

Estratégias das famílias populares de apoio à escolarização

Strategies of Popular Families to Support Schooling

Haller Elinar Stach Schünemann¹, Cristina Zukowski-Tavares²

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O mau desempenho escolar das crianças de famílias populares é costumeiramente atribuído pelos professores ao desinteresse dos pais. O objetivo desta pesquisa foi identificar a existência ou não de ações educativas diferentes por parte dos pais em função do desempenho escolar. Foram entrevistados 20 pais e mães de alunos de “bom” e “mau” desempenho escolar de uma escola pública de uma região de periferia no município de São Paulo, Brasil. Os resultados demonstraram não existirem diferenças significativas nos aspectos investigados: supervisão das atividades escolares, valorização da escolaridade e prioridade às tarefas escolares. Podemos, também, constatar a existência de bons e maus desempenhos escolares entre irmãos. Concluímos que o bom ou mau desempenho dos escolares não reflete o interesse familiar no sucesso escolar dos filhos.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Fracasso escolar. Famílias Populares.

Abstract

Teachers usually attribute poor school performances from children of lower economic classes to parents' disinterest. The objective of this research was to identify the presence or absence of different parental educational activities related to school performance. We interviewed 20 parents of students of high and poor school performance from a public school in the periphery of the city of São Paulo, Brazil. Results demonstrated no significant differences in the investigated aspects: supervision of educational activities, value given to education and priority to school homework. We also noted the existence of high and poor school performance among siblings. We conclude that high or poor student performance does not reflect family interest in the school success of their children.

Keywords: School success. School failure. Poor families.

A escola na sociedade capitalista tem recebido a atribuição de indicar o “lugar” a ser ocupado pelo sujeito. Dentro de uma compreensão meritocrática, a relação positiva entre escolaridade, ocupação laboral e rendimentos parece ser um consenso amplamente compartilhado na sociedade. Os melhores alunos terem as melhores ocupações e rendimentos é entendido por muitos como uma legítima recompensa ao esforço feito na vida escolar. Apesar de haver uma ampla aceitação sobre essa posição, os estudos sociológicos não confirmam a veracidade desse consenso. Esse artigo surgiu justamente do interesse dos pesquisadores, que são formadores de professores, em levantar subsídios para colaborar com a formação de uma visão mais crítica dos processos da escolarização que levam ao sucesso ou fracasso do sujeito aprendiz. O livro de Bernard Lahire (1997) *Sucesso escolar nos meios*

1 Professor Titular do Curso de Licenciaturas e Psicologia, Coordenador Institucional PIBID-UNASP. E-mail: haller.schunemann@gmail.com

2 Coordenadora do Curso de Pedagogia. Professora do Mestrado. E-mail: cristina.tavares@ucb.org.br
Esta pesquisa foi financiada pelo fundo de apoio à pesquisa do UNASP.

populares serviu de norte tanto para o trabalho docente, quanto um organizador conceitual para a pesquisa desenvolvida e aqui descrita. Destarte, na primeira parte do artigo estabelecemos os referências teóricas utilizados na organização da pesquisa, e depois descrevemos a metodologia, os resultados e, por fim, elaboramos uma discussão.

Fundamentação teórica

A família popular brasileira tem sido vista de forma muito negativa. Freitas e Luna (2006) utilizam o termo pejorativo “ralé” para descrever os segmentos mais pauperizados. O uso do termo não é feito como uma ratificação do mesmo, mas como um sinalizador de como as camadas populares, em especial aquelas com menos escolaridade, são percebidas na sociedade brasileira. As autoras apontam o abandono social a que essa classe popular tem sido submetida na história do país e do qual as restrições ao acesso escolar são uma maior demonstração. Como demonstra Augebile (2006), o sistema público de educação se expandiu lentamente em direção às classes populares, combinado com um processo de redução da qualidade e um crescente aparelhamento da escola para funções assistenciais que muitas vezes mascaram a má qualidade escolar.

Nesse quadro, o sucesso das crianças oriundas das classes populares não tem sido frequente. A dificuldade da escolarização dessas crianças não está limitada à realidade brasileira. Bourdieu e Passeron (2014), já apontaram no início da década de 1970 esse problema na realidade francesa. Em sua obra, importantes conceitos são elaborados sobre o caráter da escola de reprodução das desigualdades sociais. É importante lembrar que seus estudos foram elaborados a partir das condições sociais das famílias e observando o desempenho escolar. Em suas análises, eles destacam para o papel exercido pelo capital cultural com o qual a criança já chega à escola, em função da socialização familiar de sua classe social. A escola adota o capital cultural da classe dominante, adquirido por algumas frações das classes médias. O capital cultural é um conceito importante, porque indica, para o *ethos*, a cultura e o *habitus* familiar que estão mais ou menos relacionados aos conteúdos e práticas a serem transmitidos pela escola. Só pode trocar o capital cultural obtido na socialização familiar por capital acadêmico quem tem o capital cultural valorizado pela escola. Assim, as crianças das classes populares chegam à escola em condições de desvantagem social.

Essa desvantagem foi apresentada também por Bernstein (1997) em seu estudo sobre a linguagem utilizada nas famílias e na escola. Suas extensas investigações salientaram também para a existência de diferenças na linguagem usada pelas famílias populares. O uso de uma linguagem, que ele denominou código restrito nas famílias populares contribuiria para mais dificuldades na escola, na medida em que a escola se utiliza de um código elaborado de comunicação e linguagem. As classes médias e superiores, mais escolarizadas, utilizariam uma linguagem mais próxima da escola.

As pesquisas de Bourdieu e Passeron (2014) e de Bernstein (1997) não foram desenvolvidas para responsabilizar a família pelo fracasso escolar, pelo contrário, foram estudos desenvolvidos com intenção de desvendar os mecanismos complexos da socialização familiar e educação escolar e sua relação com as dinâmicas de

classe. Esses estudos visavam compreender, por que parecia que a escola fazia tão pouco para a mobilidade social.

No entanto, como ressaltam Collares e Moysés (1996), concepções de diretores, professores e outros profissionais ligados à área educacional apontam o fracasso escolar na origem social das crianças e de suas famílias. A síntese apresentada por elas é que:

A explicação para o fracasso escolar recai sobre os alunos e os seus pais: crianças não aprendem porque são pobres, são negras, são nordestinas ou provenientes da zona rural, são imaturas, preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, as mães trabalham fora, e não ensinam aos filhos (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.26).

Em nossa experiência docente, essas concepções se mantêm presentes em alunos e alunas recém iniciados nos cursos de licenciatura!

Autoras e autores como Polônia e Dessen (2005) e Ribeiro e Andrade (2006) também assinalam uma prática escolar de desvalorização da família, fundamentados na crença de que essa tem pouco a contribuir, a não ser quando se submete aos interesses da escola. Essa visão, muito enraizada na cultura escolar brasileira, tem servido como um obstáculo na compreensão das práticas das famílias populares em sua relação com a escola. Como mostram Silveira e Wagner (2009) a atribuição do fracasso escolar do aluno à falta de interesse da família demonstra uma compreensão equivocada sobre as responsabilidades no processo de escolarização.

Assim, diante desse quadro a pesquisa de Lahire (1997) serve como uma importante provocação ainda hoje para conhecer melhor as práticas familiares nas classes populares diante do desafio imposto pela escolarização das crianças. Nele o autor demonstra grande variação de recursos com objetivo de assegurar um melhor rendimento escolar aos filhos. Nesse sentido, Vianna (2005) indica que algumas práticas socializadoras da família são mais favoráveis ao êxito do que outras, em grande parte pela aplicação de punição. As famílias muito punitivas tendem a produzir resultados adversos ao desejado pelos pais. A diversidade de ações familiares e até mesmo o uso de punições diante do mau desempenho escolar demonstram que as famílias populares compreendem e valorizam a escola.

Na década de 1990, alguns estudos passaram a focar a trajetória escolar de sucesso. Embora os primeiros trabalhos investigassem mais os segmentos sociais médios, ainda assim as investigações contribuíram para entender a complexidade do processo de escolarização, uma vez que mesmo entre as classes favorecidas, nem sempre esse processo ocorre sem obstáculos (BANDERA, 2014).

As condições desfavoráveis para a escolarização das classes populares não são sinônimo de ausência de trajetória de sucesso escolar (SAAVEDRA, 2004). Assim, a compreensão de mecanismos que favorecem o sucesso escolar mesmo em sujeitos oriundos de classes populares é muito importante. Morais e Neves (2013) elaboraram uma interessante investigação utilizando o conceito de posicionamento baseado no trabalho de Bernstein, podendo ser descrito como:

O posicionamento depende da posição diferencial dos sujeitos na hierarquia criada pelas relações de classe e condiciona o acesso a códigos diferenciais, que são tornados visíveis através da comunicação (MORAIS; NEVES, 2013, p.295).

O conceito pode ser melhor entendido ao estudarmos como se estruturam as relações interpessoais; nesse caso no ambiente de sala de aula. Assim, o posicionamento indica como ele se encontra na hierarquia de sala de aula. Em parte, essa estrutura se relaciona à dimensão de classe social ou outros fatores hierárquicos existentes, mas esse posicionamento é dinâmico e pode ser alterado. As pesquisadoras assim investigaram o posicionamento dos alunos e sua relação com o sucesso escolar. Os resultados indicam que:

(...) a criança pode adquirir um elevado posicionamento na escola, o que cria condições para a aquisição da orientação codificada elaborada da escola e, como consequência, para o sucesso escolar (MORAIS; NEVES, 2013, p.303).

Esses resultados demonstram que as interações das crianças no processo escolar são mais complexas do que apenas a condição social implicaria. É importante destacar que esse posicionamento favorável depende também das estruturas vivenciadas pela criança na família.

Castro e Tavares Júnior (2016) efetuaram uma análise do sucesso escolar entre adolescentes de classes populares e constataram um número expressivo de alunos que concluíram a trajetória do ensino básico com êxito, mesmo vindo de contextos indicados como desfavoráveis. A pesquisa mostrou que algumas características como a escolaridade dos pais, presente mesmo em nível básico, bem como a estrutura familiar nuclear ter frequentado a pré-escola, foram fatores favoráveis, mas não determinantes para uma trajetória escolar bem sucedida.

As pesquisas com resultados demonstrando as possibilidades de sucesso de criança de classes sociais desfavorecidas, e a presença de características familiares favoráveis devem ser consideradas com muito cuidado. Aqui há o risco de penalizarmos as crianças que têm as condições mais precárias como estando fadadas ao fracasso, por culpa dos pais. Como salientam Lareau e Shumar (1996), os crescentes discursos cobrando um maior apoio da família para o sucesso da escolarização frequentemente penalizam as crianças mais carentes, e mesmo as famílias com mais dificuldades estruturais.

Nesse sentido, a pesquisa de Robinson e Harris (2014) é bastante elucidativa. As autoras investigaram os resultados de duas provas de avaliação externa aplicadas às crianças nos Estados Unidos e os hábitos relatados pelos familiares frente à escola. Entre os itens levantados estavam a participação dos pais em reuniões escolares, desenvolvimento de atividades comunitárias, participação nas atividades escolares, acompanhamento sistemático das tarefas de casa. Os resultados indicaram que não havia relação entre essas ações e o desempenho escolar das crianças. A rigorosa análise estatística indicou claramente que as diferenças de classe social e raciais existem, mas não estão diretamente ligadas às ações intencionais feitas pelos pais e cobradas sistematicamente por educadores. O único fator levemente positivo foi a leitura dos pais para as crianças.

Assim, esta investigação tem como objetivo identificar as ações familiares que são desenvolvidas para apoiar os filhos em face dos desafios da escolarização. Nessa investigação pretendemos comparar ações das famílias em função das atribuições feitas pelo professor e pela professora quanto ao desempenho das crianças, na busca de identificar dados que demonstrem ou não o envolvimento das famílias populares na escolarização dos filhos.

Metodologia

Dentro do nosso objetivo, consideramos que a opção por uma abordagem qualitativa seria vantajosa na medida em que nos possibilitaria identificar mais concretamente as ações praticadas pelas famílias no apoio à escolarização dos filhos. Como instrumento de coleta de dados optamos por entrevistas semi-estruturadas. A entrevista foi organizada com um roteiro de questões a serem consultadas, mas que, em virtude da dinâmica do processo, nem sempre seria necessário apresentá-las diretamente. O roteiro incluía os seguintes itens: (1) Escolarização dos pais (levantando como foi a trajetória de estudos, se ocorreu ou não); (2) Trabalho dos pais (levantando em que trabalhavam, como chegaram a essa ocupação e como a relacionam a sua escolaridade); (3) Escolarização da criança (narrar como foi a entrada na escola, participação na pré-escola; relação com o processo de alfabetização, os estudos em casa, acompanhamento das tarefas; percepção das dificuldades de aprendizagem; valorização do ensino); (4) Identificação dos hábitos familiares em relação ao uso de material escrito (mantém correspondência escrita; controle do pagamentos na casa; presença de material para leitura); (5) Expectativas educativas para os filhos. As entrevistas foram gravadas na própria escola em momentos agendados e feitas com o consentimento dos pesquisados registrado formalmente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e depois foram transcritas para análise.

As famílias escolhidas para este estudo foram obtidas a partir de uma escola pública localizada em um grande conjunto habitacional popular no distrito do Capão Redondo, região periférica do município de São Paulo. A escola selecionada representa bem o perfil das escolas públicas no município de São Paulo. Podemos afirmar que ela seria uma escola típica. As famílias incluídas na pesquisa tinham filhos cursando o quinto ano, e os alunos foram selecionados a partir de uma categoria dicotômica: bom/mau desempenho escolar em função da atribuição feita pelos próprios docentes. A opção pelo quinto ano foi porque ele representa o fim de um ciclo (anos iniciais do ensino fundamental). Quanto à opção de que os docentes indicassem os discentes em função das categorias propostas, é justamente em função das representações docentes como já discutido na parte inicial do artigo.

Considerando que a escola tinha cinco turmas foi solicitado a cada professor regente da sala que indicasse de sua classe os três melhores alunos e os três piores em desempenho escolar. Dessa forma, esperávamos ter cerca de 30 sujeitos indicados para conduzir uma entrevista com um dos progenitores ou responsáveis. É importante salientar que solicitamos que não fossem incluídos, entre os de baixa proficiência, alunos já classificados com alguma deficiência. A proposta inicial da nossa investigação era realizar essas entrevistas nas casas dos sujeitos envolvidos. No entanto, a direção da escola insistiu em prover lugar para que a pesquisa fosse conduzida na própria instituição. Uma vez que dependíamos da escola para o acesso aos pais, mesmo considerando uma possível perda de informação concordamos com a proposta. A coleta acabou ocorrendo em duas etapas, a primeira ocorreu em dois dias de reunião de pais e mestres e a outra com encontros marcados na própria escola para as famílias que não estiveram presentes na reunião e por esta razão foram contatadas posteriormente. É importante destacar que a escola forneceu, antes dessa reunião, os dados para um contato telefônico com as famílias das crianças citadas pelos professores. Como o sistema de avaliação utilizado na própria

escola é conduzido pelo professor, consideramos desnecessário verificar se o efetivo desempenho das crianças indicadas era compatível com a informação dada pelos professores, bem como pelo fato de que a proposta da pesquisa tinha como foco as estratégias familiares.

As entrevistas foram feitas praticamente com apenas um dos progenitores, pois apenas em um caso, o casal foi à reunião de pais e mestres. Mesmo nos contatos posteriores, só houve a participação de mães nas entrevistas. Aos pais foi apenas explicado que a pesquisa tinha como objetivo investigar as relações entre a família e a escola, sem fazer qualquer menção ao critério de escolha da criança. Consideramos que haveria dois problemas ao informar os pais: causar constrangimentos e induzir algum tipo de discurso sobre as práticas familiares. Efetivamente conduzimos e concluímos 20 entrevistas, sendo 12 classificadas como bons alunos e 8 como maus alunos. Em especial, o contato com os pais das crianças indicadas como tendo um baixo desempenho escolar foi um pouco mais difícil, ou porque não estiveram presentes na reunião de pais e mestres, ou porque os dados cadastrais nos registros da escola não estavam corretos. É importante destacar que nem todos os familiares contatados efetivamente aceitaram participar, pois inicialmente o valor pretendido foi equivalente entre melhores e piores.

Resultados

Os resultados serão apresentados nos seguintes blocos: panorama geral da coleta de dados; o perfil e as práticas das famílias das crianças com dificuldades escolares; o perfil e as práticas das famílias das crianças com bom desempenho escolar e, por fim, uma comparação entre os dois grupos. O primeiro resultado que chama atenção é que, nas indicações dos professores, dos 15 nomes indicados como sendo maus alunos, apenas três foram de meninas. Embora apenas uma parte deles foi efetivamente entrevistada.

Famílias das crianças com dificuldades escolares

Como já afirmamos, os pais não foram informados do critério de inclusão de “seus filhos” na pesquisa, contudo é interessante observarmos que todas as mães das crianças indicadas como tendo dificuldades, quando indagadas sobre os filhos, rapidamente destacaram as dificuldades acadêmicas deles.

Na primeira parte de nossas entrevistas, investigamos o processo de escolarização dos pais das crianças. Esse item demonstrou que todos tinham uma escolarização limitada ao ensino fundamental, sendo que reportaram, quase todos, dificuldades no seu processo de escolarização. É importante observar que o fator de um início de trabalho em idade precoce foi citado como contribuindo para o afastamento da escola. Embora, nossa amostra não seja representativa, em termos estatísticos, chamou-nos a atenção o fato de que parte desses adultos é de migrantes de regiões rurais, mesmo considerando que esse tipo de migração para a cidade de São Paulo se reduziu significativamente a partir da década de 1990. As condições de trabalho e vida dessas famílias ficam bem caracterizadas pela precariedade e dificuldades de sobrevivência.

Para essas mães, a principal evidência do mau desempenho escolar era uma alfabetização limitada ou quase ausente dos filhos. Uma exceção foi a mãe de Br1³, que

3 Todos os nomes das crianças são inventados e não têm relação com apelidos ou abreviações, para assegurar o total anonimato dessas crianças e das famílias participantes.

não mencionou dificuldades acadêmicas do filho, mas sim as condições de saúde, em função de um problema de nascimento, que explicariam o desempenho abaixo do desejável. Não ficou evidente na entrevista, porque esse problema de saúde prejudicava o desenvolvimento acadêmico da criança.

As demais mães comentaram que seus filhos tinham grandes dificuldades em ler. A mãe de ABE afirma que apenas recentemente seu filho aprendeu a ler. A avó de TIB diz que ela percebe que o neto ainda não sabe ler. Um caso bastante sintomático é o referido pela mãe de TOL que diz que ele faz boas cópias, mas não consegue ler o que escreve. A mãe de FEN diz que *“ele tem vontade de ler, mas fica muito nervoso quando ele não consegue fazer aquilo que ele quer, daí ele já larga de mão”*. Essas afirmações nos parecem indicar que essas crianças apresentam problemas de aprendizagem graves. Contudo, ficou evidente que apesar de haver um problema de aprendizagem nessas crianças, os responsáveis entrevistados não fizeram nenhuma referência a qualquer recomendação de ajuda especial, ou algum outro acompanhamento proposto pela escola.

Dentro de nossa investigação, foi possível observar que ao contrário da queixa amplamente feita pelos docentes, a maior parte das mães alegou participar ativamente na cobrança das tarefas escolares e para que os filhos se dediquem à escola. Encontramos até depoimentos nos quais foi solicitada a ajuda de outras pessoas para ensinar os filhos. A mãe de ABE cita uma moça que auxiliou o seu filho a aprender a ler. Foi possível perceber que essa busca foi uma iniciativa dela.

Apenas a mãe de FEN diz não ter tempo para supervisionar as atividades do filho, porque trabalha muito e não consegue tempo para o acompanhamento. Diz que eventualmente verifica *“quando eu pego pra ver é muito difícil encontrar alguma coisa”*. Paradoxalmente afirma ainda que: *“Eles passaram muitas coisas boas para ele, esse ano. Agora, os outros anos, pra mim não significou nada, porque ele não aprendeu nada e elas passavam muita atividade que elas mesmo nem explicava, que até eu dentro de casa não conseguia ensinar ele, que nem eu sabia o que ela tava querendo pedir para ele”*. Achemos interessante a afirmação dessa mãe. Das entrevistadas do grupo das crianças marcadas por dificuldades escolares, ela foi a única com ensino fundamental completo. No entanto, é ela quem mais claramente articula a dificuldade de poder ajudar o filho quando esse não entendeu em sala de aula o conteúdo ensinado. Embora as demais mães entrevistadas desse grupo afirmassem supervisionar e tentar fazer as tarefas com os filhos, fica evidente que elas não conseguiram ajudar na lacuna principal, que é a aquisição de leitura.⁴ Por esta razão, encontramos referências a outras pessoas ajudando essas crianças. Apenas uma dessas crianças tem uma supervisão da própria professora na escola, no horário oposto ao seu turno de aulas. É importante lembrar que todas essas crianças estudam na mesma instituição escolar, o que sugere que esse acompanhamento é uma iniciativa da professora, feito no contraturno na própria escola.

Considerando que a leitura no universo familiar é tida como um importante elemento que pode cooperar para a aquisição dessa capacidade, verificamos a presença de material escrito e o uso da leitura nas famílias. Esse resultado se mostrou bastante interessante. As mães entrevistadas afirmaram prover material de leitura para os filhos e a existência de livros em casa. Contudo, de um modo geral, podemos perceber que os livros citados eram basicamente os livros didáticos. As revistas

4 Não que isso seja uma atribuição da família, apenas queremos destacar a impotência diante do problema.

em quadrinhos também foram citadas e quase sempre eram obtidas a partir de presentes de patrões, que davam as revistas velhas. Mesmo a leitura de histórias em quadrinhos não foi citada como algo feito sem dificuldades por estas crianças. Quanto aos aspectos da leitura das mães podemos perceber a ausência do uso da leitura em suas vidas. Apenas a mãe de GOB afirma que já leu algumas vezes a Bíblia para o filho, mas fica evidente no depoimento que era ocasional essa prática e com preocupação religiosa.

Não apenas a leitura é uma prática escassa por parte dos progenitores, como o uso de comunicação escrita. Nesse caso pensávamos no uso ocasional de bilhetes para deixar recados ou eventualmente o uso de cartas para comunicação com parentes distantes. Poderia ser esperado que ao invés de carta, fossem utilizadas mensagens eletrônicas. Na realidade, ficou evidente que toda comunicação dentro dessas famílias é feita oralmente. Embora haja horários diferentes entre as pessoas da casa, pela questão do trabalho dos pais e da escola, nenhuma das entrevistadas citou usar bilhetes. No caso, com parentes distantes, a comunicação, quando feita, é via telefone.

Investigamos também o controle do tempo das crianças. Podemos supor que uma vez que os pais trabalham fora, a possibilidade de controlar as crianças no uso do tempo é bastante limitada. Ficou evidente, a partir dos depoimentos, uma dificuldade de exercer esse controle. A mãe de GOB afirma que quando chega ao final da tarde, quase sempre chama o filho para que ele venha fazer a tarefa. Antes desse período, ele fica livre para fazer o que deseja. É interessante que ela não cobra que ele tenha feito a tarefa, mas chama para que ele faça sob sua supervisão, o que ela reconhece que nem sempre ocorre de forma sistemática, pois muitas vezes chega muito cansada. O depoimento da mãe de TOL é bastante ilustrativo: *“Coloca, porque ele não é muito assim, ele fica só um pouquinho. Aí, ele fica assim. Quando ele assiste um desenho que ele gosta, ele assiste e vai brincar com a bola dele. Aí, ele vai um pouquinho lá na rua, brincar com a bola dele, então ele, quando não é bola é carrinho. Aí, ele pega os carrinhos dele pequenininho e fica brincando em cima da cama dele né? Quando ele não fica brincando, ele vai com a vó dele. [...] Não, ele não para assim não. Porque eu falo para ele: Tol você tem alguma atividade pra você fazer? Ele fala: não, mãe eu fiz na escola, ele só fala isso, que ele fez aqui na escola.”*

Apenas a mãe de ABE afirma que o filho tem um horário fixo de estudo na parte da manhã, mas que nem sempre ocorre, devido a não ter tarefa todos os dias. A avó de TIB deixa claro que ele passa o dia na rua, apenas quando a mãe chega tarde da noite é que ela tenta fazer a tarefa com ele, o que no depoimento é percebido como sem muito êxito.

Como afirmamos anteriormente, as mães entrevistadas reconhecem basicamente que seus filhos têm problemas de aprendizagem no contexto escolar. Embora o foco das entrevistas não era identificar as explicações atribuídas a esse fracasso, ficou evidente que, na percepção destas mães, o problema basicamente está com a criança. A fala talvez mais forte dessa atribuição foi feita pela avó de TIB que afirmou que *“ele tem cabeça dura”* e não consegue aprender nada. Para a mãe de FEN o problema é que o filho tem interesse em jogos eletrônicos, e não vê a hora de poder começar a trabalhar para comprar o que deseja. A falta de esforço ou de capacidade da criança é percebida como a causa básica do problema, mesmo quando há menções de que a professora não explicava a matéria em sala de aula.

É importante salientarmos que não há uma avaliação psicológica dessas crianças. Ferreira e Maturano (2002) apontam que há uma relação entre problemas de conduta escolar, inclusive problemas de aprendizagem, e distúrbios de comportamento, nem sempre produzidos por falhas no processo de socialização. Esse dado é importante porque nos alerta que alguns problemas da criança, por uma postura cômoda da escola, são atribuídos à família. Esta família sem recursos e com conhecimento limitado, já inferiorizada na relação com a escola, responsabiliza a criança pelo próprio problema.

Uma vez que estabelecemos no quadro das famílias que os filhos foram apontados como tendo dificuldades na escola, precisamos comparar com as famílias que segundo as professoras teriam filhos com ótimo desempenho escolar.

Famílias das crianças com bom desempenho escolar

Ao analisarmos os nomes das crianças com bom desempenho escolar, indicadas pelas professoras, foi possível observar uma presença maior de meninas. Há meninos, mas eles são a minoria nessas indicações. Esse dado parece estar de acordo com o conceito de que *“as meninas aprendem mais do que os meninos pelo fato de receberem conceitos melhores”* (CARVALHO, 2003, p.188). Aqui há uma questão de como o gênero pode influir, mas como não foi o foco da pesquisa, deixamos apenas como registro essa informação.

Vamos apresentar para esse grupo os mesmos aspectos que foram apresentados para o primeiro grupo. O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a maior escolaridade dos pais e mães dessas crianças. Embora não encontremos nenhum progenitor com ensino superior, mesmo incompleto, foi possível observar a presença de pais ou mães com o ensino médio completo. Contudo, nenhum casal tinha ambos o ensino médio. Encontrou-se famílias com acesso em casa a *internet* e sinais de uma vida financeira estável, embora de baixa renda. É importante destacar que a escolaridade desses pais não é percebida como tendo relação com a melhor condição financeira. A mãe de DOD, por exemplo, tem o ensino médio completo, mas tem trabalhado apenas em serviços domésticos. Embora a média de escolaridade desse grupo seja maior, ela não é homogênea, tendo algumas mães também apenas dois ou três anos do ensino fundamental. No entanto, em linhas gerais, esses pais apresentam uma trajetória de maior escolaridade e relatam que não tinham dificuldades quando eram alunos, atribuindo a fatores contingenciais, normalmente a necessidade de trabalho, a razão de não ter permanecido mais na escola.

A percepção desses progenitores sobre suas crianças no processo de escolarização é em geral positiva, embora algumas dessas crianças pareçam apresentar dificuldades específicas. A mãe de CET diz que a filha tem dificuldade de aprender matemática, apesar de ser uma boa aluna e ser apaixonada por ler.

Estas crianças se destacaram basicamente por ter um processo de alfabetização referido pelos pais como tranquilo. Os pais de BOT destacam que ela já sabia ler quando entrou na escola. Atribuem esse feito ao fato da criança assistir muito um canal educativo da TV a cabo. Um aspecto que chamou atenção nos depoimentos desse grupo de pais é a atribuição bem grande do sucesso à motivação da própria criança. O padrão observado nos depoimentos é que as crianças fazem a tarefa escolar como prioridade e sem necessidade de cobrança. Inclusive podemos perceber

que nos depoimentos dos pais de BOT e da mãe de FIP a supervisão efetuada é muito diluída, uma vez que devido à criança demonstrar responsabilidade e iniciativa na resolução dos problemas escolares, eles pouco sabem especificamente o que a criança está fazendo. É importante destacar que esses pais foram contatados pessoalmente na escola no dia da reunião de pais e mestres, o que evidencia um interesse pelo processo de escolarização. Em outros relatos, podemos observar uma interferência maior dos pais na supervisão e mesmo na ajuda à criança quando apresenta algum tipo de dificuldade de execução da tarefa. A supervisão mais conflituosa foi relatada pela mãe de ZOD, que afirma que o filho só estuda porque é cobrado. Na opinião desta mãe, o filho teve algumas dificuldades de aprendizagem, pois repetiu a série anterior, mas já estava demonstrando um desempenho melhor. Ele foi a única criança apresentada, segundo a indicação dos docentes, com um bom rendimento acadêmico e não demonstra, a partir do depoimento da mãe, muito interesse nos estudos. Na relação do desempenho das crianças e da supervisão dos pais, pudemos perceber que esses alunos de bom desempenho têm grande afinidade com os estudos. A escolarização em seu início já foi satisfatória. Os depoimentos dos progenitores desses discentes com bom desempenho escolar parecem evidenciar uma grande identificação destes com a escola, ou com o universo letrado. A mãe de FIP afirma que: *“Ela chega, descansa um pouco, aí, ela pega um livro lê um pouco, aí, eu falo quando é uma 8:30h: chega, tá bom. Aí, de manhã noutra dia, ela acorda umas 9h, até para escola, se deixar ela fica lendo e fazendo as matérias dela”*. Nesse depoimento, ficou implícito, que a mãe desvia o foco da leitura da filha para outras atividades do cotidiano da família.

Outro depoimento que destaca o interesse pelos estudos é da mãe de XEN. Ela conta que a filha costuma estudar na casa de uma colega que tem dificuldades de aprendizagem. A mãe da outra menina até busca XEN em casa para estudar com a filha. A mãe de XEN acha interessante e afirma que a filha se sente como uma *“professorinha”*. Vale destacar que esta família planeja transferir a filha para uma escola particular.

Dentro da limitação da metodologia escolhida não é possível afirmar se a facilidade de aprendizagem das crianças é que favorece a afinidade com a escola, ou se a identificação com o “estilo de vida” da escola é que favorece a aprendizagem.

Os aspectos familiares como acesso ao mundo letrado e os controles dos tempos também se mostram interessantes. As famílias de pais com maior escolaridade e melhor condição financeira fazem investimento em livros. Encontramos até um caso bem acima da média, que são os pais de BOT, que afirmam possuir cerca de 400 livros em casa. De um modo geral, contudo, os depoimentos não indicam a presença de muitos livros em casa, fora daqueles dados pela escola, didáticos e paradidáticos. A presença de revistas de histórias em quadrinho ou doação de revistas de padrões demonstra acesso a fontes de informações escritas. Basicamente, quase todos os alunos apresentam muito interesse pela leitura. Além do exemplo supracitado, um bem marcante é o depoimento da mãe de DOD que afirma: *“Ele lê qualquer coisa, na verdade. [...] Ele tá sempre lendo, mas, lá em casa falta muito conteúdo para ele ler.”* Ela reconhece inclusive que não tem controle sobre o que ele lê, uma vez que ele consegue revistas e livros emprestados para ler, inclusive na escola, que tem uma boa biblioteca.

Um aspecto interessante da relação da criança com a leitura é citada pela mãe de XEN que diz que a filha tem grande cuidado com a coleção de livros dela, em grande parte, presenteada pela tia: “*Ela tem o maior cuidado, as coleguinhas quando vão lá em casa, elas leem, mas ela já fala: gente, cuidado com esses livros.*” Mesmo assim, a leitura para os filhos não aparece como uma atividade comum. Nesse grupo, temos também uma mãe que afirma ler a Bíblia para os filhos todas as manhãs. É importante destacar, contudo, que a explicação dada pela mãe é em função da forma evangélica de religião, que incentiva a leitura da Bíblia como uma prática devocional.

A presença do universo letrado é mais evidente, embora ainda nas famílias em que os pais têm uma menor escolaridade, o uso de recados na comunicação familiar não se manifesta. Os pais já com ensino médio evidenciam um uso mais frequente de comunicação escrita. Inclusive, encontramos manifestações de que as crianças utilizam-se da comunicação escrita com seus pais. O uso de recados na família, não é um fator em si relevante, mas apenas um índice de possíveis usos da escrita na vida familiar.

O controle dos tempos é de um modo geral presente nessas famílias. Em princípio, nesses depoimentos, as horas iniciais da manhã ou da tarde são gastas na execução das tarefas escolares. Apenas os pais de BOT disseram que ela estudava à noite quando chegava a casa, porque apesar de estudar à tarde, não gosta de deixar as tarefas para o dia seguinte. A mãe de REB e RIK, gêmeos, demonstra que o controle do tempo precisa ser feito em função da quantidade de tarefas escolares e das necessidades de repouso do esposo que trabalha à noite. Apesar de um controle maior do tempo por essas famílias, apenas o caso de SEP demonstra uma agenda com atividades extraescolares. O caso de SEP é bem distinto, por que ela é criada pela madrinha. Filha de mãe adolescente foi criada pela madrinha desde cedo, que sendo de meia-idade e sem filhos, faz um grande investimento na filha adotiva.

Postas as características das famílias nas quais as crianças foram vistas com melhor desempenho, percebemos que os dados apresentam maiores divergências entre si. Dentro do processo de entrevista procuramos comparar, nas famílias com mais de um filho ou filha na escola, se havia ou não diferenças de desempenho entre estes.

O primeiro aspecto a destacar é que nem todas as crianças tinham irmãos. Mesmo entre as camadas populares, há uma redução do número de filhos, o que indica padrão diferente do atribuído. Ainda encontramos pais com prole numerosa, mas entre as famílias entrevistadas, apenas uma indicou ter mais de três filhos. Embora não fosse o foco do estudo, queremos ressaltar que alguns dos entrevistados relataram terem irmãos ou irmã com mais estudo e em melhores condições de vida do que eles mesmos. Em relação às crianças estudadas percebemos que várias das que apresentavam mau rendimento acadêmico, tinham irmãos ou irmãs com desempenho normal na escola. Encontramos uma única exceção. A avó de TIP afirmou que o outro neto que também morava junto era mau aluno. No caso da avó de TIP era perceptível um desalento porque ambos os netos, assim, como as filhas, não se davam bem nos estudos. Os demais entrevistados fizeram comparações favoráveis aos outros filhos. Por outro lado, no caso da criança de escolarização positiva, nem sempre os seus irmãos foram referidos como bons alunos. A mãe de VIN destaca as qualidades de estudo da filha, que são diferentes dos irmãos mais velhos, que não completaram a escolarização mínima esperada pela mãe, no caso, o ensino médio.

Ela deixa claro que diante do bom desempenho escolar de VIN, ela tem expectativa que ela prossiga seus estudos alcançando até mesmo o ensino superior.

Apresentados os resultados, desejamos aprofundar a discussão em alguns aspectos que nos permitam entender melhor como as ações familiares estão relacionadas com a dinâmica da escolarização.

Discussão

Diante da proposta de observarmos as estratégias familiares de apoio às crianças, pudemos dizer que os resultados apontam efetivamente para uma intenção, na maior parte das famílias, de apoiar seus filhos para que tenham trajetórias de sucesso na escola. No entanto, desejamos iniciar a discussão a partir do último aspecto apresentado. A existência de trajetórias diferentes na mesma família nos sugere uma maior complexidade do processo de êxito escolar, do que apenas um determinismo social. Lahire (1997) já havia chamado atenção para essa realidade. Esse tipo de situação favorece a noção de que o sucesso ou o insucesso da criança na escola seria de responsabilidade dela. Chechia e Andrade (2005), Ribeiro e Andrade (2006) e Paiva e Del Prette (2009) encontram essa mesma atribuição pela família da responsabilidade pelo desempenho escolar à criança. Pensamos que a existência de trajetórias escolares diferenciadas entre os filhos favorece a crença dos pais de que a criança tem uma responsabilidade pelo ocorrido. A compreensão desse fato, no entanto, exige muito cuidado. Seria isso uma evidência de que algumas crianças têm menos motivação ou essas diferenças seriam apenas um reflexo das diferenças feitas pelos próprios pais? Diante das limitações da coleta de dados que efetuamos não temos como responder sobre possíveis diferenças familiares no investimento em relação aos filhos. Contudo, o posicionamento da criança no contexto escolar, conforme descrito por Moraes e Neves (2013), pode ser um fator importante ao observarmos as diferenças no desempenho escolar de forma significativa entre irmãos. Considerando que cada sujeito vai estabelecer relações com o grupo no qual está inserido, a complexidade dessas interações poderia ajudar a que mesmo irmãos, tendo o mesmo apoio familiar, desenvolvam um posicionamento diferente dentro do contexto de sala de aula.

Contudo, em várias situações ficou uma impressão de que as dificuldades descritas de algumas crianças poderiam remeter na prática a outros problemas, como, por exemplo, dislexia, sem que houvesse alguma atividade da escola em oferecer um suporte específico.

Acreditamos que a maior parte dos depoimentos colhidos junto às famílias aponta para estratégias de apoio. É importante destacar que Thin (2006) nos lembra de que as famílias têm outros interesses e planos de socialização para os filhos, além do sucesso escolar. Assim, o fato de que as famílias não atendam necessariamente às solicitações da instituição escolar não indicam desinteresse. Pelo contrário, pudemos observar que mesmo que em alguns momentos pareceu a ausência da escola em dar suporte aos pais diante de algumas dificuldades apresentadas pelas crianças, eles buscaram os recursos disponíveis.

De fato, encontramos alguns dados que pensamos serem evidências do interesse familiar na escolarização dos filhos. O primeiro aspecto é que a maior escolarização dos pais oferece uma certeza maior de como realizar a cobrança dos estudos e

mesmo uma maior autoridade ao impor os controles necessários. Todos os progenitores entrevistados indicaram uma supervisão em relação às atividades desenvolvidas na escola. Contudo, a falta de escolaridade é um complicador. Talvez, o exemplo mais pronunciado pode ser percebido no depoimento da mãe de N_{IN}. Embora ele tenha sido apontado pela professora como um bom aluno, a mãe analfabeta reconhece não saber se o filho faz ou não a tarefa. Ela acha que ele tem dificuldades em português e matemática, mas não sabe dizer por que ele teria essas dificuldades. Os pais com ensino fundamental apresentam uma percepção mais clara da forma de verificar e acompanhar as crianças. É importante salientarmos que todos os pais acreditam que a escolarização é importante em termos de melhor condição de vida, e atribuem a própria baixa escolarização às dificuldades de sobrevivência. Nesse sentido, podemos identificar que os pais, mesmo de classe popular, incentivam e apoiam os filhos na escola, embora não queiramos generalizar que todos tenham interesse.

O segundo aspecto que percebemos foi um discurso de valorização da leitura em todas as famílias, embora encontremos poucas evidências nos depoimentos de hábitos de leituras na família. Em relação aos hábitos de leitura dos filhos, eles só ocorreram entre os pais dos “bons alunos”. Essas crianças leitoras liam, em geral, histórias em quadrinhos, sendo que em alguns casos foi relatado sobre as crianças pegarem livros com frequência na biblioteca da escola. Esse dado nos sugere que, ao contrário do que a escola muitas vezes percebe, a estrutura de apoio merece mais atenção do que a crítica à família.

O terceiro aspecto que percebemos é que o interesse dos pais no sucesso das crianças não garante o uso de estratégias certas. Ficou evidente, principalmente entre aqueles que têm uma menor escolaridade, uma grande dificuldade em conseguir intervir de forma efetiva, além de exortações verbais ou discursos sobre a importância dos estudos. É verdade que alguns pais das crianças “bons alunos” buscaram recursos externos à escola para apoiar as dificuldades das crianças, mas de um modo geral pode se identificar ausência de um “plano” de apoio sistemático à criança, além da cobrança. Importante entender que diante das limitações, seria muito difícil que pudessem desenvolver mais ações. Nesse item queremos destacar que não estamos insinuando que essa deveria ser uma responsabilidade da família.

Esses três aspectos nos permitem uma aproximação muito significativa com o trabalho de Robinson e Harris (2014). Apesar de haver uma diferença metodológica importante, observamos que primeiro encontramos muitos depoimentos indicando as ações que os pais têm sido orientados a realizar como importantes: acompanhar as tarefas escolares dos filhos, participar das reuniões na escola, oferecer literatura para as crianças, interessar-se pelo desempenho acadêmico delas, entre outras. Contudo, os resultados obtidos pelos pais não são sempre os esperados. Robinson e Harris (2014) discutem os seus resultados à luz do pensamento de Bourdieu, o que na opinião das autoras dá sentido aos resultados aparentemente incoerentes de que o empenho dos pais parece não ter correlação com o desempenho escolar, incluindo o sucesso escolar. Para elas, é justamente na diferença de escolarização dos pais que encontramos as diferenças mais significativas. Elas apontam, portanto, que o grande problema é que a contribuição mais importante dos pais é “involuntária”, pois não são ações pontuais que facilitam o processo, mas essencialmente o capital cultural diferenciado. Esse se torna o grande desafio, pois não será por meio de

ações pontuais impostas às famílias, com um sentido inclusive moralizador, que se contribuirá para superar as dificuldades de escolarização das classes populares. As considerações de Robinson e Harris (2014), em nossa compreensão, estão sustentadas pelos resultados que obtivemos. Os pais com uma escolaridade um pouco maior tiveram de um modo geral mais segurança nas estratégias de apoio utilizadas. Os pais, para os quais a escola foi um obstáculo, buscam de forma intuitiva fazer o que é “melhor” para os filhos, mas diante das limitações acabam por atribuir à própria criança a razão de sucesso ou fracasso na escola.

Dentro dos aspectos que pretendíamos comparar temos ainda a dimensão do controle do tempo. Zago (apud RIBEIRO; ANDRADE, 2006) e Thin (2006) apontam que as famílias populares têm formas de controle de tempo diferentes o que, muitas vezes, se constitui em um processo de conflito com a escola. Queremos ressaltar em nossos resultados a percepção de que todos os pais orientam a organização temporal dos filhos, embora, conforme vários depoimentos, esses processos não sejam sempre bem-sucedidos. Esse dado nos parece bastante significativo: que nessas famílias entrevistadas havia percepção de que a criança precisa organizar o seu tempo para realizar as tarefas escolares. No entanto, essas próprias tarefas muitas vezes não são regulares, o que torna ainda mais difícil a regularização do tempo. Outro fator bem evidente, é que a vida desses pais é muito atarefada e nem sempre os horários de trabalho favorecem que estejam presentes para supervisionar o tempo da criança. Embora alguns pais tracem metas, o cumprimento ou não do uso do tempo em muitos casos fica totalmente a cargo da criança. Assim, pensamos que o problema não esteja apenas na lógica dos tempos, mas também na própria dificuldade de ajustar os tempos impostos quer pela escola quer pelo trabalho.

Considerações finais

Diante da proposta desta pesquisa de detectar as estratégias de apoio das famílias populares ao sucesso escolar, consideramos que os resultados demonstram que, ao contrário da atribuição típica dos agentes escolares, as famílias populares procuram apoiar e desenvolvem estratégias de apoio. Como apontamos na discussão, o grande nó da questão é a limitada eficácia dessas estratégias diante dos processos complexos da socialização escolar. Neste artigo, não nos aprofundamos nos mecanismos do processo de socialização escolar, porque o nosso foco era a família popular. A proposta é tentar resgatar a compreensão das limitações dos esforços das mães e pais, ou dos familiares responsáveis em função do capital cultural limitado. Diante disso e das interações escolares e familiares complexas, muitas vezes, as diferenças entre as crianças da mesma família são interpretadas erroneamente como sendo o desempenho escolar “culpa da criança”. Além disso, concluímos que a maioria das famílias está interessada no sucesso escolar e podemos compreender com clareza, o quanto na sociedade capitalista esse processo pode indicar posições melhores ou piores na vida adulta. Contudo, na medida em que, como apontam Dessen e Polônia (2007) e Almeida et al. (2008) a escola não consegue levar em consideração o interesse da família na construção de um diálogo efetivo, as ações familiares acabam tendo pouco alcance, sendo muitas vezes mal compreendidas.

Referências

- ALMEIDA, Leandro da Silva et al. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n.25, v.2, p.169-176, abr/jun 2008.
- AUGEBILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.
- BANDERA, Nicolau D. Esforçados e “talentosos”: a produção do sucesso escolar na escola técnica federal de São Paulo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30. n.3. p.195-218, jul-set. 2014.
- BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (3.ed revista e atualizada).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- CASTRO, Vanessa G.; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. V. 41, n.1, p. 239-258, jan/mar 2016.
- CHECHIA, Valéria A.; ANDRADE, Antonio do S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.3, p. 431-440, 2005.
- CARVALHO, M. **Avaliação, gênero e raça**. São Paulo, Papirus, 2003.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOISÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. Campinas-SP: Cortez, 1996.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana Costa. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. **Paideia**, v.17, n.32, p. 21-32. 2007.
- FERREIRA, Maria. C.T.; MARTURANO, Edna M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia, Reflexão e Críticas**. v.15. n.1, p.33-44. 2002.
- FREITAS, Lorena; LUNA, Laura. A Família desorganizada e a reprodução da “Ralé Estrutural” no Brasil. In: SOUZA, Jessé. (org.). **A Invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LAREAU, Annette; SHUMAR, Wesley. The problem of individualism in family-school policies. **Sociology of Education**. v.69, p.24-39, 1996.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38. n1. p. 293-318, jan/mar 2013.
- PAIVA, Mirella M. F.; DEL PRETTE, Zilda, A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)**. v.13, n.1, p.75-85, jan/jun, 2009.
- POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre Família–Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n.2, p.303-312, 2005.
- RIBEIRO, Daniela de F.; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paideia**, v.16, n. 35, 385-394. 2006.
- ROBINSON, Keith; HARRIS, Angel L. **The Broken Compass: Parental involvement with children’s education**. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 2014.
- SAAVEDRA, Luísa. Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. v.17, n.2, p. 267-276. 2004.
- SILVEIRA, Luíza M. de O. B.; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 13, n. 2, p. 283-291. 2009.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 32, p. 211- 225. Maio/Ago. 2006.
- VIANNA, Maria José B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.107-125. Jan./abr. 2005.

Enviado em: 06/março/2017

Aprovado em: 03/julho/2017