

# Família, escola, território vulnerável<sup>1</sup>

Antônio Augusto Gomes Batista\*

Hamilton Harley de Carvalho-Silva \*\*

Luciana Alves \*\*\*

\*(Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, São Paulo, SP, Brasil)

\*\*(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil)

\*\*\*(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, São Paulo, SP, Brasil)

**Resumo:** Este artigo busca trazer elementos para compreender como famílias residentes em territórios vulneráveis se relacionam com a escolarização de seus filhos. Para tanto realizou pesquisa de inspiração etnográfica junto a 12 famílias moradoras de um bairro de periferia da cidade de São Paulo. As mães foram as principais informantes. A metodologia de análise dos dados consistiu na construção de retratos sociológicos de cada uma das mães e numa análise transversal desses retratos. Os resultados permitem concluir que as mães pesquisadas atribuem um grande valor à escolarização de seus filhos, embora o grau do envolvimento com essa escolarização seja dependente do grau de vulnerabilidade das famílias. Permitem também caracterizar esse tipo de envolvimento, os significados atribuídos à escola, e a natureza e os tipos de esforços realizados para assegurar a permanência na escola e uma escolarização mais longa, limitada, porém, em geral, pela conclusão do ensino médio.

**Palavras-chave:** Efeito território. Desigualdade socioespacial. Relação família e escola.

---

<sup>1</sup>Este artigo retoma e aprofunda parte dos resultados da pesquisa publicada em Batista e Carvalho-Silva (2013).

## APRESENTAÇÃO

Como famílias residentes em territórios vulneráveis de grandes centros urbanos se relacionam com a escolarização de seus filhos? Reunir elementos para responder a essa pergunta foi o objetivo da pesquisa que embasa este artigo. Ela se originou de um conjunto de questões mais amplas, organizadas em torno de uma investigação sobre as relações entre escola e segregação socioespacial em grandes centros urbanos. Dado o fenômeno da segregação social no espaço de uma metrópole, a pesquisa constatou a presença, no contexto da cidade de São Paulo, do efeito de vizinhança ou de território: uma limitação das oportunidades educativas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino localizados em espaços segregados, resultante das desigualdades condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial de sua população. Em contextos similares, outras investigações vêm detectando o mesmo fenômeno<sup>2</sup>.

A produção do efeito de território ou vizinhança, no caso estudado, encontra ainda elementos explicativos em dimensões ligadas:

- às características da oferta (de equipamentos públicos, da matrícula em educação infantil, características das relações de interdependência entre escolas próximas, por exemplo);
- às características da demanda (perfil dos alunos e de suas famílias, cultura do território, por exemplo).

Entre as investigações que se voltam para a demanda na construção do efeito da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares estão aquelas que recaem sobre características das famílias, especialmente para suas disposições éticas e culturais e suas expectativas em relação à escolarização dos filhos. Tendo já nos voltado, em investigações anteriores, para diferentes dimensões da oferta, interessou-nos voltar nossa atenção para dimensões da demanda: as famílias e sua relação com a escolarização de seus filhos.

---

<sup>2</sup> A primeira síntese de nossas conclusões pode ser encontrada em Ernica e Batista (2012). Para outras investigações empíricas ou teóricas sobre o tema, ver Ribeiro e Katzman (2008), Bourdieu (1997), Maloutas (2011), Ben Ayed e Broccolichi (2008). Sobre a natureza contextual do fenômeno, cf. a análise feita por nossa equipe sobre o caso da cidade de Teresina, no Piauí, em Ernica (2012).

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Optamos por desenvolver uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, tendo como centro os pontos de vista e, sempre que possível, as práticas de mães residentes num território de alta vulnerabilidade social a respeito da escolarização de seus filhos. O termo “vulnerabilidade social” não é usado aqui com o mesmo sentido de “pobreza”, mesmo que inclua essa dimensão:

*Em seu sentido amplo, a categoria “vulnerabilidade” abarca duas condições: a dos “vulnerados”, que se identifica à condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência efetiva que implica a impossibilidade presente de sustento e de desenvolvimento, bem como uma debilidade futura, a partir dessa incapacidade; e a dos “vulneráveis”, para os quais a deterioração de suas condições de vida não está ainda materializada, mas aparece como uma situação de alta probabilidade em um futuro próximo, a partir das condições de fragilidade que as afete (PERONA; ROCCHI, 2001).*

Dados os nossos interesses de pesquisa, tomamos por territórios vulneráveis aqueles espaços criados nas metrópoles pelas desigualdades socioespaciais e que conjugam, no caso da cidade de São Paulo, localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de baixa renda e escolaridade, implicando, desse modo, segregação socioespacial, bem como reduzido acesso da população a direitos básicos. Essas características têm por consequência a reprodução das desigualdades e da pobreza.

Participaram da pesquisa 12 famílias residentes em um território segregado no qual já realizávamos uma investigação mais ampla que pretendia explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais. As famílias foram selecionadas entre as participantes de um programa voltado para o apoio a mães desenvolvido por uma instituição local. O programa busca ampliar a autonomia e melhorar a qualidade de vida de famílias com elevado nível de vulnerabilidade por meio de reuniões, grupos de discussão e encontros de capacitação com as mães.

Apesar de essas mães viverem em um mesmo território, suas famílias apresentam, numa escala microssocial, distintos níveis de vulnerabilidade social, condicionados por fatores tais como renda, origem étnico-racial, escolaridade, número e ciclo de vida de seus membros, entre outros. A Tabela 1 descreve as mães das famílias selecionadas.

Tabela 1: Caracterização das famílias selecionadas pela escolaridade das mães, renda familiar, número de filhos e matrícula dos filhos em idade escolar por estabelecimento de ensino

Nome da mãe	Escolaridade da mãe	Renda em salários mínimos	Nº total de filhos	Número de filhos matriculados por estabelecimentos de ensino					
				Ed. Infantil	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ana	8ª série	1,2	2	-	-	1	-	1	-
Célia	Nenhuma	1,0	4*	-	-	1	-	1	-
Cleide	3ª série	2,4	5	1	4	-	-	-	-
Edna	Ensino médio	3,3	1	-	-	-	1	-	-
Fabiana	4ª série	1,4	2	1	1	-	-	-	-
Ivone	8ª série	Não consta	2**	-	1	-	-	-	-
Júlia	8ª série	1,5	5	1	2	-	-	-	1
Lúcia	4ª série	2,6	2	-	-	1	1	-	-
Marta	Nenhuma	1,6	4	-	2	-	1	-	-
Rosa	5ª série	1,0	2	-	2	-	-	-	-
Vanda	4ª série	2,4	3	-	1	1	1	-	-
Zoraide	8ª série	1,7	5	2	2	1	-	-	-
<b>Totais</b>	-	-	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

A. Escola estadual localizada no bairro em que residem as famílias pesquisadas.

B. Escola municipal localizada próximo ao centro comercial do bairro.

C. Escola municipal de ensino fundamental e médio localizada próximo ao centro comercial do bairro.

D. Escola estadual localizada distante do bairro. Estão apenas os filhos matriculados do ensino médio.

E. Escola estadual localizada em outro distrito.

\* Célia desconhece o número total de filhos, porém se referiu a dois que moram no Nordeste e dois que moram consigo.

\*\* Ivone convive apenas com um de seus dois filhos.

Quanto à escolaridade, duas mães nunca frequentaram a escola, cinco a abandonaram ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, quatro completaram o ensino fundamental e só uma possuía ensino médio completo. Apenas três – Ana, Cleide e Rosa –, depois de adultas, se matricularam em programas de Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à renda familiar mensal, em apenas um caso chega a ser superior a três salários mínimos. A maior parte das famílias, sete delas, possui a renda familiar total inferior a dois salários. O número de filhos dependentes dessa renda também é variável, de um a cinco; porém, metade das mães possui, no máximo, dois filhos. Todas elas têm filhos que frequentam a escola pública em alguma etapa de ensino, relacionando-se com no mínimo uma instituição.

Com exceção de uma delas, Edna, todas possuem filhos matriculados em ao menos dois diferentes estabelecimentos de ensino.

Em São Paulo, a setorização da matrícula estabelece que a vaga de cada aluno deve ser designada para um estabelecimento de ensino próximo ao seu local de moradia. Apesar disso, foi possível garantir no grupo certa diversidade de escolas, pois muitas mães procuram, embora nem sempre consigam, transferir seus filhos da escola em que foram compulsoriamente matriculados. Essa variação mostra, como se verá adiante, que as mães hierarquizam as escolas próximas segundo certos critérios e informações obtidas na vizinhança.

O trabalho de campo baseou-se em visitas feitas às mães com duração mínima de um dia e máxima de três. Durante as visitas, as mães eram entrevistadas ao longo de seus afazeres, de maneira informal. A observação – também de inspiração etnográfica – contribuiu para a obtenção de informações sobre as características da residência, vida da família, vizinhança e sobre alguns aspectos do cotidiano no território, com base em visitas aos locais de sociabilidade e aos equipamentos educacionais, entre eles duas escolas, e equipamentos culturais disponíveis. No total foram feitas 25 visitas às casas das 12 famílias no período de março a outubro de 2011. Uma decisão metodológica importante foi retomar as visitas numa segunda onda de coleta um ano e meio após a primeira. Como a instabilidade e a precariedade marcam a vida de muitas das famílias e é característica do território, investigações dessa natureza precisam levar em conta a dimensão temporal na coleta de dados.

As mães acabaram por se tornar nossas principais informantes, de modo que a pesquisa se tornou um estudo sobre as relações das mães, e não das famílias, com a escolarização dos filhos. Embora pretendêssemos entrevistar os pais, eles pouco permaneciam em casa.

Quando as crianças estavam em casa, dependendo do horário em que as mães aceitavam nos receber, eram também entrevistadas, partindo-se da exploração de materiais escolares ou da conversa já iniciada com a mãe. Suas falas enriqueceram as entrevistas, a observação e o levantamento de dados sobre as dinâmicas familiares e sobre, nos termos de Bernard Lahire (1997), consonâncias e dissonâncias em relação ao universo escolar. No diálogo entre mães, filhos e irmãos, captamos elementos da socialização familiar que escapavam aos relatos maternos ou que os contradiziam. Assim, nossa pesquisa oscila entre as declarações das mães sobre suas relações com a escola e sobre suas práticas de socialização familiar, de um lado, e suas relações e práticas efetivas, apreendidas na dinâmica das interações

com os filhos e nas contradições entre suas declarações e as deles.

Além das visitas, foram realizadas seis reuniões com a assistente social da instituição local e três encontros com funcionários da mesma organização, para complementar e triangular informações. A triangulação foi usada também entre as mães: elas se conheciam, muitas vezes perguntávamos se uma tinha notícias de outra, de forma a coletar pontos de vista delas entre si. Essa triangulação foi importante para ratificar ou não a interpretação que fazíamos das entrevistas e observações, oferecendo-nos mais segurança para sua análise.

Para a coleta de dados, dispúnhamos de roteiros pré-estruturados, os quais foram sendo reformulados à medida que a pesquisa transcorria.

A análise dos dados se fez por meio de dois procedimentos articulados. Baseados em Bernard Lahire (1997, 2002, 2004), optamos pelo estudo de caso, usando retratos sociológicos como primeiro procedimento de análise. Os retratos, primeiramente, tomam como escala de análise do mundo social o nível micro – sobretudo o individual – tratado em sua singularidade, sem, porém, renunciar à possibilidade de explicação sociológica do individual e do singular, tampouco de encontrar similaridades entre os distintos casos particulares tratados. Para isso, porém, a análise renuncia à lógica empregada para a abordagem de fenômenos em escala macrossociológica, baseada na seleção de fatores e na busca de estabelecimento de relações causais. Com base no trabalho de Norbert Elias (1990, 1991, 1994), a aposta dos retratos sociológicos é de apreender as complexas relações de interdependência e as configurações sociais que tornaram uma biografia ou um percurso possíveis. Assim, um retrato não se prende ao enredo de uma vida ou a um conjunto de fatos, mas assenta-se na apreensão, para cada vida singular, de um conjunto de propriedades e processos sociais em sua inter-relação. Desse modo, os retratos não são casos anedóticos, mas relatos sustentados por uma estrutura baseada nos princípios e pressupostos de uma análise sociológica da realidade individual, a que procura dar inteligibilidade. Sua finalidade mais geral é dar uma resposta ao modo como o social se torna individual e, tal como interpretamos aqui, expressa-se na ação singular de um indivíduo.

Tais ações singulares, frutos de configurações sociais específicas, são certamente irrepetíveis. Mas parte delas guarda semelhança com outras ações, o que torna possível uma análise “transversal” dos retratos (COSTA; LOPES, 2008). Este foi o segundo procedimento utilizado: a busca de semelhanças e similaridades entre os retratos das mães, para a construção de categorias que

descrevessem processos e condições compartilhados ligados a suas relações com a escola e a escolarização de seus filhos, dependentes dos efeitos das desigualdades socioespaciais.

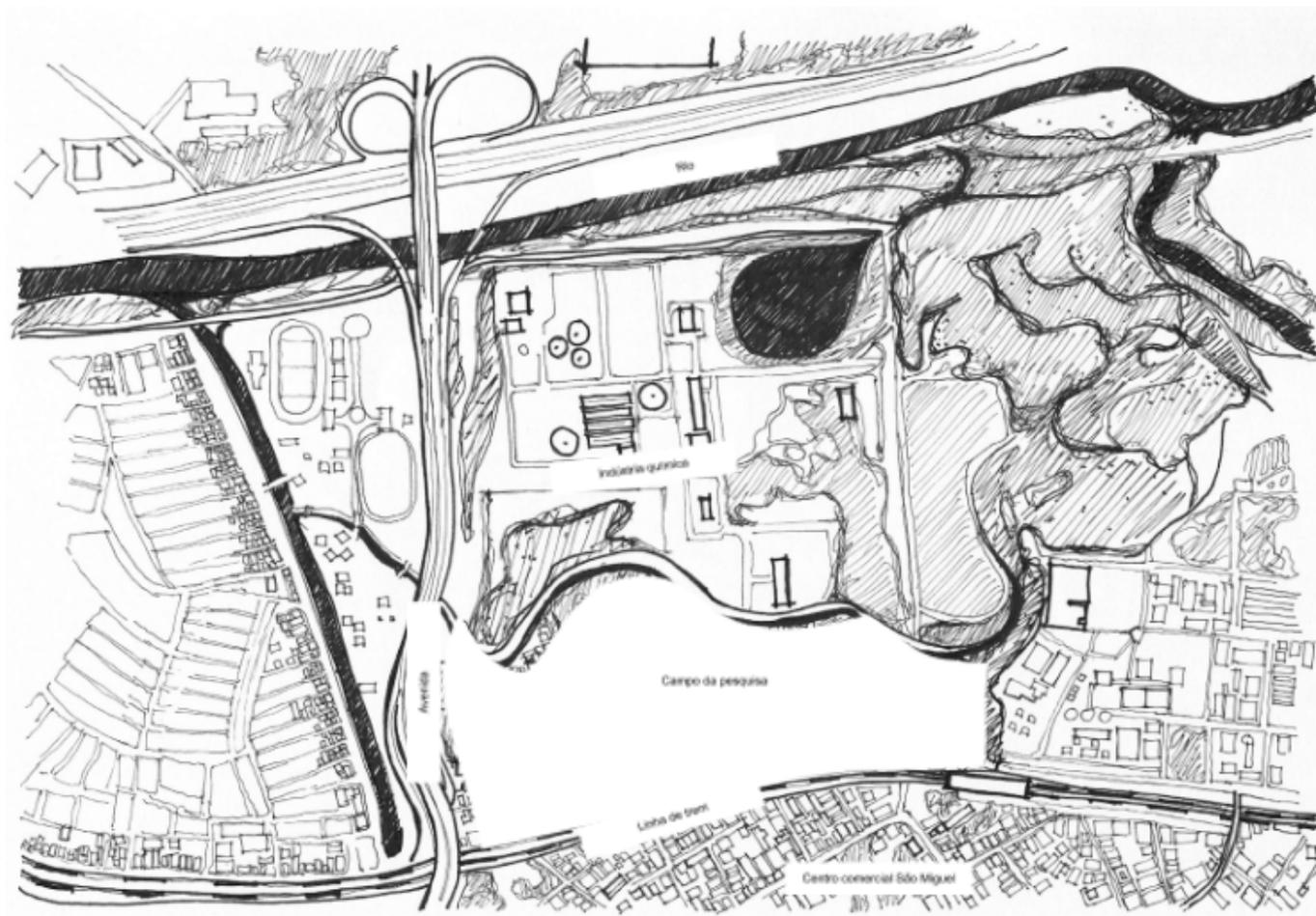
## O TERRITÓRIO

O bairro está bem próximo do estruturado centro comercial de um dos principais distritos da subprefeitura de São Miguel Paulista, bem como de uma estação de trem. Apesar disso, tal proximidade, para quem anda a pé, era garantida principalmente, até há pouco tempo após o término da pesquisa, por uma passarela improvisada de madeira que se projetava sobre muros e a linha de trem, até ser recentemente retirada. Sem ela, é preciso fazer um longo contorno pela linha de trem e uma boa caminhada para chegar ao centro comercial. É essa agora a única maneira de se ter acesso ao bairro. A linha de ônibus serve apenas à área de ocupação mais antiga (Figura 1).

Excluindo essa entrada, o bairro é cercado e isolado, como mostra a Figura 1: à esquerda pela extensa alça de uma avenida; acima por um braço de rio, uma estação de tratamento de esgoto e pelo rio Tietê; à direita por uma indústria de produtos químicos; em frente pela linha do trem. Tanto por causa da estação de esgoto e dos rios quanto da indústria, um cheiro forte de produtos químicos está sempre presente no bairro.

As constantes enchentes de verão, que aumentaram com o adensamento populacional, imprimem um modo de vida repleto de preocupações e desafios aos moradores. As portas das casas têm comportas e os móveis e equipamentos mais importantes são colocados sobre tablados improvisados, ou mesmo sobre plataformas de alvenaria. Na época das inundações, a realização das tarefas comumente mais simples, como “comprar pão” ou “ir à escola”, transformam-se em verdadeiros desafios. Uma das mães participantes do estudo sintetiza numa frase as dificuldades enfrentadas: “Imagina, em dia de chuva, com enchente, ter que atravessar a enchente para ir pra escola. Tem que ter muita vontade mesmo” (Lúcia).

Figura 1: Mapa do território da pesquisa



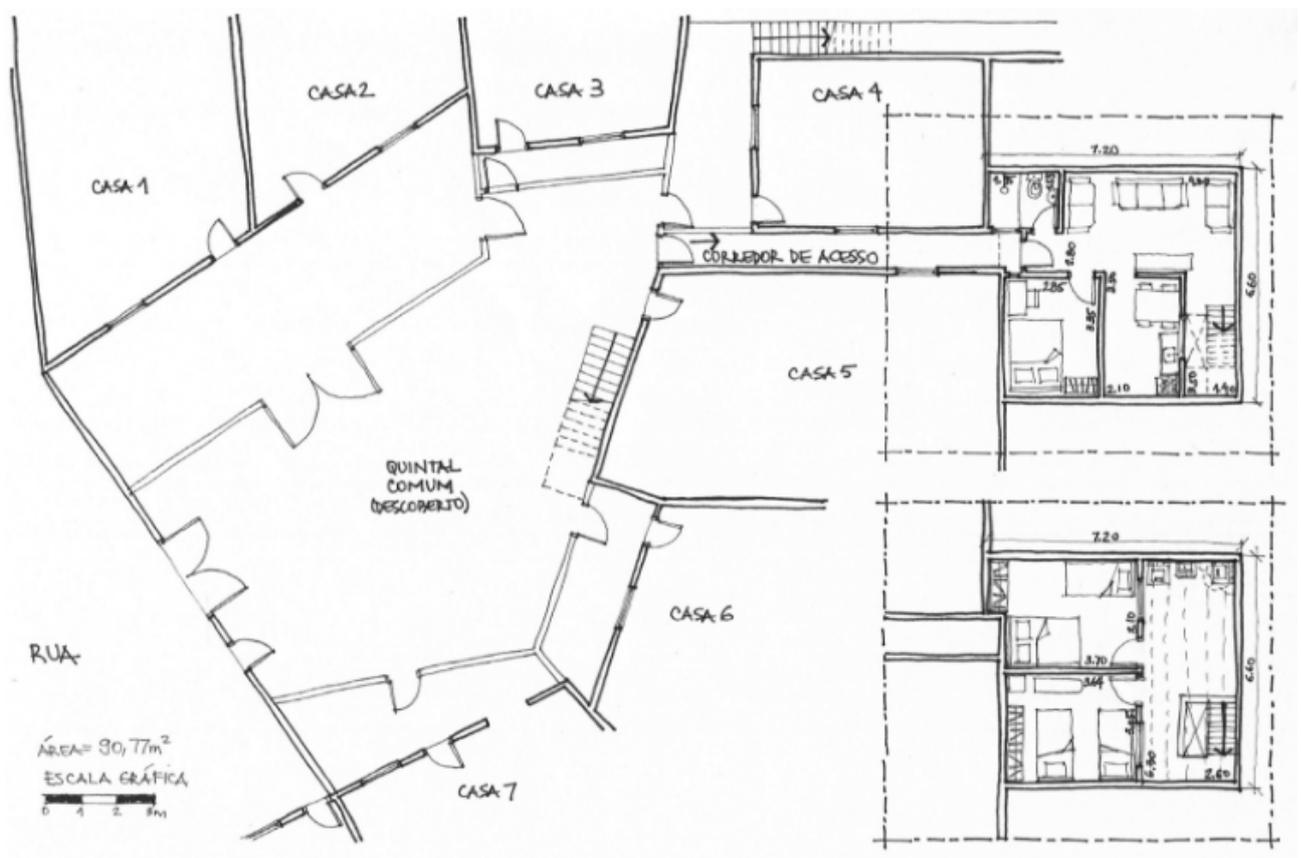
Fonte: Mapa do bairro desenhado por Vânia Tramontino.

Durante a pesquisa de campo foi possível observar e descrever três diferentes áreas que compõem o bairro: uma área de ocupação mais antiga e urbanizada, outra composta por becos e vielas no centro e uma terceira de ocupação recente e mais precária. A área de ocupação mais antiga fica mais próxima à linha de trem, é mais urbanizada que as demais e está localizada numa porção mais elevada do bairro, por isso é menos afetada pelas enchentes. É composta por ruas asfaltadas, com iluminação pública e saneamento, e servida pela linha de ônibus. É também menos atingida pelo tráfico de drogas, que se concentra nas duas outras áreas. A partir da observação das ruas e das casas dessa área, é possível perceber que ela é habitada por famílias que, comparativamente aos moradores das demais partes do bairro, possuem melhores condições socioeconômicas.

A parte central do bairro, de ocupação mais recente, caracteriza-se pela concentração de becos e vielas estreitas e pela falta de saneamento básico e de iluminação pública. É uma área afetada pelas enchentes. A observação sugere

que se trata de um local em contínua expansão. É possível notar, sobretudo, a ampliação e a construção de novas casas umas sobre as outras<sup>3</sup>. As moradias de alvenaria, geralmente sem acabamento exterior, são construídas em lotes compartilhados, onde, em alguns casos, mesmo sendo pouco óbvio, podem-se encontrar cinco ou mais residências. Alguns desses conjuntos de casas apresentam pequenas áreas comuns ou corredores protegidos por um portão. Tais áreas são comumente chamadas pelas mães entrevistadas de “quintal”. Esse tipo de construção, como se verá nos retratos, pode favorecer as redes de solidariedade entre vizinhos de um mesmo lote, que dividem o “quintal” e se revezam no cuidado das crianças. A Figura 2 apresenta um croqui de um conjunto de casas com quintal comum.

Figura 2: Croqui de um conjunto de casas com quintal comum e detalhamento de duas residências – parte central do bairro



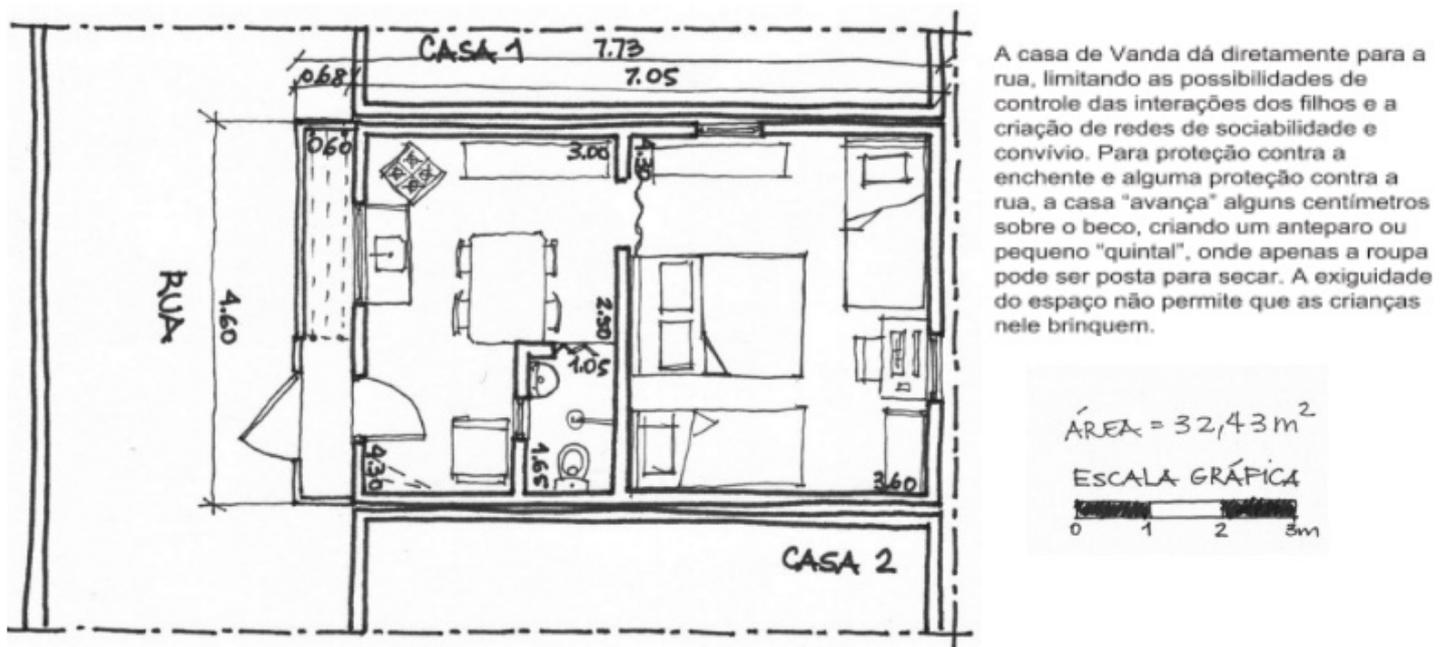
Fonte: Desenho de Vânia Tramontino.

<sup>3</sup> Segundo depoimento de alguns moradores, com falta de terrenos para construção de novas casas, é comum a venda das lajes para outras famílias. Assim, uma casa construída ao nível da rua pode vender sua laje para a construção de uma ou mais casas no segundo pavimento. A casa construída no segundo pavimento, por sua vez, pode vender a laje para uma nova construção, que constituirá um terceiro pavimento. Foi possível observar nessa porção do bairro construções com até quatro pavimentos.

Espaço de circulação e acesso a diferentes casas que compartilham o mesmo lote, o “quintal” pode favorecer redes de solidariedade entre as mães e proteger as crianças dos perigos da “rua”. Para ele convergem as casas. Um portão fechado dá acesso a ele para quem vem do beco.

A terceira área também tem ocupação mais recente. Localiza-se “nos fundos” do bairro. É a mais precária em relação ao acesso a serviços sociais e sofre mais com as enchentes, pois, além de estar na parte menos elevada do terreno, é o lugar onde o esgoto desemboca. Nela, além das casas de alvenaria sem acabamento exterior, é possível observar barracos de madeira, que muitas vezes estão construídos sobre a várzea do rio que por ali passa. O tráfico de drogas é mais intenso nessa porção do bairro, sendo realizado num terreno baldio conhecido pelos moradores como “campinho” (de futebol). Além disso, a maioria das casas está exposta à rua, pois, diferentemente daquelas localizadas na área central, não podem, devido ao tipo de construção, contar com a proteção do “quintal”. Por isso, as famílias se sentem menos protegidas.

Figura 3: Planta baixa de residência na área de ocupação mais recente do bairro



Fonte: Desenho de Vânia Tramontino.

As características das três áreas do bairro afetam diretamente o cotidiano e as condições de vida das famílias. Morar na porção central ou nos fundos do bairro, em casas ao nível da rua, sujeita essas famílias ao risco de “perderem tudo” nas enchentes. Dispor de um espaço compartilhado como um estreito corredor protegido por um portão, o “quintal”, pode reduzir a exposição

aos riscos da violência ou favorecer a construção de redes de solidariedade e de cuidados com as crianças. Portanto, a localização da moradia e suas condições podem imprimir diferentes sentimentos em relação ao próprio bairro, auxiliando ou não essas famílias na adoção de processos de proteção.

## AS ESCOLAS

A subprefeitura possui 64 escolas que atendem o ensino fundamental<sup>4</sup>, sendo 23 da rede municipal e 41 da estadual. Em 2010, havia nessas escolas mais de 52 mil alunos no ensino fundamental, distribuídos em 1.651 turmas. As mães entrevistadas se relacionam com cinco desses estabelecimentos de ensino<sup>5</sup>, nos quais têm filhos matriculados. Um deles é municipal e dedica-se exclusivamente ao ensino fundamental. Quatro atendem o ensino fundamental e também o ensino médio, sendo três da rede estadual e um da rede municipal.

Durante as entrevistas, as opiniões das mães sobre as escolas referiam-se, quase exclusivamente, ao ensino fundamental.

Trinta e duas crianças ou adolescentes filhos das mães entrevistadas encontravam-se, à época da pesquisa, matriculados em alguma instituição pública de ensino, sendo cinco na instituição de educação infantil localizada ao lado da escola estadual (D); 15 na escola estadual do bairro (A); cinco na escola municipal de ensino fundamental (B); quatro na escola municipal de ensino fundamental e médio (C); dois adolescentes matriculados no ensino médio da escola (D) e uma no ensino fundamental da escola estadual (E). Esta última se localiza em outro distrito. Em 2012, o conjunto de matrículas das cinco escolas aqui descritas correspondia a 5.992 alunos.

Devido à setorização da matrícula (sistema que vincula a inscrição da criança em uma dada escola à proximidade do seu endereço de moradia) e à implementação do sistema informatizado de designação das vagas em 2009, o controle do órgão dirigente central sobre as matrículas tornou-se mais rígido. Desse modo, a escola (A) deveria ser a designada para matrícula no ensino fundamental de quase todas as crianças e jovens filhos das mães entrevistadas. Entretanto, encontramos situações de matrícula em outras escolas da região, ainda que a distância da residência em relação à escola ultrapassasse os 2 quilômetros estabelecidos como limite da regulamentação.

<sup>4</sup> Parte dessas escolas pode atender também ao ensino médio.

<sup>5</sup> Além dos estabelecimentos que oferecem ensino fundamental, as mães se relacionam com duas instituições de educação infantil da região, uma creche conveniada e uma escola municipal.

Vamos nos deter aqui apenas em quatro dos estabelecimentos de ensino acima anunciados: (A), (B), (C) e (E). As mães não trouxeram muitas informações sobre (D). Nela havia dois jovens no ensino médio, que concluíram o ensino fundamental na escola (B). Trata-se de um dado relevante. Como se verá mais à frente, após os anos iniciais, diminui expressivamente a capacidade e mesmo a possibilidade – dada a independência alcançada pelos jovens – de as mães acompanharem a vida escolar dos filhos.

As opiniões sobre as quatro escolas mencionadas evidenciam a existência de uma hierarquia estabelecida com base em alguns critérios. Tais critérios foram explicitados mais claramente pelas mães que têm crianças em fase de alfabetização. No topo da hierarquia está a escola municipal de ensino fundamental e médio (C). É nessa escola que a quase totalidade das mães do grupo deseja matricular seus filhos.

A escola estadual A, apesar de ser o destino de matrícula para a maioria das crianças do bairro – pois nele está localizada –, é considerada a pior escola: “Eu não queria que eles estudassem na [escola estadual A], que tem muita droga, tem briga, tem violência, um bate no outro. As mães não gostam da [escola estadual A]” (Célia).

A escola municipal B e a escola estadual E dividem o centro da hierarquia e aparecem como melhores alternativas diante da impossibilidade de matrícula no estabelecimento de ensino que ocupa a primeira posição (C). É importante mencionar que a escola estadual E oferece vagas apenas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, não se configurando objeto de escolha para as mães que necessitam matricular seus filhos nos anos iniciais do fundamental.

Os relatos das mães revelam que, antes da maior rigidez da setorização, a preferência pelas escolas era expressa, conforme a hierarquia acima mencionada, em um sistema de cadastro que exigia que três escolas fossem elencadas como opções. Com a setorização e a distribuição de vagas por um sistema informatizado, tornou-se mais difícil evitar a escola estadual A. A partir de então, os esforços pela matrícula nas escolas de interesse, na maioria dos casos, ocorrem após a confirmação da matrícula, por meio de tentativas de transferência dos filhos, em geral no segundo ano. De acordo com Ana, essa tentativa revela-se, muitas vezes, infrutífera: “É muito difícil transferir, só algumas mães conseguem. Os pequeninhos agora estudam tudo aqui na [escola estadual A]”.

A resistência à escola estadual A, com tentativa de matrícula ou transferência para outros estabelecimentos de ensino da região, é prática comum junto às mães do estudo. A “fama” da escola no bairro é um primeiro critério usado quando desconhecem o cotidiano das escolas. Vanda usou esse critério: “Eu escolhi a escola [municipal B] porque diziam que a escola era boa”. Ana revelou ter tentado evitar a escola estadual A devido aos comentários que ouvia.

Essa escola, um pouco antes do início da pesquisa, passou por um período bastante conturbado, em razão de ter obtido um dos piores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre as escolas da rede estadual, o que foi amplamente noticiado pela imprensa. A busca de explicações para esses resultados, bem como o esforço para a sua melhoria, revelaram grandes dificuldades em lidar com as famílias e com o bairro. Uma agente educacional da Diretoria de Educação da Subprefeitura referiu-se a ele uma vez, dirigindo-se aos pesquisadores: “A minha faixa de Gaza”.

A principal interpretação para o fracasso da escola recaiu sobre as crianças, e especialmente sobre suas famílias. Os alunos, “porque eles são uns trastes, ninguém consegue aprender, por isso que a gente foi tão mal”. As famílias, porque são “violentas”, “desestruturadas”, “não conseguem educar”, “são analfabetas”, “vivem viajando para a Bahia [de onde migraram] e quando voltam os meninos caem de paraquedas na escola”: “a gente não consegue o apoio delas, por melhor das intenções... elas não conseguem ajudar, porque não têm nada para contribuir”<sup>6</sup>.

#### ESFORÇOS EDUCATIVOS DE MÃES EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Contrariando a noção que relaciona as famílias dos territórios segregados à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento do universo escolar, a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola, em geral, grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem, esforços para assegurar a escolarização dos filhos.

É necessário, porém, precisar essas expectativas e esses esforços.

---

<sup>6</sup> A Bahia é um estado da região Nordeste do país da qual se originam muitos dos moradores do bairro. Trata-se da região mais pobre do Brasil.

## Esforços

O termo “esforço”, com efeito, parece ser o mais adequado para caracterizar as ações realizadas pelas mães. Trata-se de um movimento distinto daquele das famílias das classes médias, que, tal como a literatura vem descrevendo, tendem a desenvolver um conjunto regular, sistemático e coerente de estratégias para otimizar a escolarização dos filhos. Essas famílias, na maior parte das vezes, deliberadamente se mobilizam para assegurar o sucesso escolar de suas crianças e acumular diferenciais em seu percurso escolar com vistas a uma difícil conciliação entre seu desenvolvimento pessoal, sua “felicidade” e a construção de sua “identidade”, bem como a reprodução ou a melhoria da posição social familiar. Para isso, tendem a fazer investimentos precoces, ambiciosos, e adotam lógicas educativas que são muitas vezes uma extensão da lógica escolar.

Enquanto o termo “investimento” – utilizado para expressar modos de envolvimento das classes médias com a escola – designa o emprego de recursos para assegurar formas de rentabilidade e supõe, necessariamente, a existência mesma de recursos livres que possam ser investidos, a palavra “esforço”, diferentemente, expressa a intensificação de um recurso, energia ou capacidade não excedente, que não estão acumulados, mas que são despendidos ou gastos. Os investimentos escolares das classes médias visam a um aumento dos capitais familiares preexistentes – de acordo com a sociologia de Pierre Bourdieu – por meio de sua aplicação nas possibilidades escolares mais rentáveis: por exemplo, a escolha das boas escolas e das boas companhias, dos intercâmbios internacionais e da aquisição de línguas estrangeiras de prestígio, ou, em síntese, de tudo que pode aumentar o valor que a escolarização pode agregar ao capital cultural e social da criança.

Nada mais distante dos esforços das mães aqui analisados. Esses esforços, além de não se basearem num conjunto de recursos acumulados, mas num dispêndio de recursos não excedentes, assumem uma natureza que tende à irregularidade, à não sistematicidade. Têm um caráter mais tático do que estratégico<sup>7</sup>, pois, longe de se organizar em função de um planejamento temporal de longo curso, respondem a necessidades e dificuldades colocadas pelo cotidiano – seja pelas demandas da própria instituição escolar, seja pelas injunções das condições de vida da família e daquelas do território, seja pelas relações entre seus conhecimentos do universo escolar e os percalços enfrentados por seus filhos nesse universo. Assumem, ainda, grande variação,

<sup>7</sup> Ver, a respeito da distinção entre ações táticas e estratégicas no cotidiano, o trabalho de Michel de Certeau (1990).

em função tanto da oscilação das condições de vida das famílias que vivem nos territórios segregados como da heterogeneidade das próprias famílias.

### **Esforços para assegurar a frequência**

Os esforços tendem a se dirigir, primeiro, para assegurar condições que a escola – que, como instituição, está pouco habituada a lidar com grupos sociais vivendo nesses territórios – supõe estarem garantidas, porque, em geral, para outros grupos sociais, o estão. São invisíveis para os agentes escolares e para os formuladores de políticas públicas, pois são “taken for granted”. Não são visíveis, por exemplo, os grandes esforços de Lúcia para assegurar a frequência de seus filhos a duas escolas diferentes, afastadas de seu local de moradia, após ter decidido pela evitação da escola do bairro. Como o filho mais velho é uma criança com deficiência e graves problemas motores, para fazer esses percursos mais longos precisava utilizar uma cadeira de rodas, o que tornava a caminhada, já longa, também lenta e difícil, não só nas estreitas vielas do bairro, muitas não asfaltadas, mas também no cruzamento da rampa que, do bairro, dava acesso à região central da subprefeitura.

Assegurar a frequência à escola – essa atividade “natural” para muitas famílias de outros grupos sociais – não parece, com efeito, ser uma tarefa fácil para muitas mães do território: a depressão severa de Ivone e os raros vínculos que possui em São Paulo tornam o cuidado de si mesma uma tarefa penosa. Jonathan, filho de Zoraide, vai obrigado todos os dias à escola, quase sempre à custa de algumas palmadas. Num levantamento feito pela instituição local da sociedade civil sobre crianças com grande absenteísmo ou não matriculadas, Vinícius, filho de Ivone, porém, não aparece senão em razão da distorção idade-série. Ele não falta às aulas. Tampouco Jonathan.

Esse levantamento, realizado em 2012 com 56 famílias que participavam então do programa com as mães desenvolvido pela instituição (PRADA; KLEPACZ, 2012), identificou 15 crianças e jovens fora da escola. Apenas duas em idade de realizar os anos iniciais do ensino fundamental não frequentavam a escola: uma havia abandonado os estudos porque não queria mais ir às aulas e outra nunca havia sido matriculada. Entre os jovens, no entanto, o número era maior: seis haviam evadido durante os anos finais do fundamental e o médio. Os sete casos restantes eram de crianças que não conseguiram vaga em creches ou na pré-escola. O mesmo levantamento mostra, entretanto, que o absenteísmo é relativamente comum e que, portanto, a dificuldade para garantir a frequência é grande: 12 crianças e jovens estavam faltando há

cerca de cinco dias na escola, por doença ou por não querer assistir às aulas. Pelos mesmos motivos, cinco estavam ausentes da instituição num período de 11 a 20 dias. Ao que parece, há uma pressão dos filhos para não frequentar a escola, associada, muitas vezes, a motivos relacionados à saúde. Apesar disso, como se viu, eram poucos os alunos dos anos iniciais que deixavam a escola. Existe, assim, ao que tudo indica, um esforço das mães em mantê-los na escola e em garantir sua frequência. Tudo leva a crer que esse esforço, ao levar em conta os dados sobre os jovens, é menos feliz junto a esse grupo etário.

### **Esforços ao longo do percurso escolar**

Os esforços maternos, além disso, parecem se fazer mais necessários ou possíveis, e, por isso, mais presentes, em certos períodos do percurso escolar das crianças. Daí seu caráter mais pontual ou assistemático.

### **Esforços para evitação da escola do bairro**

O momento da designação da matrícula no ensino fundamental é certamente um deles. Como se demonstrou na caracterização das escolas com que as mães se relacionam, elas tendem a buscar evitar a escola estadual (A) localizada no território e, a partir dessa recusa, escolher uma das duas escolas menos distantes: as municipais (B) e (C)<sup>8</sup>. Trata-se, como se pode constatar, mais de um movimento de evitação – recusar uma escola compulsoriamente designada pela setorização da matrícula – do que propriamente de escolha.

A qualidade das escolas é primeiramente indicada pela boa ou má “fama”. A “reputação”, porém, conjuga a percepção de um conjunto de traços que constituem objeto de avaliação de um estabelecimento de ensino e que, ao mesmo tempo, manifestam aspirações maternas em relação à qualidade da escola no contexto em que vivem.

As mães expressam, no movimento de evitação e busca de escolha, e ainda que nem sempre de modo uniforme, expectativas por uma escola que:

- assegure segurança aos filhos, seja por meio de ordem disciplinar que os proteja dos conflitos internos existentes na escola, seja por meio de mecanismos que protejam seu entorno do tráfico e da violência de grupos externos e internos à escola;

<sup>8</sup> Ver, a respeito da escolha de escolas por famílias de meios populares, o trabalho de Nogueira, Resende e Vianna (2015), que, analisando uma extensa base de dados, mostra tanto a “mobilização” de famílias desses grupos para escolher unidades escolares em contextos onde a matrícula é setorizada como elementos que levam a inferir que, para muitas delas, esse é um dos principais momentos de tal mobilização.

- possua programas e projetos que possam aproximar crianças e suas famílias de benefícios sociais, como a distribuição de leite, uniformes e cadernos;
- tenha um corpo discente menos homogêneo no que diz respeito ao perfil socioeconômico, cultural e territorial, de modo a diminuir a influência negativa de colegas moradores da mesma comunidade ou se torne a expressão mesma do território e de seus problemas; essa percepção se apresenta na fala das mães em relação à escola do bairro, em afirmações como as de que o que não “presta” na instituição são os alunos, não a instituição mesma, ou de que se trata de uma escola de “favelados”; se essas afirmações revelam a percepção de um problema real, revelam também a internalização de um estigma e sua projeção nos filhos dos outros;
- tenha o ensino fundamental e médio, facilitando a passagem de uma etapa a outra da educação básica (daí a preferência pela escola que possui as duas);
- seja relativamente próxima, facilitando os deslocamentos dos filhos;
- acolha suas aspirações e demandas por ensino de qualidade, com um ensino “puxado” e prestando contas do “desenvolvimento” de suas crianças, como expressa com veemência Fabiana, e não apenas chamando os pais para se queixar dos filhos – Cleide está consciente da condescendência da escola com suas crianças, que, embora venham apresentando problemas no domínio da leitura e da escrita, sempre recebem boas notas; como tende a ser restrito o domínio da cultura escolar pelas mães, as expectativas referentes à qualidade se dirigem ao aprendizado da língua escrita e do cálculo, bem como aos itens seguintes:
  - utilização do dever de casa de modo sistemático, importante evidência de qualidade do trabalho escolar – reconhecido mesmo por Ivone, apesar de seu maior afastamento do dia a dia escolar do filho em razão de sua depressão –, além de um importante recurso por meio do qual as mães organizam a rotina dos filhos ao longo do dia (eles só veem TV depois dos deveres, por exemplo), bem como de organização da relação com o ambiente externo (só podem sair para brincar com colegas e ir à “rua” ou ao “quintal” depois do dever), como se pôde constatar no depoimento de diferentes mães, como Fabiana. Constatando que o filho tinha poucas tarefas, disse: “Eu falo com a mulherada daqui: ‘seu filho tem dever de casa?’ E as mães dizem que nunca tem dever de

casa. Ele nunca traz dever de casa e eu pergunto pra ele: ‘O que você aprendeu hoje na escola?’ E aí ele enrola, enrola e não fala muita coisa”;

- manutenção de um quadro docente com baixos níveis de absenteísmo, existência de poucas aulas vagas e parcimônia da dispensa mais cedo de alunos. Nas palavras de Vanda: “A [escola estadual A] agora tem muita aula vaga. Os professores faltam muito. Desse jeito, como é que o professor vai avaliar se o aluno tá apto ou não para ir pro outro ano?”;
- apresentação no currículo de atividades educativas diversificadas (excursões, passeios, atividades extras), que promovam experiências que os filhos não têm oportunidades de vivenciar no bairro;
- interação de fato com as famílias, sem desqualificá-las diretamente ou por meio de seus filhos.

Evidentemente, essa síntese não manifesta a heterogeneidade dos motivos pelos quais as mães buscam evitar a escola do bairro. Com efeito, se praticamente quase todas a evitam, não o fazem pelas mesmas razões. O único motivo recorrente é a busca de uma escola mais segura e que ofereça proteção. A ênfase em fatores ligados à qualidade, bem como a maneira de expressá-los, não é, porém, compartilhada por todas, tendendo a se articular tanto a práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas por elas quanto à lógica mais geral que organiza a socialização familiar.

#### Esforços para o acompanhamento escolar

Observa-se um conjunto de práticas de acompanhamento escolar pelas mães. Elas parecem ser possíveis, porém, apenas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ocorre porque os próprios conhecimentos dominados por elas não permitem ir muito além do auxílio em matéria de habilidades mais simples de leitura, escrita e cálculo. Ocorre também porque, à medida que avançam no fundamental, as crianças começam a adquirir maior independência, o que restringe as possibilidades de controle materno.

Apesar disso, para essa etapa da escolarização e sob formas mais ou menos autônomas, a pesquisa identificou práticas: (i) de intensificação do trabalho escolar, por meio de atividades que buscam reparar, antecipar e incrementar as aprendizagens construídas ou não por seus filhos; (ii) de participação no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, visando a averiguação do desenvolvimento dos filhos; e (iii) de regulação das interações com o território.

São práticas que variam fundamentalmente de acordo com as condições de vida das mães, que não são comuns a todas e que raramente são identificadas nos casos de Júlia, de Ivone, de Zoraide e, em parte, de Cleide. Ivone lida com grandes dificuldades agravadas por distúrbios psicológicos. Zoraide e Júlia pelas condições de vida e, no caso de Júlia, observa-se também a presença de formas de socialização muito divergentes da escolar. Algumas mães, ao contrário, assumem maior envolvimento na relação com a escola: nesses casos, essas práticas tornam-se mais regulares e contínuas.

Uma delas é a participação no cotidiano das escolas, sobretudo em reuniões. Algumas mães se esforçam para delas participar não apenas em situações nas quais são incentivadas – nos casos das reuniões de pais –, mas também a partir da proposição de ajuda e da apresentação de questionamentos sobre a qualidade do ensino e sobre a maneira como a instituição trata seus filhos:

*Eu sempre pergunto do meu filho e elas [as professoras] falam que ele só conversa. Aí, eu pergunto do desenvolvimento e elas falam que ele está bem, mas não sei por que elas falam que ele está bem. Eu não acho que ele está bem na escola (Fabiana).*

Vê-se que, enquanto a escola está preocupada com problemas de disciplina, a mãe (revelando um adequado conhecimento da linguagem escolar) está preocupada com o “desenvolvimento” ou “aprendizado”. Segundo ela, trata-se de uma reclamação que faz recorrentemente nas reuniões de pais.

Como se pode observar, as expectativas maternas de construção de uma trajetória bem-sucedida não são correspondidas em todos os casos. Fabiana se preocupa porque o filho não está avançando e porque a escola não está percebendo isso. Marta, que é uma das duas do grupo que nunca teve experiência escolar, baseia-se em comparações entre o desempenho dos filhos a partir de notas e das informações recolhidas durante as reuniões de pais. Com base nesses elementos, ela conclui que um de seus filhos não está se desenvolvendo bem na escola: “Jade e Adriana se desenvolveram bem na escola. Elas só tiravam notas boas. Mas o Alex não aprendia nada na escola”.

As críticas à escola se repetem em muitas famílias do estudo, mas as mães com condições de maior envolvimento conseguem questionar professores e diretores a respeito dos problemas que percebem. Tal questionamento nem sempre é bem-aceito pelos agentes escolares. Fabiana, por exemplo,

tentou averiguar junto à professora de seu filho o motivo da inexistência de lição de casa, o que fez durante uma reunião de pais. Segundo ela, recebeu como resposta uma ameaça: “Vocês estão reclamando que eu não passo lição de casa? Então vocês vão ver só”.

O modo como professores e outros agentes escolares lidam com a participação das mães pode, ao que tudo indica, variar dependendo do prestígio atribuído a elas. A única mãe que parece ter uma inserção mais bem-aceita pela escola é Edna, que tem um papel importante para a escolarização das crianças do território em que vive. Esse papel está ligado a outro esforço educativo empreendido pelas mães, relacionado à reparação do desempenho escolar. Edna oferece aulas de reforço com foco na alfabetização<sup>9</sup>, e garante que alfabetiza

*[...] todo mundo em três meses. Tenho criança da primeira até a quarta série. Aqui sou conhecida como a tia Edna. Eu tenho lista de espera para pegar crianças. Mas antes tenho que alfabetizar esses primeiro (Edna).*

Edna é uma das alternativas presentes no território para reparar os problemas de aprendizagem, comuns a muitas crianças do bairro. Entretanto, essa opção só é possível para as famílias que possuem recursos financeiros para pagamento das aulas. Marta, que trabalha como vendedora de produtos de limpeza na comunidade e conta com o apoio financeiro de duas de suas filhas mais velhas e do marido, ao avaliar o desempenho de um de seus filhos, resolveu investir nas aulas oferecidas por Edna:

*Alex não aprendia nada na escola. Daí eu coloquei ele lá na tia Edna. Então ele começou a se desenvolver melhor. Antes, eu pedia para as meninas ajudarem, mas elas não gostavam. Eu não sei ensinar e pagava o reforço pra tia Edna (Marta).*

Segundo Edna, as professoras das escolas da região, quando percebem a dificuldade de domínio da leitura e da escrita pelos alunos, indicam aos pais que contratem seus serviços. Eles parecem surtir efeito, tendo em vista uma rápida análise feita de seus cadernos, que demonstram, entre as primeiras e as últimas tarefas, um progresso não garantido pela escola.

Tentando explicar por que professores formados para lecionar indicam o trabalho de alguém sem formação específica, Edna se referiu a problemas de ordem estrutural enfrentados por escolas públicas – “como você vai dar atenção pra 40 alunos de uma vez?” – e à suposta participação limitada dos

<sup>9</sup> Sobre a presença recorrente de professoras particulares ou “explicadoras” em bairros ricos e pobres, ver o trabalho de Carvalho (2013).

pais na vida escolar de seus filhos. Chama, porém, a atenção ainda para professores que apresentam sérias limitações. O trecho a seguir apresenta sua análise do problema:

*Os professores têm boa vontade em ensinar, mas a bagunça não permite. [...] Tem muita criança atentada e as mães só ficam criticando, mas tem muita professora boa. Eu vejo que elas ensinam. Eu acompanho o caderno deles da escola e vejo que elas estão tentando ensinar, mas não dá pra dar atenção para todo mundo. As mães nem olham o caderno dos filhos (Edna).*

Além de esforços para reparar o insucesso, observaram-se, nas práticas de algumas dessas mães, ainda que em número reduzido, esforços para antecipar e intensificar, de modo direto ou indireto, o trabalho da escola. Edna alfabetizou, segundo ela, sua filha aos 4 anos de idade. Lúcia, por sua vez, após receber recomendações de uma professora, passou a exigir da filha a prática de leitura, incentivando-a.

Outra prática relativamente comum à maioria das mães do grupo é o incentivo à leitura dos filhos, que ocupa papel de destaque no cotidiano de algumas famílias. Vale destacar que, com exceção dos filhos de Fabiana, de Rosa, de Cleide e de Marta, que estudam na escola de menor prestígio, todos são incentivados ao empréstimo de livros na própria escola. Porém, mesmo sem o incentivo escolar, buscam incentivar a atividade na rotina diária do lar, como no caso de Rosa: “Alanis é estudiosa, pega os livros lá na instituição. Simone gosta dos livros com figuras e gosta que a irmã leia para ela”. Essa prática na qual a irmã mais velha lê para a irmã mais nova parece também ser corriqueira na família: “Alanis sempre lê histórias para a irmã”. É interessante observar, porém, que as mães nunca leem para os filhos. Segundo elas, tampouco os pais. Em um dos casos, a leitura apareceu como uma forma de castigo imposta pelo pai perante a indisciplina dos filhos. Porém, as observações do cotidiano familiar sugerem que a prática de leitura como castigo teve resultados positivos no caso da filha mais velha, pois “Laiane pega livros pra ler lá na instituição”.

A aquisição de materiais e a organização do espaço da residência se verificam em quase todas as casas. Nelas há sempre livros didáticos, um lugar reservado para a realização das tarefas escolares – na maioria dos casos, a mesa da cozinha –, e parte do orçamento é reservada para custeio de materiais e passeios sugeridos pela escola. A aquisição de materiais permite entrever a existência de outro esforço educativo, dessa vez de ordem financeira, que auxilia o trabalho da escola.

O esforço ligado ao investimento financeiro é dificultado pelas condições de vida, sobretudo nas famílias que possuem menor renda e cuja casa é alugada. Mesmo assim, Rosa e Vanda eram as únicas entre as mães que não dispunham de computador com acesso à internet, ainda que, para elas, a aquisição de um permanesse um projeto a ser concretizado<sup>10</sup>. Porém, mesmo não dispondo do equipamento em casa, elas incentivam seu uso pelos filhos. Rosa utiliza os serviços de internet do telecentro presente no bairro: “Alanis vai ao telecentro umas três vezes por semana. Ela faz pesquisas na internet, faz os trabalhos dela e me ajuda nos meus trabalhos”. Vanda, apesar de incentivar o uso do computador, não deixa de criticar a posição da escola ao exigir sua utilização para a realização de atividades escolares, denunciando o desconhecimento que a escola do bairro possui sobre a realidade vivida por alguns de seus alunos.

O computador é visto pelas mães desse grupo como um recurso de duplo objetivo. Se, por um lado, ele se presta a ser uma ferramenta para a realização de pesquisas e tarefas escolares (portanto, ligado à intensificação do trabalho da escola), por outro cumpre o papel de preencher as lacunas da falta de lazer no bairro, tornando-se um aliado no controle do tempo livre das crianças (embora as mães pareçam não se preocupar com o controle do conteúdo acessado na internet) e das interações delas com o território.

A aquisição de livros segue as lógicas e recomendações escolares, por isso os impressos comprados são geralmente didáticos. Apenas na casa de Ana eles ficam em lugar de destaque na estante da sala – são, pois, um bem simbólico, a ser mostrado juntamente com outros bens.

O acompanhamento da rotina escolar também faz parte dos esforços educativos das mães. Este, na maior parte dos casos, é constante e termina por fazer com que a escola esteja bastante presente na própria rotina familiar e em sua organização. A maior parte das mães conversa sobre o que se passou na escola quando os filhos voltam para casa e adotam, elas mesmas ou com o apoio dos filhos mais velhos, sistemáticas de verificação dos cadernos para observar o desempenho e o desenvolvimento dos filhos na realização de tarefas: “Olho o caderno dele todos os dias” (Fabiana).

A realização do dever de casa, bem como seu acompanhamento, são tratados como algo prioritário, já que as mães muitas vezes impõem aos filhos a

<sup>10</sup> Na época da pesquisa, o problema era a aquisição do equipamento. O custo da conexão era resolvido por meio de um “gato”, uma conexão clandestina, utilizada pela maior parte das famílias.

responsabilidade de primeiro realizarem as atividades escolares para então receberem a permissão de brincar ou ver TV.

*[Vanda] demonstra se esforçar para proporcionar uma boa escolarização aos filhos, especialmente a partir da adoção de mecanismos de fiscalização e de apoio para realização das tarefas escolares em casa. Contou que “olha os cadernos” com frequência e exige que seus filhos façam a lição na mesa da cozinha, mantendo a TV desligada: “Nem sempre eles trazem lição de casa e eu olho o caderno sempre. Só o do Evandro que eu olho menos, porque ele já tá no ensino médio”. Afirmou que fica ao lado dos filhos enquanto eles fazem as atividades, de modo a verificar se não estão fazendo as tarefas de “qualquer jeito” só para concluírem logo, uma vez que depois do término dos deveres são autorizados a sair de casa. Afirmou ainda, de modo enfático, que cobra o “capricho” na letra.*

Duas das mães – Ana e Rosa, que voltaram a estudar – articulam a organização das tarefas domésticas à realização de seus próprios deveres escolares, buscando fazer a lição de casa no mesmo momento em que seus filhos a fazem.

Quando [os filhos] chegam, os três almoçam juntos, e depois, enquanto Ana arruma a cozinha, seus filhos descansam. Com a cozinha limpa, sentam-se novamente à mesa e fazem as tarefas escolares, os três. Depois que terminam as tarefas, os filhos são autorizados pela mãe a ficar no quintal, ver TV ou utilizar o computador (trecho do retrato de Ana).

As práticas realizadas pelas mães com o intuito de acompanhar e ajudar seus filhos na realização de atividades escolares variam substancialmente em função de sua escolaridade e de suas diferentes percepções do que significa ajudar. Para algumas, “ajudar” manifesta-se como uma ação de apoio emocional e afetivo a seus filhos. Nesse registro, sentar-se ao lado do filho enquanto realiza as tarefas, dizer-lhe palavras encorajadoras sobre sua capacidade de realizá-las ou manter certo silêncio e organização doméstica mais adequada para os estudos são pensadas como estratégias de ajuda. Para outras, “ajudar” significa, por exemplo, contribuir para a resolução de problemas e desafios referentes às tarefas escolares. Nesse registro, a capacidade de acompanhamento e apoio aos filhos depende fortemente da experiência escolar das mães ou de seus esforços para incorporar o ethos escolar e, assim, criar condições para que os filhos realizem as atividades com êxito. Mães com trajetórias escolares curtas e que possuem pouco domínio do saber escolar apresentam maior dificuldade para auxiliar seus filhos nessa tarefa, dificuldade que aumenta conforme a progressão nos anos de ensino. Nesses casos, algumas o fazem por delegação – solicitam ajuda de um filho mais velho e mais escolarizado ou de uma instituição que ofereça

a possibilidade de acolher as crianças:

*Quando eu posso acompanhar pra fazer lição, eu fico junto. Tem muita coisa que a professora passa que eu não sei. Pra não confundir a mente delas eu peço pra tia explicar. Pego o caderno dela e levo pro Ponto de Leitura [espécie de biblioteca e centro de estudo mantido por uma instituição não governamental no bairro] pras tias ajudarem. Quando tem lição, elas fazem a lição lá (depoimento de Cleide).*

*Tem coisa que eu sei mais do que eles e tem coisa que eles sabem mais do que eu, então fica assim, fica um ajudando o outro [a mãe voltara a estudar]. Até hoje a gente faz lição na mesa junto. Antes eu ficava só junto. Agora eu tenho lição também. Eles pedem opinião e eu dou muita opinião. Quando a matéria tá difícil, eu falo pros meus filhos: “Pera aí um pouquinho que eu estou terminando o minha”. Termina e ajudo eles (depoimento de Ana).*

Vale destacar que quando a escola não oferece rotina de atividades, além de, segundo as mães, restringir as possibilidades de aprendizagem das crianças, diminuem também os recursos e a margem que elas teriam para acompanhar e controlar seus filhos. O mesmo ocorre com o envio de bilhetes sobre os avanços e o comportamento dos filhos. Aliados, serviam de orientação para a ação das mães:

*Antes eu sabia que ele não se comportava, e daí podia dizer: “Não vai jogar bola”, “Não vai ficar no computador”, “Não vai ficar na frente da televisão”. Daí eu fazia ele estudar. Agora, não sei. Não posso falar isso pra ele (depoimento de Fabiana).*

Além da prática dos estudos como elemento constitutivo do controle da rotina diária, duas dessas mães adotam práticas que visam diretamente e de forma explícita restringir as relações de convívio não institucionalizadas entre seus filhos e outras crianças do território. Lúcia e Edna destacam-se no grupo por realizarem mais fortemente essa interdição.

Edna não permite que a filha brinque na rua e a incentiva à realização de outras tarefas ao longo do dia, como desenhar, assistir televisão e usar o computador: “Paula não brinca na rua, prefiro que ela fique em casa”. Pelas mesmas razões, Lúcia mantém seus filhos em casa e ainda organiza a rotina de modo que eles durmam no período da tarde quando não estão na escola.

Rosa, Ana, Vanda, Cleide e Fabiana também demonstram exercer o controle das interações de seus filhos com o território, ainda que de maneira menos radical que as anteriormente descritas. Ana permite que brinquem apenas no “quintal” com os colegas, pois

*[...] não gosto que eles brinquem na rua. Desde pequenos eu dizia para trazer os coleguinhas aqui em casa. Quando eles estão fora, você não vê o que acontece, vai que alguém machuca o seu filho, ou seu filho machuca alguém (depoimento de Ana).*

Rosa, por sua vez, mesmo sem considerar o bairro um lugar perigoso, pois mora numa porção mais urbanizada, permite que suas filhas brinquem apenas no quintal sob sua supervisão ou dos vizinhos. O mesmo se verifica com Cleide, que permite que seus filhos brinquem somente no quintal com as crianças vizinhas que vivem no mesmo lote. Somente Vanda e Fabiana, em razão da falta de espaço em casa, permitem que seus filhos mantenham contato com outras crianças, fora do espaço protegido do lote. No caso de Fabiana, essas interações limitam-se aos jogos de futebol com amigos. Adota, porém, mecanismos de supervisão dessas interações. Vanda procura fazer acordos com os filhos de modo que eles descrevam seus percursos pelo território e horários de saída e chegada em casa.

*Como é que eu vou trancar ele aqui em casa? Não tem espaço. [...] Ele precisa andar um pouco. Eu deixo ele jogar futebol. Às vezes ele vai jogar futebol, eu espero um pouco... aí vou lá atrás ver se ele tá lá no campo mesmo (depoimento de Fabiana).*

Segundo a mãe, as crianças, antes de serem autorizadas a sair, devem: terminar o dever de casa; dizer onde estarão; falar com quem estarão e dizer a que horas voltarão para casa. A permissão dada aos filhos para circularem pelo bairro não esconde uma clara preocupação em relação à violência. Em diversos momentos da conversa, Vanda reconheceu “os perigos da violência nas ruas” e o uso e a venda de drogas no bairro. Ela, porém, fez questão de afirmar a “confiança” depositada em seus filhos, pois disse que “eles sabem se proteger” e completou, confiante em seu modo de educar: “Converso muito com eles”. Segundo a mãe, os espaços mais significativos e frequentes de circulação e de interação das crianças se restringem à ONG do bairro, ao telecentro e à casa de amigos: “Eles ficam mais em casa. O Evandro é o mais caseiro, mas vai bastante no telecentro. A Elaine é preguiçosa, mas faz handebol na segunda. O Wellington é rueiro, sai para jogar bola, sai com os colegas. [...] Eu não me importo de eles saírem, desde que tenham hora pra voltar. Quando estão em casa, estão vendo TV ou jogando videogame” (trecho do retrato de Vanda).

Embora os esforços educativos das mães sejam muito semelhantes, o modo como regulam os contatos dos filhos com o território tende a apresentar certa variação, em função do sexo das crianças e dos objetivos do controle. As famílias compostas por meninas tendem a interditar o contato com o

território, enquanto as famílias com meninos tendem a permitir certa interação supervisionada com outras crianças do bairro. Mesmo assim, para algumas mães de meninos, essa interação é – menos frequentemente – proibida ou – mais frequentemente – limitada a crianças conhecidas e restrita ao espaço do “quintal” do lote da residência.

Embora não se tenha podido observar detidamente o papel dos pais no conjunto desses esforços, foi possível, em dois casos, reconhecer sua presença. O marido de Vanda, Dimas, projeta, juntamente com ela, um futuro no qual a escola tem uma contribuição central. Ambos também parecem compartilhar um mesmo estilo educativo, baseado na explicitação de regras e na confiança. O marido de Rosa, André, além disso, participa das mesmas atividades de lazer e auxilia mãe e filhas na realização de suas atividades extraclasse. No restante dos casos, observa-se ou um silêncio em relação à presença dos pais ou um relato negativo de sua presença. São necessárias, porém, maiores investigações sobre a presença paterna na escolarização das crianças, de resto pouco explorada nas pesquisas sobre família e escola, como mostra Romanelli (2013).

Em síntese: em seu conjunto, os esforços educativos empreendidos pelas mães refletem suas preocupações em garantir uma escolarização bem-sucedida para seus filhos e em que estes de fato aprendam. Refletem ainda uma preocupação em evitar a exposição aos riscos presentes no território. Tais esforços orientam-se para uma intensificação do trabalho da escola por meio da incorporação de rotinas de leitura, para a realização das tarefas sempre acompanhadas (seja pelas próprias mães ou com o apoio de terceiros), para a recuperação, quando necessário, e para a compra de materiais. Além disso, são também dirigidos para a regulação da interação das crianças com o território e para o controle de seu tempo livre – ocupado primordialmente como uma alternativa às relações controladas ou não com o território.

## ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS

Quando instadas a falar diretamente sobre as expectativas que depositam sobre a escolarização de seus filhos, as mães revelam primeiro o anseio de que eles tenham acesso à escolaridade necessária para o ingresso no mercado de trabalho: “Hoje em dia, quem não tem estudo fica sem trabalho. Quero que meus filhos estudem. Com o estudo eles podem ter um bom trabalho, uma vida mais tranquila do que a nossa hoje. Sem estudo tudo é mais difícil” (depoimento de Vanda). Essa expectativa pode ser, em alguns depoimentos,

um pouco mais ambiciosa. O marido de Vanda espera que seus filhos tenham acesso ao ensino superior. A própria Vanda afirma que sua filha deseja ser “veterinária”. Também Mauro, segundo sua mãe, Célia, deseja ter acesso ao ensino superior.

Apesar disso, são raras as mães que especificam, como Vanda – sua filha quer ser veterinária, um dos filhos, bombeiro, o outro quer “mexer com coisas eletrônicas” –, uma área de atuação, ou especialmente um nível de ensino que marque essa expectativa. Muitas das famílias já tinham filhos com ensino médio concluído ou em andamento. Nada parece autorizar inferir que se trate apenas de falta de informação sobre o sistema de ensino. Tudo se passa como se as mães, ao resumir suas expectativas quanto ao “estudo”, não se autorizassem a traçar um projeto concreto de futuro em relação à escolaridade dos filhos, mesmo aquelas mais envolvidas e que realizam maiores esforços. É como se esperassem avançar o mais possível, sem estipular uma meta final.

As mães revelam em seus depoimentos ainda uma segunda aspiração. Algumas delas, como Rosa, Lúcia e Edna, consideram que o “estudo” é não só uma forma de certificação para ingresso no mundo do trabalho, mas também a conquista de algo mais, de “sabedoria”, para Rosa, ou de algo fundamental “para a vida” mesma, como enfatizam Lúcia e Edna. Traz em si algo importante e independente dos ganhos práticos que trará ou de sua função instrumental.

Por fim, as mães depositam na escola e em seus filhos – ou melhor, numa relação bem-sucedida dos filhos com a escola – uma difícil expectativa. Difícil porque explicitamente pedem aos filhos que os superem, que os ultrapassem, que não sejam como eles. É que a exortação ao sucesso na escola está em geral acompanhada de uma autodepreciação implícita ou explícita:

*Eu quero dar pros meus filhos aquilo que eu não tive. Eu não tive escola, sei que quem não tem estudo não tem nada. Sei disso porque eu não tenho estudo, então quero que eles estudem (depoimento de Cleide).*

*Se eu não tivesse parado de estudar, teria uma vida melhor. Meu marido também não estudou, por isso tem de depender de bico. Falo para meus filhos estudarem para não serem iguais a mim. Para arrumar um bom emprego. Pra poder viver melhor. Ter outra vida, sabe? (depoimento de Zoraide).*

Para muitas crianças e jovens, portanto, aceitar a expectativa e as aspirações maternas pode consistir numa difícil tarefa. Trata-se de realizar aquilo que Rochex (1995) denomina tríplice autorização, como uma condição importante para o sucesso escolar em meios populares: como a escolarização longa

implicará um distanciamento cultural e social dos pais, os filhos devem autorizar-se a se afastar dos pais e os pais devem autorizá-los a fazê-lo; mas os filhos devem também reconhecer a legitimidade da história dos pais.

É esse último movimento de reconhecimento que se torna difícil no caso estudado: como os filhos recebem a tarefa de não ser como os pais – que “não são nada” –, o sucesso na escola ou mesmo a longevidade escolar pode significar um reconhecimento do fracasso dos próprios pais, um reconhecimento de que nada são. Tal reconhecimento pode dificultar ou mesmo impossibilitar um percurso escolar bem-sucedido, por conter uma negação daqueles a quem se ama.

Um “arranjo” possível para os jovens e crianças é o de que a superação dos pais teria um sentido de reparação: faz-se justiça a eles. Nesse caso, as possibilidades de uma relação mais feliz com a escola seriam maiores.

#### AS FAMÍLIAS COM MENOR ENVOLVIMENTO COM A ESCOLA

Três mães demonstraram, por diferentes razões e de diferentes modos, menor envolvimento com a escolarização de seus filhos. Apesar disso, as três mantinham a frequência de suas crianças na escola e buscavam responder aos problemas que a relação delas com a instituição lhes trazia, num momento ou outro, ao longo do percurso escolar.

A primeira delas é Ivone. A doença por si mesma torna o cuidado de si uma tarefa difícil, senão impossível. Sem laços em São Paulo, sem uma rede familiar ou de amizade que a ampare, está numa situação de completa dependência do companheiro. Não conhece a cidade, nem mesmo o centro de São Miguel Paulista. Sem referências, consumida pela ideia de que está louca, pelo desejo de fuga e pela interdição de estar pecando, há pouco espaço em seu cotidiano para os problemas escolares de Vinícius ou para suas necessidades em geral. Apesar disso, porém, os problemas do filho conseguem emergir no fluxo de sua fala: não está aprendendo a ler, tem incontinência intestinal, anda calado, só quer saber de jogos de luta, o padrasto não se dá bem com ele, quer que aprenda a ler lendo a Bíblia, e que seja um menino educado, usando as fórmulas de civilidade e boa educação: “obrigado”, “por favor”, “aceita?”

A segunda e a terceira são Zoraide e Júlia. É sobre elas que se sente de forma mais aguda o efeito do território restringindo suas relações com a escola.

Zoraide vive numa casa de 25 m<sup>2</sup> com seus cinco filhos e o marido. Durante o dia ainda cuida de dois sobrinhos e ajuda as vizinhas do lote a supervisionar as 25 crianças que ali vivem e brincam no quintal. Diferentemente de outros lotes compartilhados em que se desenvolvem estreitas relações de solidariedade e confiança, aquele em que vive Zoraide é ameaçado pelas drogas e pela violência. Sua renda familiar é uma das mais baixas entre as das famílias pesquisadas. Não pode manter as crianças dentro de casa, em razão do espaço, mas também não pode deixá-las sozinhas no quintal, pelos perigos. Numa das visitas, havia dez crianças dentro de casa e nenhuma condição para fazer atividades escolares. É Zoraide que sempre leva os filhos para a escola e também os busca. Estão matriculados em diferentes turnos, para não sobrecarregar o uso do espaço. Ela confessa não ter tempo nem conhecimentos para acompanhar sua vida escolar.

Júlia vive (no momento da pesquisa) em condições ainda mais difíceis que Zoraide. É ela a principal provedora de recursos, pois o atual companheiro não tem ocupação fixa. Os anteriores não colaboram com a manutenção dos filhos. Teve sete ao todo. Moram com ela cinco deles e o pai senil, já que o filho mais velho foi assassinado e o segundo já constituiu família. O terceiro está cumprindo medida socioeducativa em liberdade assistida.

Para manter a família, Júlia faz de tudo um pouco: conhece todos os programas de transferência de renda e se apoia na aposentadoria do pai. Faz bicos. Quando morreu, quase no fim da pesquisa, estava distribuindo “santinhos” de políticos na rua. Ela conhece bem o território, seu jogo de poder, as alianças que pode fazer. Participa das associações de defesa de direitos, da associação de bairro. Conhece a todos. Conhece bem a instituição que atua no bairro. É admirada. Sua casa, porém, é a mais exposta de todas as famílias pesquisadas aos perigos do território. Está justamente na “boca” do tráfico e sem anteparo algum. Suas crianças brincam na rua. Mesmo que diga que as supervisiona, essa é uma tarefa impossível cotidianamente. Conhece pouco do dia a dia das escolas de seus filhos, e as explicações dadas para a mudança da filha para uma escola melhor estão relacionadas a um episódio pouco explicado de violência que ela teria sofrido.

Mas o que mais diferencia Júlia das outras mães e mais a afasta do universo escolar é a lógica que preside o modo de socialização na família. Se as outras mães tendem a proteger os filhos da “rua” e de seus perigos, a lógica que parece orientar a educação dos filhos de Júlia é a lógica mesma da “rua” ou do território, marcado por um grande distanciamento dos valores escolares. É

como se Júlia educasse os filhos para a vida no território, para a sua dureza, e as outras mães para uma vida fora ou em resistência a ele, a seus riscos, e contra seus valores.

É difícil não reconhecer, no caso de Júlia, uma ausência de homologia entre o modo de socialização da família e o modo de socialização da escola. Para dimensionar essa distância entre as duas lógicas é bom lembrar práticas presentes no modo de socialização de outras famílias que se defendem da cultura da “rua” ou do território: Rosa, mesmo que tenha energia em casa por meio de um “gato”, obriga as filhas a poupar energia durante o banho, pois precisarão fazer isso no futuro. Planeja com o marido as viagens à Bahia, sabendo onde vão parar e quanto vão gastar. Passeiam no parque do Tietê, todos de bicicleta. A família mantém fortes relações de solidariedade com a vizinhança e participa ativamente da comunidade católica. As crianças brincam no quintal, em geral sozinhas, já que a mãe não gosta que brinquem com os colegas da vizinhança. O estilo educativo parece basear-se numa autoridade negociada.

É verdade que – a pesquisa o mostra – as mães orientam predominantemente a educação dos filhos com base naquele modo de socialização a que Anette Lareau (2007) denominou “crescimento natural”: os pais dão os cuidados básicos e acompanham o crescimento dos filhos. É também verdade, porém, que o território e seus perigos – é também o que a investigação permite inferir – condicionam, para a maior parte das mães estudadas, modificações nesse modo de socialização, impondo a necessidade de supervisão das relações de sociabilidade e convívio com outras crianças, de criação de rotinas, de estabelecimento e negociação de regras, práticas menos comuns nas famílias de meios populares estudadas por Lareau. É possível que as famílias mais sensíveis às influências negativas do território e mais dispostas a incorporar essas práticas em seus processos de socialização sejam aquelas relativamente mais dispostas a usar a escola como um escudo defensivo, bem como mais ou menos propensas a, no longo prazo, ou na geração seguinte, conseguir romper com o território.

Talvez resida aí, nessa disposição social e territorial ascendente, nessa esperança de mobilidade – em seus dois sentidos – a esperança depositada na escola.

Não é o que parece ocorrer nem com Zoraide, nem com Ivone, nem, especialmente, com Júlia. As três respondem, fundamentalmente, às dificuldades e às urgências do presente e, por isso, lhes é difícil ou mesmo

impossível projetar um futuro dilatado, no qual a escola possa se integrar. Júlia, talvez por isso, com certo senso de realismo que a caracteriza, sabe (sabia) que a escola não educaria seus filhos para se virarem na realidade dura do território: não daria a língua afiada e rápida, a esperteza, o senso de oportunismo, a dureza para suportar as agressões do outro, a resistência à autoridade, certa raiva misturada a um ressentimento duro. Isso – parece – ela soube transmitir.

Assim, a relação com a escola parece se organizar em torno tanto da vulnerabilidade das famílias quanto da vulnerabilidade do território. Todos os dois elementos contam, ao lado de uma configuração de elementos que só se pode descrever caso a caso: certamente, entre as mais envolvidas com a escolarização estão as mães com maior renda e maior escolarização; mas entre elas encontram-se também as com menor renda e analfabetas; ao que tudo indica, o número de filhos é um elemento importante, mas não quando se tem certo intervalo geracional na fratria. Enfim, em escala microssocial, é difícil reduzir as disposições maternas a um único fator ou mesmo a um conjunto deles.

A maior parte do grupo pesquisado tende, porém, a se afastar das características de Júlia e se aproximar das de Rosa. No entanto, as descrições que agentes educativos fazem das famílias dos territórios se aproximam mais de Júlia do que de Rosa. É possível que a seleção de nosso grupo, por meio de um programa de apoio a mães, tenha nos conduzido a mulheres com disposições mais favoráveis à escola e mais próximas ao universo escolar. Talvez outros processos de seleção nos conduzissem a encontrar mais Júlias, com seu modo franco, sua linguagem sem eufemismos, sua resistência à autoridade escolar, seu humor, sua oposição aos valores da escola.

As famílias dos territórios vulneráveis – é o que a investigação mostra – não são feitas só de Júlias nem só de Rosas. Se vistas de longe, em escala macrossociológica, as famílias são muito semelhantes e parecem homogêneas no que diz respeito às condições de vida e à posse de recursos culturais; mas vistas de perto, em escala microssociológica, são muito distintas e heterogêneas, tanto no que diz respeito às condições de vida como no que se refere à posse de recursos culturais e, especialmente, às disposições em relação à escola, traduzidas em seus esforços e em suas aspirações no que concerne à escolarização dos filhos.

Talvez ver essas famílias de perto, conhecê-las, sem considerá-las algo sempre igual ou único, seja a grande lição aprendida nesta pesquisa. É que só

assim podemos, de fato, tornar visíveis seu envolvimento com a escolarização dos filhos, seus esforços e suas aspirações, e, desse modo, fortalecê-los, para que, ao contrário do que mostrou a investigação, não se desmanchem no muro da indiferença ou do desconhecimento das políticas públicas e da instituição escolar.

# Family, School, Vulnerable Areas

**Abstract:** This article aims to gather elements to understand how families living in vulnerable areas relate to their children's education. To that end, we conducted an ethnographic study with 12 families living in a peripheral neighborhood in the city of São Paulo. The mothers were the main informants. The methodology of data analysis consisted of building sociological portraits of each of the mothers and conducting a transversal analysis of these portraits. Results show that the mothers surveyed value highly their children's education, although their degree of involvement with it depends on the families' degree of vulnerability. The study also describes the types of such involvement, the meanings attributed to school and the nature and types of efforts made to ensure that children remain in school and have a longer school life, though usually limited to concluding secondary education.

**Keywords:** Territory effect. Socio-spatial inequality. Family-school relationship.

# Familia, escuela, territorio vulnerable

**Resumen:** Este artículo busca proporcionar elementos para comprender cómo las familias que residen en territorios vulnerables se relacionan con la escolarización de sus hijos. Para ello, se realizó una investigación de inspiración etnográfica con 12 familias residentes de un barrio de la periferia de la ciudad de São Paulo. Las madres fueron las principales informantes. La metodología de análisis de datos consistió en construir retratos sociológicos de cada una de las madres y realizar un análisis transversal de tales retratos. Los resultados permiten concluir que las madres consultadas atribuyen un gran valor a la escolarización de sus hijos, aunque el grado de implicación en tal escolarización dependa del grado de vulnerabilidad de las familias. Asimismo, estos resultados permiten caracterizar este tipo de implicación, los significados atribuidos a la escuela y la naturaleza y los tipos de esfuerzos realizados para garantizar la permanencia en la escuela y una escolarización más larga, limitada, sin embargo, en general, por la conclusión de la enseñanza media.

**Palabras clave:** Efecto territorio. Desigualdad socioespacial. Relación familia y escuela.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio; CARVALHO-SILVA, Hamilton. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation?. **Revue Ville École Intégration Diversité**, n. 155, p. 66-72, dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.159-166.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Entre a escola e a família: a instituição informal do reforço escolar. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 481-486.

COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Relatório final. Lisboa: Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), 2008.

DE CERTEAU, Michel. **L'Invention du quotidien**, 1. Arts de faire et 2. Habiter, cuisiner. Éd. établie et présentée par Luce Giard. Gallimard: Paris, 1990.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **Qu'est-ce que la sociologie?** Paris: Éditions de l'Aube, 1991.

\_\_\_\_\_. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Informe de Pesquisa**, São Paulo: Cenpec, n. 5, out. 2012.

ERNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 out. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefefer. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles.** Paris: Nathan, 2002.

\_\_\_\_\_. **La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi.** Paris: Editions la Découvert, 2004.

LAREAU, Anette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). **Dicionário de educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANNA, 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.

PERONA, Nélide B.; ROCCHI, Graciela I. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Kairós**, v. 5, n. 8, 2º sem. 2001. Disponível em: <<http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

PRADA, Ana; KLEPACZ, Daniela. **Documentos de estágio de observação.** São Paulo: PUC-SP, 2012.

ROCHEX, Jean-Yves. **Le sens de l'expérience scolaire.** Paris: PUF, 1995.

RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

## SOBRE OS AUTORES

**Antônio Augusto Gomes Batista** é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como coordenador da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

E-mail: antonio.batista@cenpec.org.br

**Hamilton Harley de Carvalho-Silva** é mestre e doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou no Cenpec de 2006 a 2013, entre 2011 e 2013 na Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas.

E-mail: hamilton.harley@gmail.com

**Luciana Alves** é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como pedagoga na Escola Paulistinha de Educação, vinculada à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi colaboradora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec entre 2011 e 2014.

E-mail: luciana.alves@unifesp.br

**Recebido em:** agosto de 2017

**Aprovado em:** outubro de 2017