

Quando os esforços são grandes, mas não suficientes: o caso de jovens que abandonaram os estudos

When efforts are great, but not enough: the case of young people who dropped out of school

Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
rosacoutrim@ichs.ufop.br
<https://orcid.org/0000-0002-9510-1263>

Giovani Barbosa Prado
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
giovaniprado1986@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6950-8417>

RESUMO

A ampliação do ensino formal no século XX no Brasil impactou na sociedade como um todo. Desde então, a escola vem interferindo de forma mais ou menos sutil, porém irreversível, nas práticas familiares. Este trabalho é fruto de uma pesquisa sobre a constituição das práticas e saberes voltados ao processo de escolarização de duas gerações de famílias de camadas populares. A pesquisa teve como principal objetivo conhecer as práticas educativas e as transmissões familiares em duas gerações subsequentes de famílias de baixa renda que abandonaram os estudos. A abordagem escolhida foi a qualitativa e, além da pesquisa documental, foram feitas entrevistas com pais e filhos de três famílias de baixa renda. As entrevistas foram analisadas considerando a contextualização e a lógica interna dos próprios depoentes e do grupo. O presente artigo traz a análise dos depoimentos de três jovens adultos da segunda geração que abandonaram os estudos precocemente. Buscou-se conhecer as disposições e o envolvimento familiar no processo de escolarização dos mesmos. A pesquisa revelou que, mesmo com baixa escolaridade, os pais valorizavam a escola. Houve a mobilização de diferentes agentes internos e externos à família em prol da continuidade dos estudos dos filhos, porém, apesar de todos os esforços, diante de dificuldades concretas e imediatas, esses jovens viram-se forçados a deixar seus estudos precocemente.

Palavras-chave: Camadas populares. Práticas educativas. Relação família-escola.

ABSTRACT

The expansion of formal education in the twentieth century in Brazil affected the whole society. Since then, the school has been interfering in more or less subtle ways, but irreversible in family practice. This paper is result of a research on the constitution of practices and knowledge, focused on the schooling process of working class families in two generations. The research aimed to know the educational practices and family transfers in two subsequent generations of low-income families left school. The approach was qualitative and beyond the documentary research were made interviews with parents and children of three low-income families. The interviews were analyzed considering the contextualization and the internal logic of the own deponents and the group. In this article it was analyzed the speech of three young adults from the second generation. It sought to know the family rules and involvement in the educational process of them. The survey revealed that, even with low level of education, the families values the school. There was mobilization of different internal and external agents of the family to keep the children studying; however, despite of all efforts in face of real and immediate difficulties, these young people were forced to leave their studies early.

Keywords: Educational Practices. Family-School Relationship. Working Classes.

Introdução

A configuração da família vem sofrendo inúmeras modificações ao longo das últimas décadas. Os padrões familiares estão transformando-se rapidamente e (re) absorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais que vêm ocorrendo na sociedade e que requerem adaptações às realidades enfrentadas. Por isso, são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes grupos familiares contemporâneos, seja nos formatos nuclear, recasado, monoparental, homossexual, dentre outros¹. Tais combinações revelam a priorização do vínculo afetivo, descartando-se a necessidade exclusiva do casamento formal.

Para além do caráter de célula-mãe, a família é vista como precursora da preparação para a vida em sociedade e a legislação se propõe a protegê-la. O art. 226 da Constituição Federal de 1988, que trata especificamente do tema, por exemplo, dispõe que a família é a base da sociedade, que homens e mulheres têm direitos e deveres iguais no casamento e que ao Estado cabe garantir assistência aos núcleos familiares. Assim,

¹ A família nuclear é constituída de pai, mãe e filhos. A recasada é oriunda de um segundo casamento com os filhos do(s) casamento(s) anteriores. Família monoparental é aquela em que vivem juntos apenas um progenitor e os filhos, e a homossexual é constituída por um casal em união homoafetiva e os filhos. Sobre o tema consultar Biroli (2014).

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988).

A legislação vem refletir as demandas da sociedade em seu cotidiano. Contudo, apesar dos avanços vivenciados nos séculos XX e XXI, ainda não temos garantidos direitos básicos como a assistência à família e à educação de qualidade. A situação de vulnerabilidade em que a população brasileira de baixa renda encontra-se não permite, na maioria dos casos, que as crianças e jovens usufruam de seus direitos e concluam sequer o ensino básico, compreendido pelo Ensino Fundamental e Médio.

O IBGE (2013) traz dados relevantes sobre o percentual de jovens nessa situação e revela que o Brasil tem muito o que conquistar no que diz respeito à escolarização de crianças, jovens e adultos. Em um mercado de trabalho fortemente competitivo, a escola vem assumindo um papel fundamental na vida de crianças e jovens; porém, grande parte da população brasileira adulta não conseguiu atingir os 11 anos de escolaridade da educação básica. Os indicadores sociais demonstram que no Brasil em 2012 apenas 59,9% das pessoas com 20 a 24 anos de idade possuíam 11 anos ou mais de estudo, isto é, cerca de 40% de nossos jovens não completaram o ensino básico e 8,7% da população com mais de 15 anos eram analfabeta (IBGE, 2013). Os dados do IBGE demonstram, portanto, que o acesso e a permanência dos jovens na escola, embora seja um direito de todos os brasileiros, ainda está longe de ser universalizado.

Constata-se, então, que em um contexto de profunda desigualdade social e educacional, escola e família encontram grandes obstáculos para manter suas crianças e jovens estudando até o fim do ensino básico. Sabe-se que a família tem grande influência na vida escolar dos filhos. O que muda são as formas e disposições em que se dão essas influências em meios sociais e contextos históricos diferentes. Diante dessa diversidade de maneiras das famílias relacionarem-se com a educação dos filhos, há que se pensar em dois fatores importantes que contextualizam o objeto deste estudo: as mudanças ocorridas na

organização e nas configurações familiares nas últimas décadas e as transmissões geracionais.

Este artigo é fruto de uma investigação sobre o percurso de escolarização de jovens da periferia de uma pequena cidade de Minas Gerais e as dificuldades encontradas por eles para a continuidade dos estudos. A questão central que moveu o estudo foi: como constituíram-se as práticas educativas e as transmissões familiares em duas gerações subsequentes nas famílias de jovens que abandonaram os estudos? Para responder à questão traçou-se como objetivo principal conhecer as práticas educativas e as transmissões familiares em duas gerações subsequentes de famílias de baixa renda que abandonaram os estudos. Analisou-se, portanto, o processo de escolarização desses sujeitos e a relação estabelecida entre a família e a escola ao longo do tempo.

Para a pesquisa de campo, foram ouvidas duas gerações adultas das mesmas famílias (pai/mãe e filho/filha) de baixa renda, moradoras da periferia que deixaram a escola. Para este artigo são trazidos os depoimentos dos filhos, que abandonaram seus projetos de continuidade dos estudos por diversos motivos e em diferentes momentos de suas vidas.

Vale ressaltar que, embora a pesquisa tenha sido qualitativa e seus resultados não possam ser generalizados, os casos desses três jovens selecionados apresentam semelhanças com tantos outros moradores das periferias das grandes e pequenas cidades brasileiras e trazem importantes elementos para a reflexão sobre o tema.

Refletindo sobre a relação família-escola

Conforme mencionado anteriormente, hoje é possível afirmar que não há um padrão de família. Diferentes arranjos familiares convivem na sociedade atual, tanto nas camadas populares como nas camadas médias, e os laços de consanguinidade não têm sido mais considerados do que os estabelecidos pela afetividade. O Estado compreende que, para além da conjugalidade são importantes os laços afetivos na constituição das famílias. Também merece destaque as mudanças nos direitos e deveres iguais para homens e mulheres na relação conjugal, uma vez que as responsabilidades atribuídas à mulher nas décadas

anteriores, principalmente na primeira metade do século XX, enfatizavam a centralidade do papel feminino na manutenção do lar e na educação das crianças².

O movimento de mulheres, a disseminação dos métodos contraceptivos e os resultados da evolução da engenharia genética fizeram com que o ideal de casal com filhos deixasse de balizar o conceito de família. Caiu o mito da virgindade antes do casamento para as mulheres, a concepção não mais decorre exclusivamente do contato sexual, e o casamento deixou de ser o único reduto da conjugalidade. Assim, o desafio atual é encontrar nas relações interpessoais o elo que caracteriza a ideia de família. Como afirma Singly (2007, p.170) “A família não desaparece, mas muda de sentido. Em lugar de impor-se aos seus membros, a família torna-se de alguma maneira um “serviço” que pode ser colocado à disposição dos indivíduos, preocupados em viver juntos”.

A monoparentalidade é crescente entre as famílias brasileiras e aumenta-se, ainda, o número de domicílios chefiados por mulheres; seja nas camadas populares, seja nas camadas médias. Alguns estudos têm recorrido ao conceito de matrifocalidade (WOORTMANN; WOORTMANN, 2004; GLÓRIA, 2007) para explicar os casos de famílias monoparentais em que as mulheres educam seus filhos sozinhas, sem a presença do marido ou companheiro. Tais casos são bastante frequentes nas camadas populares, o que é, sem dúvida, um elemento fundamental para o estudo das práticas escolares familiares.

Carvalho (2004) argumenta que as transformações na família, na escola e as alterações das relações de poder ocorridas nas duas instituições são elementos fundamentais para a investigação sobre o desenvolvimento dos jovens na atualidade e, conseqüentemente, para os estudos sobre relação família/escola. Assim, para melhor compreender o objeto, é necessário entender os processos pelos quais essas duas instituições e a política brasileira vêm passando ao longo do tempo, a partir de um projeto de modernidade.

Fazendo um breve panorama histórico sobre o contexto da relação família e escola no Brasil observa-se que, até o final do século XIX, as escolas não eram para todos e as famílias de camadas médias e populares eram incumbidas de ensinar as crianças. Nas primeiras décadas republicanas (1889-1930) são criados os grupos escolares, dando início a um modelo de educação moderna, em contraposição ao modo de educação tradicional, doméstica, atrelada aos conceitos e estratégias de educação informal, voltada para o

² Apesar dos avanços, reconhece-se neste estudo que a mãe ainda tem sido considerada a principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos (ZANTEN, 1996; LAHIRE, 2007; GLORIA, 2007).

“aprender a fazer”. Assim, os educadores por excelência eram os pais (ou os tutores e preceptores, no caso das famílias mais abastadas). Nas áreas rurais, a aprendizagem das primeiras letras era organizada em grupos de parentes ou vizinhos (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Ainda na década de 1930 a educação doméstica dava lugar a um modelo educacional racional e científico, atrelado aos valores culturais e ideológicos republicanos. Ser educador dos anos 1920 significava pertencer a um grupo seletivo, que teve condições de obter um diploma e, conseqüentemente, de exercer o importante papel social de “educar para as letras e os números” e para a sociedade moderna, republicana, racional e defensora do conhecimento científico. Assim, ao se ampliar o número de escolas nas cidades, os pais não só eram chamados a matricular seus filhos, como o Estado passava a exigir novas condutas familiares, regulando hábitos como os de saúde, higiene e comportamento (MAGALDI, 2007). Percebe-se então que, com o início da Era Vargas³, na medida em que a escola consolidava sua importância na educação das crianças e jovens, a família perdia sua legitimidade como a maior e única responsável pela educação das novas gerações.

Contudo, a ideia de família “destituída do papel de educar” parecia não ser unânime. Havia aqueles empenhados em resgatar a atuação de algumas instâncias como a família e a comunidade na função educativa. Por isso, não se pode deixar de citar a influência do movimento escolanovista⁴ e, mais precisamente, a atuação de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles⁵. Para elas, tanto os alunos quanto as famílias eram agentes fundamentais no processo educativo. Assim, segundo Alberto e Meireles, a família é o que sustenta socialmente o indivíduo.

Dos anos 40 em diante, as mudanças que assolaram o país no âmbito do trabalho, da economia, da política e da cultura, também se refletiram na educação. A partir dos anos 1950 as famílias aproximam-se da escola, mas durante a ditadura militar (1964 a 1985), as escolas públicas brasileiras passam por um processo de centralização e tornam-se menos permeáveis ao diálogo com as famílias e as comunidades. Movimento oposto percebe-se da década de 1990 até a atualidade, quando a política educacional, gestores e professores

³ A “Era Vargas” corresponde ao período de governo do Presidente Getúlio Vargas, de 1930 a 1945. Sobre os impactos desse período na educação brasileira consultar Saviani (2008).

⁴ Os ideais do Movimento Escola Nova foram consolidados no manifesto que, publicado em 1932, vislumbrava uma mudança na sociedade brasileira a partir de uma reforma na educação (VIDAL, 2013).

⁵ Armanda Álvaro Alberto, integrante do grupo dos escolanovistas, em 1921 fundou o Círculo de Mães, uma experiência inédita na busca de aproximação entre a escola e a família (MAGALDI, 2007).

buscam a aproximação das famílias. Embora não se possa falar em uma regulamentação estatal da relação família-escola, Resende e Silva (2016) constata na legislação de 1990 em diante um estímulo à maior articulação entre as famílias e a escola, preconizando, inclusive, a gestão escolar democrática como canal de diálogo entre as duas instituições. Há, portanto, um movimento na direção da ampliação do diálogo entre a escola e a família. Isto é, as famílias têm sido chamadas a participar cada vez mais da vida escolar dos filhos, pois há o reconhecimento de que, sozinha, a escola não consegue ensinar as crianças e os jovens.

Ao longo dos séculos XX e XXI no Brasil, a escola vem ocupando uma posição central na sociedade, afirmando-se enquanto o principal espaço de aprendizagem e desenvolvimento intelectual legitimado pelo Estado e pelas famílias, reunindo uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores permeados por conflitos e divergências. Além disso, a escola configura-se, cada vez mais, como um ambiente de várias culturas e que assume a responsabilidade de preparar as crianças e jovens para a inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Contudo, enquanto instituição, ela não só reflete suas transformações como também tem que lidar com as diferenças e com a crescente responsabilidade atribuída a ela (pelo Estado, pela sociedade e por ela mesma) ao longo da história.

O que se observa é que a universalização do ensino público e a busca pelo diálogo da escola com a família não têm sido suficientes para garantir o ingresso e a permanência de crianças e jovens na escola, pois existem elementos de uma realidade complexa e situações concretas do dia a dia que, apesar dos esforços mobilizados pelo grupo familiar, interferem negativamente na trajetória escolar dos estudantes de baixa renda.

Para compreender melhor a influência da família na educação do sujeito em um contexto de desigualdade social é importante trazer para a discussão o pensamento de Pierre Bourdieu. Ao analisar, a partir das noções de *capital cultural*⁶, *ethos* e *habitus* as diferenças entre os grupos sociais, bem como a transmissão do patrimônio cultural entre gerações, Bourdieu (1998) entendeu que alguns dispositivos definem a cultura de determinado grupo como legítima. O sistema de ensino tem sido um desses dispositivos que reforçam a desigualdade. Segundo o autor,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir,

⁶ Sobre o conceito de capital cultural ver Bourdieu (1998), Nogueira e Nogueira (2006) e Setton (2005).

entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Outro ponto a considerar é a diminuição dos tradicionais canais de transmissão de herança aos filhos (terras, dinheiro, patrimônios). Hoje os jovens dependem mais do conhecimento escolar (materializado pelo diploma), principalmente nas camadas populares e médias, que têm na aquisição do diploma a única chance de ascensão social. Conseqüentemente, essas famílias valorizam, cada vez mais, a educação e há grande demanda pelo prolongamento dos estudos com o objetivo de inserir os jovens no mundo do trabalho, a cada década mais seletivo (ZAGO, 2012).

Assim, a transmissão ou herança familiar, seja ela material ou simbólica está diretamente relacionada ao êxito ou não dos filhos na escola. Ou seja: para além da convivência com os amigos, na escola ou no bairro, a família permanece enquanto instituição de maior influência na transmissão da herança cultural (NOGUEIRA, 2005). No entanto, apesar das adversidades que os estudantes oriundos das camadas populares enfrentam, nem todos estão fadados à evasão ou a interrupção precoce dos estudos. Para Setton (2005) disposições e comportamentos pouco percebidos pelas famílias são importantes para o desenvolvimento escolar como: organização das finanças, ordem doméstica, autoridade familiar e ainda diferentes formas de investimento pedagógico, contribuem para o sucesso escolar. Tal compreensão da autora vai ao encontro do pensamento de Lahire (2007) ao analisar casos de famílias de camadas populares que, embora tenham poucos recursos financeiros e conhecimento escolar e não façam um projeto educacional de médio e longo prazo para seus filhos, têm uma organização doméstica tal, que influencia positivamente no comportamento e no desempenho escolar dos filhos.

A compreensão desse complexo contexto, no qual a criança e o jovem de camadas populares estão inseridos, auxilia no entendimento de suas trajetórias escolares. Assim como a organização familiar pode favorecer o sucesso escolar das crianças e jovens, na maioria dos casos o esforço familiar é grande, mas os filhos não dão continuidade aos estudos. Por isso, para compreender melhor o que leva o jovem a abandonar a escola, é preciso entender o aluno como construtor de sua própria trajetória e de suas relações com o meio interno e externo à família, com o bairro ou outros agentes de socialização – uma vez que somente o empenho dos pais não garante sua permanência na escola (ZAGO, 2012).

Nessa direção, Montandon (2005) ressalta que também há que se pensar na relação educativa situada em um contexto maior, nas fronteiras da família, como por exemplo: os avós, primos, meios irmãos (ãs) e na ampla rede de parentesco e amigos.

A pesquisa, ora apresentada, buscou compreender parte da complexidade dessa realidade e das situações concretas nas quais os estudantes de baixa renda estão inseridos e que dificultam a continuidade dos estudos.

A construção da pesquisa

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, privilegiando a coleta de depoimentos orais. Por tratar-se de um tema que exige do sujeito a busca de suas lembranças da infância e da vida adulta, de sua relação com a escola e com os pais e familiares, optamos pela metodologia da história oral. A história oral apresenta diversas modalidades de coleta de dados (de vida, testemunhal, temática, dentre outras). Ao privilegiarmos a relação com a escola, centramo-nos em um tema: as práticas familiares educativas em famílias de baixa renda. Daí a opção pela modalidade história oral temática que, “por partir de um assunto específico e preestabelecido, compromete-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido” (MEIHY, 1998, p. 51). Serve, portanto, como um instrumento complementar perante as lacunas deixadas por estudos mais abrangentes e, em nosso caso, a falta de informações documentais, sendo capaz de destacar peculiaridades locais e apreender práticas cotidianas com maior riqueza de informações.

A história oral temática permite, ainda, que o pesquisador construa sua própria fonte em conjunto com aquele a quem ele se propõe investigar, pois considera que no momento da entrevista, entrevistador e entrevistado têm igual importância. O primeiro propõe questões e delimita o assunto a ser tratado, enquanto o segundo articula suas experiências pessoais.

Para a investigação, foi realizado um total de seis entrevistas com um pai e um filho, duas mães e duas filhas. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto e as entrevistas foram feitas com base em um roteiro, dividido por temas que permitiam certa flexibilidade. Isto é, o pesquisador teve liberdade para reformular perguntas ou mesmo acrescentar outras no momento da interação com o entrevistado. Os depoimentos foram gravados nas residências dos jovens, conforme o desejo de cada um deles com o consentimento de todos e após a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Com o objetivo de preservar a confidencialidade da identidade dos depoentes, seus nomes, do bairro e das escolas foram substituídos por nomes fictícios.

Para melhor compreensão, apresentamos nossos depoentes no quadro abaixo (Quadro 1). Todos eles vivem hoje no bairro popular Santa Rita de Cássia, município mineiro de Mariana. O local é um dos mais afastados do centro administrativo do município existindo na região uma área de ocupação irregular (sem saneamento básico, asfalto, iluminação elétrica e outras ações de infraestrutura) na qual três dos sujeitos da pesquisa vivem.

Conforme mencionado anteriormente, para este artigo foram selecionadas as vivências da geração mais nova, ou seja, João, Ester e Lúcia (nomes fictícios). A escolha dos depoimentos dos jovens para a discussão neste artigo decorreu do interesse em realizar uma análise do processo de escolarização de uma geração que não enfrentou os mesmos desafios de seus pais para estudar. Isto é, dispunham de vagas nas escolas da cidade para cursar o ensino fundamental e o ensino médio, tinham fácil acesso à escola, não precisaram trabalhar durante a infância e o início da adolescência, os pais valorizavam os estudos, entre outros. Ou seja, para esses jovens entrevistados, havia uma estrutura mínima capaz de oferecer suporte para a conclusão do ensino médio e a continuidade dos estudos.

Depoentes	Sexo	Idade	Ocupação	Escolaridade
1 José (pai de João)	Masculino	62 anos	Trabalhador informal	Fundamental incompleto
2 João	Masculino	18 anos	Servente de pedreiro	Fundamental incompleto
3 Maria (Mãe de Ester)	Feminino	55 anos	Trabalhadora informal	Fundamental incompleto
4 Ester	Feminino	18 anos	Desempregada	Ensino Médio incompleto
5 Inês (Mãe de Lúcia)	Feminino	58 anos	Trabalhadora informal	Ensino Médio incompleto
6 Lúcia	Feminino	21 anos	Garçonete	Ensino Médio completo

Quadro 1 - Caracterização dos Depoentes do Bairro Santa Rita de Cássia (Mariana/MG)

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo.

A partir do quadro teórico traçado, foram coletados os relatos dos jovens da pesquisa, que nos mostram um pouco da rotina familiar e como foram construídas as disposições e práticas educativas familiares ao longo de sua infância e adolescência. Observou-se ainda, como foi feito com os seus pais, quais disposições em relação à educação

escolar permanecem de uma geração para outra. Tudo isso, resultado da preempção, ou seja, de uma percepção antecipada das propriedades relacionadas a bens que se deseja adquirir sobre o futuro, sobre as posições que parecem possíveis de serem ocupadas.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente analisadas buscando o sentido das falas dos jovens em relação à sua contextualização e à lógica interna dos próprios depoentes e também de seu grupo (MINAYO, 2012). Em cada entrevista foi examinada a coerência interna e externa, em comparação com os outros depoimentos. Após a primeira fase das análises, cada depoimento foi examinado à luz dos autores que constituíram o aporte teórico metodológico da pesquisa.

Disposições e transmissões familiares: ouvindo os jovens das camadas populares

João tem dezoito anos e não terminou o Ensino Fundamental. Dentre os três jovens ouvidos na pesquisa, foi o único que teve a presença paterna durante a infância. Deixou os estudos na 7ª série (hoje 8º ano) para trabalhar. Quando criança, acordava bem cedo para ajudar a mãe nos afazeres domésticos. Iniciava o dia às sete horas da manhã e, por volta do meio dia, ia para a escola Municipal, que ficava próxima de sua casa, não havendo grandes dificuldades no deslocamento.

Em seu depoimento, João não considerou o ensino que recebeu como de boa qualidade e, das disciplinas, gostava muito de português e, como o próprio se referiu, “odiava ciências”. No geral, afirma que “não era muito fã dos estudos”. A estrutura da escola não foi o que o afastou dos bancos escolares. Segundo João, ela era limpa, nova e bem cuidada fisicamente e só sentia falta de uma quadra para divertimento e prática de esportes pelos alunos. A única que construíram foi, segundo ele, mal feita e estava, há muito tempo, em situação de risco. “Quadra, quadra mesmo não tinha não. Quadra fizeram, mas caiu lá... Tá caindo. Não está usando mais” (João, 18 anos).

João também ressalta que os professores e diretores sempre buscaram uma proximidade com a sua família. Sua mãe, ao contrário do que ocorria com outros colegas, ia sempre às reuniões escolares, procurando se inteirar de seu desempenho e o castigava, caso os resultados não correspondessem à expectativa. “Cobrava! Minha mãe cobrava! E, se eu tirasse nota ruim, entrava no ‘coro’” (João, 18 anos).

Em casa, João fazia suas tarefas escolares apoiado pelo irmão e pelo seu pai, pois sua mãe era analfabeta. Assim, pode-se observar um esforço familiar em prol da educação de João e a preocupação em relação à continuidade dos seus estudos. Seus pais acreditavam que, um forma dele ter uma vida mais confortável no futuro seria por meio do estudo. Contudo, havia ainda nessa família, como no caso dos pais depoentes, poucos recursos escolares (THIN, 2006; BOURDIEU, 2008; NOGUEIRA, 2006, 2005; LAHIRE, 2007). Tais esforços foram insuficientes para impedir que João reprovasse várias vezes de ano e abandonasse a escola prematuramente para trabalhar.

Queriam me ajudar. Queriam que eu aprendesse. Queria que eu “sesse” uma coisa melhor que eles. Quando eu falava que queria parar [de estudar] ela me corrigia. Falava que não ia deixar (João, 18 anos).

O caso de Ester serve como ilustrativo de uma família monoparental que contou com agentes externos. Ela não conheceu seus avós, mas tem como avó “por consideração”, uma pessoa que muito auxiliou em sua criação. É a madrinha de sua mãe, que morou com elas durante 12 anos. Em uma época de dificuldades, foi ela quem apoiou financeiramente Ester e sua mãe. “É minha avó de consideração... Mais que vó! Para mim... Ela... Eu morei com ela 12 anos. Eu e minha mãe. Ajudou bastante, né? Porque dependemos dela por 12 anos!” (Ester, 18 anos).

Nota-se pela fala de Ester, que o vínculo afetivo vai muito além da relação familiar, por isso, ao refletir-se sobre tal relacionamento é tão importante reconhecer com qual configuração afetivo/familiar está-se lidando, principalmente quando se trata de famílias de baixa renda.

Tal constatação vai ao encontro das pesquisas de autores trazidos neste artigo (THIN, 2006; LAHIRE, 2007; BOURDIEU, 2008; NOGUEIRA, 2006), para os quais a família tem ação mediadora nas influências culturais na vida do indivíduo. Sua maneira de pensar, agir e comportar-se está intimamente ligada aos valores transmitidos no lar onde cresceu. Essas percepções das sutilezas e diversidade dos agentes de socialização e educação das crianças e jovens trazidas pelo estudo de campo mostram um pouco da complexidade e da diversidade de agentes que participam do processo educativo.

No caso de Ester, que deixou a escola antes de completar o Ensino Médio, a sua rotina começava pela manhã. Ela, juntamente com a prima, tomava café, assistia TV e depois ia para a escola. “Ah, o que eu lembro... A parte que eu lembro é que eu acordava, assistia

desenho. Eu e minha prima, a gente sempre assistia desenho primeiro. Tomava o café, assistia desenho, depois eu ia pra escola” (Ester, 18 anos).

Estudou em várias escolas, como a Municipal que João frequentou e outras instituições um pouco mais distantes de seu bairro. Chegar a algumas delas não era tarefa fácil e exigia, muitas vezes, um longo trajeto à pé, com grandes ladeiras. Isso fazia com que a frequência nas aulas fosse prejudicada. “É. Por isso que tinha dia que eu nem ia né? Desânimo demais de descer e subir à pé” (Ester, 18 anos).

Quanto aos materiais e às merendas que a instituição recebia, também reflexo dos investimentos governamentais do período, ela julgava que tudo era razoavelmente bom. Comparando a estrutura da escola na época de sua infância com os dias de hoje, Ester avalia que houve melhoras.

Não estou estudando esse ano não, mas eu ouvi reclamações de que materiais estão... Não estão recebendo mais recurso de materiais. Antigamente, eu lembro que a gente podia pegar caderno, lápis. A gente pegava sem faltar. Até mochila eles davam pra gente! Hoje, hoje não está assim mais não. Hoje é difícil você conseguir um lápis. Mas... Agora já, a merenda, melhorou! A merenda melhorou muito. Antigamente, eu lembro que a gente comia era macarrão seco, ou então arroz com feijão. Agora a gente come... A gente tem um cardápio, toda semana, e tem verduras, carnes, tudo né? Bastante coisa (Ester, 18 anos).

Em relação às matérias estudadas, gostava de grande parte delas, com exceção de física, química e matemática. Ester era considerada pelos professores uma boa aluna e nunca reprovou. Admira hoje, refletindo sobre o seu passado, aqueles que lhe cobravam mais e eram mais exigentes.

Eu nunca reclamo de professor não. Já reclamei. Tipo assim, quando eu era mais nova eu reclamava sim, mas aí era diferente a cabeça. Era outra. Aí eu pensava assim: Ah, professor é muito rígido, que isso, que aquilo... Mas eu penso que quanto mais rígido melhor o professor é, pra mim! Pelo meu ponto de vista. Mas muitos não gostam. Muitos gostam de professor que não passa nada. Eu já gosto de professor mais rígido, que passa dever, que ensina. Professor rígido. Pra mim, isso é que é professor. Não é aquele que deixa correr solto não. Aí eu tenho mais afinidade com o professor... Dentro da escola, eu tenho mais afinidade com o professor do que com alunos. Eu converso mais com os professores do que com os alunos. Sempre tenho mais amizade com eles (Ester, 18 anos).

Ao elogiar os professores mais rígidos e exigentes, Ester revela seu interesse em aprender e seu gosto pela escola. Diferentemente de João, que deixou os estudos para

trabalhar antes de completar o Ensino Fundamental mesmo com a insistência dos pais para que continuasse estudando, Ester permaneceu nos bancos escolares. Entre as escolas que estudou, como no caso de José, a maioria buscava uma aproximação com os pais por meio de reuniões ou de conversas privadas com a coordenadora pedagógica. Dona Maria, sua mãe, não chegou a concluir o Ensino Fundamental, mas procurava estar sempre presente em todas as reuniões da escola.

Quanto ao acompanhamento dos trabalhos escolares ao longo da infância, sua mãe também fazia-se presente, buscando auxiliar nas tarefas trazidas para casa. Embora as limitações do nível de instrução da mãe constituísse uma barreira para o ensino, o envolvimento dava-se em ações diárias de vigilância e controle, o que não exigia grande conhecimento das disciplinas, como “olhar o caderno”, acompanhar no momento dos deveres, entre outros. “Ela me ensinava os deveres de casa, olhava os cadernos se estavam os deveres todos em dia. Ela.... Quando tinha reunião ela sempre ia, não faltava” (Ester, 18 anos).

Outra pessoa que auxiliava Ester nos trabalhos de escola era sua madrinha, que também tinha pouca escolaridade, o que revela certa estratégia familiar para garantir que ela cumprisse com suas tarefas. Contudo, a aluna não tinha um horário ou um local específico para estudar e fazer os deveres escolares. Sua mãe e sua madrinha deixavam a seu critério as escolhas.

Eu sempre fazia no horário que me dava na cabeça. Eu nunca tive.... Eu sempre assim, depois que eu vim para cá não né? Porque eu já vim mais velha. Aí não tinha tanto assim essa pegação..., mas eu sempre mesma fiz meus horários. A hora que eu via que dava eu fazia. Mas eu sempre tirava um tempinho (Ester, 18 anos).

Caso Ester não cumprisse satisfatoriamente suas obrigações, era punida tanto pela mãe quanto pela madrinha. O incentivo e o controle em casa, mesmo com as limitações, contribuíram para que Ester iniciasse o segundo ano do Ensino Médio.

Antigamente me botava de castigo, né? Cortava das coisas, ou então... Mas, minha mãe foi mais de me bater. Antes.... Ela me batia demais! Até de mangueira até. A madrinha, ela já me botava de castigo. Aí eu levava ferro dos dois lados, porque eu morava na casa de minha vó. Na casa da minha vó tinha minha madrinha, minha mãe. Aí eu apanhava do lado da minha mãe e ficava de castigo do lado da minha madrinha. Aí eu levava ferro dos dois lados! Mas eu nunca fui de tirar nota ruim não (Ester, 18 anos).

Na adolescência, o esforço da mãe e da madrinha para manter o controle dos estudos foi escasseando-se. Um processo compreensível nas camadas populares, uma vez que os adolescentes vão ganhando maior autonomia na gerência do próprio tempo e os pais pouco compreendem os conteúdos escolares. Nessa fase, Ester começou a perder o interesse pelos estudos, e arrepende-se disso. Antes de concluir o segundo ano do Ensino Médio Ester engravidou e acabou deixando a escola.

Então, antes minha rotina era mais escola de manhã. Estudava de manhã e ia pra farra. A noite inteira ficava na farra. Tinha dia que nem aguentava estudar direito. Ficava até cochilando na escola. Mas hoje mudou muito. Hoje eu não estou estudando, tive que parar, mas tenho uma rotina diferente. Eu fico em casa. Tem dia que eu vou para igreja, tem dia que eu fico em casa, assisto minhas novelas... (Ester, 18 anos).

Observa-se que no caso de Ester, há uma “ordem moral doméstica”, como aponta Lahire (2007) que garante uma rotina nos estudos e o desenvolvimento de um padrão disciplinar. No entanto, os limites impostos pela mãe e pela madrinha não tinham uma organização suficientes para definir o local e o horário para o estudo, abrindo espaços para as escolhas individuais e, conseqüentemente, permitindo maior flexibilização na relação de Ester com os deveres escolares. A gravidez precoce fez com que ela mudasse o rumo de sua vida e seu comportamento, adiando sua escolarização.

O terceiro caso aqui apresentado é o de Lúcia, que completou o Ensino Médio e é a entrevistada com maior nível de escolaridade. O caso dessa jovem é bastante diferente de João e Ester pois concluiu a escolaridade básica, o que lhe conferiu 11 anos de estudos sem interrupção. Porém, embora não se trate de uma situação de abandono escolar, a escolha deste caso para análise deu-se pela frustração de Lúcia em não continuar estudando e fazer um curso superior. Diferentemente de João e Ester, Lúcia contou com elementos importantes para que concluísse o ensino médio, como a escolaridade de sua mãe, o suporte de suas irmãs mais velhas e o grupo de jovens da igreja que frequentava. Assim, pode-se observar nesse caso que, embora sua situação econômica fosse muito próxima a de João e de Ester, alguns fatores favoreceram sua trajetória escolar mais longa (THIN, 2006; LAHIRE, 2007; NOGUEIRA, 2005, 2006).

A mãe de Lúcia, Inês, cursou até o 2º ano do Ensino Médio e é a mãe com maior escolaridade entre os pais e mães entrevistados. Tendo estudado em vários lugares, Lúcia tinha hábitos parecidos com os de suas irmãs e nunca teve dificuldades de acessibilidade à escola. Tomando como exemplo a rotina da escola onde frequentou por mais tempo, observemos um pouco do seu dia a dia: “Acordava, tomava café, arrumava. Ia para a escola.

Voltava, almoçava, fazia tarefa, né? Quando tinha alguma tarefa... Que na escola às vezes tinha, eu voltava para a escola” (Lúcia, 21 anos).

Ela sempre gostou da escola. Sempre foi, segundo suas palavras, a menina que sentava na frente e gostava de estudar. Menciona ainda que, até hoje, seus antigos professores, considerados por ela como bons profissionais, lembram-se dela.

Segundo seu depoimento, a escola buscava sempre uma proximidade com os pais dos alunos. Sua mãe sempre respondia aos chamados dos professores e às convocações da direção, porém, poucos pais e familiares participavam das reuniões da escola. Além disso, mesmo reconhecendo o bom comportamento da filha, a mãe estava sempre fiscalizando suas notas e cadernos. No entanto, auxiliá-la nas tarefas não era possível, pois trabalhava o dia todo, sobrando-lhe pouco tempo para tal. Lúcia contava, então, com o auxílio da irmã mais velha, que a apoiava. Diferentemente dos casos de João e Ester, Lucia fazia as tarefas de casa, rigorosamente, depois que chegava da escola.

Outra atividade que fazia parte de seu cotidiano era a frequência a alguns grupos de jovens da Igreja Católica, um importante diferencial na sua trajetória escolar. Incentivada por sua mãe, ela e as irmãs sempre iam juntas às reuniões dos grupos, onde receberam um importante estímulo para manterem-se estudando. Esses se faziam presentes inclusive em suas dificuldades escolares, orientando-as e auxiliando-as. Até aulas de reforço escolar eram dadas, como forma de apoio aos seus membros. Sobre a frequência aos grupos, ela afirma: “Frequentava. Elas [as irmãs] me levavam, né? Onde estava uma estava as outras duas. Ai, quando a gente morava no Centro a gente ia no [grupo de jovens] do centro. Depois que mudou para cá, frequentava o daqui” (Lúcia, 21 anos).

À luz da teoria trazida neste estudo (THIN, 2006; LAHIRE, 2007; ZAGO, 2012) foi possível observar que Lúcia contou com uma rede de apoio e estímulo externos à família para continuar estudando maior do que os encontrados por João e Ester. Embora todas as famílias e membros próximos demonstrassem um grande interesse pela continuidade dos estudos dos jovens, diferentes fatores contribuíram para que os mesmos deixassem a escola. Trabalhando e estudando desde o fim do ensino fundamental, Lúcia chegou mais longe que João e Ester graças à forte mobilização familiar e a recursos externos à família – como o grupo de jovens da igreja, por exemplo. Porém, apesar de todos os esforços, o desemprego e a falta de recursos financeiros familiares impediram (ou adiaram) seu projeto de ingresso na universidade.

Notamos, pelos depoimentos coletados na pesquisa, que as famílias assumiam o papel de fiscalização e controle dos estudos dos filhos durante sua infância e início da

adolescência; porém, com poucos recursos econômicos e baixa escolaridade, os pais, a própria escola e os demais envolvidos no processo educativo (tios, primos, madrinha, avós, etc.) não foram suficientes para impedir que os jovens participantes da pesquisa parassem de estudar.

Considerações Finais

Procuramos nesta pesquisa compreender a relação entre o indivíduo e o meio no qual este está inserido; considerando as mudanças sociais, históricas e culturais pelas quais a família e a escola passaram ao longo das últimas décadas. Pudemos observar que, a partir de 1930 no Brasil, a escola assume um papel cada vez mais central na sociedade e na vida das famílias – parte de um processo de modernização atrelado ao advindo da República.

O acesso às escolas foi ampliado ao longo da história, tornando-se esta uma instituição cada vez mais importante para o ingresso no mercado de trabalho. Porém, não foi apenas a escola que sofreu transformações. Foram diversas as mudanças familiares destacadas pelos autores trazidos neste estudo e observadas na coleta de nossos depoimentos como a predominância das famílias monoparentais e a participação de pessoas com ou sem laço sanguíneo na educação das crianças e jovens.

Assim, por meio das leituras e da investigação de campo, trouxemos uma reflexão sobre o contexto em que os jovens ouvidos (que representam tantos outros) estão inseridos e as possibilidades de apoio intergeracional e familiar no processo de escolarização, na maioria das vezes, interrompido precocemente.

O objetivo principal, que foi conhecer as práticas educativas e as transmissões familiares em duas gerações subsequentes de famílias de baixa renda que abandonaram os estudos, foi atingido. A pesquisa mostrou que as famílias investigadas desenvolveram práticas educativas que revelaram seu envolvimento com a educação. Os pais empenharam-se para que os filhos alcançassem a longevidade escolar, no entanto, obstáculos diversos surgiram na vida desses jovens, e tinham que ser superados. O caso de Lúcia traz elementos diferentes dos casos de João e Ester. A maior escolaridade de sua mãe e de suas irmãs e a participação no grupo de jovens da igreja auxiliaram a jovem a concluir o Ensino Médio. Porém, as dificuldades financeiras foram mais urgentes e cancelaram (ou adiaram) o sonho de ingressar na universidade. As experiências de rupturas na trajetória escolar ou mesmo de adiamento dos projetos para o futuro profissional, observadas entre os indivíduos da

mesma geração e de gerações anteriores, revelaram que as disposições e transmissões familiares nos lares (desconhecedores dos “caminhos” escolares) acabaram por constituir-se em grandes barreiras para possíveis êxitos no ensino formal.

Nas entrevistas, ficou claro o esforço dos pais (principalmente das mães) para que os filhos continuassem os estudos. Embora as práticas educativas das famílias estudadas estivessem distantes das que orientam as camadas médias em prol da escolarização das crianças e jovens, observou-se que ações como vistoriar o caderno, auxiliar nos deveres escolares, participar de reuniões na escola, deixar de castigo ou bater nos filhos que tiravam notas baixas, ou até mesmo buscar apoio em pessoas de dentro e de fora da família (como o grupo de reforço escolar da igreja) para auxiliar nos deveres, demonstram que essas famílias dedicaram-se à educação escolar de seus filhos.

Observou-se, ainda, o envolvimento dos sujeitos da pesquisa em uma relação de controle social exercido sobre as famílias. Vivendo uma realidade distante daquela trazida pela escola, os pais esforçam-se para que os filhos se adequem às normas, valores e conteúdo desse ensino formal. Como a pesquisa e a literatura utilizada no estudo demonstram, nem sempre isso é possível pois trata-se de uma relação entre indivíduos ou grupos que ocupam posições distintas no espaço social (THIN, 2006; BOURDIEU, 2008).

A pesquisa trouxe relevantes contribuições para o debate na sociologia da educação ao discutir a respeito das desigualdades sociais e escolares, além de importante aporte para a sociologia da juventude, ao trazer os obstáculos e dificuldades encontrados pelos jovens de camadas populares para completar a escolarização básica e continuar seus estudos. Certamente, este estudo não se conclui aqui, inserido em um debate mais amplo, ele nasce do interesse em compreender melhor a história recente da família e sua relação com a escola no Brasil, bem como as estratégias das famílias de baixa renda para promover a longevidade escolar de seus filhos. Muito ainda há para ser pesquisado. Para novos estudos, surgem outras questões: como estão os jovens pesquisados hoje? Quais as estratégias educativas estão trazendo para suas famílias? Estariam esses jovens mantendo as disposições familiares e reproduzindo as práticas educativas das gerações anteriores? Entre tantas outras questões... Por isso, acreditamos que este trabalho, que traz casos de jovens semelhantes a tantos outros, abre portas para novos questionamentos e novas buscas sobre o tema, ainda longe de esgotar-se.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BIROLI, Flávia. *Família: Novos Conceitos*. São Paulo: Perseu Abramo, 2014.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 outubro 2015.
- CARVALHO, Maria Eulina P. Modos de educação, gênero, e relação escola-família. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.41-58, Jan/Abr 2004.
- CASTRO, Jane M.; REGATTIERI, Marilza. *Interação escola família subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.
- GLÓRIA, Dilia M. A. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. 288 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica*, 32, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 09 outubro 2015.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 2007.
- MAGALDI, Ana Maria B. M. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argymentvm, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 novembro 2017.
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p. 485-507, mai/ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691>>. Acesso em: 10 outubro 2015.
- NOGUEIRA, Maria A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anais do I Seminário Escola e Modernidades*. Lisboa: Universidade de Lisboa, p.8-14, 2005.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2006.

RESENDE, Tânia F.; SILVA, Gisele F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>. Acesso em: 22 outubro 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 90, p. 77-105, jan/abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>>. Acesso em: 02 janeiro 2015.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 02 janeiro 2015.

VAN-ZANTEN, Agnes. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et Politiques*, Québec, n.35, p.125-135, 1996. Disponível em: <<https://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005124ar.html?vue>>. Acesso em: 20 outubro 2016.

VIDAL, Diana G. 80 anos do manifesto dos pioneiros da escola nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 19 outubro 2016.

WOORTMANN, Klaas; WOORTMANN, Ellen. Monoparentalidade e chefia feminina: conceitos, contextos e circunstâncias. In *Anais do XIII Encontro da ABEP/NEPO*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Série Antropologia 357, 2004. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br/XIIIencontro/woortmann.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2015.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: Dayrell, Juarez; Nogueira, Maria A.; Resende, José M.; Vieira, Maria M. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

Submetido em 24/10/2016

Aprovado em 12/04/2018

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)