

Questionando o mito da omissão parental: trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas das camadas populares

Questioning the myth of parental omission: Educational pathways, school expectations, and educational strategies of the popular classes

Ana Pires do Prado

Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio
de Janeiro; Doutorado em
Antropologia pela Universitat
Autònoma de Barcelona.
anaprado@yahoo.com

Andressa Folly

Mestranda em Sociologia da
Educação na Universidade
de São Paulo; Pedagoga pela
Universidade Federal do Rio
de Janeiro.
andressafolly@gmail.com

Maria Muanis

Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio
de Janeiro; Doutorado em
Sociologia pelo Instituto
Universitário de Pesquisas
do Rio de Janeiro.
maria.muanis@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo questionar o argumento da omissão parental e da homogeneidade das camadas populares (Lahire, 1997; Zago, 2000; Resende, 2012; Corrêa de Melo, 2018), a partir de cinco casos exemplares de estudantes da cidade do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas com as famílias em dois momentos da escolarização de estudantes: na transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental e na transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio. Os dados nos permitem analisar as expectativas escolares e estratégias educativas e indicam que, independentemente das trajetórias dos estudantes, as famílias apresentavam ações concretas em relação à escolarização de seus filhos e demonstravam altas expectativas quanto aos seus futuros escolares.

Palavras-chave: Trajetórias educacionais. Expectativas escolares. Estratégias educativas. Famílias. Camadas populares.

Abstract

This article aims to question the argument of parental omission and the homogeneity of the popular classes (Lahire, 1997; Zago, 2000; Resende, 2012; Corrêa de Melo, 2018) based on five exemplary cases of students from the city of Rio de Janeiro. Interviews were conducted with families at two moments in the students' education: during the transition from the 5th grade to the 6th grade of elementary school and from the 9th grade of elementary school to the 1st year of high

school. The data allow us to analyze school expectations and educational strategies and indicating that, regardless of the students' trajectories, families presented concrete actions regarding to their children's education and demonstrated high expectations of their educational futures.

Keywords: Educational trajectories. School expectations. Educational strategies. Families. Popular classes.

Introdução

O mito da omissão parental é um discurso encontrado assiduamente entre professores e gestores escolares, em especial quando as famílias não se fazem tão presentes no espaço escolar. Por não serem “vistas”, essa invisibilidade é interpretada como indiferença dos responsáveis em relação à escola e à escolaridade dos estudantes (Lahire, 1997). Lahire (*Ibid.*, p. 39) afirma que “(...) o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo”, sustentando que o mito da omissão parental é fruto de uma dedução generalizante dos docentes que, ao desconhecerem e desconsiderarem as especificidades das diferentes configurações familiares das camadas populares, pressupõem, a partir do comportamento e do desempenho dos estudantes, que os responsáveis não se importam ou não se mobilizam com a vida escolar dos filhos.

Zago (2000) sustenta, a partir de dados de pesquisas sobre as formas de envolvimento e os significados dados pelas famílias às trajetórias educacionais dos estudantes nos meios populares no Brasil, que os responsáveis mobilizam estratégias educacionais concretas e são sujeitos ativos na escolarização dos seus filhos. Resende (2012) afirma que a maior parte dos responsáveis de uma escola na qual realizou pesquisas, apesar da baixa escolaridade, acionava as estratégias que estavam ao seu alcance para acompanhar os deveres de casa dos filhos.

Nesse cenário, o argumento da omissão parental, de acordo com Resende (*Ibid.*, p. 164), “(...) apesar de negado e tratado como mito por diversos estudos (Lahire, 1997; Viana, 2000; Nogueira; Abreu, 2004), ainda é utilizado com frequência pelos educadores para explicar baixos desempenhos dos alunos”. Por isso, adotou-se a perspectiva de mito sobre esse discurso, já que não corresponde efetivamente às

percepções, expectativas e ações das camadas populares quando investigadas de forma mais minuciosa, com atenção à heterogeneidade presente entre estas famílias.¹

Neste artigo seguiremos o argumento indicado pelas literaturas internacional e nacional, utilizando cinco casos exemplares de estudantes da cidade do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas com as famílias em dois momentos da escolarização dos estudantes: na transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental e na transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio. Estamos denominando como casos exemplares aqueles que são representativos quanto à categoria em que estão inseridos, ainda que não sejam considerados um padrão. Isso porque, de acordo com Fonseca (1999, p. 60), há “(...) pontos de encontro que sublinham semelhanças entre as pessoas, assim como há divergências que ressaltam individualidades”.

O conjunto de dados nos permitiu analisar os processos escolares e as trajetórias escolares dos estudantes, as estratégias educacionais das famílias, suas expectativas e projetos de futuro. São cinco casos exemplares de estudantes da zona norte² do Rio de Janeiro, que nos permitem o diálogo com a literatura acerca do mito da omissão parental.

A nossa contribuição para o campo é a utilização de dados qualitativos na análise das famílias com protagonismo e ações nos processos educacionais de seus filhos no contexto brasileiro contemporâneo em que há ampliação do acesso e da permanência nas escolas.

¹Neste artigo, a opção pelo conceito de camadas populares acompanha a expressão comumente usada em pesquisas de sociologia da educação, que buscam investigar trajetórias improváveis na esteira do trabalho seminal de Bernard Lahire. Ainda que seu uso tenha se consagrado neste campo, Romanelli (2013, p. 56) aponta que, muitas vezes, a expressão vem desprovida de análise conceitual e teórica adequada. Neste artigo, camadas populares referem-se a estratificações e frações de classes dos setores da população com baixo nível socioeconômico. O conceito aponta para a heterogeneidade dos diversos grupos sociais presentes dentro das classes. Para fins empíricos, definiu-se como famílias populares aquelas cujos responsáveis têm ocupações subalternizadas (faxineiras, diaristas, auxiliares de serviços gerais etc.) e escolaridade que alcance no máximo o ensino médio completo.

²A zona norte é a região mais populosa, localizada na área urbana da cidade do Rio de Janeiro, composta por cerca de 80 bairros (<https://www.data.rio/apps/pop-info-censo-2022/explore>). Na metodologia, apresentamos os procedimentos de escolha da região para esta pesquisa.

1 Trajetórias escolares, expectativas e estratégias familiares

Desde a década de 1990, na esteira do clássico livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (1997), de Bernard Lahire, uma série de pesquisas passa a debruçar-se sobre o detalhamento de trajetórias escolares de estudantes das camadas populares. O foco esteve, principalmente, nas trajetórias que escapavam às tendências probabilísticas evidenciadas por *surveys* e seus relatórios nas décadas de sessenta e setenta do século XX, como o relatório Coleman (EUA, 1966), o Relatório Plowden (Inglaterra, 1967) e a pesquisa do Institut national d'études démographiques (França, 1962-1972).

Estes estudos representaram uma mudança de perspectiva ao ultrapassarem as análises de variáveis clássicas – tais como renda, ocupação e escolaridade dos responsáveis – e adentrarem na heterogeneidade das famílias de camadas populares (Zago, 2000, p. 71). De fato, para além da interpretação corrente nas teorias da reprodução, particularmente na de Bourdieu, que considerava as famílias meras “correias de transmissão” das classes sociais (Nogueira, 2005, p. 565), a nova abordagem permitia conhecer a diversidade de aspectos e ações mobilizados pelas famílias de camadas populares na escolarização de seus filhos, que, até então, eram ignorados pela teoria sociológica.

No caso específico do Brasil, as pesquisas sobre a relação família-escola apontam que atitudes como o acompanhamento da vida escolar, o reforço positivo, as altas expectativas e a participação na escola estão ligadas à confiança que a família possui nos resultados educacionais da criança/jovem (Corrêa de Melo, 2018). Os estudos também indicam que a escolaridade dos responsáveis influencia na construção de expectativas sobre as perspectivas de futuro dos estudantes (Alves, 2010).

Corrêa de Melo (*op. cit.*) e Alves (*op. cit.*) destacam os investimentos educacionais realizados por famílias de estudantes de alto desempenho e a presença de estudantes com baixo desempenho em famílias que adotam o estilo *laissez-faire*, ou seja, pouco interferem na vida escolar dos jovens ou atribuem o sucesso ou o fracasso escolar às próprias atitudes deles (Alves, *op. cit.*).

Ao analisar as trajetórias escolares de estudantes pertencentes às camadas populares, Corrêa de Melo (*op. cit.*) identifica o desejo das famílias de que os filhos

estudem, “façam o que eles não fizeram” e superem as suas condições socioeconômicas. Alves (2010), por sua vez, associa o desempenho dos estudantes à construção de expectativas sobre a sua escolarização. Assim, a autora afirma que apesar de todas as famílias possuírem altas expectativas em relação ao futuro escolar de seus filhos, estas seriam moduladas pelas condições econômicas, pelos recursos culturais e pelas percepções sobre o talento e o interesse dos filhos, bem como pela qualidade da escola que frequentam.

Seguindo essa mesma tendência, Carvalho, Loges e Senkevics (2016, p. 90) sustentam que “o estudo e a certificação dos filhos e filhas apareciam, em geral, ligados à ascensão social, a uma perspectiva de vida melhor do que tiveram seus pais e mães”. Riani e Rios-Neto (2008) indicam a importante influência da família, ressaltando que os fatores ligados à escola e à comunidade também possuem significativo efeito no resultado educacional.

Presta e Almeida (2008), ao entrevistarem os jovens de grupos populares, identificam o desejo comum a todos de cursar o ensino superior. As autoras atribuem esta expectativa à universalização do acesso ao sistema de ensino nos anos 2000, que teria gerado uma “modificação significativa na maneira como as fronteiras presentes no interior do sistema de ensino são percebidas” (*Id.*, p. 407). Não obstante, ainda que almejem o ingresso em universidades, inclusive como forma de superar o desemprego ou os trabalhos manuais exaustivos desempenhados por seus familiares, estes jovens não percebem no ensino superior um destino “natural” como seus contemporâneos de camadas médias e altas, mas como um caminho a ser conquistado, dotado de expressões como “talvez” e “se der”, como pronunciam em seus discursos.

No plano quantitativo, os dados de pesquisas como as de Soares, Alves e Fonseca (2021) demonstram que o delineamento de trajetórias escolares regulares ou irregulares – com repetências, abandonos e evasão – estão fortemente associadas a grupos sociais específicos, revelando as desigualdades a que as crianças e os jovens estão expostos no processo de escolarização. Isso explicaria a alta proporção de meninos pretos com trajetórias irregulares, levando-os a serem minoria na conclusão do ensino fundamental.

Nossos dados indicam que as ações e estratégias educativas das famílias das camadas populares ocorrem tanto no caso de estudantes com trajetórias escolares

lineares quanto no caso em que elas são fragmentadas. Ou seja, o uso de estratégias familiares persiste mesmo quando as trajetórias dos discentes não correspondem às expectativas traçadas pelas famílias ao final dos anos iniciais do ensino fundamental. Aqui, a trajetória linear indica que o estudante não apresenta interrupções nos estudos, registro de repetência, abandono ou evasão escolar, cursando as séries escolares com a idade considerada adequada. Já a trajetória fragmentada indica que houve alguma destas intercorrências em sua trajetória.

As trajetórias fragmentadas, longe de serem exceções, correspondem, no Brasil, a uma significativa fatia do percurso dos estudantes nos sistemas públicos de ensino. Os dados do INEP de 2023 apontam que 17% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental apresentavam distorção idade-série no Brasil (Brasil, 2023). Este índice – que quantifica apenas estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar – dá a dimensão do quão generalizadas são as trajetórias fragmentadas em nosso país. Se a este percentual se somarem as retenções, os abandonos e as evasões que não geram atrasos de mais de dois anos, os números são ainda mais elevados.

Soares, Alves e Fonseca (2021, p. 8) apontam como principais motivos deste cenário a “entrada antecipada ou tardia no sistema escolar, reclassificação, abandono, repetência, evasão e erros de registro” e salientam o quanto estes aspectos atingem mais os estudantes indígenas e pretos do que os brancos. Essas desigualdades educacionais são confirmadas por Tavares Júnior, Santos e Maciel (2020, p. 80):

Os grupos mais expostos à defasagem idade-série são meninos, não brancos, residentes em localidades com menor oferta educacional, com grupo familiar maior, pais menos escolarizados e com menor renda familiar *per capita*. Isso reitera algo recorrentemente encontrado na literatura, ou seja, a baixa capacidade de o sistema de ensino no Brasil equalizar oportunidades, uma vez que tendem, de fato, mais à reprodução social do que a um efetivo efeito mitigador via escola.

Em que pese este contexto de desigualdades, as pesquisas da sociologia da educação têm inserido as famílias como protagonistas dos processos educacionais, sejam por suas estratégias escolares (Corrêa de Melo, 2018; Alves, 2010), sejam por suas ações na escolha do estabelecimento escolar (Costa, 2008; Rosistolato *et al.*, 2013; Rosistolato *et al.*, 2016; Rosistolato *et al.*, 2020).

Écio Portes (2003, p. 63), em um artigo sobre o trabalho escolar das famílias populares em Belo Horizonte que tiveram seus filhos aprovados em universidades públicas, define trabalho escolar como:

(...) todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, ter acesso ao ensino superior.

Entre as estratégias identificadas pelo autor, estão: a ordem moral doméstica; a atenção ao trabalho escolar, com acompanhamento e/ou vigilância; a compreensão e o apoio ao estudante; e a aceitação de apoio externo de pessoas que conheçam a estrutura e o sistema de ensino, sejam elas do estabelecimento escolar ou de fora dele. Portes (*Id.*) enfatiza que o investimento familiar, comumente realizado pelas mães, resulta da percepção da escola como a possibilidade de seus filhos ultrapassarem a sua condição social, superando as desvantagens presentes no cotidiano das famílias de camadas populares, como a pobreza material e a discriminação.

Em consonância com as pesquisas de sociologia da educação desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, este artigo contribui para questionar o argumento da omissão parental e da homogeneidade das camadas populares (Lahire, 1997; Zago, 2000; Resende, 2012; Corrêa de Melo, 2018) ao analisar as expectativas escolares e estratégias educativas de famílias cariocas. Nas próximas seções, apresentaremos a metodologia da pesquisa e os cinco casos exemplares.

2 Procedimentos metodológicos

Este estudo tem como base os dados de dois projetos de pesquisa. O primeiro, realizado entre 2012 e 2016, entrevistou 52 responsáveis que iriam matricular os filhos na rede municipal do Rio de Janeiro e precisavam, portanto, escolher as escolas de sua preferência na transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental. No segundo projeto, realizado entre 2017 e 2020, foram entrevistados 17 responsáveis e 14 jovens estudantes das famílias da pesquisa anterior sobre a trajetória escolar, a inserção ou não no ensino médio e/ou no mercado de trabalho e os projetos de futuro.

Ambos os projetos foram realizados em duas zonas da cidade do Rio de Janeiro – zona sul e zona norte (Rosistolato, Pires do Prado, Costa, 2014; Rosistolato *et al.*, 2016) – e pesquisamos estudantes de escolas de duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): a segunda³ e a quarta CRE⁴. Ao todo, o sistema municipal de educação do Rio de Janeiro é dividido em 11 CRE's. Cada CRE é responsável por coordenar uma região da cidade e, portanto, as escolas municipais que ali estão distribuídas. Essa escolha foi realizada por serem regiões populosas, estratificadas em nível socioeconômico e por apresentarem concentração de escolas municipais e estaduais⁵ que se diferenciam por seus desempenhos.

As famílias que participaram das pesquisas em ambos os momentos são caracterizadas como pertencentes às camadas populares, pois apresentam ocupações de baixa qualificação, frequentemente sem formalização, ou enfrentam o desemprego. A maioria dessas famílias residiam em áreas de baixa renda ou favelas, geralmente em moradias com três ou quatro cômodos, excluindo os banheiros, onde vivem entre três e sete pessoas. Parte delas é beneficiária do programa Bolsa Família⁶. Outra característica comum é a baixa escolaridade dos responsáveis, predominando a conclusão parcial ou total do ensino fundamental. Em muitos casos, a escolaridade dos estudantes já supera a de seus responsáveis. Também é frequente a presença de jovens estudantes que conciliam os estudos com o trabalho, porém, muitas vezes, sem vínculo empregatício formal.

Realizamos entrevistas em profundidade e protocolos de entrevistas com observações etnográficas. As entrevistas e as observações foram realizadas por dois pesquisadores treinados e, quando autorizadas, as entrevistas foram gravadas na íntegra. Sendo assim, um dos entrevistadores ficou responsável pela realização da

³ A 2ª CRE tem 146 escolas nas seguintes regiões da cidade: Tijuca, Jardim Botânico, Vidigal, Urca, Praça da Bandeira, Grajaú, Morro Nova Divinéia, Andaraí, Jamelão, Comunidade Chacrinha, Humaitá, Botafogo, Cosme Velho, Rocinha, Leblon, Vila Isabel, São Conrado, Copacabana, Ipanema, Usina, Glória, Alto da Boa Vista, Laranjeiras, Gávea, Flamengo, Morro do Andaraí, Maracanã, Morro dos Cabritos, Leme, Rio Comprido, Catete, Lagoa e Praia Vermelha.

⁴ A 4ª CRE tem 145 escolas nas seguintes regiões da cidade: Ramos, Penha, Vila do João/Maré, Vigário Geral, Bonsucesso, Olaria, Manguinhos, Praça Do Carmo/Penha, Penha Circular, Cordovil, Benfica, Brás de Pina, Vila Da Penha, Parada de Lucas e Jardim América.

⁵No município do Rio de Janeiro, a rede municipal é responsável pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pela Educação de Jovens e Adultos e a rede estadual é responsável pelo Ensino Médio.

⁶O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo federal brasileiro, criado em 2003, com o objetivo de combater a pobreza e reduzir as desigualdades sociais no país.

entrevista e, o outro, pela observação do contexto em que a aplicação foi realizada (Rosistolato, Pires do Prado, 2015).

Neste artigo analisamos cinco das 17 entrevistas com as famílias que participaram dos dois momentos da pesquisa. Este conjunto de dados nos permitiu ter acesso a um material cumulativo sobre as informações socioeconômicas da família, a escolaridade e a trajetória escolar dos filhos, suas ações educacionais, suas expectativas e projetos de futuro. Escolhemos cinco casos exemplares de uma das regiões da cidade carioca – a zona norte⁷ – para dialogarmos com a literatura crítica ao argumento da omissão parental.

No caso deste artigo, foram escolhidos cinco casos exemplares, um de cada categoria, a fim de exemplificar e ilustrar, a partir dos dados de campo, o que foi consolidado na descrição e na análise de cada categoria. Deve-se atentar para o fato de que o caso exemplar apresenta elementos que aparecem em vários outros casos daquela categoria, mas jamais engloba totalidade de aspectos de todos os demais casos. Esta análise de casos exemplares articula-se à proposta de Fonseca (2010), que propõe um processo de estranhamento, de esquematização e de comparação sistemática dos dados que possibilitam a construção de um conjunto de casos singulares que, mais do que representar um único exemplo, sintetizam fenômenos gerais.

No roteiro de entrevista havia um conjunto de perguntas relacionadas aos contextos socioeconômico e familiar do estudante e de seu responsável. Em relação às trajetórias escolares, questionávamos sobre repetência, participação em projetos, cursos, reforço escolar e a forma como o responsável percebia o perfil do estudante em relação à disciplina e ao desempenho acadêmico. O roteiro de entrevista também possuía um conjunto de questões sobre a escolha da escola, se houve mudança de turno e/ou turma, se o responsável trocava e/ou tentou trocar o estudante de escola em algum momento, de quem foi a decisão pela continuidade dos estudos, se o responsável foi chamado à escola nos últimos doze meses ou se foi por conta própria, se acompanhava os estudos do aluno e/ou as atividades da escola, se o incentivava a estudar, a rotina de estudos com o filho, se acompanhava o dever de casa e se

⁷A zona norte do município do Rio de Janeiro é diversa e estratificada socialmente. O seu território compreende, lado a lado, bairros nobres (com renda *per capita* inferior apenas à zona sul da capital), bairros de menor prestígio e favelas.

inscreveu o estudante em atividades extras dentro ou fora da escola em algum momento de sua trajetória educacional.

Em relação às expectativas dos responsáveis sobre a escolarização dos estudantes (Zago, 2000; Alves, 2010; Corrêa de Melo, 2018), definimos expectativa como o que é esperado do estudante ou o que é esperado que aconteça em sua trajetória escolar (Alves, *op. cit.*; Resende, 2012). Para efeitos de análise, foram classificados dois tipos de expectativas adotadas pelos responsáveis: média e alta. Foi classificado como possuindo expectativa média o responsável que acredita que o aluno irá estudar até o ensino médio. Já aquele que acredita que o aluno continuará os estudos após essa etapa, foi classificado como possuindo alta expectativa.

Com o objetivo de auxiliar a interpretação das ações dos responsáveis em relação às trajetórias dos estudantes, foram criadas quatro categorias de estratégia educativa familiar. São elas: estratégia de mudança da trajetória escolar, ou seja, a mudança do estudante de turno, turma ou escola pelo responsável quando não há obrigatoriedade; estratégia didático/pedagógica⁸, em que os responsáveis vão à escola por iniciativa própria ou porque são chamados, ajudam e/ou acompanham o dever de casa, pagam explicadora⁹ ou designam algum familiar ou conhecido para estudar com o jovem, olham o caderno, estimulam o aluno a estudar ou o inscrevem em cursos ou atividades além do ensino regular; estratégia de planejamento da trajetória escolar, em que os responsáveis pensam na troca de escola, escolhendo ou tentando matricular o estudante em uma instituição federal de ensino; e estratégia comportamental¹⁰, em que os responsáveis comparecem à escola por questões relacionadas à indisciplina do estudante, o repreendem ou têm ações sobre o seu comportamento.

As nossas categorias dialogam com Zago (2000, p. 79), que observa:

(...) o investimento pedagógico não é a única condição capaz de interferir nos resultados escolares. Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares, adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das

⁸Esta categoria foi formulada por Corrêa de Melo (2018) em sua dissertação de mestrado.

⁹No estado do Rio de Janeiro, o termo “explicadora”, muito usado entre as camadas populares, refere-se a uma profissional (formada, ou não, em Pedagogia ou em outras licenciaturas) que é paga pelas famílias para ensinar conteúdos escolares ou auxiliar os estudantes nas disciplinas em que apresentam dificuldade, fora do horário do ensino regular.

¹⁰Esta categoria foi formulada por Corrêa de Melo (2018) em sua dissertação de mestrado.

tarefas de casa. Estes comportamentos mostram uma atitude vigilante com a escolaridade (...).

Na próxima seção, tanto as estratégias quanto às expectativas dos responsáveis sobre a escolarização dos estudantes serão articuladas a fim de tecer uma reflexão sobre as trajetórias e perfis desses jovens.

3 Expectativas e estratégias familiares em trajetórias lineares: Anderson e Giovana¹¹

O primeiro caso é o de Anderson, um estudante que se autoidentificou como um menino branco. Ele morava com sua mãe, seu padrasto e dois irmãos mais novos. Em 2018, seus irmãos eram estudantes da educação básica. Sua mãe, com 40 anos, estava desempregada e seu padrasto trabalhava como motorista. Ela tinha ensino médio completo.

Anderson teve uma trajetória escolar linear: começou a estudar com dois anos de idade, estava cursando o ensino médio e nunca reprovou série/ano. A sua mãe mobilizava estratégias didático/pedagógicas ao tentar auxiliar o estudante nos deveres de casa, acompanhar os seus estudos, estimulá-lo a estudar e, às vezes, acompanhar as atividades da escola:

Responsável: “No dever, às vezes ele tá estudando lá, aí acha que eu sei de alguma coisa: ‘Ah mãe, isso aqui’. Aí eu: ‘Ah é, Anderson, olha só, o que eu estudei foi há 50 anos atrás, não é mais o que é hoje em dia, mas vamos lá, vamos tentar’. Assim, eu acompanho assim. Além disso, meu conhecimento não é mais o mesmo”.

Irmão de Anderson¹²: “Vê as notas, briga com ele”.

Responsável: “Ah, vejo as notas dele, mas eu só dou abraço e beijo, eu não brigo, eu só vejo nota boa...Não ficou de recuperação...”

Pesquisador: “Há estímulos pra ele, pessoas que estimulam ele a estudar?”

Responsável: “Todo mundo, a família toda”.

Pesquisador: “Todo mundo, a família toda?”

Responsável: “É, a família do abençoado do pai lá também incentiva ele a estudar”.

Em alguns momentos, Anderson contava com o apoio do primo para os estudos. As mudanças de escolas ocorreram apenas quando não havia o segmento seguinte no

¹¹Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

¹²Um dos irmãos de Anderson estava presente na entrevista e, em muitos momentos, ajudava a sua mãe nas respostas.

mesmo estabelecimento. Segundo a mãe, o processo de escolha para a escola de ensino fundamental II foi realizado com a participação das professoras e de familiares ligados à educação; no ensino médio, deixou ele escolher: “Não fui eu que escolhi (...) Foi ele. Eu deixo ele voar com os sonhos dele”. No entanto, ela sabia que era a escola que os seus sobrinhos frequentavam afirmando “que a escola era boa”. Estas ações na escolha das escolas, demonstram que a mãe de Anderson adotava uma estratégia de planejamento da trajetória escolar, pois escolheu as instituições de acordo com a indicação de professores e familiares, evidenciando participação ativa nos processos escolares de seu filho.

Na escola de ensino médio, Anderson trocou de turma pela primeira vez por conta de seu comportamento em sala de aula. Segundo a mãe, a diretora ligou para a sua casa, solicitou a sua presença na escola e pediu para mudá-lo de turma para que o seu filho não fosse “contaminado”. O motivo dado pela escola foi a ocorrência de conversas paralelas em sala de aula. Além disso, a mãe conta que a preocupação da diretora “era ele não se misturar e vir a fazer coisas piores, preocupação com o aluno mesmo” e que, ao final, ela aceitou a troca de turma. Essa descrição demonstra que a mãe de Anderson adota uma estratégia comportamental, pois foi à escola por indisciplina e teve ações sobre o seu comportamento, seguindo a orientação da escola para mudá-lo de turma. Além disso, nota-se também a estratégia de trajetória escolar, pois autoriza a mudança de turma para não atrapalhar seu percurso escolar.

No ensino médio, Anderson começou a trabalhar sem vínculo empregatício em uma lanchonete. A mãe não gostou da ideia, pois o jovem deixou de estudar todos os dias da semana e só estudava quando havia trabalho da escola ou alguma prova. Nessas situações, “(...) ele fica pela escola mesmo, ou vai pro meu sobrinho”. Segundo ela, “ele optou infelizmente por trabalhar” e explicou por que queria que Anderson continuasse estudando:

Ah, porque sem estudo, se com estudo já é difícil, imagina sem estudo? Eu tenho meu 2º, meu 2º grau completo, e aí? Cadê emprego pra mim? Imagina a pessoa não tendo estudo? (...) E outra, ele gosta de estudar, e é bom pegar esse forte nele (Lúcia, mãe de Anderson).

As suas expectativas após o ensino fundamental eram de que Anderson continuasse os estudos e iniciasse um curso profissionalizante. Em suas ações, a mãe afirmou confiar no filho e, assim, tentava não interferir tanto em suas escolhas em

relação à trajetória escolar, mas atuava quando necessário, como quando o aluno ficou “rebeldezinho”.

A responsável avaliou a disciplina e o desempenho de seu filho no ensino fundamental e no ensino médio e, mesmo com o trabalho, aumentou a sua avaliação de um “bom aluno” para “muito bom” e de “disciplina regular” para “muito disciplinado”. A responsável permaneceu com altas expectativas sobre a sua escolarização nos dois momentos. Ela acreditava que ele iria estudar “Até não poder mais (...) O que ele puder, ele vai fazer (...) Superior, eu confio nele”, e afirmou que Anderson desejava ser engenheiro.

Carvalho, Loges e Senkevics (2016, p. 88) analisaram situações de estudantes semelhantes a de Anderson em termos de trabalho e expectativa familiar. Os autores afirmam que “a inserção dos rapazes em atividades produtivas não significava para essas mães a perspectiva de abandono da escola”. A forma que a responsável de Anderson o enxergava – um aluno muito bom e muito disciplinado, ainda que estivesse “aprontando” na escola – salientando também outros aspectos de sua trajetória, como gostar de estudar e tirar notas boas, demonstraram maior influência nas expectativas maternas do que o fato dele trabalhar durante o ensino médio.

O segundo caso é o de Giovana, que se autoidentificou como parda. Em 2013, residia com sua mãe, seu padrasto e seus três irmãos, dois biológicos e o caçula, filho de seu padrasto. Em 2017, a mãe da Giovana afirmou estar solteira, mas não mencionou quem morava na residência. Ela tinha 50 anos de idade, se considerava parda, tinha o ensino fundamental incompleto e estava desempregada, porém fazendo trabalhos para uma gráfica em casa.

Assim como Anderson, Giovana possuía uma trajetória escolar linear: começou a estudar com cinco anos de idade, estava no ensino médio, nunca foi reprovada ou interrompeu os estudos e nunca trabalhou. Só fez trocas de escolas quando a instituição de origem não ofertava o segmento/nível seguinte: do fundamental I para o fundamental II, e na transição do fundamental II para o ensino médio. A escola de ensino fundamental foi escolhida pela proximidade da residência e por dar “mais em cima do aluno”. No ensino médio, a escola foi definida em função da proximidade com a residência e por ser “boa”, “bem puxada”.

O caso da matrícula da Giovana no ensino médio é ímpar, pois a família pagou uma pessoa para realizar a pré-matrícula no sistema digital¹³, mas o processo foi realizado equivocadamente duas vezes. Primeiro, Giovana foi matriculada no 9º ano do ensino fundamental e não no 1º ano do ensino médio. Na segunda tentativa, foi matriculada em uma escola noturna, que não era a opção da família. Ao final, na terceira tentativa, a própria Giovana realizou a pré-matrícula no sistema on-line. A situação de contratação e pagamento de uma pessoa para efetuar a pré-matrícula demonstra a preocupação familiar com o processo de escolarização e uma estratégia de planejamento da trajetória escolar, negando inclusive a matrícula em uma escola no período noturno, pois, segundo a mãe, “à noite não dá né, tem 15 anos, não tem necessidade de ela estudar à noite”.

Na perspectiva da mãe, Giovana inicialmente era uma aluna regular e disciplinada. Sobre a avaliação da aluna no ensino médio, a mãe nos descreveu:

Ó, não vou te mentir: primeiro bimestre: R¹⁴. Segundo bimestre: B. Terceiro bimestre: MB. E aí ela ia só no MB porque eu falava pra ela que R não era... Obrigação é ela tirar MB. Sempre foi MB. Obrigação dela é tirar. Né? Tem obrigação de tirar MB (Angélica, mãe de Giovana).

Segundo a mãe, Giovana estudava por volta de duas horas, todos os dias: “Ela vai dormir meia noite (...) Ela entra, pega um livro, vai na internet, entendeu? Pesquisa...”. A mãe de Giovana aumentou a expectativa em relação à escolarização da filha. Durante o ensino fundamental, acreditava que a filha iria até o ensino médio. Com Giovana no ensino médio, disse: “Ah, eu acho que ela vai acabar... Acho que ela vai fazer faculdade. Acho não, tenho certeza”.

Ao longo da trajetória de Giovana, a responsável pensou na troca de escolas, o que configura uma estratégia de planejamento da trajetória escolar. A responsável afirmou incentivar o estudo da filha, olhar o caderno todos os dias e acompanhar o dever de casa. Também contava com o apoio do filho mais velho nos estudos, o que indica que possuía estratégias didático/pedagógicas.

¹³A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro tem um sistema de matrícula digital denominado Portal de Matrícula on-line.

¹⁴Todos os conceitos e as notas dos estudantes trazidos em suas trajetórias são segundo os responsáveis, baseados no seguinte sistema de avaliação adotado pela prefeitura do Rio de Janeiro: I (Insuficiente), R (Regular), B (Bom) e MB (Muito Bom).

Pesquisador: “Você acompanha as atividades da escola além de dever de casa? Alguma outra coisa?”

Responsável: “Só em trabalho da escola: ‘Mãe, dá uma opinião aí...’ sobre trabalho de escola...”

Pesquisador: “Entendi. Acompanhava o dever de casa?”

Responsável: “Também”.

Pesquisador: “Com qual regularidade?”

Responsável: “Ah, pouco, entendeu? Porque a maioria das coisas ela sabia. Às vezes ela me pedia opinião: ‘Mãe, como é que eu faço isso aqui?’, aí eu dava”.

Apesar de afirmar que a sua filha nunca teve ajuda para estudar, quando estava no ensino fundamental II, tinha o auxílio de uma explicadora que a ajudava nas tarefas. Quando perguntada sobre a participação em projetos, a mãe citou um projeto de atletismo da marinha e a sua possível saída para fazer um preparatório para uma escola pública de ensino médio com profissionalizante.

Na entrevista, a mãe afirmou que Giovana nunca a decepcionou em nada, “Sempre foi boa filha, entendeu?” e que ela ainda não queria que a menina trabalhasse: “Ainda não. Não, não quero que ela trabalhe agora, ela quer fazer Jovem Aprendiz (...), mas se atrapalhar os estudos, eu não quero”, afirmando à filha: “Que você estude o que eu não estudei”. O motivo dado pela mãe para a continuidade dos estudos de Giovana foi a superação de sua condição educacional: “É uma decisão minha e dela. Acho que é dela também, né... Ela tem que ver o esforço que eu tô fazendo por ela, né...”.

Ambos os casos descritos abordam estudantes com trajetórias lineares e que, por conta de seus perfis escolares, recebem altas expectativas de seus responsáveis. Com conceitos MB, muita disciplina e certa frequência de estudos fora da escola, as famílias articulavam diferentes estratégias educativas. Por não conceberem o trabalho durante o ensino médio de forma positiva, as suas ações voltavam-se para evitar que esse caminho fosse traçado pelos estudantes, que eram incentivados a priorizar a escola e a alcançar as expectativas delineadas. Em ambos os casos, as famílias indicam que a continuidade dos estudos permite oportunidades de melhoria nas condições de vida e nas possibilidades profissionais, algo que suas mães, com escolarização média, não tiveram.

Apesar disso, essa articulação de diferentes estratégias educativas e as expectativas desejadas não se restringe a esse tipo de trajetória, como será discutido na próxima seção.

4 Expectativas e estratégias familiares em trajetórias fragmentadas: Fernanda, Yam e Yara

O primeiro caso de trajetória fragmentada a ser apresentado é o de Fernanda, que se autoidentificou como preta. Ela residia com sua mãe “do lar”, seu pai militar do exército e seu irmão mais velho, formado em Educação Física. A responsável pela aluna – sua mãe – tinha 49 anos de idade, se declarava parda e tinha ensino fundamental completo.

Fernanda teve uma trajetória escolar fragmentada singular. Ela ficou retida por faltas no primeiro ano do ensino fundamental porque teve que acompanhar a mãe nos cuidados da bisavó doente. Segundo a mãe, ela avisou à escola, mas ainda assim, Fernanda foi reprovada.

Aí eu falei pra ela (professora): “Valéria, minha avó vai ter que operar e eu vou ter que ficar...”. “Não, mãe, pode ir, não se preocupa não, já estamos no final do ano”. Aí eu fiquei com a minha avó lá no hospital. Quando eu cheguei no ano, começo do ano, ela segurou a minha filha por falta.

Nesse caso específico observamos que a mãe avisou à professora sobre os problemas familiares e os motivos da ausência, demonstrando uma preocupação com a escolarização de sua filha, que frequentava escolas desde os quatro anos de idade. As estratégias didático-pedagógicas se faziam presentes ao ir à escola para reuniões de responsáveis, acompanhar os estudos da filha e suas atividades da escola, assim como ao incentivar o estudo com o seu pai e os seus irmãos. Quando a filha era pequena, pagou uma explicadora para ajudar nas atividades escolares.

A família também mobilizava estratégias de planejamento da trajetória escolar, pois escolheu as escolas de Fernanda. No ensino fundamental, a mãe escolheu a escola pela proximidade de sua casa, pela “fama” na região e, também, contou com o apoio da diretora, que já conhecia a família por conta de um irmão mais velho. No ensino médio, escolheu a escola junto com a filha, motivada pela indicação de conhecidos e pela fama da instituição. Na entrevista, a mãe de Fernanda ressaltou que estava preocupada com a violência no entorno da escola e pensava em mudá-la de instituição, mas como já estava próximo do término do ensino médio, achava que não valia a pena.

Pesquisador: “Se a senhora pudesse, trocaria ela de escola?”

Responsável: “É... Sim e não. Não por ela já estar lá acabando e sim por causa desse problema da violência, só por, se caso fosse, só por causa da violência, não pelo ensino, não pelo colégio em si”.

A mãe acreditava que Fernanda alcançaria o ensino superior quando a estudante estava no ensino fundamental e, posteriormente, quando ela estava no ensino médio, indicou que a menina “pensa grande” e que seguiria até a pós-graduação:

Pesquisador: “Até quando a senhora deseja que ela vai estudar?”

Responsável: “Ué, no caso até acabar uma faculdade... (...) Independente do que que seja...”

Pesquisador: “E em qual área que a senhora desejaria?”

Responsável: “Eu mesmo, acho que isso tem que ser dela, né? Que não adianta eu falar: ‘Fernanda, vai ser advogada!’ (...) Entendeu? ‘Vai ser engenheira!’ (...) É uma opção dela o que ela escolher eu vou incentivar. Mas uma área boa. Lá tem tanta... Medicina é difícil, Engenharia... Uma coisa que ela goste”.

Pesquisador: “E até quando a senhora acha que ela vai estudar?”

Responsável: “Bom, ela tem sonhos grandes, eu acho que ela vai querer estudar até...”

Pesquisador: “Terminar o Ensino Médio, Técnico, Superior”.

Responsável: “É...”

Pesquisador: “Pós-graduação...”

Responsável: “Isso. Que ela pensa grande”.

Fernanda teve uma breve experiência com telemarketing no Jovem Aprendiz. Decidiu sair, com o apoio da mãe, porque estava prejudicando o seu desempenho na escola.

A mãe de Fernanda queria que a menina continuasse estudando para acessar empregos e para superar as suas condições socioeconômica e educacional. Ela afirmou que independentemente da área escolhida, incentivaria a filha, pois o interesse deveria partir dela. Afinal, não adiantaria forçá-la a seguir um caminho que não fosse de sua própria escolha.

Durante a entrevista, a responsável expressou uma ideia recorrente em outras famílias da pesquisa, em que afirmou: “Porque sem o estudo... Se com o estudo já tá ruim, sem estudo então... Pra ter uma base, um curriculozinho melhor, né”. Esse é um caso em que as expectativas em relação ao estudante refletem os desejos do responsável sobre uma “vida melhor” para os seus filhos, sem necessariamente estarem atreladas ao desempenho escolar, como veremos em outros casos a seguir.

O segundo caso é o de Yam, que se autoidentificou como preto. A sua família era formada pelo pai, sua mãe e seus quatro irmãos. Yam tinha duas irmãs mais

novas por parte de mãe, um irmão mais velho por parte de pai, que faleceu ao longo da pesquisa com 21 anos de idade, e um irmão mais velho por parte de pai e mãe. Os seus irmãos trabalhavam como auxiliares de ferro velho, sendo que um estudou até o 1º ano do ensino médio e o outro completou o ensino fundamental. O seu pai era autônomo, trabalhava como “freteiro” e tinha ensino fundamental completo. Quando entrevistamos a família na primeira pesquisa, Yam morava com a mãe, o pai e seus irmãos. Na segunda fase da pesquisa, Yam morava apenas com o pai.

A mãe foi entrevistada no primeiro momento e a sua expectativa era de que Yam estudasse até o ensino superior. No segundo momento, o seu pai foi o entrevistado e ele também possuía altas expectativas sobre o seu filho, afirmando: “Eu quero que ele estude, que ele termine... Porque o estudo também nunca para, né... Nunca para. Se meter as caras, tem sempre uma coisa pra fazer”.

Yam possuía uma trajetória escolar fragmentada: começou a estudar com sete anos de idade, após ter manifestado interesse e pedido aos seus pais para ir à escola. Teve duas reprovações ao longo do ensino fundamental. O pai costumava ir à escola por conta de reuniões, indicando uma estratégia didático/pedagógica. No entanto, informou que não houve comunicação sobre as retenções.

“Quando que eu fiquei sabendo... Eu acompanhava a escola, pô... Aí eu via... Falava: ‘Esse ano vai ser brabo pra tu... Vai dar pra passar não... Não vai passar, cara. Tá de brincadeira...’. Nunca botei ele também em explicadora... Ele tem que ter a cabeça dele pra fazer. Mas agora ele tá bem melhor. Entendeu? Ele repetia, aí eu dava uma dura nele e aí no meado do ano ele já... Se eu botasse ele no aceleração, no Acelera, talvez ele já tivesse lá na frente, mas eu não queria, queria o ano todo...” (Alécio, pai de Yam).

A fala do pai indica uma estratégia didático/pedagógica de acompanhamento da escola ao participar das reuniões. Ele demonstrava algum conhecimento sobre o sistema escolar, ao mencionar o programa de recuperação de aprendizagem da rede municipal de ensino¹⁵. Foi o pai quem escolheu a escola de ensino médio, pois inicialmente Yam foi transferido para uma escola com localização perigosa, mobilizando uma estratégia de mudança da trajetória escolar.

“Que isso, cara... Vagabundo sai de lá da favela e fica dentro da escola. Embaixo da escola, pô... Vou querer meu filho lá? Saindo dez horas da noite...”

¹⁵O projeto “Acelera Brasil” era uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Instituto Ayrton Senna, que tinha por objetivo atender alunos com defasagem idade/ano escolar do ensino fundamental.

Eu ia ter que buscar ele todo dia, então eu consegui pedir uma transferência”
(Alécio, pai de Yam).

A mãe, por sua vez, pagava uma explicadora quando Yam estava no ensino fundamental. O pai o via como um estudante regular, assim como sua disciplina, e ele não possuía rotina de estudos fora da escola. Yam tinha a intenção de participar do programa Jovem Aprendiz, mas quando estava no ensino médio trabalhava como ajudante em um ferro velho e no frete com o seu pai.

A decisão de continuar estudando foi tomada em conjunto pelo pai e o estudante. Apesar de não acompanhar os estudos do filho ou ter rotina de estudar junto, o pai acompanhava o dever de casa o vendo manipular o caderno “de vez em quando”. O responsável também mobilizou estratégias educativas comportamentais ao precisar ir à escola do ensino médio, visto que o estudante não prestava atenção na aula, conversava e ficava “arrumando problema”.

“Porque é bagunceiro, cara. Não presta atenção, às vezes, nas coisas. Já fui chamado três vezes lá. (...) Por causa dele... Não presta atenção na aula. Aí agora na última vez agora a diretora falou que ele tá bom, que ele melhorou bastante. Porque quando eu saio de lá... Uma que eu já saio de lá nervoso, né... Eu detesto ficar sendo chamado em escola. Aí quando chega aqui eu descasco o abacaxi nele. Tem que melhorar, pô, lá não é lugar de bagunça. Vai fazer bagunça, faz na rua. Vai fazer bagunça dentro da escola?” (Alécio, pai de Yam).

O pai desejava um cenário em que Yam continuasse estudando e trabalhando: “(...) eu quero que ele pense grande, pense pra frente, né?...”. E, ao continuar a sua fala, argumentou porque desejava a continuidade dos estudos:

“Quero que ele continue estudando... Porque segundo grau também não é nada, né... Ele trabalhando, tendo uma coisa assim, melhor pra ele... Uma faculdade... Um projeto maior pra frente, né... (...) Eu perdi um filho, então ele é o que me resta, cara... Então eu quero o melhor para ele... Quero que ele sempre bote na cabeça: “Poxa, eu tenho que fazer isso, eu sou capaz”, tem que seguir em frente” (Alécio, pai de Yam).

No caso de Yam, o que se pode perceber é que o seu responsável enfatiza não saber o que ele “quer ser”, que o filho não tem um projeto, não se esforça para aprender, além de sempre ser chamado na escola. Apesar disso, as suas altas expectativas são mantidas pelo sonho de que o filho curse uma faculdade, trabalhe “(...) numa coisa melhor (...)”, além de ir para o exército:

Responsável: “Eu preferia que ele nem trabalhasse com esse negócio assim de ferro velho...”

Pesquisador: “O que você queria que ele fizesse?”

Responsável: “Ah, tem que trabalhar numa coisa melhor, cara... Falo para ele: ‘tem uma coisa melhor...’ É digno trabalhar na Kombi? É... Mas queria que ele trabalhasse numa coisa melhor pra ele... Ele vai pro quartel agora, já botei ele na fita de um cara que vai levar ele para aeronáutica, o outro quer levar pra marinha... Entendeu? Uma coisa melhor para o cara... Vai ficar nessa onda de ferro velho?”

Apesar disso, quando o responsável de Yam foi questionado sobre o curso que gostaria que o filho realizasse, afirmou, assim como a responsável de Fernanda, que essa decisão deve ser de seu filho:

Pesquisador: “Você quer que ele faça uma faculdade, então?”

Responsável: “Pô, esse é meu sonho, pô... O cara pegar um diploma maior aí pra frente, né...”

Pesquisador: “Mas tem algum tipo de... Alguma profissão universitária que você gostaria de ver...”

Responsável: “Isso aí ele vai ter que decidir...”

Pesquisador: “Você mesmo não tem nenhum tipo de pretensão?”

Responsável: “Porque às vezes você dá opinião... ‘Ah, queria que tu fizesse uma faculdade, queria que você fosse médico, não sei o que’, aí o cara vai e faz, mas aquilo não é a vontade dele, é outra coisa. Ele quer aquele diploma de médico, mas ele não quer aquela profissão. ‘Eu fiz isso porque meu pai queria...’, aí fica difícil. Tem outros cursos aí, mas não exerce nenhum... Tem um monte de curso, aí quer ser gari”.

Nesse caso, é possível articular com o que afirma Bernard Lahire (1997, p. 32-33), em que:

Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais.

Alécio, o pai de Yam, tentava “transmitir” seus valores sobre a importância da escola para o seu filho, mas o sucesso dependia da aceitação desses valores por Yam, o que não acontecia. O caso de Yam é semelhante ao de Fernanda, descrito anteriormente: as expectativas estão mais relacionadas à forma como o responsável enxerga e interpreta o estudante individualmente do que à forma como suas trajetórias e desempenhos escolares se delineiam.

O último caso a ser analisado é o de Yara, identificada pela mãe como parda. A aluna residia com sua mãe e seu irmão mais novo. A sua mãe tinha 35 anos de idade, era parda, solteira, tinha ensino médio incompleto, foi cobradora de ônibus e trabalhava em eventos como garçoneiro e copeira.

Yara teve uma trajetória escolar fragmentada: foi reprovada, interrompeu os estudos quando estava no 6º ano do ensino fundamental, trocou de escola cinco vezes

entre 2008 e 2017 e participou de projetos de correção de fluxo. Apesar da trajetória, Yara era vista por sua mãe como uma estudante boa e disciplinada, era “(...) inteligente à beça” e estudava diariamente fora da escola no ensino fundamental, incluindo fins de semana. De acordo com a responsável, ela “(...) nunca tirou nota vermelha”. Mas Yara deixou de frequentar a escola durante alguns períodos por conta de uma agressão praticada por uma outra estudante, que levou à suspensão e à transferência de escola. Depois, Yara engravidou e novamente interrompeu os estudos por causa da gravidez e de uma guerra de facções com tiroteios próximos à escola. Inicialmente, a mãe aceitou a participação de Yara no Projeto Acelera, por acreditar que se tratava de um reforço escolar. Posteriormente, entendeu que era um programa de aceleração de série e passou a vê-lo positivamente, pois a sua filha estava “muito atrasada”:

Responsável: “Eu não lembro... Não sei se ela repetiu o 6º ou se não tinha vaga e botaram ela pro Acelera... Eu acho que ela repetiu, eu não lembro direito. Essa parte, quando entrou na Acelera... Eu acho que ela não repetiu não... Eu acho que porque não tinha vaga mesmo, só tinha no Acelera, eu deixei assim mesmo, alguma coisa assim. (...) Agora repetiu um monte, né? Não tá estudando, né? (risos)”.

Pesquisador: “Ela parou em 2016, né?”

Responsável: “É, aí ela repetiu o 6º de novo, né?... Porque assim, quando você sai do Acelera, que você abandona, você volta pra série que você tava. Então você dá como repetente. Então, no caso, ela repetiu o 6º ano né?, porque ela parou de estudar devido a essa agressão, 2016 ela não foi pra escola, então ela ficou estacionada. Se ela fosse entrar, ela ia entrar no projeto de novo ou se ela não conseguisse no projeto, ela ia voltar pro 6º ano. Então, por isso, que dá como repetente, na verdade é isso. (...) É. Ela [a diretora] falou: ‘Ela vai entrar no projeto’ e eu não sabia nem que projeto era esse. Pra mim, projeto era assim: uma aula de reforço, uma aula a mais, entendeu? (...) Então falei: ‘Tá bom’, mas eu achei que era isso, mas não era. Depois que eu fui descobrir que Acelera... Ou a pessoa que tava muito atrasada ou que sei lá, não entendi nada. Falei: ‘Ah tá, não sabia que era isso não’”.

As estratégias educativas mobilizadas pela responsável de Yara no início da escolarização incluíam o planejamento da trajetória escolar como a escolha da escola com a sua filha, além de fins didático/pedagógicos ao ir às reuniões da escola ou à instituição quando a chamavam. Posteriormente, além das estratégias de planejamento, foram mobilizadas estratégias de mudança da trajetória escolar, com trocas de escola algumas vezes: primeiro devido à distância, depois pela agressão e uma suspensão, em seguida por causa da guerra de facções e a gravidez da menina. Há estratégias didático/pedagógicas ao incentivá-la a estudar e a ir frequentemente

às escolas antigas por conta do Projeto Acelera, visto como muito rígido pela mãe na época em que a menina estava estudando:

“Mas todas as vezes (...) que tinha reunião na escola eu ia. Eu não perdia nenhuma, eu chegava atrasada no trabalho, sei lá, eu dava sempre o meu jeito. Porque projeto... Quando era esse projeto acelera, é muito rígido, entendeu?” (Tatiane M., mãe de Yara).

Yara fez cursos de informática e teatro, mas os abandonou devido à distância e à saída de um professor. A mãe também acompanhava os estudos de Yara e tentava ajudar a menina no dever de casa.

“(...) quando ela não sabia alguma coisa, me perguntava. Dificilmente ela não sabia, porque ela sabia mais do que eu. Eu não sabia nada... Porque é tudo diferente, né?... As coisas tão mais difíceis... Eu: ‘Ih, não sei isso não’, ela: ‘Ah mãe, tem que saber, como é que eu vou estudar isso aqui?’. Aí quando eu não sabia, ela tirava dúvida sempre com alguém, uma amiga, ela dava o jeito dela lá, pesquisava na internet, ela sempre dava o jeito dela, aí fazia, nunca deixou de fazer dever de casa não” (Tatiane M., mãe de Yara).

A responsável afirmou que queria que a filha continuasse os estudos e que não gostaria que a menina tivesse engravidado, visto que ela tinha apenas 16 anos e era muito nova: “(...) ser mãe é muito complicado. Porque tem que parar a vida pra viver a vida do filho, né?... Eu acho. Eu fiquei muito chateada na época porque eu não queria isso pra ela, eu queria que ela estudasse”. Na entrevista, a mãe disse que Yara era inteligente, passava o dia estudando quando não tinha aula e que não entendia o motivo da menina ter engravidado:

“Não, ela estudava todo dia. (...) Tipo assim, sábado não tem aula, ela passava o dia todo com aquele caderno na mão. Não sei porque ela fez isso, menino. Tô te falando, não sei o que deu na cabeça dela, de engravidar... Não sei... Ela é inteligente. Ela é muito inteligente. Até as colegas dela falaram, a amiga dela falou: ‘A Yara tinha tudo pra dar certo’. Falei: ‘Pois é, não sei por que ela fez isso’” (Tatiane M., mãe de Yara).

A mãe acreditava que a filha deixaria o neto aos cuidados dela ou de sua sogra para estudar e assim terminaria o ensino médio. Quanto à ausência de expectativas em relação ao ensino superior, ela a justificou pelo seu nível socioeconômico, acompanhado de acontecimentos que marcaram a trajetória da estudante:

“Olha, eu vou ser muito sincera: eu sou pobre, então se ela fizer o ensino médio pra mim já tá de bom tamanho. Porque faculdade... Eu não posso pagar, a não ser que ela passe numa escola dessas aí... Uma faculdade dessa daí tipo a de vocês, poxa, quem dera... Se ela fizesse isso eu ia ficar muito feliz, né... Faculdade eu acho lindo” (Tatiane M., mãe de Yara).

Sobre gravidez na adolescência, Elaine Brandão (2003) reflete sobre a experiência em camadas médias, foco de sua tese de doutorado, mas também nas camadas populares.

Ela afirma que a maior visibilidade social desse fenômeno nas camadas populares deve-se ao maior acionamento de instituições públicas de saúde, escolares e de assistência social entre jovens da classe trabalhadora. Já as famílias de camadas médias optam, em geral, pelo aborto – realizado em melhores condições, em comparação aos estratos populares – ou pela organização de um suporte no âmbito da esfera de parentesco. A organização familiar também é mobilizada pelas camadas populares, ainda que com significativas dificuldades devido à escassez de políticas sociais.

Yara desejava fazer um curso de maquiagem, mas não era encorajada pela mãe, que falava sobre ela escolher um curso para “ganhar dinheiro”:

“Porque o negócio dela... Sabe qual é o negócio dela? É maquiagem... Ela só gosta dessas coisas. Ela queria fazer um curso de maquiagem. ‘Que curso de maquiagem, garota? Vai fazer curso pra ganhar dinheiro’. Ela: ‘mãe, maquiadora ganha bem, mãe, já pensou eu nos Estados Unidos?’. Ela só falava isso: ‘Mãe, vou ser uma mulher bem-sucedida’. Ai meu Deus...” (Tatiane M., mãe de Yara).

Apesar disso, era incentivada pela responsável, que possuía baixa escolaridade e um trabalho que exigia baixa qualificação, a ir em busca de áreas mais valorizadas no mercado de trabalho. Situação similar foi mapeada por Terrail (1992) em sua pesquisa com meninas de famílias francesas, assim como é relatado por Carvalho, Loges e Senkevics (2016, p. 94) sobre o contexto brasileiro:

(...) mães e filhas pareciam concordar que (...), diferenciando-se da geração anterior, não se restringissem, no futuro, ao casamento, ao cuidado com a própria família e a trabalhos de baixa qualificação, em especial o emprego doméstico.

Esse olhar para o prosseguimento dos estudos e a busca por empregos melhores que de seus responsáveis não se restringe a esse caso. Analisando as entrevistas, foi possível observar que tanto as meninas quanto os meninos eram incentivados por suas famílias a seguirem por este caminho.

Dessa forma, ao analisar os três casos exemplares com trajetórias fragmentadas, fica evidente os variados perfis dos estudantes. Vale ressaltar que os três são jovens negros e com acontecimentos em suas trajetórias que abalaram, mas não anularam, as expectativas dos responsáveis em relação à escolarização de seus filhos. Todos gostariam que os seus filhos alcançassem o ensino superior, mas as trajetórias dos jovens e as suas condições socioeconômicas eram ressaltadas como possíveis empecilhos. As falas e as diferentes estratégias educativas articuladas pelas

famílias demonstram esperanças sobre o futuro educacional dos jovens e a importância da escolarização para terem uma vida melhor do que seus pais.

Considerações finais

As nossas análises estão vinculadas ao material obtido nas pesquisas realizadas e nos cinco casos escolhidos para exemplificar os nossos argumentos, que questionam a omissão parental. Os nossos resultados indicam que, independentemente da trajetória dos estudantes, as famílias possuíam diversas estratégias educativas e a construção de ações para alcançar as expectativas educacionais para seus filhos. Além disso, as relações intrafamiliares se mostraram mais fortes do que o que a escola dizia sobre os estudantes.

As estratégias mobilizadas pelas famílias eram vinculadas às ações didático/pedagógicas, como participação na escola, ajuda ou acompanhamento do dever de casa, pagamento de uma explicadora e incentivo ao estudo. Além dessa estratégia, observamos que as famílias também mobilizam estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensarem em trocas de escolas e, principalmente, ao escolherem as instituições de ensino. O ensino superior é o caminho apontado pelas famílias em termos de expectativa educacional. Em todos os casos apresentados neste artigo, o objetivo das famílias é que seus filhos tenham mais possibilidades profissionais e uma vida melhor.

Vale ressaltar que os nossos dados retratam as percepções das famílias já no século XXI e mantêm a dinâmica apontada pela literatura sociológica mais contemporânea sobre o mito da omissão parental.

Bibliografia

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, maio/ago., 2010.

BRANDÃO, Elaine Reis. *Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência*. 2003. Tese (doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Taxas de Distorção Idade-série 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a->

[informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcão-idade-serie>](#). Acesso em: 21 jul. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Avila; SENKEVICS, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, jan./abr. 2016.

CORREIA DE MELO, William. *Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização*. 2018, 102 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COSTA, M. Prestígio e Hierarquia Escolar: Estudo de Caso entre Diferenças entre Escolas numa Rede Municipal. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*. Vol. 13, p. 455-469, set./dez. 2008.

FOLLY, Andressa Fonseca. “Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?": trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 10, 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

JÚNIOR, Fernando Tavares; SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. *Pesquisa e Debate em Educação*. [S. l.], v. 6, n. 1, p. 73-92, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anál. Social*. Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, out. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 51, e07468, p. 1-13, set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147468>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PORTES, Écio Antônio. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-80.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens de grupos populares e médios. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008.

RESENDE, Tania de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 159-184, set. 2012.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? *Revista Brasileira de Estudos De População*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-30982008000200004>>. Acesso em: nov. de 2022.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSISTOLATO, R. PIRES DO PRADO, A.; MUANIS, M. C.; CERDEIRA, D. G. S. *Análise das transições escolares na educação básica no Rio de Janeiro: Escolha, acesso e permanência no ensino fundamental e médio*. Relatório Final de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Rio de Janeiro, 2020.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P.; KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T.; MOREIRA, A. M. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. *Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)*, v. 27, p. 237-261, 2016.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 57-75, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4480>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A.; COSTA, M. *Escolha, acesso e permanência em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: estratégias familiares em um espaço de disputa*. Relatório Final de Projeto de Pesquisa financiado pela FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira De Estudos De População*. [S. l.], v. 38, p. 1-21, set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

TERRAIL, Jean-Pierre. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*. n. 11-12, p. 53-89, set./dez., 1992.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jul., 2000.

Recebido em: Agosto de 2024

Aceito em: Novembro de 2024

COMO REFERENCIAR

PIRES DO PRADO, Ana; FOLLY, Andressa; MUANIS, Maria. Questionando o mito da omissão parental: trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas das camadas populares. *Latitude*, Maceió, v. 18, n. 2, p. jul.-dez., 2024.