desse produção, né? A gente progredisse. E aí, sempre a gente fazendo assim, as crianças vão ser estimuladas a ir mais. E quando os pais não vão à reunião, não levam na escola.... Às vezes eu vejo criança aqui que vai pra escola sozinha e a mãe não trabalha, o pai não trabalha, não fazem nada! (As crianças) ficam pra rua o dia inteiro. Entram, vestem a camiseta da escola e vão pra escola. Não comeu, não tomou banho... E não é pobreza! Porque têm umas pessoas que são muito pobres, lavam a roupa na mão, com sabão e dão um arroz com ovo pra criança e vão à reunião, entendeu? Não é questão de falar de pobreza ou não, é de estímulo.

Em sua fala, Daniela deixa evidente a heterogeneidade das famílias de camadas populares. Se por um lado, a entrevistada se posiciona como alguém que supervisiona a vida escolar de suas crianças, por outro relata o conhecimento de famílias de baixa renda que não realizam o mesmo procedimento. Além disso, Daniela afirma que a ausência de atenção por parte de muitas famílias à educação escolar de suas crianças não diz respeito a questões socioeconômicas, mas a uma questão de transmissão do que ela denomina “estímulo”. Vygotski (2007), interessado nas relações sociais enquanto fundamento do desenvolvimento humano e indo além das questões meramente biológicas, enfatiza a realidade cultural como espaço de desenvolvimento da mente e assume que as funções mentais são relações sociais internalizadas. Nesse sentido, a aprendizagem humana corresponde à criação de instrumentos e signos que caracterizam a atividade mental e a possibilidade da produção e da incorporação da cultura, o que Vygotski chama de processo de internalização. Dessa forma, é por meio da aprendizagem que o homem vai se apropriando da experiência social, historicamente construída e partilhada, disponível mediante a cultura.

Isso posto, por mais que questões socioeconômicas não sejam decisivas no processo de escolarização, ao se transferir a responsabilidade pelo “bom” desempenho escolar das crianças às suas famílias, é necessário se levar em consideração que se os integrantes de um mesmo grupo familiar não tiverem internalizado significados e sentidos relacionados à importância da escola no processo de desenvolvimento da criança, bem como em sua formação como cidadão, essas percepções não estarão disponíveis para que sejam internalizadas por meio desse contexto social, a saber, a família. Em entrevista com a

professora de Rafaela (filha de Daniela), esse discurso de responsabilização das famílias populares também foi identificado na fala da docente:

Os meus alunos que têm dificuldade, a família não é presente. Eles estão largados no mundo! Você entendeu? A maioria dessas crianças vem pra escola de manhã, porque aqui tem período integral. Vem de manhã, vêm sozinhas. Ficam aqui, almoçam aqui e já ficam pra aula à tarde e vão embora sozinhas. Eu não conheço as mães dessas crianças. Eu não conheço os responsáveis por essas crianças até hoje. E nós já estamos em agosto! As crianças que os pais vêm pra reunião de pais, ou vem buscar, ou vem trazer, essas crianças tem mais facilidade pra aprender, sim. Por causa do compromisso com a escola. Inclusive eu não costumo dar tarefa que eles não possam fazer com autonomia. Eu não dou uma tarefa que necessite de um adulto em casa ajudando. Só que tarefa tem que ter um adulto em casa cobrando a responsabilidade. [...] Então essas crianças que eu percebo que vêm com a tarefa pronta são as que têm alguém presente. As que não vêm, eles já vêm pra escola de manhã e vão embora à tarde. Eles não vão fazer em casa. Até porque ninguém da família tá preocupado se eles estão indo bem ou não na escola. Infelizmente eu sinto isso. (Professora Beatriz)

Por outro lado, Lahire (1997) destaca que mesmo em casos de “mau” rendimento escolar não existe necessariamente um contexto de omissão parental, mas “uma significativa distância com relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura” (p.87). Laacher (1990) por uma vez, ao desenvolver um estudo acerca de trajetórias escolares “bem” sucedidas de filhos de imigrantes árabes na França e classificando como “bem” sucedidas todas aquelas trajetórias marcadas pela completude dos estudos, isto é, por percursos escolares que culminaram no último estágio de escolaridade, percebeu-se que em razão da escolaridade prolongada alcançada pelos filhos, além de suas experiências particulares de vida, dentre elas a própria imigração, instaurou-se uma descontinuidade cultural e social entre pais e filhos. As vistas disso, esses pais constituíam um frágil suporte para as escolhas fundamentais que diziam respeito à escolaridade de seus filhos, o que não permitia que se colocassem como mediadores e intérpretes do complexo funcionamento da instituição escolar.

Contudo, esse mesmo estudo apresentou duas constatações aparentemente contraditórias. Se por um lado havia a ausência quase total dos pais no espaço escolar, por outro, reiterados depoimentos de seus filhos asseguravam a indiscutível presença de seus progenitores em seus processos de escolarização. Laacher defende, portanto, que nisso não há contradição, mas a hipótese da existência de formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos, cuja natureza precisa ser identificada e descrita.

Ainda sobre a participação da família na educação escolar da criança, a mãe de Rafaela menciona a importância do envolvimento dos pais na rotina escolar dos filhos e não só como forma de apoio a escolarização da criança, mas também como maneira de interação com as questões da vida pessoal e emocional do (a) estudante, que segundo ela poderiam influenciar diretamente o rendimento escolar e até mesmo o prosseguimento dos estudos, conforme o exemplo sobre o processo traumático pelo qual passou sua irmã no período de escolarização.

Então, por tudo o que você tá me falando, você acha que realmente a participação dos pais faz diferença. (Pesquisadora)
É fundamental. Faz diferença. Bastante. E é como se você estivesse também apoiando a criança. Muitos pais esquecem, mas quando a gente ia pra escola era difícil. Hoje falam muito em bullying. Na nossa época não falava bullying, mas tinha muito. Tinha mais que hoje (risos). A gente não tinha nome, era apelido. Os amigos, às vezes as professoras pegavam. Até as professoras pegavam os apelidos. E era um ambiente hostil. A minha irmã, por exemplo, a minha irmã é tímida. Chegavam a chamar ela de poste. Ela não gostava de estudar. Não porque ela não gostava das matérias, ela não gostava de ir para a escola. Agora que ela tá fazendo uma faculdade; hoje ela tá com 30 anos. Porque ela tinha medo de voltar para o ambiente da escola, dos outros zombarem dela... Até hoje ela tinha medo. Então, estar junto com o filho, apoia-lo, perguntar: 'Filho, como foi o seu dia hoje?', 'O que aconteceu de legal?'. Conhecer os amigos do filho. Isso aí serve de apoio. (A criança) fala: 'Pow, eu não estou sozinho no mundo.', 'Eu tenho pai, eu tenho mãe.'. Muito bom isso. E ensina, não adianta. (Daniela, mãe de Rafaela)

Já no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelas professoras, identificou-se aquelas organizadas mediante diretrizes educacionais pré-estabelecidas e outras elaboradas de forma autônoma pelas professoras, segundo as necessidades de cada turma e sempre em benefício ao ensino e aprendizagem dos educandos. Entre diversas práticas, todas as professoras mencionaram o trabalho em grupo ou duplas.

Dependendo do conteúdo eles sentam em dupla. Às vezes sentam sozinhos, às vezes sentam em grupo. Depende muito da atividade que vai ser desenvolvida. (Professora Ana)

De acordo com as professoras Beatriz e Carla, a divisão da classe em duplas seguia um critério de escolhas elaboradas pelas próprias professoras e correspondia ao desempenho escolar dos estudantes. Quanto aos benefícios dessa estruturação, Carla menciona o

aprendizado discente quanto à interação e colaboração entre os alunos e o melhor comportamento como aspectos diretamente influentes sobre o rendimento escolar de sua turma.

Agora a gente tá começando a trabalhar em grupo, que é um pouquinho mais difícil, porque tem aquela questão de 'eu quero a minha vontade e acabou'. Mas eles têm que começar a entender isso, que precisam se relacionar com o outro, né? (Professora Carla).

(Em grupo) É, 5, 6. E em dupla eu trabalho sempre, porque eu achei... No início, individual eu achava que eles faziam muito mais bagunça. Eram muito mais indisciplinados. Então, o que eu fiz? Coloquei em duplas e primeiro deixei sentarem por afinidade e a conversa não permitia que eles fizessem as atividades. Então, o que eu fiz? Resolvi mudar um pouquinho. Eu peço pra um que é um pouquinho mais forte sentar com um que tem um pouquinho mais de dificuldade. (Professora Carla)

Eu chego uns 10 minutinhos antes e vou pra sala, porque eles sentam em duplas. Eu nunca deixo individual. (Professora Beatriz)

É uma escolha sua então?(Pesquisadora)

É uma escolha minha. Sempre em duplas. Ou grupos, dependendo da atividade. (Professora Beatriz)

E tem uma escolha sua...?(Pesquisadora)

Tem.(Professora Beatriz)

...com as duplas?(Pesquisadora)

Tem. O agrupamento produtivo. Já tem uma listinha, quem é que vai sentar com quem, que é dentro do conhecimento de cada um. Do conhecimento proximal de cada um. Então, eles chegam, já entram, e eles já sabem com quem vão sentar. (Professora Beatriz)

Outra questão bastante mencionada pelas professoras estava relacionada ao comportamento das crianças, e mais especificamente no que dizia respeito às questões de ética e respeito no âmbito escolar, que segundo a docente Ana compromete o andamento das aulas. Quanto à maneira utilizada para solucionar esses problemas, as professoras Ana e Beatriz explicam que essas questões eram resolvidas dentro de sala de aula, de modo que a autonomia das docentes fosse mantida.

Eu não trago pra direção! Porque o que acontece dentro de sala de aula, eu é que tenho que dar conta. Na verdade, na minha sala não tem indisciplina. Eu tenho, sim, os indisciplinados, mas eles me conhecem muito bem! [...] A orientadora educacional me pergunta: 'Beatriz, o fulaninho não tá vindo?', 'Tá!'. 'Ele nunca mais veio aqui'. Eu falei: 'E nem vai vir'. Porque eu resolvo lá. Eu converso mui-to! Mas eu estabeleço limites. (Professora Beatriz)

Eles têm muitos casos de indisciplina. Normalmente eu tento resolver na sala. É um combinado interno. Inclusive que a gente usa pra manter a nossa autonomia como professor. A gente tenta resolver o problema dentro da sala de aula e só em caso extremo enviar para o diretor. Mas é o dia inteiro. E é questão de palavrão, falta de respeito... Isso atrapalha, porque eu tenho que parar a aula pra fala disso, de ética com eles. (Professora Ana)

Conforme mencionado pela docente Ana, problemas relacionados à indisciplina em sala de aula colaboram para o baixo rendimento escolar dos educandos. Essa percepção também foi encontrada na fala da professora Carla, ao relatar momentos de presença e ausência de disciplina em sua turma e suas consequências para o rendimento escolar de seus alunos.

E quando eles estão mais tranquilos, eles conseguem aprender mais. Quando eles estão muito mais agitados, os faço entender isso também. Eles dão conta de mais coisas (quando estão tranquilos). A gente consegue produzir mais. Até eles ultimamente têm sentido a diferença. Hoje eles estavam copiando um texto da lousa e falaram assim: 'Nossa, a sala hoje tá silenciosa, né?'. Aí eu falei: 'Que bom. Não seria bom se fosse assim todos os dias? Olha como dá pra trabalhar melhor. Vocês até acabaram mais rápido.' Eles já estão começando a notar essas coisas. E eu espero que isso ajude também o desenvolvimento deles, porque a indisciplina dessa turma interfere bastante no aprendizado. (Professora Carla)

Outras práticas mencionadas pelas professoras dizem respeito a diferentes dinâmicas realizadas com os alunos, a fim de que as docentes, por meio do conhecimento quanto à realidade social e cultural possam conseguir desenvolver atividades pedagógicas de maneira mais assertiva, de acordo com as particularidades de cada aluno. A professora Ana, por exemplo, a partir do diálogo constante com seus alunos obteve o conhecimento sobre a realidade econômica e, mais especificamente, material dos estudantes. Assim, procura passar tarefas a turma que possam ser realizadas por todos os alunos.

Porque muitos chegam me contando que não fez, porque, por exemplo, não tem computador, não tem celular pra pesquisar... Mas sempre quando eu vou dar tarefa, normalmente falo: 'Não, mais dá pra pesquisar no livro', 'Dá pra pesquisa na revista'. Normalmente dou a ideia de como realizar. Mas nem sempre vem, por que tem sim certa diferença econômica. (Professora Ana)
Eles podem vir aqui na escola?(Pesquisadora)

Podem. A nossa sala de leitura, informática, biblioteca, tudo fica a disposição deles. Só precisam combinar com o diretor ou com a orientadora um horário pra virem, pra ver se vai estar disponível. (Professora Ana)

A professora Beatriz também relata a dinâmica utilizada em sua turma, inicialmente para trabalhar questões de comportamento e união entre os alunos. A docente havia estabelecido um lugar para que no intervalo ficassem juntos ela e seus alunos e que naquele local pudessem desfrutar da companhia uns dos outros, enquanto turma. A razão para tal combinado é explicitada pela docente, quando questionada sobre o assunto:

*Então foi uma escolha sua ficar ali junto com eles?(Pesquisadora)
Minha! Porque quando eu cheguei aqui nessa escola, fiquei apavorada quando vi a bagunça e a correria dessa criançada no pátio. Falei: 'Não, a gente vai ficar junto!'. (Professora Beatriz)*

A professora igualmente relata seus investimentos materiais nesses momentos e comenta sobre os benefícios não só para a organização e disciplina no intervalo das crianças, mas também como forma de interação entre professora e alunos e oportunidade de conhecimento sobre os diferentes contextos de vida de cada estudante.

Então, a gente tem uma caixa de brinquedos. Eu descobri que os meninos gostam muito de futebol. Eu trouxe um joguinho que eles jogam com moeda. Aquilo é maravilhoso para os meninos. [...] Minhas meninas ainda gostam muito de boneca, muito de bambolê. E é um momento, menina, que eu fico sabendo de cada coisa da vida deles que me ajuda depois. Até com questão de habilidades e tal, é muito interessante. (Professora Beatriz)

Esse combinado entre professora e alunos, apesar de ter sua motivação inicial situada na organização e disciplina no intervalo das aulas, era interpretado pela docente como uma valiosa oportunidade de conhecer as realidades familiares de seus alunos, bem como os contextos sociais, culturais e porque não dizer psicológicos, que pudessem tornar ainda mais assertiva a proposição de atividades em aula, de modo que fossem oferecidas as condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Um cenário que demonstra a busca da escola por se aproximar e conhecer seus alunos, assim como o contexto de vida no qual estavam inseridos, incluindo a proximidade com suas realidades familiares.

Diante dessas práticas, realizadas tanto por famílias populares, quanto por professores, adensadas à atribuição de sentidos e significados de escolarização, percebeu-se que os

sentidos, apesar de encontrarem-se implícitos na análise, coincidem com o significado de educação escolar, uma vez que todas as práticas identificadas concorrem para a aprendizagem e desenvolvimento do educando, a fim de que por meio delas o mesmo possa obter uma profissão e ascender socialmente.

Além do mais, algo que se torna explícito não somente nessa categoria, mas em toda a pesquisa é a presença da escola na periferia. Se em Consorte (1959) e Pearse (1957) encontra-se a necessidade da presença da escola nas regiões periféricas, nesta pesquisa a escola já ocupa esses espaços. A partir desse encontro o que se busca é a colaboração mútua entre os integrantes dessas instituições, que se comunicam perante classes sociais distintas e práticas educativas desenvolvidas em contextos sociais e culturais diversos, isto é, indivíduos socialmente desparceirados, apesar de envolvidos nos processos de escolarização dos mesmos estudantes. Nessa perspectiva, Thin (1994) identifica uma confrontação entre dois pólos, o pólo das lógicas escolares e o pólo das lógicas populares. Mais do que isso, o autor declara que esse encontro entre famílias populares e escola corresponde a uma confrontação desigual. Isso porque as práticas e lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares e é nesse contexto que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações e das dificuldades entre professores e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação brasileira verificou-se a grande influência dos aspectos econômicos no processo de democratização do ensino. Entre os anos de 1920 e 1950, a economia baseada principalmente na produção de grande mão de obra e na agricultura de subsistência proporcionou, por parte das famílias de camadas populares, a valorização da presença de suas crianças em suas terras e nas grandes produções de café, possibilitando o aumento da renda familiar. Nesse contexto, as escolas, localizadas nos grandes centros urbanos, raramente presenciavam matrículas de crianças moradoras das áreas periféricas, visto que na perspectiva de suas famílias a instituição de ensino não compunha utilidade prática (ROMANELLI, 1986).

A literatura também apontou que, passadas algumas décadas, a industrialização e a grande oferta de trabalho assalariado favoreceram o deslocamento de grande parte da população rural para as zonas urbanizadas, acontecimento que provocou um acelerado crescimento urbano e a concentração de crianças em idade escolar nessas regiões centrais. No entanto, a pouca oferta de escolas ocasionou a seletividade das matrículas. Com a escassez de vagas, as escolas passaram a preterir os alunos que, de acordo com seus contextos de vida, tinham poucas possibilidades de prosseguir seus estudos e serem bem-sucedidas em seus processos de escolarização.

Além disso, mediante o trabalho de Consorte (1959) identificou-se que mesmo dentro da escola havia distinção entre as condições de ensino oferecidas ao aluno com probabilidade de êxito na escola e aquele em quem eram identificadas dificuldades no percurso de escolarização. A esses últimos eram delegadas professoras que não apresentavam bom desempenho no trabalho ou estavam iniciando sua carreira profissional, ou ainda necessitavam tirar licença ao longo do ano letivo. Realidade docente totalmente as avessas daquela de que necessitavam esses alunos.

Paralelo a esse contexto e adensado ao alto índice de reprovação e evasão escolar identificaram-se pesquisas que procuravam descrever as possíveis causas para os dilemas encontrados na relação família-escola. Assim, verificaram-se entre os anos trinta e sessenta estudos que traziam a carência cultural nas famílias populares como responsável pelo “mau” rendimento escolar de crianças e jovens. Por outro lado, no início dos anos setenta, estudos sociológicos (BOURDIEU, 1979a, 1979b) trouxeram reflexões sobre as relações de classe e sua influência no processo de escolarização, identificando as origens do insucesso escolar na posição social da criança e de sua família. Além do mais, a partir desse pressuposto surgiram

declarações que tiraram o foco da discussão das famílias populares e trouxeram para a escola e sua lógica socializadora, compreendendo-as como produtoras e reprodutoras de desigualdades educacionais.

Essas ideias contribuíram para que entre os anos de 1980 e 1990 pesquisas empíricas defendessem que eram as condições do sistema escolar que contribuíam para a produção do insucesso na escola. No entanto, as análises nessa direção não ficaram isentas de lacunas, uma vez que reduziam a família e o aluno às suas origens sociais, além da utilização da obra de Bourdieu, de perspectiva macrosocial, para a análise de questões singulares (NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA CLAUDIO M.M., 2004).

Por meio da revisão de literatura também se constatou que nos últimos anos os estudos microsociais têm ganhado força nas pesquisas empíricas, uma vez que as investigações têm se voltado para o aprofundamento dos mecanismos complexos que nas práticas do funcionamento da escola, das famílias e dos alunos são produtoras de bons e maus resultados escolares. Sem anular o olhar macro de análise, esses estudos têm procurado evidenciar a sempre necessária articulação entre as dimensões macro e micro, de modo a se evitar explicações reducionistas, centradas unicamente na família ou na escola.

Nesta pesquisa, a luz da teoria histórico cultural e perante a temática da relação entre a instituição familiar e escolar pretendeu-se compreender os sentidos e significados de educação escolar a partir das expectativas de famílias e professores sobre a escolarização de suas crianças e também perante as práticas educativas desenvolvidas no âmbito dessas duas instituições. Nesse sentido, as análises indicam que tanto as famílias de camadas populares, quanto as professoras compreendem a educação escolar como meio para que crianças futuramente alcancem uma profissão e ascendam socialmente. Além disso, percebeu-se que apesar da maioria das mães entenderem a escola como uma oportunidade para que suas crianças alcancem posições sociais maiores do que aquelas existentes em suas famílias, as mesmas não especificam seus desejos para o futuro escolar e profissional dos filhos. Atitudes que foram justificadas através da fala de uma das mães, ao declarar compreender que as limitações socioeconômicas da família poderiam intervir no processo de escolarização e profissionalização de sua filha. Já no que diz respeito às professoras, observou-se que além da escola ser entendida como um espaço capaz de oferecer as possibilidades para a obtenção de uma profissão e ascensão social, a instituição de ensino é percebida como um ambiente responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas na criança.

Ademais, a análise permitiu constatar que diferentemente das pesquisas realizadas entre os anos vinte e cinquenta, que evidenciam a divergência entre o significado de escola

para famílias populares e professores, a presente pesquisa demonstra que mesmo em meio às muitas divergências existentes na relação família-escola, professores e pais concordam que a criança deva estar matriculada em uma instituição de ensino.

Adiante se verificou que a partir das expectativas de mães e professoras, uma série de estratégias tanto por parte das famílias, quanto pelas professoras eram desempenhadas, a fim de que pudessem colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tanto nas famílias, quanto nas escolas foram identificadas práticas educativas que iam ao encontro dos significados de escolarização. Os sentidos, apesar de terem se apresentado implícitos no processo de análise, estavam em comum acordo com os significados, uma vez que todas as práticas identificadas concorriam para a aprendizagem e desenvolvimento do educando, com o intuito de que por meio delas o mesmo pudesse obter uma profissão e ascender socialmente.

No que diz respeito às práticas desempenhadas pelos grupos familiares foram identificados o suporte às tarefas escolares, o comparecimento às reuniões e o apoio emocional no processo de escolarização. Já no que se refere à escola, práticas permeadas por questões pedagógicas foram mencionadas, além de atitudes relacionadas ao comportamento dos alunos e outras em busca de melhor conhecer as diferentes realidades de vida dos educandos. Nessa última verificou-se um exemplo de prática que, apesar de inicialmente ter visado a ordem e a disciplina, propiciou momentos oportunos para que a docente explorasse sobre quem eram seus alunos e as particularidades do contexto de vida no qual estavam inseridos. Prática considerada valiosa pela professora, inclusive para a proposição de atividades em aula e a identificação de habilidades e dificuldades cognitivas em seus alunos.

Ao longo da pesquisa algo que se tornou explícito em todo o trabalho foi a presença da escola na periferia, realidade que há algumas décadas se apresentava como um alvo a ser alcançado. Também se notou que apesar da relação entre famílias populares e escola ter se apresentado bastante conflituosa ao longo dos anos, bem como com vários pontos de divergência, neste estudo é possível perceber um esforço por parte da escola em conhecer mais sobre as realidades vivenciadas pelas famílias populares, a fim de que o trabalho pedagógico desenvolvido com alunos dessas camadas pudesse fazer sentido às crianças, alcançando-as de maneira efetiva.

Por fim, constatou-se que a metodologia de trabalho permitiu a proximidade com as falas de famílias e professores, entretanto se atestou que os agentes da relação famílias populares e escola que, ao longo da história, têm desenvolvido maior proximidade são alunos e professores. Partindo-se da importância da família no processo de escolarização de crianças e jovens (GUZZO, 1990; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004), bem como da colaboração

mútua de famílias e professores nos processos educativos (SILVEIRA; WAGNER, 2009; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, MARCONDES; SIGOLO, 2012) entende-se a necessidade da proposição de abordagens metodológicas articuladas e direcionadas para os alunos, e especialmente aqueles dos anos iniciais, que permitam um conhecimento ainda maior por parte da escola sobre seus alunos e seus contextos de vida, de modo que um movimento da escola às famílias possa ser articulado e que o trabalho pedagógico se torne cada vez mais propositivo e assertivo às camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU A. C. A. **A importância da cooperação entre a escola e a família**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, 2012.
- ALVARENGA, E. M. de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. 2ªEd. Assunção, Paraguai, 2012.
- ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. **"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p. 169-178, julh./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/02.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.
- AZEVEDO, M. A. S. B. de; VITTI, S. C. A. **Reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações e inter-relações da mediação cultural, da escola e do professor**. *RPD*, Uberaba, v.18, n. 39, jul./dez. 2018. Disponível em:< <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/1219/1411>>. Acesso em: 19 de out. 2019.
- BAER, W. **A Economia Brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.
- BARRERA S. D.; FERREIRA S. H. A. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. *Psico*, São Paulo, v.41, n. 4, p. 462-472, out./dez.2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161409.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.
- BARROS, J. P. P. et al. **O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.
- BOCK, A. M. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **La distinction**. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979a.
- BOURDIEU, P. **Les trois états du capital culturel**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 30, p. 3-6, 1979b.
- BRAGA, E. dos S., **A constituição social do desenvolvimento – Lev Vigotski: Principais Teses**. In: *Revista Educação – Lev Vigotski*. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).
- CAMPOS, M. M. M.; MUCCI, C.; PATTO, M. H. S. **A creche e a pré-escola**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em: <

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CÂNDIDO, R. M.; MARTINS, E. **Reunir, festejar e comunicar**: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica. *Educação*, v. 42, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28468/17864>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CARNEIRO, N. P. **Uma antropologia da cultura III**: Cultura: a criação humana, 2009. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/uma-antropologia-cultura*-iii-cultura-criacao-humana.htm>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CARVALHO, M. E. P. de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?** O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CARVALHO, M. E. P. de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p. 143-155, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CARVALHO, O. A. de. **Síntese dos resultados preliminares do I Censo Escolar Nacional**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 100, p. 309-313, out./dez. 1965. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CHAMBOREDON, J. C. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, v. XII, n. 3, p. 167-209, 1971. Reproduzido em **Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, n. 29, p. 335-377, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B.; FIGEAT, M. **L'École aux enchères. L'École et la division sociale du travail**, Payot: Petite Bibliothèque, 1979.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CONSORTE, J. G. **A criança favelada e a escola pública**. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 45-60, ago. 1959.

COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CRUZ A. R. S. **Família e escola**: um encontro de relações conflituosas. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 27-45, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/familia_e_escola.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2019.

CRUZ, F. M.; SANTOS, M. F. S. **A relação família-escola: fronteiras e possibilidades.** *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500/426>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

DAVIDOV, V. V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In.: DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico.** Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** *Paidéia*, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 09, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012>. Acesso em: 19 de out. 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Educar*, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 de out. 2019.

DURHAM, E. R. Família e reprodução humana. In: DURHAM, E. R. et al. **Perspectivas antropológicas da mulher.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 15-43.

ENGELS, F. **Anti-Dühring.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FILHO, L. M. B. **Redução da Taxa de Analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960: descrição e análise.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em: 19 de out. 2019.

FILHO, L. M. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação.** *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 44-50, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007>. Acesso em: 19 de out. 2019.

FRANCO, G. H. B; LAGO, L. A. C. do. O processo econômico: a economia da Primeira República, 1889-1930. In: SCHWARCZ, L. M. História do Brasil Nação: 1808-2010: **A abertura para o mundo: 1889-1930.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. Brasília: Unb Brasília, 1963.
- GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.
- GEORG, I. **Buscando sentidos**: presença e movimento do conceito de signo em alguns textos de Vygotski. 2002. 89f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ªEd. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOUVEIA, A. J. **Aspirações em Relação ao Futuro dos Filhos**. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 279-292, nov. 1957.
- GOUVEIA, A. J. **Democratização do ensino superior**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 122, out./dez. 1968.
- GUZZO, R. S. L. **A família e a educação**: uma perspectiva da interação família-escola. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 134-139, 1990.
- KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1998.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KRAMER, S. **Privação cultural e educação compensatória**: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>>. Acesso em: 19 de out. 2019.
- LAACHER, S. **L' école et ses miracles**: notes sur les determinantes sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.
- LAGO, M. C. de S. **Famílias e modos de vida**: gênero, gerações e identidade. *Paidéia*, v. 8, n. 14-15, p. 33-43, fev./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/04.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAPLANE, A. L. F. de; SMOLKA, A. L. B. **Processos de cultura e internalização**. Revista Viver: Mente e Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky – uma educação dialética, São Paulo: Duetto. 2005. p. 76-83.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, H. Space: social product and use value. In.: GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: USP, 1993.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. **Comunicação e envolvimento**: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 91-99, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/11.pdf>>. Acesso em 19 de out. 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, C. B. E. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 19 de out. 2019.

MARTINS, E. **Família e Escola no Contexto de um programa e Residência Pedagógica**: Um Estudo a Partir do Enfoque Histórico-Cultural. *ES Culturas, Changing Worlds, Changing education*, p. 89-108, 2012.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. *Informática na educação: teoria & prática*, v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. da S. F.; RIGON, A. J. **O humano no homem**: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

NOGUEIRA, M. A. **Famílias de camadas médias e a escola**: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71745/40680>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola**: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, fev./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: Aquino, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5ª Ed. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. (Org.). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In.: **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In.: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L.P. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed. da FMT, 2006.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. Introdução. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PATTO, M. H. S. **Fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198/1204>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

PEARSE, A. **Integração Social das Famílias de Favelados**. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 245-278, nov. 1957.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na contemporaneidade**: fenômeno social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. São Paulo, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2763/2499>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. 1ªEd. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M. C. A. **Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares do ensino fundamental**. 2004. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PINO, A. L.B. **Processos de significação e constituição do sujeito**. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em <<http://psic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a04.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

Portes, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª Ed. Petrópolis: VOZES, 2003. p. 61-80.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. *Paidéia*, v.16, n. 35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

ROMANELLI, G. Escola e família de classes populares: notas para discussão. In: **21ª Reunião da ANPEd**, 1998, Caxambu-MG. Programa e resumos, 1998, p. 189-190.

ROMANELLI, G. **Famílias de classes populares**: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa – NEP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 25-34, 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8ªEd. Petrópolis: Vozes, 1986.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. **Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil**: uma revisão sistemática. *Educação*, v. 39, n. esp. (supl.), dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/21333/15428>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ªEd. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética**: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre: Movimentos, 1985.

SILVA, D. C.; VARANI, A. **A relação família-escola**: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.google.com/search?ei=DuirXeTYIYSy5OUP2JmHwA4&q=+A.+A+relação+família-escola%3A+implicações+no+desempenho+escolar+dos+alunos+dos+anos+iniciais+do+ensino+fundamental.&oq=+A.+A+relação+família-escola%3A+implicações+no+desempenho+escolar+dos+alunos+dos+anos+iniciais+do+ensino+fundamental.&gs_l=psy-ab.3..0i7118.48930.48930..49623...0.2..0.0.0.....0....1..gws-wiz.qwnuT_vrxBU&ved=0ahUKEwjkl6CtharlAhUEGbkGHdjMAegQ4dUDCAs&uact=5>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A. **Relação família-escola**: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./ dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SINGLY, F. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In.: DUBET, F. (Org.). **Écoles, familles – le malentendu**. Paris: Textuel, 1997.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. de.; MARINHO, M. L. **Envolvimento dos pai: Incentivo à habilidade de estudo em crianças**. *Estudos de Psicologia*, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n3/v21n3a09.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SODRÉ, N. W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUSA, L. M. de; SOUSA, S. M. G. **Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 4-17, mar. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v29n1/v29n1a02.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

SOUZA, J. V. A. de. **O sentido da escola para a família de origem popular**. 2014. 151 f. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2ªEd. Brasília: Liber Livros, 2011.

TERRAIL, J. P. **Destins ouvriers: la fin d'une classe?** Paris: PUF, 1990.

THIN, D. **Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale**. 1994. Thèse (Doctorat de Sociologie et Sciences Sociales) – Université Lumière Lyon 2, Lyon, 1994.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

THIN, D. **Quartiers populaires. L' école et les familles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JR., R. S. **O professor e o ato de ensinar**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ª Ed. Petrópolis: VOZES, 2003. P. 45-60.

VIGOTSKI, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In:_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP: CEDES, v. 21, n.71, p. 21-44, jul. 2000.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11. n. 32, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

ZAGO, N. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola**: questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, n. 3, p. 57-83, mar. 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAGO, N. **Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, fev./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/06.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

ZARELLA, A. V et al. **Questões de método em textos de Vygotski**: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n. 2, p. 25-33, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 19 de out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de apresentação entregue ao Departamento de Educação Básica do município onde a pesquisa foi realizada

Ao Departamento de Educação Básica

Prezados Senhores (as):

Apresentamos o projeto de pesquisa intitulado: “Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar”. Essa pesquisa tem o objetivo de realizar uma investigação qualitativa de reconhecimento das famílias dos alunos de uma escola periférica da cidade, no que se refere aos sentidos e significados construídos sobre a educação escolar de suas crianças.

Para isso, pretendemos: descrever as histórias de constituição e contextos de vida das famílias; identificar práticas educativas cotidianas dos membros familiares e sua relação com a educação escolar das crianças; analisar o grau de escolaridade de cada membro da instituição familiar perante suas atribuições de sentidos e significados sobre educação escolar; investigar significados e sentidos presentes nas falas dos professores sobre cada família pesquisada; comparar a fala dos professores e das famílias em vista da percepção dos alunos sobre a escola, a família e a relação entre essas duas instituições; identificar as iniciativas de aproximar as famílias do ambiente escolar realizadas pela escola e vice e versa.

Desse modo, o presente projeto visa por meio da teoria histórico-cultural proporcionar a ampliação dos conhecimentos não só sobre as recorrências e regularidades, mas também em relação aos dinamismos, carências e heterogeneidades das famílias das camadas populares, que colaboram para a formação de sentidos e significados sobre a educação escolar. Assim, intenta-se realizar uma investigação que articule dialeticamente entre zonas de estabilidade e instabilidade na composição de sentidos dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Quanto à coleta de dados, essa se dará em dias alternados em que os participantes serão entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas com a devida autorização dos entrevistados. Em média a duração dessas será de 1 hora, aproximadamente. A participação neste estudo é voluntária. Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato dos entrevistados não se sentirem suficientemente confortáveis para relatarem questões sobre sua trajetória escolar, ainda que todas as questões éticas sejam resguardadas, no que se refere ao sigilo das informações ou das identificações de todos os

participantes do estudo. Nesse caso, os participantes da pesquisa não estão obrigados a responder tais questões. Não há benefício direto para o participante, pois trata-se de estudo experimental. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

A qualquer momento os entrevistados poderão ter acesso a todas as informações obtidas sobre os mesmos neste estudo ou a respeito dos resultados gerais deste trabalho. Além do mais, em qualquer etapa desta investigação, os participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Priscila Tavares Coelho de Lemos que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos – SP - CEP: 07252-312 Telefone: (11) 5576-4848.

Guarulhos, 24 de maio de 2018.

Orientadora Profa. Dra. Edna Martins

APÊNDICE B

Bilhete enviado aos responsáveis pelos alunos selecionados, afim de que pais/responsáveis e alunos (as) pudessem conhecer a pesquisa

Senhores pais e/ou responsáveis:

Vocês e seu filho (a) estão sendo convidados a participarem de uma pesquisa que tem como objetivo analisar como as famílias compreendem a educação escolar de suas crianças.

Para isso, eu, Priscila Tavares Coelho de Lemos, responsável por essa pesquisa, venho convidar os senhores para uma conversa rápida comigo no dia 28/08 às 16h30, para que a pesquisa possa ser apresentada e qualquer dúvida e/ou questionamento respondido no momento da apresentação.

Conto com a participação de vocês!

Até breve!

Priscila Tavares Coelho de Lemos,
pós-graduanda da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo).

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas professoras

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar”. A investigação tem o objetivo de compreender os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre a educação escolar de suas crianças.

A coleta de dados se dará em dias alternados em que os participantes serão entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas com a sua devida autorização. Em média a duração das entrevistas será de 1 hora, aproximadamente. Sua participação neste estudo é voluntária. Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato dos entrevistados não se sentirem suficientemente confortáveis para relatarem questões sobre sua trajetória escolar, ainda que todas as questões éticas sejam resguardadas, no que se refere ao sigilo das informações ou das identificações de todos os participantes do estudo. Nesse caso, os participantes da pesquisa não estão obrigados a responder tais questões. Não há benefício direto para o participante, pois trata-se de estudo experimental. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

Comprometo-me em responder as suas dúvidas e questionamentos antes, durante e após a realização da pesquisa. Esclareço, ainda que sua participação nesse estudo não é obrigatória e que a recusa em participar não trará lhe nenhum tipo de prejuízo a sua pessoa. Além disso, não haverá prejuízos caso desista de participar do estudo mesmo que ele já tenha tido início. Asseguro-lhe que manterei o sigilo e o caráter confidencial de suas informações e identificação e que, portanto, com o intuito de preservar sua privacidade, seus dados pessoais não serão fornecidos caso haja publicação da pesquisa.

A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Priscila Tavares Coelho de Lemos que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP- CEP: 07252-312
Telefone: (11) 5576-4848

Você tem liberdade para recusar sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Não haverá menção a sua identidade e nem de quaisquer participantes entrevistados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma será entregue a você e a outra será arquivada pela pesquisadora. Os resultados finais da pesquisa lhe serão enviados, mantendo a identidade dos entrevistados em sigilo. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Para sua participação não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA REFERIDA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar". Eu discuti com a pesquisadora sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que minha participação nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Eu, _____, RG (número) _____, concordo em participar da pesquisa "Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar",

Endereço:

_____ n° _____

Complemento _____

Bairro:

_____ Cidade _____ CEP: _____

Fone para contato: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Participante

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:

Pesquisador Responsável: Priscila Tavares Coelho de Lemos
Telefones para contato: (99)9999-9999 ou (99) 99999-9999

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 email: CEP@unifesp.edu.br – Telefones (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162

Assinatura do Pesquisador(a)

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar”. A investigação tem o objetivo de compreender os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre a educação escolar de suas crianças.

A coleta de dados se dará em dias alternados em que os participantes serão entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas com a sua devida autorização. Em média a duração das entrevistas será de 1 hora, aproximadamente. Sua participação neste estudo é voluntária. Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato dos entrevistados não se sentirem suficientemente confortáveis para relatarem questões sobre sua trajetória escolar, ainda que todas as questões éticas sejam resguardadas, no que se refere ao sigilo das informações ou das identificações de todos os participantes do estudo. Nesse caso, os participantes da pesquisa não estão obrigados a responder tais questões. Não há benefício direto para o participante, pois trata-se de estudo experimental. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

Comprometo-me em responder as suas dúvidas e questionamentos antes, durante e após a realização da pesquisa. Esclareço, ainda que sua participação nesse estudo não é obrigatória e que a recusa em participar não trará lhe nenhum tipo de prejuízo a sua pessoa. Além disso, não haverá prejuízos caso desista de participar do estudo mesmo que ele já tenha tido início. Asseguro-lhe que manterei o sigilo e o caráter confidencial de suas informações e identificação e que, portanto, com o intuito de preservar sua privacidade, seus dados pessoais não serão fornecidos caso haja publicação da pesquisa.

A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Priscila Tavares Coelho de Lemos que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP - CEP: 07252-312
Telefone: (11) 5576-4848

Você tem liberdade para recusar sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Não haverá menção a sua identidade e nem de quaisquer participantes entrevistados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma será entregue a você e a outra será arquivada pela pesquisadora. Os resultados finais da pesquisa lhe serão enviados, mantendo a identidade dos entrevistados em sigilo. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Para sua participação não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA REFERIDA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar". Eu discuti com a pesquisadora sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que minha participação nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Eu, _____, RG (número) _____, concordo em participar da pesquisa "Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar",

Endereço:

_____ n° _____

Complemento _____ Bairro: _____ Cidade _____

CEP: _____

Fone para contato: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Participante

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:

Pesquisador Responsável: Priscila Tavares Coelho de Lemos

Telefones para contato: (99) 9999-9999 ou (99) 99999-9999

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 email: CEP@unifesp.edu.br – Telefones (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162

Assinatura do Pesquisador(a)

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais/responsáveis, autorizando suas crianças a participarem da pesquisa

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar”, que possui como objetivo compreender os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre a educação escolar de suas crianças. Para atingir seu objetivo este estudo tem como objeto de análise, as falas e histórias de vivências escolares de seus (sua) filho (a) e informações dos respectivos professores.

A coleta de dados se dará em dias alternados em que seu (sua) filho (a) será entrevistado(a) em grupo pela pesquisadora, devidamente apresentada pela coordenação da escola e com supervisão da direção. As entrevistas serão gravadas com a sua devida autorização para que ele (a) possa sentir-se mais à vontade para relatar sobre sua trajetória escolar. Em média a duração das entrevistas será de 1 hora, aproximadamente. A participação dele(a) neste estudo é voluntária. Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de seu (sua) filho(a) não se sentir suficientemente confortável para relatar questões sobre sua vida escolar, ainda que seja resguardado o sigilo das informações ou das identificações de todos os participantes do estudo. Nesse caso, os (as) participantes não estão obrigados (as) a responder tais questões. Não há benefício direto para o (a) participante, pois trata-se de estudo experimental. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

Comprometo-me em responder as suas dúvidas e as do(a) seu (sua) filho(a), antes, durante e após a realização da pesquisa. Esclareço, ainda que a participação dele(a) nesse estudo não é obrigatória e que a recusa em participar não trará lhe nenhum tipo de prejuízo para ele(a) ou para a sua pessoa. Além disso, não haverá prejuízos caso desista de participar do estudo mesmo que ele já tenha tido início. Asseguro-lhe que mantere o sigilo e o caráter confidencial de suas informações e identificação e que, portanto, com o intuito de preservar sua privacidade e a do(a) seu (sua) filho(a), nenhum dado pessoal será fornecido caso haja publicação da pesquisa. O nome da instituição de ensino em que seu(sua) filho(a) estuda não será divulgado. A escola receberá um codinome que não permita sua identificação.

A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo ou a respeito dos resultados gerais do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal pesquisadora é Priscila Tavares Coelho de Lemos que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP - CEP: 07252-312 Telefone: (11) 5576-4848. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 email: cep@unifesp.edu.br – Telefones (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162

Você tem liberdade para recusar a autorizar seu(sua) filho(a) a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) qualquer momento. Não haverá menção a sua identidade, nem a dele(a) e, nem de quaisquer participantes entrevistados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma será entregue a você e a outra será arquivada pela pesquisadora. Os resultados finais da pesquisa lhe serão enviados, mantendo a identidade dos entrevistados em sigilo. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Para a participação do(a) seu (sua) filho(a) não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. No caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é do (a) pesquisador (a) responsável.

AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PARA PARTICIPAÇÃO DO(A) MENOR NA REFERIDA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar”. Eu discuti com a pesquisadora Priscila Tavares Coelho de Lemos sobre a minha decisão em autorizar a participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que a participação dele(a) nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Concordo e autorizo a participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo e tenho ciência de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Data ___/___/___

Assinatura do participante (Pais ou responsável)

Data ____ / ____ / ____

Assinatura de testemunha para casos de voluntários menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE F

Termo de assentimento assinado pelos (as) alunos (as)

Sua escola e você estão sendo convidados para participar, voluntariamente, da pesquisa "Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar" coordenada pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A pesquisa que nós faremos tem como objetivo entender os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre a educação escolar de suas crianças. Para isso, nós realizaremos uma conversa com você juntamente com outros colegas de sua escola, que terá duração de aproximadamente 1 hora. Essa conversa será gravada com a sua devida autorização e a de seus pais ou responsáveis. A sua participação neste estudo é voluntária. Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de você não se sentir seguro (a) ou confortável para relatar questões sobre sua vida pessoal e escolar. Nesse caso, você não estará obrigado (a) a responder tais questões.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

ASSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA REFERIDA PESQUISA

Eu _____ aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir. Entendi, também, que não há despesas para eu pagar e não receberei nenhuma compensação financeira pela minha participação. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:
Pesquisador Responsável: Priscila Tavares Coelho de Lemos
Telefones para contato: (99) 9999-9999 ou (99) 99999-9999

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, peça para os seus pais ou seu responsável, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 email: cep@unifesp.edu.br – Telefones (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162

Data: ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura do Pesquisador (a)

APÊNDICE G

Roteiro de entrevista com os pais/responsáveis

1. Quantas pessoas moram na casa?
2. Qual é o grau de parentesco dos membros da família em relação ao aluno (a)?
3. Qual a ocupação de cada membro da família?
4. Fale um pouco sobre as origens da família até a atual composição.
5. Fale sobre os papéis dos familiares, rotina e os problemas gerais enfrentados pelo grupo.
6. Qual é o grau de escolaridade de cada integrante da família?
7. Fale um pouco sobre suas experiências de escolarização (O que mais e menos gostava na escola; grau de dificuldade para compreensão dos conteúdos; a disciplina que mais e menos se identificava; lembranças sobre algum professor, acontecimentos...).
8. Fale um pouco sobre as práticas educativas em relação à escolarização da criança (práticas de acompanhamento, incentivo, participação, dificuldades, postura em relação aos problemas de aprendizagem, postura diante do bom desempenho do menor...).
9. Fale sobre o relacionamento com a escola (tipo de contato, presença nas reuniões, opinião sobre a relação, adequação e inadequação da escola nos encontros, importância da relação família-escola...).
10. Fale sobre suas expectativas com relação ao futuro escolar da criança (expectativas para esse ano, em relação à continuidade dos estudos, a importância da escola nesse processo, sua opinião a cerca do desempenho escolar da criança...).

APÊNDICE H

Roteiro de entrevista com as professoras

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua formação inicial? E continuada? Possui?
3. Há quanto tempo leciona? E nessa escola? Há quanto tempo?
4. Fale um pouco sobre sua experiência profissional (aspectos positivos e negativos, aspectos que facilitam e dificultam a prática pedagógica...).
5. Fale um pouco sobre a rotina em sala de aula e as práticas educativas (organização, avaliação, dinâmica das aulas, relação com os alunos, os conteúdos, postura ante os diferentes tipos de rendimento escolar, indisciplina, diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, aspectos burocráticos da escola...).
6. Fale um pouco sobre seu relacionamento com as famílias dos alunos (tipo de contato, sua postura perante os encontros, conteúdos das reuniões, presença dos pais nas reuniões, opinião sobre a relação família-escola, adequações e inadequações da escola nos encontros...).
7. Como é o seu relacionamento com a família do aluno “X”?
8. Qual é a frequência dessa família nas reuniões e eventos organizados pela escola?
9. Em sua opinião, o que colabora para o bom/mau desempenho do aluno “X”?
10. Quais são suas expectativas quanto à continuidade dos estudos do aluno “X” para esse ano? E quanto ao seu futuro escolar?

APÊNDICE I**Roteiro de entrevista com os alunos**

1. Qual é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Em que ano você está?
4. Há quanto tempo estuda nesta escola?
5. Você já repetiu algum ano na escola? Se sim, qual?
6. Você gosta da escola em que estuda?
7. Do que você mais gosta na escola? Por quê?
8. Do que você menos gosta na escola? Por quê?
9. De qual matéria você mais gosta na escola? Por quê?
10. Como é a sua relação com a professora “Y”? (Rotina na escola, conteúdos, dúvidas em sala de aula...)
11. Como acontece o contato da sua família com a escola?
12. Na sua casa (na sua família), quem pergunta mais sobre como foi seu dia na escola?
13. Você faz a tarefa da escola? () Sim () Não
14. Alguém na sua casa te ajuda a fazer a tarefa? Quem?
15. Quando você não está na escola, com quem você fica?
16. Qual é sua expectativa em relação aos seus estudos neste ano? E sobre o seu futuro escolar?

ANEXOS



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relação família-escola: os sentidos e os significados atribuídos por famílias de crianças de camadas populares sobre educação escolar

Pesquisador: PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89062518.2.0000.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.659.190

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n:0483/2018

A família e a escola possuem um objetivo comum, o desenvolvimento social, intelectual, físico e psicológico do educando. Ademais, cada instituição possui suas especificidades e a intersecção entre essas se transformam em grandes impulsionadoras da formação física e intelectual do ser humano. Contudo, a educação tem passado historicamente por uma grande crise. Ao longo dos anos o sistema educacional público brasileiro tem sofrido processos de deterioração e, é comum que ao se questionar os seus atores sobre possíveis explicações para o fracasso escolar das crianças parece haver um consenso entre professores e gestores sobre a grande culpada: a família. Portanto, um dos atuais desafios da instituição escolar diz respeito a proporcionar eficiência aos processos de aprendizagem, a despeito da configuração e contextos familiares em que os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, este trabalho pretende realizar uma investigação qualitativa de reconhecimento das famílias dos alunos de uma escola periférica no interior do Estado de São Paulo, tendo por objetivo compreender os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre a educação escolar de suas crianças.

-HIPÓTESE: Há uma falta de conhecimento por parte da instituição escolar sobre os contextos em que estão inseridas as famílias de seus alunos.

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 2.659.190

Objetivo da Pesquisa:

-OBJETIVO PRIMÁRIO: Identificar os sentidos e os significados construídos pelas famílias das camadas populares sobre educação escolar.

-OBJETIVO SECUNDÁRIO: Descrever as histórias de constituição e contextos de vida das famílias; Identificar práticas educativas cotidianas dos membros familiares e sua relação com a educação escolar das crianças; Analisar o grau de escolaridade de cada membro da instituição familiar perante suas atribuições de sentidos e significados sobre educação escolar; Investigar significados e sentidos presentes nas falas dos professores sobre cada família pesquisada; Comparar a fala dos professores e das famílias em vista da percepção dos alunos sobre a escola, a família e a relação entre essas duas instituições; Identificar as iniciativas de aproximar as famílias do ambiente escolar realizadas pela escola e vice e versa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara:

-RISCOS: Possível constrangimento por parte dos entrevistados de se exporem diante das perguntas que se apresentam na entrevista, ou ainda, apreensão ante a possibilidade de quebra no sigilo das informações oferecidas ao pesquisador; evento que poderia ocasionar a identificação dos sujeitos participantes da investigação por pessoas externas a pesquisa.

-BENEFÍCIOS: Possibilidade de ampliação dos dados sobre os sentidos e os significados que as famílias de crianças de camadas populares atribuem à educação escolar e tendo em vista a divulgação dos resultados da investigação, o trabalho poderá possibilitar novos olhares e pesquisas sobre o tema. Ademais, a pesquisa poderá também ganhar espaço nas escolas, por meio da socialização dos resultados em eventos em que professores e gestores da rede pública participem, considerando-se o comprometimento com o retorno social de estudos dessa natureza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de mestrado de PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS. Orientadora: Profa. Dra. Edna Martins. Projeto vinculado ao Departamento de Educação, Campus Guarulhos, UNIFESP.

TIPO DE ESTUDO: Tendo em vista que o projeto confere ênfase às características sociais, culturais, históricas e psicológicas do fenômeno estudado, optou-se pela realização de uma análise qualitativa.

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 2.659.190

LOCAL: uma escola pública.

PARTICIPANTES: os entrevistados serão: seis famílias, três professores e seis alunos (com idades entre 9 e 11 anos) matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental I, visto que as crianças desse grupo e suas respectivas famílias já possuem familiaridade com a rotina e as regras da instituição de ensino.

PROCEDIMENTOS:

- Pretende-se lançar mão de observações e descrições no ambiente escolar e familiar, além do uso de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos escolares, com o intuito de se obter a compreensão aprofundada das situações e dos processos pesquisados. Em referência ao uso de observações e descrições dos contextos escolares e familiares, visando o registro dessas em um caderno de anotações, objetiva-se realizar uma observação que abranja os aspectos do ambiente físico, social, cultural e econômico das instituições envolvidas, posto que esta técnica aplicada ao campo da conduta humana atenta-se para as características do comportamento humano e as condições em que sucedem os fenômenos.

-No que diz respeito à entrevista, essa fará uso de um aparelho gravador e se sucederá de forma semiestruturada. Sendo assim, se utilizará de perguntas pré-definidas combinadas a questões abertas, afim de que o(a) entrevistado(a) tenha liberdade para se expressar e apresentar as informações que julgar relevantes. Ademais, as entrevistas, cujos roteiros estão presentes nos anexos deste documento, dar-se-ão em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. Quanto à análise de documentação, a fim de que seja possível a compreensão das estratégias da escola de aproximar a família do ambiente escolar, a pesquisa fará uso do manuseio de documentos oficiais da instituição de ensino e da gestão escolar, a saber: o Projeto Político Pedagógico (PPP); o Regimento Escolar (RE); o Plano de Ação (PA); o Calendário Escolar e o Diário de Classe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente.

2-TCLE a ser aplicado aos participantes: professores, familiares, e Termo de assentimento para as crianças

3- outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:

a)-modelo do pedido de autorização que será encaminhado às escolas (Pasta: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência- Submissão 1; Documento:

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA



Continuação do Parecer: 2.659.190

AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.docx)

4- O roteiro da entrevista está anexado no final do projeto detalhado

Recomendações:

ATENÇÃO:

1 - Os estudos envolvendo escolas estaduais ou municipais devem ser acompanhados de uma carta de ciência e autorização do responsável pela Escola ou autorização da Secretaria Municipal da cidade ou da Secretaria Estadual de Educação. Se a Escola envolvida, neste estudo, ainda não foi escolhida ou por algum motivo ainda não forneceu a autorização, favor enviar a autorização assim que for obtida na forma de "notificação" pela PB.

2 - Adequar os TCLE antes de iniciar o estudo; em relação a todos os TCLE enviados:

- a)- foi informado que a entrevista ocorrerá em dias alternados: esclarecer quantas entrevistas serão realizadas com cada participante, pois o modo como foi redigida a frase, gera a dúvida se haverá mais de 1 entrevista, em dias alternados;
- b)- fornecer um e-mail ou celular, juntamente com os dados dos pesquisadores, para facilitar eventuais contatos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação enviada, o CEP aprova o projeto, mas pede atenção às recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos .

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

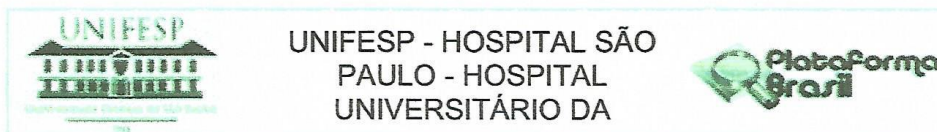
UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.659.190

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1110621.pdf	23/04/2018 16:57:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Priscila.docx	23/04/2018 16:49:52	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/04/2018 16:47:40	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.docx	11/04/2018 15:46:19	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_CRIANCAS.docx	11/04/2018 15:40:36	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AUTORIZACAO_PAIS_E_RESPONSAVEIS.docx	11/04/2018 15:40:26	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ADULTOPROFESSOR.docx	11/04/2018 15:39:10	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ADULTOFAMILIA.docx	11/04/2018 15:38:51	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	11/04/2018 15:36:47	PRISCILA TAVARES COELHO DE LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 16 de Maio de 2018

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55
Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.020-050
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: cep@unifesp.edu.br