



Mobilização escolar familiar em meios populares: o (des)interesse como mito¹

Family school mobilization in popular media: (dis)interest as myth

Movilización familiar escolar en medios populares: el (des)interés como mito

Adalberto Carvalho Ribeiro - Universidade Federal do Amapá UNIFAP | Pró-Reitoria de Ensino de Graduação | Macapá | AP | Brasil. E-mail: adalb.cr@gmail.com | 

Magnólia Santos Cirilo - Universidade Federal do Amapá UNIFAP | Professora, Licenciada Plena em Pedagogia | Macapá | AP | Brasil. E-mail: remotoadal@gmail.com | 

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre mobilização de famílias populares na formação escolar de seus filhos. A mobilização familiar é um tema ainda muito instigante nas ciências da educação. Normalmente, no senso comum, pretende-se condenar as famílias de camadas populares quanto às suas responsabilidades para com a educação dos filhos. Seguimos procurando respostas para as seguintes perguntas: 1) Famílias populares não se interessariam, não se mobilizariam, pelos estudos dos filhos? 2) Quais seriam as razões? Seria por estarem atarefadas com o trabalho diário ou por terem pouco grau de escolaridade? A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa de campo em um estudo da microssociologia da educação. Os resultados apontam no sentido de buscar através de pesquisas uma possível solução para a problemática centrada em argumentos da capacidade das famílias populares se interessarem pelos estudos de seus filhos.

Palavras-chave: famílias mobilizadas; meios populares; formação escolar.

Abstract: The objective of this work is to reflect on the mobilization of popular families in their children's school education. Family mobilization is still a very exciting topic in the educational sciences. Usually, in common sense, it is intended to condemn families of lower classes as to their responsibilities for the education of their children. We keep looking for answers to the following questions: 1) Wouldn't popular families be interested, not mobilized, in their children's studies? 2) What would be the reasons? Was it because they were busy with their daily work or because they had little education? The methodological approach was based on field research in a study of the microsociology of education. The results point out to search through research for a possible solution to the problem centered on arguments of the ability of popular families to be interested in their children's studies.

Keywords: mobilized families; popular means; school education.

¹ Este trabalho foi apresentado por Magnólia Santos Cirilo como monografia para banca especializada à obtenção do grau de Especialista em Políticas Educacionais na Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, sob a orientação de Adalberto Carvalho Ribeiro.

Resumen: El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la movilización de las familias populares en la educación escolar de sus hijos. La movilización familiar sigue siendo un tema muy interesante en las ciencias de la educación. Por lo general, en sentido común, se pretende condenar a las familias de clases bajas en cuanto a sus responsabilidades en la educación de sus hijos. Seguimos buscando respuestas a las siguientes preguntas: 1) ¿No estarían las familias populares interesadas, no movilizadas, en los estudios de sus hijos? 2) ¿Cuáles serían las razones? ¿Fue porque estaban ocupados con su trabajo diario o porque tenían poca educación? El enfoque metodológico se basó en la investigación de campo en un estudio de la microsociología de la educación. Los resultados apuntan a buscar a través de la investigación una posible solución al problema centrada en argumentos sobre la capacidad de las familias populares para interesarse por los estudios de sus hijos.

Palabras clave: familias movilizadas; medios populares; formación escolar.

- Recebido em: 24 de outubro de 2020
- Aprovado em: 07 de outubro de 2021
- Revisado em: 05 de junho de 2022

1 Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a problemática do interesse pelos estudos dos filhos no meio de famílias populares. Empiricamente, temos presenciado um discurso de senso comum, inclusive de professores do Ensino Fundamental, de que famílias pobres tendem a não se interessar pelos estudos dos filhos, que seriam negligentes com eles. Isto não está totalmente claro, cientificamente. Vemos também a queixa que os pais estariam transferindo responsabilidades da família para a escola, esta já assoberbada de problemas que afetam a aprendizagem do aluno.

A motivação para debater o tema aqui proposto vem da experiência pessoal e profissional da autora como professora particular de “reforço escolar” que se mantém há quase uma década. A experiência tem rendido o atendimento a crianças moradoras de periferia cujos pais e mães têm, em geral, renda baixa, e escolaridade completa até o Ensino Médio, no máximo.

Viana (2005) abordou a problemática das formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos nos casos em que esses últimos logram permanecer no sistema escolar até o ensino superior, portanto, com mais longevidade escolar.

As pesquisas da sociologia da educação vêm revelando que nem sempre os destinos escolares podem ser explicados pelos processos familiares de mobilização escolar (LAACHER, 1990; LAHIRE, 1995; VIANA, 1998).

Este artigo trabalha com a categoria *mobilização escolar familiar* que tem sido entendida como atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos (VIANA, 2005), comportamentos e atitudes que mostram ser mais característicos das camadas médias intelectualizadas. Segundo essa autora, nos meios populares há necessidade

[...] de melhor qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios. (VIANA, 2005, p. 108).

Como questões de partida, formulando as seguintes:

- 1) Famílias populares não se interessariam, não se mobilizariam, pelos estudos dos filhos?
- 2) Quais razões? Seria por que estão tomadas pelo trabalho diário dadas as suas necessidades materiais? Seria por que têm baixo grau de escolaridade e por isso não valorizariam a escola?

A metodologia é com abordagem qualitativa centrada em estudo da microssociologia da educação. O artigo está dividido em seis seções. Na seção 2 apresentamos nosso percurso metodológico destacando algumas singularidades do processo. Nas seções 3 e 4 discutimos a problemática no seu aspecto teórico centrando os argumentos na capacidade de famílias de camadas populares se interessarem pelos estudos dos filhos. Na seção 5 vêm os achados de campo e vamos analisando quatro entrevistas feitas com famílias atendidas pela autora nos últimos anos do seu trabalho. Nas considerações finais retomamos as questões de partida procurando fechar a análise a partir das evidências encontradas na literatura e na pesquisa empírica. Este é um tema instigante porque parece ter a capacidade de romper com muito do entendimento sobre o senso comum, sobre estigmas de que famílias de baixa renda enfrentam, neste caso, quanto ao acompanhamento dos estudos aos filhos.

2 Breve descrição metodológica

A abordagem é qualitativa baseada em 4 entrevistas semiestruturadas realizadas com pai e mães de crianças que contrataram a autora para a realização de “aulas particulares de reforço”. São, portanto, 4 situações de famílias moradoras na capital Macapá, estado do Amapá, unidade federativa situada na parte setentrional da Amazônia brasileira. Estamos, assim, diante de um estudo de caso específico. O motivo do reforço escolar era, sobretudo, devido a questões de leitura e escrita apresentadas pelos filhos. O atendimento, em média, se deu três vezes por semana durante seis meses.

Em tempos de pandemia por causa da COVID-19, as entrevistas ocorreram via aplicativo *WhatsApp* em um clima de completa confiança recíproca, inclusive com o envio de fotos pelas famílias. Contudo, antes, aos sujeitos da pesquisa - nossos informantes - foi explicado e apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sua importância e que, uma vez compreendido e assinado, se realizava a autorização para a publicação das informações colhidas. Ao mesmo tempo, foi esclarecido a eles que poderiam desistir da entrevista a qualquer tempo enquanto ela ocorria porque a pesquisa não poderia nem deveria gerar qualquer desconforto, nem de ordem objetiva nem subjetiva, a nenhum dos entrevistados.

A autora, pedagoga, que também é “mãe solo”, se tornou professora de “reforço escolar” por conta de suas próprias dificuldades cotidianas e suas responsabilidades para criar e educar a filha. Trabalhar regularmente seria deixar em descoberto essas responsabilidades. Desse modo, a

saída foi encontrar ocupação profissional que lhe desse flexibilidade de horário, e no caso, a saída foi oportuna porque todos os atendimentos se dão na própria residência da autora, professora particular contratada para as aulas de reforço.

Os primeiros contatos com as famílias eram sempre buscando uma espécie de diagnóstico. As crianças chegavam para as aulas apresentando algumas importantes lacunas, como: dificuldade em fazer leitura das famílias silábicas mais simples às mais complexas, sem sequer conseguir ler um texto e muito menos terminar a escrita através de um ditado.

A experiência profissional da autora veio a revelar que existem muitas formas de famílias populares se preocuparem com o rendimento escolar dos filhos. Algumas mães, clientes da autora, queriam suprir essa deficiência de forma rápida e dentro de um curto prazo, sem a preocupação de a criança assimilar ou não o aprendizado dos conteúdos, e sim mais interessadas com a aprovação no final do ano letivo; outras, já demonstravam mais interesse em não apenas reforçar o que a criança já havia aprendido, mas sim alfabetizá-la, levando assim mais tempo para um melhor aprendizado. Todavia, o fato de elas terem contratado uma professora particular para minimizar questões de aprendizagem dos filhos revela, por si só, que as falas sobre famílias populares serem desleixadas para com a educação escolar dos filhos pode ser parte de um grande senso comum, um estigma, formado no âmbito do magistério do Ensino Fundamental.

3 Recursos sociais e a importância da família no desempenho escolar do indivíduo

Identificar nas famílias uma importante instância de socialização marcou, nos estudos da sociologia da educação, uma viragem nas formas de abordagem dos estudos no campo educacional. Os estudos de caráter macro com base em dados estatísticos e secundários, nos grandes *surveys* governamentais, passaram a conviver com estudos micro sociológicos com abordagens qualitativas. Os sociólogos da educação perceberam a importância da socialização primária, da instância Família no acompanhamento dos filhos, e do poder dos estudos na vida do indivíduo à medida em que mais cedo pudessem iniciar.

Para Lahire (2011), identificar a primeira instância de socialização, na família, é central para se compreender fatores sucessórios escolares dos filhos. A família é a constelação de pessoas que está em interação frequente, tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças, sendo o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objetivamente limites desejáveis na formação moral e educacional da pessoa.

Famílias podem influenciar com os conhecimentos passados, fazer com que as novas gerações reproduzam de forma planejada tais ensinamentos, ainda que cada indivíduo seja portador de uma identidade cultural única.

Porém, Lahire (1995) destaca que a família não é este organismo coerente, homogêneo e harmonioso como nas visões encantadas que as vezes parece ser. Nas famílias, as pessoas formam a configuração familiar – pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos, sobrinhos e sobrinhas, etc. Um lugar que é uma maneira de ser no mundo e de estar no mundo, uma série de coisas pensáveis, possíveis ou autorizadas como também de expectativas sociais.

Por isso, independentemente da sua subjetividade e da sua singularidade, a criança nasce sempre em uma família cujas missões ou funções muitas vezes é difícil de escapar, a depender de sua origem social: seja menino ou menina, primogênito ou não, os pais aguardam um herdeiro que possa romper as barreiras que eles não conseguiram ultrapassar. Em famílias populares, ainda hoje no Brasil, o sonho do ensino superior e uma profissão que promova segurança financeira tem sido marcante como um desejo e expectativa dessas famílias.

Sabemos que famílias com mais recursos culturais cedem à escola crianças já portadoras de formas bem constituídas de habilidade linguística, de conhecimentos culturais diversos e até mesmo de competências escolares significativas, o que facilita muito o diálogo com a escola e o cumprimento das exigências das quais os sistemas de ensino não abrem mão.

Crianças com esse perfil, apresentam a evidência cultural de que em casa seus pais têm preocupações com seu destino profissional. Para elas, o ensino elementar tem algo de familiar porque acostumadas com alguns códigos específicos da escola. Elas respiram na escola um ar a que estão habituadas desde o seu nascimento, muitas vezes, porque seus pais não tiveram problemas em suas trajetórias escolares.

Dessa maneira, essas crianças incorporam as funções, as representações e certos efeitos cognitivos e organizacionais específicos da escrita que ocorre por meio de uma espécie de impregnação indireta e difusa, isto é, através de todo um ambiente familiar e não somente através de atos diretos de escrita e leitura.

Com efeito, é recorrente a associação científica entre desempenho escolar e origem social. Os estudos da sociologia da educação, desde o clássico Relatório Coleman, publicado na década de 1960 nos Estados Unidos (EUA), comprovam que indivíduos de extratos socioeconômicos mais baixos tendem a ter pior desempenho escolar.

Todavia, embora não seja possível contestar a regularidade da desigualdade social e educacional do sistema no qual vivemos, é possível demonstrar que mesmo em famílias de origens sociais populares há muitos casos de sucesso escolar, assim como muitos casos de investimento educacional (mobilização) para uma melhor trajetória dos filhos.

Bonamino *et al.* (2010) destacam a importância da família e dos recursos sociais, e seus aportes, no processo educacional dos filhos. São três os tipos mais importantes de capital que formam os decisivos recursos sociais para a trajetória escolar do indivíduo: econômico, cultural e social. O primeiro é o mais fácil de compreender e objetivar, o dinheiro propriamente dito. Famílias com mais dinheiro podem fazer investimentos financeiros na educação dos filhos, se assim decidirem.

O segundo, mas complexo de compreender objetivamente e conceitualmente, é uma criação de Bourdieu (1999). Para ele capital cultural se configura em três estados: incorporado, objetivado, institucionalizado. O autor francês destacou que o capital cultural tem mais peso que o econômico quando se verifica o desempenho escolar das pessoas.

Nogueira e Resende (2015) alertam para a influência cultural dos familiares sintetizada no conceito de capital cultural proposto por Bourdieu (1999) para também compreenderem as estratégias de famílias para com o desenvolvimento escolar do aluno, assim como para as dinâmicas e processos de socialização familiares que contribuem para configurar diferentes destinos escolares.

O terceiro recurso, não menos importante, o capital social, também forjado por Bourdieu (2001), mas, de algum modo, muito destacado por Coleman (1988) em seu famoso Relatório Coleman. Bonamino *et al.* (2010) dizem que Bourdieu relaciona o capital social aos benefícios mediados também por redes extrafamiliares no enfrentamento das lutas concorrenciais entre indivíduos ou grupos no interior de diferentes campos sociais. Por sua vez, as autoras lembram que Coleman (1988) define o capital social pela sua função, considerando-o uma variedade de diferentes entidades que compartilham aspectos das estruturas sociais facilitadores de certas ações dos atores (pessoas e ou grupos), o que seria, digamos, como um ingrediente, uma cola, que tornasse mais coeso determinado grupo social devido seus laços de confiança e reciprocidade.

No âmbito das famílias, portanto, quando o capital social é amplo e forte, os laços familiares positivos passam a ser muito importantes para o sucesso escolar dos filhos. Quando há

uma importante combinação de investimentos educacionais com aporte dos três recursos sociais as chances de desempenho escolar elevado aumentam sobremaneira.

Referindo de forma indireta ao desempenho escolar, Patto (1992) enumerou três causas para a dificuldade de aprendizagem dos indivíduos: a primeira, as condições de vida do aluno; a segunda, a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno; e, em terceiro, por parte do professor, a falta da sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, por causa da distância entre a cultura de ambos. Essas três causas são todas variáveis externas que interferem na aprendizagem da pessoa.

Santo (2013) alerta que o fator econômico não deve ser visto como determinante absoluto para o sucesso escolar de alunos de setores populares na escola. Se a variável econômica fosse absoluta, resultados exitosos não seriam conseguidos por alunos de origem social baixa, nem alunos de camadas privilegiadas resultariam em fracasso escolar. Os estudos de Santo (2013) reiteram as reflexões teórico empíricas de Bourdieu (1999).

Alves (2012), por sua vez, em pesquisa por meio de questionários e entrevistas, observou que os alunos da disciplina de História que têm melhores notas são realmente bem amparados e acompanhados pelos seus familiares. Constatou que o empenho dos alunos na disciplina de História tem relação com o fato de que os mesmos sofreram influências de bens culturais, em conjunto com a valorização da cultura pela escola e incentivo da família.

A presença do capital cultural no âmbito das famílias tem, portanto, um desdobramento que extrapola a esfera doméstica e pode repercutir para a toda a vida positivamente e é fundamental para o sucesso escolar do indivíduo.

É que as pessoas são dotadas de disposições e práticas que são transmitidas de forma inconsciente pelos pais aos filhos, por exemplo, e podem se refletir em estratégias familiares que têm como objetivo fazer com que a criança – o herdeiro – venha a superar seu pai na posição que este ocupa na estrutura social. É isso que pais pertencentes a extratos populares desejam e almejam para os filhos. Eis, sem dúvidas, a importância da socialização primária.

Sabemos que alunos vivem e compartilham experiências nos mais diversos espaços sociais onde estão presentes – família, amigos, escola, igreja, comunidade, mídias sociais – capazes de interferir e interagir em sua relação com o conhecimento escolar. Tais experiências são incorporadas pelos agentes estruturando sua subjetividade, orientando sua ação, suas práticas,

refletindo-se em um capital cultural e social, valorizado, ou não, pela escola e, por isso, capaz de trazer a esses sujeitos lucros, ou prejuízos, no campo escolar (BOURDIEU, 1999).

De Carvalho-Silva; Batista e Alves (2014) objetivaram explorar as relações entre escola e famílias que vivem em territórios de alta vulnerabilidade social em metrópoles. Defendem que, dentre as investigações que se voltam para efeitos da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares, estão aquelas que recaem sobre características das famílias, especialmente para suas supostas disposições éticas e culturais e sobre as relações com as expectativas escolares. Nesse caso, uma especial atenção é dada para as mães que vivem em territórios segregados expostos a fortes estigmas e a uma fraca presença do Estado. São esses fortes estigmas relacionados às famílias populares, de periferia, que muitas vezes fazem a escola traçar estratégias equivocadas na aproximação com os pais ou responsáveis pelas crianças vendo neles atributos que eles não têm. Estigmatizar famílias populares de periferia como grupos que não se interessam pelos estudos dos filhos é um equívoco recorrente nos meios escolares.

De Carvalho-Silva; Batista; Alves (2014) revelam ainda que famílias populares não deixam de ter organização da rotina diária e do espaço das casas e que demonstram preocupação com a lógica escolar: é possível encontrar livros nas estantes, um lugar reservado para a realização das tarefas escolares, na maioria dos casos a mesa da cozinha, e parte do orçamento muitas vezes é reservada para custeio de materiais escolares e passeios sugeridos pela escola. Características como essas vão desmitificando que extratos pobres da população, moradores da periferia quase sempre não se interessariam pelos estudos dos filhos e não realizariam investimento escolar nenhum.

4 Disposições para longevidade escolar em meios populares: o mito do desinteresse

Bernstein (1984) é um dos autores que se dedicou a apontar possíveis soluções para o bom desempenho do educando na relação família-escola, destacando a busca por um trabalho docente diferenciado, mas com o intuito de ensinar com base nas condições financeiras das famílias dos educandos. Ele utiliza conceitos e enfatiza problemas vivenciados na escola ao manifestar a relação com a família de diferentes classes sociais, analisando as demandas dos diferentes educandos e seus conflitos no ambiente escolar. Distingue ainda os tipos de famílias, como classe média e popular, infere sobre as demandas escolares e aos conceitos da antiga e nova classe média considerando as mudanças mais recentes pelas quais passaram tais conceitos. Faz

uma interessante abordagem utilizando as categorias “pedagogia visível” e “pedagogia invisível” ao tratar do problema do desempenho escolar.

Ramos (2001), por seu turno, fez interessante apanhado do processo educacional focando em políticas públicas de acesso a oportunidades no decorrer da história revelando quais ações fizeram as classes populares desde o Brasil-colônia até os dias atuais, adquirirem o direito à educação. A autora identifica a preocupação com a educação e alfabetização de crianças de classe populares do atual sistema educacional, fazendo uma comparação com o início da história da educação no Brasil da época imperial. A relação funcional e os interesses políticos e econômicos dos governos de antes e os da atualidade, são circunstâncias que sempre estiveram presentes nessa questão.

A autora acima destaca que, no período colonial, a cristianização e civilização da educação foi entregue aos religiosos jesuítas, com o ensino voltado para os filhos dos colonos brancos e caciques indígenas. Já para a população negra (escravos) não se permitia o estudo. Não havia preocupação com os “deserdados da sociedade”. A primeira tentativa de mudança no quadro educacional vai ocorrer no período da primeira e segunda repúblicas, porque formas e alternativas para atender os carentes surgiram por meio de políticas públicas educacionais.

Noutro giro, Seabra (2017) buscou comparar os diferentes tipos de famílias e as formas de acompanhamento escolar e suas relações com a escola inferindo sobre os objetivos dos pais em relação ao desempenho dos filhos. Famílias advindas de outros países, por razões econômicas, que tinham um tempo de residência em Portugal foram alvo desse trabalho. Analisou, assim, trajetórias escolares de educandos de origem autóctones, cabo-verdiana e indianos em suas diferentes condições sociofamiliares e sua vivência com a escola dando importante contribuição para o debate sobre “**famílias mobilizadas**” e desempenho escolar.

No norte do Brasil, o trabalho de Zibetti, Pansini e Souza (2012), na cidade de Rondônia, chamou nossa atenção porque os autores investigaram dificuldades de crianças matriculadas nas primeiras séries do Ensino Fundamental em seus processos de alfabetização. Eles registraram dados em relação ao reforço escolar no contra turno cujo ambiente não favorecia a boa aprendizagem das crianças além de que o descaso e a falta de compromisso da maioria dos docentes teriam contribuído para o fracasso dos alunos mesmo sendo as atividades relacionadas ao processo pedagógico da escola.

Estamos cientes que o problema do desempenho escolar é muito complexo e que é afetado por questões objetivas e subjetivas, por variáveis externas ao indivíduo, mas também por variáveis psicológicas. O foco aqui é nas variáveis externas: o/a filho/a recebendo apoio material da família a fim de que o seu desempenho escolar seja incrementado. Uma outra questão importante registrada por Viana (2005) se refere às formas como as famílias populares se dedicam aos estudos dos filhos. **O que estamos chamando aqui de capacidade de mobilização varia em forma e em conteúdo** no apoio escolar às crianças, mas pode, de fato, demonstrar que a percepção de famílias de baixa condição financeira não se interessam pelos estudos dos filhos e nem os acompanham à escola, isto, tem tudo para ser uma grande falácia.

Ramos (2001), em seu breve relato histórico, lembrou que à população negra (os escravos) não foi permitida o acesso aos estudos. Eram somente catequizados por meio de sermões e, assim, praticavam a moral cristã. Neste sistema garantia-se o domínio social, cultural e econômico de uma minoria alfabetizada, atendendo aos interesses da elite colonizadora e da Coroa Portuguesa.

A história de exclusão do sistema escolar brasileiro, portanto, remonta ao nosso passado colonial e somente com o advento da República, já no fim do século XIX, é que outros ares passaram a circular no sistema educacional nacional. Mesmo no primeiro período republicano, inicialmente com a influência positivista de forma marcante, com o crescimento de algumas camadas médias e sua participação na vida pública ao lado de setores tradicionais, como as elites agrárias (elites cafeeiras), a maioria da população brasileira continuava desalojada da escola. A escolaridade não era considerada importante para este segmento da população visto que o futuro e o trabalho manual semiespecializado ou sem especialização era a utilidade do cotidiano. Crianças pobres eram encaminhadas para o trabalho. Os meninos eram treinados em ofícios como: carpinteiro, carreteiro, encadernador, entre outros, visando ao futuro trabalho em fábricas. As meninas eram preparadas para atuar no lar. Instituições sociais recebiam órfãos, desamparados e crianças com má conduta entregues por seus tutores ou responsáveis (RAMOS, 2001).

Na transição para a Segunda República, no século XX, a educação é utilizada pela assistência filantrópica para reiterar aspectos voltados para educação profissional. Porém, o analfabetismo começou a se tornar um problema com o desenvolvimento da sociedade de base urbana, comercial e industrial. Na Era Vargas, a educação dá um salto importante com o

nacionalismo exacerbado e com a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, das Universidades de São Paulo em 1934 e do Distrito Federal em 1935, além de grande aumento no número de escolas primárias e secundárias.

Na Segunda República, chegando aos anos 1960, o objetivo era transformar a cultura brasileira e por meio dela suas relações de poder no país. Os meios utilizados seriam círculos e centros de cultura, teatro popular, artes, os meios de comunicações e os sindicatos. Na educação destacou-se o método Paulo Freire de Alfabetização e não a imposição de palavras de outras pessoas em sua comunicação, utilizando-se, assim, a visão antropológica da cultura.

As formas alternativas de atendimento a menores carentes surgiram somente no final da década de 1970 e início de 1980. Propostas e alternativas de atendimento a crianças e jovens das classes populares em confinamento caracterizou o assistencialismo de períodos anteriores. Todavia, essas novas propostas trouxeram a redemocratização da sociedade após a ditadura militar. Houve a eleição da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988 quando vários direitos políticos e sociais foram assegurados. Em 1986 surge a Frente Nacional de Defesa da Criança, incluindo nela o artigo 277, garantindo direitos básicos e proteção especial as crianças e adolescentes.

Verifica-se, assim, que, mesmo de modo lento, as crianças, inclusive as mais desprotegidas, passam a ser consideradas em várias leis e formulações de políticas públicas educacionais. Hoje, o Ensino Fundamental está praticamente universalizado no Brasil com crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade tendo acesso assegurado ao nível de ensino.

Não obstante, ainda temos sérios problemas de qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras com os sofríveis índices de aprendizagem educacional. O segmento que mais sofre com notas baixas é o de crianças pertencentes a meio populares. No senso comum, inclusive no meio de professores do ensino público, a queixa quanto aos pais é recorrente. A principal reclamação é de que os pais teriam transferido responsabilidades suas para os professores e que eles, os pais, não se interessam pelos estudos dos filhos. Não é exatamente isso que se revela na literatura microscópica da Sociologia da Educação e, no caso, da presente pesquisa.

Zibetti, Pansini e Souza (2012) alertam que ao ingressar no Ensino Fundamental os familiares das crianças têm expectativas de um rápido aprendizado da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino. As famílias levam em consideração uma possível dificuldade por parte

desse educando, que não raro acaba sendo encaminhado para atendimento psicológico, segundo estudos já realizados por Scortegagna e Levandowski (2004).

As autoras acima verificaram o predomínio de crianças cursando o terceiro ano ainda em processo de alfabetização, e aumentando o número delas no decorrer das séries. Alunos oriundos de classes populares, diagnosticados como “imaturos” eram retidos na educação infantil até que fossem considerados aptos a serem alfabetizados.

A maturidade deveria ocorrer por volta dos sete anos de idade. Quando algumas crianças não apresentavam o desempenho esperado pela escola em ritmo estabelecido com base no padrão ideal, eram consideradas como anormais, portadores de algum transtorno. Eram as explicações encontradas para o fracasso escolar entre as crianças em fase de alfabetização, durante muito tempo, chamadas de disfunções psiconeurológicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Crianças dos extratos sociais mais baixos eram as mais diagnosticadas com essas disfunções. Pesquisas fundadas na perspectiva da deficiência cultural (abordagens socioculturais) atribuem o fracasso na alfabetização às condições de vida, às deficiências culturais e linguísticas das crianças.

Com o tempo, as bases conceituais do construtivismo passaram a nortear as políticas de alfabetização e também os programas de formação de professores. Estudos contribuíram para mudanças na concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e levaram a novos entendimentos - sobre as dificuldades escolares de crianças de classes populares - fundamentados em propostas de organização de escolas, como a do Ciclo Básico em várias redes de ensino brasileiras.

Mesmo assim, mantém-se até hoje no contexto da alfabetização da educação brasileira, a culpabilização dos próprios indivíduos (alunos e suas famílias) pelo fracasso escolar, sendo atribuídas deficiências, dificuldades tanto físicas, cognitivas ou psicológicas como sociais ou culturais a fatores externos a escola e, em muitos casos, ao desinteresse que seus pais teriam pelos estudos dos filhos.

O trabalho de Zibetti, Pansini e Souza (2012), ao trazer dados relativos ao reforço escolar de uma escola pública da região norte do Brasil, mostra a realidade do processo educativo de alfabetização desde o ingresso de crianças nas séries iniciais, às dificuldades por elas enfrentadas por ser oriundas de classes populares. Os profissionais da educação nem sempre se mostram

comprometidos com o ensino, e sim em apenas cumprir o processo burocrático de forma mecânica.

Porém, muitos professores, orientadores e coordenadores têm trabalhado esbarrando em dificuldades diversas como: a falta de espaços adequados para ministrar o reforço escolar, materiais didáticos e a sobrecarga de trabalho, levando a prejudicar o processo de formação escolar de crianças.

Seabra (2017), nos seus estudos com famílias africanas e indianas migrantes em Portugal, traz reflexões oportunas para este artigo. Na relação das famílias com a escola, a investigação de Seabra (2017) revelou que as mesmas estão, sim, envolvidas com a escolaridade, a grande maioria vai regularmente às reuniões quando convocadas, controla usualmente o cumprimento dos trabalhos escolares passados para a casa, dá e cria condições para dar apoio aos filhos em situações de dificuldades escolares e conversam de forma regular com eles sobre a importância da escolaridade.

O estudo revelou que na comparação familiar de origem cabo-verdiana e de origem indiana encontram-se diferenças entre os alunos. Os cabo verdianos frequentam menos a educação pré-escolar por ter menos apoio em suas dificuldades escolares, os pais de origem cabo verdiana controlam menos a realização dos deveres de casa e vão menos as reuniões escolares que os indianos.

Assim, é possível constatar que o apoio da família a escolaridade produz efeitos sobre o desempenho escolar, numa relação direta, ou seja, sempre que o apoio familiar aumenta, o sucesso tende a melhorar também.

Bernstein (1984, *apud* FREUND, 2008) mostrou que a família de classe média busca garantir uma educação com base em sua cultura em um modelo de relação no qual o indivíduo era rigidamente educado cobrando da escola que deveria transformar o aluno em cidadãos capazes de exercer um papel na sociedade, ou seja, ter uma profissão para adquirir bens de natureza física. O objetivo da antiga classe média pode ser encontrado no que o autor chama de “pedagogia visível”, cujo papel da família, a fim de melhorar a qualidade do ensino deste aluno (criança ou adolescentes), faz com que se contrate profissional da educação para ministrar aulas de reforço escolar. Dessa forma a nova classe média, por ter mais condições financeiras, tem a ideologia de matricular seus filhos desde a pré-escola particular como possibilidade de criação de

papéis mais flexíveis para construção de diferentes identidades que garantam a mobilidade social através da meritocracia (fundamentado no mérito pessoal).

Ainda para Bernstein (1984), agora sobre as classes populares, ele revela que os alunos oriundos dessas camadas, levando-se em consideração a mercantilização do estudante, apresentam “baixo valor no mercado”. Àqueles que apresentam dificuldades pedagógicas necessitariam de um tempo maior de aprendizagem, mais longo que o necessário. Muitos desses alunos não se encaixam nos padrões cobrados pela escola e, considerando seus “comportamentos indesejados”, acabam sendo expulsos dos sistemas escolares, ainda que de forma velada, pois interfeririam no desempenho geral da coletividade. As escolas, assim, fazem opção pela tensão entre a formação integral da pessoa e as demandas sociais se utilizando do que o autor chamou de “pedagogia invisível”.

Não obstante, capital cultural e capital social são mais suscetíveis a toda e qualquer camada social de modo que famílias populares percebendo (mesmo que por “instinto”) o valor desses recursos sociais tendem a fazer (ao seu modo e conforme as condições dadas) investimentos nesses capitais a fim de garantirem bom desempenho escolar dos filhos. Nos meios populares, pagar uma professora particular para lecionar “aulas de reforço”, por exemplo, aos filhos, é uma grande demonstração de investimento educacional, de valorização do capital cultural e da presença do capital social – de qualidade – também nesses ambientes familiares.

5 Práticas mobilizadoras de famílias populares: a não-linearidade nos investimentos - o caso amapaense

Quadro 1 - Caracterização das famílias entrevistadas.

Famílias	Ocupação profissional da entrevistada	Local residência	Qtde de pessoas que moram na casa	Renda Mensal	Estado Civil	Idade	Escolaridade do responsável
Família 1	Técnica em saúde bucal	Periferia	3	1.650,00	Mãe solo	39	Ensino Médio Completo
Família 2	Recepcionista	Periferia	5	1.045,00	Mãe solo	43	Ensino Médio Completo
Família 3	Microempreendedor individual	Periferia	5	4.000,00	Pai solo	34	Ensino Médio Completo
Família 4	Assistente administrativa	Periferia	8	3.500,00	Casada	32	Ensino Médio Completo

Fonte: Pesquisa de campo (2020), organizado pelos autores.

O quadro acima resume o perfil sociocultural das quatro famílias entrevistadas por nós. São todas de classes populares porque nas combinações das variáveis dispostas nas colunas, verifica-se a ocupação profissional delas, local de moradia, quantidade de pessoas que moram nas residências, renda, situação conjugal (em 3 famílias tem-se a figura apenas de um dos pais), e nível de escolaridade (nenhum de curso superior).

O que veremos abaixo são formas variadas que revelam que as quatro famílias acima se interessam sobremaneira pela educação de seus filhos, se mobilizando e realizando investimentos educacionais. O indicador mais claro – em que pese as dificuldades financeiras, claramente, de duas delas – é quando elas contratam uma professora particular para lecionar aulas de reforço aos seus filhos.

A entrevista com a família 1 revelou pontos interessantes. Trata-se de uma “mãe solo²” com formação no Ensino Médio – completo, com duas filhas que sustenta sozinha e que se apresenta como uma pessoa preocupada com o processo educacional delas. Não há a menor dúvida quanto a isso porque a Sra. Renata (nome fictício) contratou professora particular para “aulas de reforço” à sua filha mais velha que, atualmente, estuda em uma escola estadual e está concluindo o Ensino Fundamental II. A mais nova já estuda em uma escolinha particular³.

O motivo que levou Renata, à época, a investir em aulas de reforço para a filha mais velha foi a grande permuta de professores, o que teria prejudicado a aprendizagem da criança. A mãe responde que, sempre que pode, acompanha a criança na escola e conversa com as professoras. Também ensina atividades e se preocupa com o desempenho escolar das filhas. Ela não deixa de frequentar a um plantão pedagógico⁴ e costuma comparecer às festividades da escola até porque nunca foi chamada à escola devido a problemas disciplinares das filhas. Considera-as “boas meninas e educadas”.

Renata escolhe as escolas no período das matrículas e o faz com base no que conhece da unidade escolar e dos professores. Um dos pontos mais importantes para ela é se os professores são interessados pelo aprendizado da criança. Ela se queixa de uma escola anterior em que uma

² Expressão que designa a situação da mulher que é a responsável pelo sustento da casa e dos filhos. Ela é a provedora.

³ Como vimos no quadro 1, a renda financeira da mãe é de aproximadamente 1 ½ salário mínimo. Ainda assim, em escolinhas de periferias as mensalidades costumam caber no bolso de famílias de baixa renda. Às vezes, se obtém algum desconto na mensalidade escolar, embora neste caso, esta pergunta não tenha sido feita.

⁴ Dia especialmente datado pela escola para entrega dos boletins escolares e para que pais ou responsáveis sejam atendidos pelos professores.

das filhas estudou por considerar que a diretora “deixou a desejar”. Renata nem sempre tem condições financeiras para a compra de todo o material escolar, mas faz o que pode e procura compensar a questão acompanhando sistematicamente o “dever de casa”.

Renata tem boa avaliação das escolas em que suas duas filhas estudam atualmente. Considera que os professores são muito interessados e que sempre que vai até a escola é muito bem-recebida pelos profissionais. Não tem queixa. Acredita, sem dúvidas, que suas meninas chegarão à faculdade porque “eu estou fazendo a minha parte” e as considera meninas responsáveis.

Com a família 2 podemos perceber características parecidas com a família 1 nas formas de **investimento escolar**. Trata-se de mais uma “mãe solo”, porque não tem companheiro para dividir as responsabilidades com a casa ou com a educação das crianças. O filho que fez o reforço escolar com a autora, hoje, estuda em uma escola de “gestão militar compartilhada”. Na época do investimento em reforço escolar, o filho estudava em uma escola do município, fez seis meses de reforço e contava com nove anos de idade. Um breve parêntese: o modelo “Gestão Escolar Compartilhada” no estado do Amapá faz parte da novidade em matéria de política pública educacional: entregar a gestão institucional de escolas civis públicas, especialmente as localizadas nas periferias das cidades, para os militares sejam aos policiais ou aos bombeiros. Esse modelo vem sendo apresentado pelos governos e pela mídia como tendo a capacidade de disciplinar os estudantes e, assim, elevar o desempenho escolar dos mesmos. Não cabe aqui discorrer sobre esta política educacional, mas em Ribeiro e Rubini (2019) há sérias críticas à novidade educacional implementada no estado do Amapá.

Na família 2, a mãe, aqui denominada Marilda, procurou aulas particulares porque o filho apresentava muitas dificuldades com a leitura e ela, Marilda, por trabalhar dois horários não tinha tempo para ensinar ao filho.

Marilda não falta às reuniões na escola do filho e sempre mantém contato com os professores para saber sobre o aprendizado dele. Apesar de trabalhar o dia todo faz sempre o esforço particular para não faltar aos dias do plantão pedagógico. Ela não é simpatizante de ir às festas das escolas, mas não proíbe o filho de ir, inclusive nos passeios escolares. Marilda já foi chamada na escola do filho em razão de ele conversar em sala de aula e ter se envolvido em discussões com os colegas.

Uma das razões do filho estudar hoje em escola militarizada é porque a escola é exigente e cobra disciplina, segundo ela. Acredita que é uma escola de qualidade. Marilda mantém contato contínuo com os agentes escolares por meio do aplicativo *WhatsApp*, sobre o desempenho escolar do filho. Segundo ela, a escola é severa quanto ao desempenho escolar dos alunos.

Marilda enfrenta dificuldades com o custo dos materiais para manter o filho na escola: os uniformes escolares⁵, material escolar diverso. Sendo a chefe de família, sente o peso desses custos. Ainda assim, ela acompanha o dever de casa do filho. Essa mãe considera que a escola militarizada em que o filho estuda é uma boa escola, mas *“eles cobram muito, tenho dificuldades em ajudá-lo em alguns conteúdos, as aulas online dificultam pela questão da impressão das atividades nesse momento de pandemia, e mesmo fora dele”*.

Marilda considera o filho “um menino doce”, mas as vezes rebelde e teimoso. Ela aposta tudo no filho e acredita que, ao contrário dela, ele chegará ao ensino superior, todavia, ainda não percebeu se a criança tem alguma vocação clara. Ela gostaria muito que ele seguisse para a advocacia ou medicina, *“uma profissão que lhe dê estrutura”*.

A entrevista com a família 3 traz uma situação peculiar porque se trata de “pai solo⁶”, microempreendedor, cuja renda pode ser caracterizada como uma família de classe média, embora na casa more 5 pessoas.

A filha de Paulo ainda estuda na mesma escola de antes, quando da época do investimento em reforço escolar. Ela tinha 7 anos e ficou 6 meses em aulas particulares de reforço. Paulo percebeu que a filha estava com dificuldades no aprendizado e atribui essa dificuldade à falta de atenção da escola. O pai atualmente acompanha a criança na escola e vai aos plantões pedagógicos. Houve um período que não conseguia ir porque trabalhava para terceiros e se ocupava durante todo o dia tendo ficado a tarefa para a avó da criança.

Paulo aprecia participar das festas escolares e se orgulha de nunca ter sido chamado na escola por problemas disciplinares da filha. Mas ele escolheu matricular a filha na escola onde sempre estudou por critério de proximidade geográfica: *“fica bem perto de casa”*.

⁵ Os uniformes de uma escola militarizada são vários, desde os uniformes específicos para a prática da educação física, o uniforme de rotina, e muitas vezes, a farda de gala, própria dos militares utilizada nas apresentações cívicas especiais.

⁶ Usando o mesmo critério para a expressão “mãe solo” tem-se aqui um homem que não vive com a mãe de sua filha e, sendo solteiro e o provedor da casa resolvemos aplicar o mesmo raciocínio à sua caracterização.

Ele não tem muitas queixas dos professores, mas critica os problemas de estrutura física das escolas públicas. Paulo é um pai que todos os dias verifica o dever de casa da filha. Ele não tem dificuldades financeiras para comprar os insumos que a filha precisa para a escola e faz o possível para comprar todas as necessidades demandadas. Considera a escola que a filha estuda “*mediana*” ou, talvez, “*um pouco abaixo da média*”. Ele sempre foi bem recebido na escola e costuma ler historinha para sua filha que considera comportada e obediente, mas diz que “*alguns comportamentos são necessários corrigir diariamente*”.

O objetivo de Paulo é ver a filha no ensino superior e ouviu da mesma que pretende ser juíza de direito. Ele acredita que ela tem tendência para o Direito. Deseja uma profissão em que a filha tenha boa situação financeira como Direito, Medicina ou Administração.

A família 4 é uma típica família nuclear brasileira com pai e mãe que dividem as responsabilidades com a família. A mãe foi a entrevistada. O casal tem dois filhos e a criança que passou pelo reforço escolar é uma menina que estuda em uma escolinha particular do bairro. Foram seis meses para melhorar os níveis de leitura e escrita da filha. A mãe tem participação ativa na vida escolar da criança frequentando todos os plantões pedagógicos, as festinhas escolares e se interessando pelo seu desempenho escolar.

Foi motivada a matricular a filha na escola devido à proximidade da sua residência e porque ouviu falar que é uma boa escola. A mãe, Solange, nunca foi chamada à escola por problemas disciplinares da filha e tem como queixa que, no ano anterior, a professora não ajudou a criança nas leituras. Ao contrário, a filha “*travava*”.

Quando Solange não pode acompanhar a filha no dever de casa o esposo assume essa tarefa. O casal não tem dificuldades para comprar o uniforme da filha, mas tem para comprar todo o material escolar exigido. Apesar da queixa para com a professora, considera que a escola onde a filha estuda “*é uma boa escola*”, e que sempre foi bem recebida lá.

O casal, levando em consideração a fase de aprendizagem da filha, realiza leituras para ela. Eles a consideram uma criança obediente e comportada e se veem pais que cobram muito dos filhos em relação aos estudos.

6 Considerações finais

O presente artigo, com a temática *Mobilização Escolar Familiar em Meios Populares: o desinteresse como mito*, abordou importante tema educacional: a polêmica falta de interesse ou

mesmo participação da família no aprendizado do aluno, principalmente as de classe popular. Essas, comprovadamente, são mais afetadas no processo de ensino-aprendizagem porque as crianças oriundas da periferia das cidades, e seus pais ou responsáveis, possuem, via de regra, baixo capital cultural.

O que motivou a investigação do tema aqui proposto foram questionamentos apresentados sobre a dificuldade de aprendizagem da maioria das crianças atendidas no decorrer do reforço escolar e o suposto desinteresse de famílias de baixa renda em investir financeiramente nos estudos dos filhos. Com base na experiência da autora como Pedagoga - há pelo menos dez anos ministrando aulas de reforço escolar e atendendo a público específico, como crianças vinculadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II -, isso despertou em nós o interesse para pesquisar sobre a mobilização escolar familiar na cidade de Macapá, estado do Amapá, como um caso específico de estudos.

As evidências revelam que existem fenômenos que são universais e que, ainda que apenas com quatro famílias entrevistadas, fica claro que o interesse pelo desempenho escolar dos filhos é uma realidade, inclusive, nos meios populares da região Norte do Brasil.

Existem muitas formas de famílias populares se preocuparem com o rendimento escolar dos filhos, o fato de contratarem uma professora particular é uma delas, ainda que o façam dentro de suas possibilidades financeiras. O objetivo das famílias é sempre minimizar as dificuldades apresentadas por seus filhos, comprovando-se assim que participam ativamente do aprendizado das crianças.

A origem social dos pais e a desigualdade social estrutural que afetam as famílias dos educandos seriam uma das razões que leva a ideia errada de que famílias de origem sociais populares não buscam o bom desempenho escolar dos filhos.

Ao contrário, o rápido panorama da pesquisa de campo com seus dados qualitativos aqui revelados, mostrou que as quatro famílias entrevistadas, todas elas, se esforçam dentro das suas capacidades e limites financeiros e culturais para o sucesso escolar dos filhos.

Somos cientes que o problema do desempenho escolar é algo complexo e que é afetado por questões objetivas e subjetivas, por variáveis externas ao indivíduo, assim também por variáveis psicológicas. Aqui neste estudo, o interesse foi pelas variáveis externas, ou seja, a capacidade que algumas famílias populares têm de dedicar uma parte de seu tempo e de seus poucos recursos financeiros aos estudos dos filhos.

Indiscutivelmente, uma questão importante registrada por Viana (2005) se refere às formas de como famílias populares se dedicam aos estudos de seus filhos: a chamada mobilização familiar que varia em forma e em conteúdo de acordo com cada contexto familiar. Ou seja, não há receituário para o fenômeno da mobilização que pode garantir a esperada longevidade escolar exitosa.

A pesquisa de campo revelou, quanto aos entrevistados, em síntese, perfil sociocultural de classes populares desde sua ocupação profissional, local de moradia, quantidade de pessoas, e principalmente a renda familiar que variou entre um salário mínimo a três salários. Não obstante o contexto pesquisado, as limitações das famílias como falta de tempo ou ocupações profissionais durante todo o dia, não as impede de se interessarem pelos estudos dos filhos. As famílias por nós pesquisadas se enquadram perfeitamente no perfil denominado na literatura da Sociologia da Educação como *famílias mobilizadas*.

Formas variadas revelaram que as famílias têm interesse no desempenho escolar, no aprendizado, e que procuram acompanhar através de plantões pedagógicos, reuniões escolares o desempenho escolar dos filhos. Mobilizam-se realizando investimentos educacionais na busca de obter o sucesso escolar de seus filhos, embora enfrentando dificuldades financeiras assim reveladas no *checklist* das entrevistas.

Acreditamos que o artigo aponta uma questão atual sobre a relação Família/Escola: a mobilização das famílias de baixa renda no interesse da busca pelo sucesso escolar de seus filhos, o investimento por elas realizado desmistifica a culpabilização de serem omissas quanto ao aprendizado de seus filhos. É um tema intrigante e instigante que continuará aberto para mais pesquisas no Estado do Amapá, assim como em outras regiões do Brasil.

Referências

- ALVES, Kelly Ludkiewics. Desempenho escolar e práticas culturais familiares: a relação de alunos do ensino fundamental II com a disciplina de História. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 7-33, maio/ago. 2012.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio 1984.
- BONAMINO, Alicia *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 487-594, set./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do Capital Cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980, 2001. p. 65-69.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94, p. 95-120, 1988.

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 123-139, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123007>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREUND, Cristina Spolidoro. Professores, Alunos e Suas Famílias: uma análise da escola a partir de idéias de Basil Bernstein. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 43-62, mar. 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1499>. Acesso em: 2 out. 2020.

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

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Portugal, v. 11, p. 13-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121. 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>. Acesso em: 15 ago. 2020.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan./jun. 2001.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí: as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira, **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 745 – 765, set./dez. 2019.

SANTO, Andréia. Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CNPq, 2013. p. 1-18.

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 127-152, jul./dez. 2004.

SEABRA, Teresa. Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones. **Doxa - Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 163-180, jan./jun. 2017.

VIANNA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como Locus 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.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Faria de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-246, jul./dez. 2012.