



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

Brasil

MARQUES MARTINS NOGUEIRA, CLÁUDIO; DE FREITAS RESENDE, TÂNIA; BRAGA
VIANA, MARIA JOSÉ

Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar.

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 62, julio-septiembre, 2015, pp. 749-772

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27540282009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

TÂNIA DE FREITAS RESENDE

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

MARIA JOSÉ BRAGA VIANA

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

Este artigo discute resultados de uma pesquisa cuja ambição é aprofundar a compreensão da influência da família no desempenho escolar dos filhos. São analisadas 33 entrevistas com famílias de alunos do ensino fundamental, da rede pública de Belo Horizonte, MG, considerando situações de melhor e de pior desempenho desses alunos, bem como o perfil do estabelecimento de ensino frequentado, quanto aos resultados na Prova Brasil. Tal análise permite extraír dois tipos de conclusões. Por um lado, ressalta-se o peso das condições objetivas sobre o desempenho escolar. Por outro lado, quando se focalizam as diferenças secundárias, relacionadas a atitudes e comportamentos familiares, confirmam-se os efeitos específicos da mobilização escolar parental.

PALAVRAS-CHAVE

origem social; desempenho escolar; escola pública; mobilização escolar familiar.

SCHOOL CHOICE, FAMILY MOBILIZATION AND SCHOOL PERFORMANCE

ABSTRACT

This paper discusses the results of research which aims at deepening the understanding of the influence of families on the school performance of their children. It presents the analysis of 33 interviews with student's families of elementary public schools of Belo Horizonte, Minas Gerais. It considered cases of the worst and the best performances of such students, as well as the profile of the school attended, and the results on Prova Brasil. This analysis allows the drawing of two types of conclusions. On one hand, the weight of the objective life conditions in the school performance stands out. On the other hand, when secondary differences regarding family attitudes and behaviors are examined, the specific effects of parental school mobilization are confirmed.

KEYWORDS

social background; school performance; public school; school mobilization of families.

ELECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO DE ENSEÑANZA, MOVILIZACIÓN FAMILIAR Y DESEMPEÑO ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo discute los resultados de una investigación que ambiciona profundizar y entender la influencia de la familia en el desempeño escolar de los niños. Se analizan 33 entrevistas con familias de alumnos de la enseñanza fundamental, de la red pública de Belo Horizonte, teniendo en cuenta situaciones relacionadas al mejor y al peor desempeño de esos alumnos, así como el perfil del establecimiento de enseñanza frecuentado, en cuanto a los resultados en la Prueba Brasil. Tal análisis permite extraer dos tipos de conclusiones. Por un lado, se resalta el peso de las condiciones objetivas sobre el desempeño escolar. Por otro lado, cuando se focalizan las diferencias secundarias, relacionadas a aptitudes y comportamientos familiares, se confirman los efectos específicos de la movilización escolar parental.

PALABRAS CLAVE

origen social; desempeño escolar; escuela pública; movilización escolar familiar.

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar¹ dos estudantes da educação básica constitui, hoje, um problema que extrapola as fronteiras das próprias escolas e das famílias, envolvendo discussões na mídia, nos campos político e acadêmico e no mundo empresarial. Com a democratização do acesso à escola e a extensão da escolaridade obrigatória, as atenções voltam-se para os resultados do processo de escolarização, especialmente em termos da aprendizagem das habilidades e competências básicas dele esperadas.

Pode-se afirmar que a aprendizagem escolar é um processo multidimensional, no qual entram em jogo não apenas fatores ligados à escola e ao próprio sujeito, mas também variáveis extraescolares, relacionadas à origem e à posição social dos estudantes e, mais especificamente, à sua família.² Estas últimas respondem pela principal parcela de influência, conforme vem sendo fartamente demonstrado por estudos em todo o mundo (Barbosa, 2011; Coleman *et al.*, 1966; Forquin, 1995).

Mas como se dá a influência da origem social sobre as aprendizagens e, consequentemente, sobre o desempenho escolar dos estudantes? Responder a essa questão exige considerar diferentes dimensões dessa influência apontadas pela sociologia da educação. Conforme indicado desde os primeiros estudos nesse campo, é necessário levar em conta as relações entre os resultados escolares dos alunos e as características morfológicas e socioeconômicas de seu grupo familiar, incluindo a renda e a escolaridade dos pais. Deve-se considerar, também, a influência cultural mais ampla da família, sintetizada no conceito de “capital cultural”, introduzido por Bourdieu a partir da década de 1960 (Bourdieu, 1998; Nogueira; Nogueira, 2009). É preciso apreender, ainda, as estratégias das famílias em sua relação com a escolaridade dos filhos, bem como as dinâmicas e os processos de socialização familiares, analisando a forma como esses elementos contribuem para configurar diferentes destinos escolares – tal como proposto, a partir da década de 1980, pela “sociologia das relações família-escola” (Lareau, 1987; Lahire, 1997; Nogueira; Romanelli; Zago, 2000; Thin, 2006; Viana, 2007).

Estudos mais recentes têm indicado a importância também de se considerar o local de moradia das famílias e as diferenças existentes na estrutura e nas dinâmicas das redes ou estabelecimentos de ensino. No caso brasileiro, observa-se a existência de fortes hierarquizações de prestígio e qualidade, tanto entre a rede de ensino privada e pública quanto no interior de cada uma, configurando diferentes oportunidades educacionais para as famílias, diante das quais ganha relevância o estudo dos processos de escolha dos estabelecimentos escolares, mesmo entre os usuários das escolas públicas (Alves, 2010; Costa, 2008; Costa; Koslinski, 2009; Resende; Nogueira; Nogueira, 2011).

Considerando essa complexidade das relações entre origem social e desempenho escolar, o presente artigo discute resultados de um programa de pesquisa cuja

1 Com a expressão “desempenho escolar”, fazemos referência ao desempenho dos alunos em avaliações escolares e testes de proficiência que visam aferir habilidades e competências cognitivas ligadas aos conteúdos curriculares.

2 Outras fontes de influência são a mídia, grupos religiosos e políticos, grupos de pares etc.

ambição é aprofundar, em uma perspectiva multidimensional, a compreensão da influência da família no desempenho escolar dos filhos. Adotou-se um desenho de pesquisa que possibilita a análise comparativa de situações de melhor e de pior desempenho no ensino fundamental, considerando características tanto da família quanto do aluno individualmente e levando em conta, ainda, o perfil do estabelecimento de ensino frequentado. O desenho metodológico também permite a combinação de dados quantitativos (medidas de proficiência em testes padronizados e dados obtidos por meio de questionários aplicados às famílias) e qualitativos (obtidos por meio de entrevistas).

A primeira etapa desse programa consistiu em um *survey* no qual foram entrevistadas, por meio de questionário, 299 famílias cujos filhos participavam do Projeto Geres,³ tendo iniciado o ensino fundamental no ano de 2005, em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. O questionário buscava identificar diferentes aspectos da estrutura e da dinâmica familiar que pudessem influenciar o desempenho escolar da prole. Tal influência foi investigada, nessa etapa, analisando a associação entre as respostas ao questionário e a proficiência dos alunos nos testes de língua portuguesa e de matemática do Projeto Geres.

Para selecionar a amostra de 299 alunos com base na população Geres de Belo Horizonte (constituída por 4.611 estudantes), teve-se como critério o tipo de escola frequentada. Assim, manteve-se uma proporção, quanto ao número de alunos, entre quatro grupos: 1) escolas privadas; 2) escola pública federal; 3) escolas estaduais e municipais com resultados destacados na Prova Brasil,⁴ que foram designadas como “escola destacadas”; 4) demais escolas estaduais e municipais, que foram designadas como estaduais e municipais “comuns”⁵.

Essa forma de estratificação da amostra tinha como objetivo contemplar famílias que, em condições socioeconômicas semelhantes,⁶ realizaram escolhas diferentes para a escolarização de seus filhos, escolhas essas que foram tomadas como indica-

3 Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (Projeto Geres) foi uma pesquisa interinstitucional que acompanhou, de 2005 a 2008, a evolução da proficiência escolar de cerca de 21 mil alunos do ensino fundamental de cinco cidades brasileiras, por meio da aplicação de cinco “ondas” de testes de língua portuguesa e de matemática – a primeira realizada no início de 2005, quando os alunos começavam a 1^a série, e as demais aplicadas no final da 1^a, da 2^a, da 3^a e da 4^a série. Para maiores informações sobre o Projeto Geres, consultar Franco, Brooke e Alves (2008).

4 Esse grupo corresponde às escolas participantes do Projeto Geres que se localizavam no quintil superior de desempenho na “Prova Brasil” 2005 – avaliação de rendimento escolar, realizada pelo INEP/MEC com alunos do 5^º e 9^º anos do ensino fundamental.

5 A estratificação da amostra por tipos de escolas foi inspirada em pesquisas como a de Alves (2010).

6 Para a seleção da amostra, excluímos, do universo Geres, as famílias do quintil superior em termos socioeconômicos. O objetivo foi obter um grupo relativamente homogêneo desse ponto de vista, a fim de verificar diferenças secundárias entre as famílias no que tange à sua relação com a escolaridade dos filhos. Cabe ressaltar que a amostra Geres para Belo Horizonte já não incluía nenhuma das escolas particulares de elite da capital e, portanto, estavam excluídos os alunos e as famílias de nível socioeconômico mais alto. Assim, nossa amostra constituiu-se basicamente de um grupo de 299 famílias das ca-

doras do grau de mobilização escolar familiar. A hipótese era a de que as famílias dos grupos 1 e 2 (escolas privadas e escola federal) seriam as mais mobilizadas. As primeiras seriam famílias que, apesar do perfil socioeconômico relativamente baixo, investem em uma escola particular. As segundas seriam famílias que buscam uma escola diferenciada (pertencente a uma universidade), normalmente longe de casa, e que se submetem a um método especial de seleção, o sorteio. As famílias do grupo 3 (escolas estaduais e municipais destacadas no Prova Brasil) estariam em segundo lugar em termos de mobilização escolar. Supusemos, pelo conhecimento prévio da existência desse tipo de prática, que uma parte delas teria intencionalmente burlado o cadastro escolar⁷ e deliberadamente escolhido uma escola de melhor desempenho para os filhos. Finalmente, as famílias cujos filhos estavam nas escolas estaduais e municipais comuns (grupo 4) seriam as menos mobilizadas, uma vez que, supostamente, teriam obedecido de modo mais passivo aos ditames do cadastro escolar.⁸

Na segunda etapa do programa de pesquisa, foram realizadas entrevistas com famílias de cada grupo, a fim de aprofundar, em uma perspectiva qualitativa, os dados anteriormente obtidos por meio de questionário. As famílias foram selecionadas para as entrevistas considerando desempenhos contrastantes dos alunos nos testes Geres. Assim, dentro de cada um dos quatro grupos anteriormente citados (formados de acordo com o tipo de escola), foram selecionados dois subgrupos: um com as dez famílias cujos filhos tiveram os melhores desempenhos nos testes de língua portuguesa e de matemática, e outro com as dez famílias cujos filhos tiveram os piores desempenhos.⁹ Chegamos, assim, a oito subgrupos com dez famílias cada, as quais foram contatadas para a realização das entrevistas.

Neste texto serão contemplados somente os quatro subgrupos de famílias cujos filhos estavam matriculados em escolas municipais e estaduais destacadas e comuns. Embora tenham sido selecionadas dez famílias de cada subgrupo, não foi possível entrevistar todas elas, mesmo recorrendo à amostra reserva, devido principalmente a dificuldades de contato.¹⁰ O quadro a seguir apresenta o número

madas populares e/ou das frações inferiores das classes médias (apenas treze pais e uma das mães tinha curso superior no momento de aplicação do questionário).

- 7 O cadastro escolar é o processo oficial de alocação de vagas nas redes estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte, que tem como principal critério a proximidade da escola em relação ao local de moradia, com base no comprovante de endereço apresentado pela família.
- 8 A literatura sociológica tem utilizado a aceitação ou a recusa da escola designada pelo poder público como indicador, respectivamente, de uma escolha ativa ou passiva por parte das famílias (Gissot, Héran; Manon, 1994; Héran, 1996). Nossas hipóteses iniciais foram baseadas nessa literatura. Os resultados da pesquisa apresentados a seguir sugerem, no entanto, a necessidade de um uso mais cauteloso dessa distinção.
- 9 No caso dos alunos de melhor desempenho das escolas destacadas, seguindo a hipótese de que a distância casa-escola pode ser considerada um indicador de mobilização familiar (Alves, 2010), selecionamos apenas aqueles que, além de se destacarem nas proficiências, percorriam uma distância igual ou superior a mil metros de sua residência até a escola.
- 10 Dispúnhamos dos endereços e telefones dessas famílias no ano de aplicação do questionário (2007), e as entrevistas foram realizadas nos anos de 2011-2012. Cabe ressaltar que esse interregno entre a aplicação do questionário e a realização das entrevistas foi

de entrevistas efetivamente realizadas nesses quatro subgrupos – 33 ao todo –, as quais foram utilizadas como base para este artigo.

Quadro 1 – Distribuição das famílias entrevistadas conforme os subgrupos da amostra

Subgrupo	Número de famílias entrevistadas
Escolas estaduais e municipais destacadas na Prova Brasil – alunos de melhor desempenho	8
Escolas estaduais e municipais destacadas na Prova Brasil – alunos de pior desempenho	7
Escolas estaduais e municipais comuns – alunos de melhor desempenho	10
Escolas estaduais e municipais comuns – alunos de pior desempenho	8

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração dos autores.

Neste texto, privilegiaremos uma perspectiva comparativa entre os quatro subgrupos de alunos/famílias, com o objetivo específico de compreender melhor as relações entre o desempenho escolar dos filhos, as escolhas das famílias e a mobilização familiar. Para isso, desenvolveremos quatro tópicos, organizados em torno das seguintes questões: 1) Como se caracteriza o desempenho escolar dos alunos dos quatro subgrupos; 2) Como se caracterizam as famílias dos quatro subgrupos, do ponto de vista socioeconômico; 3) Como se deu a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias dos quatro subgrupos; 4) Como se caracteriza a mobilização dessas famílias quanto à escolaridade dos filhos, para além da escolha da escola, isto é, no cotidiano doméstico.

O DESEMPENHOS ESCOLAR NOS QUATRO SUBGRUPOS

A perspectiva comparativa adotada neste texto, considerando o desenho de pesquisa apresentado na introdução, apresenta a oportunidade de refletir simultaneamente, no que se refere ao desempenho escolar dos alunos, sobre possíveis diferenças entre tipos de escolas públicas e sobre diferenças entre grupos de alunos (com melhor ou pior desempenho) no interior das escolas.

considerado nos roteiros empregados para as últimas, buscando-se a reconstituição da trajetória escolar como um todo, até o momento da entrevista, e assim contemplando mudanças de escolas, mudanças nas formas de acompanhamento familiar e no desempenho dos filhos, escolhas realizadas e circunstâncias vividas em diferentes momentos da trajetória.

Uma primeira observação a ser feita é que o contraste entre escolas públicas comuns e destacadas, inicialmente realizado com base nos resultados da Prova Brasil, mostrou-se coerente com os resultados dos alunos nos testes Geres. Como fica claro no Quadro 2, em praticamente todas as ondas, as proficiências dos alunos de melhor desempenho das escolas destacadas são superiores às de seus equivalentes das escolas comuns; o mesmo se observa na comparação entre os alunos de pior desempenho dos dois tipos de escolas. Não cabe discutir neste texto as razões pelas quais os alunos desses dois grupos de escola, pertencentes às mesmas redes de ensino, apresentam desempenhos tão diferenciados. É possível que existam diferenças decorrentes da localização específica em que se encontra cada escola, que haja variações nos fatores intraescolares (perfil dos professores, projeto pedagógico adotado, tipo de gestão etc.) e/ou que existam diferenças significativas entre os perfis socioeconômicos dos públicos atendidos. Qualquer que seja a razão mais importante, o fato é que se constata a existência de duas realidades relativamente contrastantes do ponto de vista dos resultados escolares alcançados. É importante salientar que esse contraste não é captado apenas pelos dados da Prova Brasil ou do Projeto Geres. Ele aparece também no discurso dos pais ou mesmo dos alunos sobre as escolas. As famílias das escolas destacadas parecem, em alguma medida, ter consciência de que seus filhos estão em um ambiente escolar relativamente privilegiado no interior da rede pública.

Uma segunda observação importante é a de que a distinção entre alunos com melhor e pior desempenho dentro de cada tipo de escola mostrou-se ainda mais significativa do que a observada entre tipos de escola. Como é possível observar no Quadro 2, as diferenças de proficiência entre o subgrupo com melhores e o subgrupo com piores resultados nos testes Geres são bastante significativas, tanto no interior das escolas destacadas quanto no das escolas comuns. Essas diferenças mostraram-se coerentes com a avaliação que os próprios pais fazem do desempenho escolar dos filhos e também com outros dados mais objetivos sobre suas trajetórias escolares, como a ocorrência ou não de reprovações.

Assim, em resumo, é possível dizer que o desenho metodológico da pesquisa de fato possibilitou abordar quatro experiências de escolarização relativamente distintas no interior das redes públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte. Os alunos de melhor desempenho das escolas destacadas, com exceção de apenas um caso, apresentam situação de completa adequação idade-série. Além disso, segundo os pais, apresentam boas notas na escola e destacam-se como alunos disciplinados e dedicados aos estudos. De maneira similar, os alunos de melhor desempenho das escolas comuns nunca foram reprovados e são descritos pelos pais como bons alunos ou, no mínimo, médios. Os pais também foram recorrentes em dizer que os professores identificam seus filhos como bons alunos. Apesar das similaridades entre esses dois grupos, parece haver também diferenças importantes entre eles. Os alunos de melhor desempenho das escolas destacadas foram descritos pelos pais como bons alunos de maneira mais enfática: “só notas boas”; “acima da média”; “menino que fecha a prova mensal”; “não sofreu recuperação”; “sempre foi boa aluna”. Já os pais dos alunos de melhor desempenho das escolas comuns são, em geral, mais cautelosos na caracterização do desempenho dos filhos, e metade deles descreve que as crianças passaram por “altos e baixos” durante sua trajetória escolar (perda de médias, fases

de desinteresse e baixo investimento escolar etc.). Os resultados alcançados pelos dois subgrupos de alunos nos testes Geres (Quadro 2) também sugerem que há uma diferença consistente e persistente entre os níveis de desempenho deles. Os alunos das escolas destacadas têm melhores resultados em praticamente todas as ondas de testes, com exceção da terceira onda de matemática.

No que se refere aos alunos com resultados mais baixos das escolas destacadas, a grande maioria encontra-se em situação de distorção idade/série, tendo tido pelo menos uma reprovação ao longo da trajetória, sendo que dois alunos tiveram duas reprovações cada um. De modo geral, os relatos dos pais, em contraste com o que foi observado nos dois subgrupos anteriores, sugerem que os alunos desse subgrupo apresentam um rendimento mais baixo na escola, além de vivenciarem, em alguns casos, problemas de desinteresse e indisciplina. Observa-se nos testes Geres que esses alunos apresentam resultados bastante inferiores aos dos melhores alunos das escolas destacadas e aos alcançados pelos melhores alunos das escolas comuns. Sua *performance* sugere, de qualquer forma, uma situação melhor, em termos relativos, do que a observada no subgrupo dos alunos com piores resultados das escolas comuns. No caso deste último subgrupo, todos os oito alunos apresentavam distorção idade/série, tendo tido pelo menos uma reprovação ao longo da trajetória, sendo que três alunos tiveram duas reprovações cada um. De maneira geral, os relatos dos pais desse subgrupo sobre a *performance* escolar dos filhos também confirmam a situação de baixo desempenho escolar, sendo descritos problemas de indisciplina, de desinteresse e de dificuldade de aprendizado.

Temos, portanto, um contraste significativo entre os quatro subgrupos de alunos e famílias selecionados, cabendo investigar como e em que medida seria possível compreender essas diferentes realidades a partir da consideração dos aspectos familiares.

Quadro 2 – Médias das proficiências dos alunos, por subgrupos, nos testes Geres

Tipo de escola	Subgrupo	Proficiência nos testes Geres							
		Língua portuguesa				Matemática			
Estadual ou municipal destacada	Melhores desempenhos	132,38	148,14	167,48	177,45	119,18	146,61	161,27	177,64
	Piores desempenhos	79,38	102,03	112,78	123,23	78,05	108,16	102,87	133,86
Estadual ou municipal comum	Melhores desempenhos	124,57	138,77	160,39	168,19	117,93	140,61	162,87	173,18
	Piores desempenhos	71,59	97,08	98,41	107,06	71,32	96,04	90,73	100,62

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS QUATRO SUBGRUPOS DE FAMÍLIAS

Como foi explicado na introdução deste artigo, buscou-se, desde a etapa quantitativa desta pesquisa (*survey*), selecionar famílias com um perfil socioeco-

nômico relativamente homogêneo, cujos filhos estudassem em diferentes tipos de estabelecimento escolar. Visávamos, assim, identificar famílias que, não obstante suas semelhanças socioeconômicas, apresentassem atitudes e comportamentos diferenciados no que se refere à escolarização de sua prole.

Quadro 3 – NSE* dos subgrupos analisados

Subgrupos analisados	NSE (média)
Melhores desempenhos escolas municipais ou estaduais destacadas	-0,03
Piores desempenhos escolas municipais ou estaduais destacadas	-0,30
Melhores desempenhos escolas municipais ou estaduais comuns	-0,10
Piores desempenhos escolas municipais ou estaduais comuns	-0,43

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração dos autores.

* Nível Socioeconômico.

Conforme discutimos em trabalhos anteriores (Resende; Nogueira; Nogueira, 2011), a análise dos resultados do *survey*, em alguma medida, nos surpreendeu. Ficou claro que, mesmo no universo da nossa população, relativamente homogêneo em termos macrossociais, permanecia uma relação estreita entre o perfil socioeconômico e demográfico das famílias e o tipo de estabelecimento de ensino em que os filhos estavam matriculados. Para os fins deste artigo, vale ressaltar que em termos macrossociais tínhamos, nas famílias das escolas estaduais e municipais participantes do *survey*, pais com baixa escolaridade (predomínio de ensino fundamental completo ou incompleto), que exerciam ocupações pouco qualificadas e de baixa renda, compondo um perfil correspondente às camadas populares. Ao contrastar, entretanto, no *survey*, algumas características socioeconômicas e demográficas entre os dois grupos (escolas destacadas e comuns), encontramos diferenças significativas, sempre favorecendo as famílias de alunos que estavam nas escolas destacadas. Por exemplo, enquanto 36,2% das mães de alunos das escolas destacadas haviam concluído o ensino médio, esse índice era de apenas 18,8% entre as mães de alunos das escolas comuns; enquanto 19,2% das crianças das escolas destacadas tinham três ou mais irmãos, esse índice era de 31,7% nas escolas comuns.

Essas constatações nos alertam para o fato de que parte das diferenças de desempenho (Quadro 2) verificadas entre os quatro subgrupos selecionados para a parte qualitativa da pesquisa talvez se explique pelas características objetivas das famílias. Considerando a média de NSE¹¹ das famílias efetivamente entrevistadas na etapa qualitativa (Quadro 3), verificamos que há diferenças significativas entre os quatro subgrupos. É possível observar também que as diferenças dentro de cada tipo de escola (destacadas e comuns), entre alunos com melhores e piores desempenhos,

11 No momento de seleção da amostra, já dispúnhamos de uma medida de NSE construída pelo Projeto Geres, a qual agrupava variáveis relacionadas à renda, ocupação e escolaridade dos pais. Na amostra de 299 famílias, o índice varia de -1,4 a 0,6, com média de -0,1.

são significativamente mais importantes que aquelas encontradas ao comparar os alunos de maior desempenho dos dois tipos de escolas, ou ao comparar os de menor desempenho dos dois tipos de escola. A diferença de NSE entre os alunos com melhores e piores desempenhos das escolas destacadas chega a 0,27 pontos. Entre aqueles com melhores e piores desempenhos das escolas comuns, a diferença chega a 0,33 pontos. Por outro lado, comparando o NSE dos melhores alunos das escolas destacadas com o dos melhores alunos dos estabelecimentos comuns, temos uma diferença de apenas 0,7 pontos. O mesmo vale para a diferença entre alunos com piores desempenhos das escolas destacadas e seus equivalentes das escolas comuns, que é de apenas 0,13 pontos. Existe, portanto, uma homologia entre as diferenças de NSE identificadas ao comparar os quatro subgrupos e as diferenças de desempenho, apontadas no item anterior (Quadros 2 e 3).

Tudo sugere, portanto, que parte das diferenças de desempenho entre os quatro subgrupos explique-se, ainda, por diferenças objetivas entre estes. As observações feitas durante as entrevistas reforçam essa hipótese. Não podemos falar de diferenças radicais entre os quatro subgrupos, nem, por outro lado, negligenciar diferenças consideráveis existentes no interior de cada um deles. Porém, por meio das entrevistas, foi possível perceber, em uma escala microssociológica, variações importantes entre os subgrupos, as quais configuram vantagens ou desvantagens que os dados agregados não conseguem captar (Collins, 2000). Por exemplo, ter um emprego estável como funcionário público, ser trabalhador manual com vínculo empregatício ou trabalhar com “bicos” constituem diferentes situações profissionais que impactam claramente as condições de vida familiares. Ter concluído o ensino médio na idade prevista, tê-lo concluído após algumas reprovações ou tê-lo cursado após muitos anos de afastamento da escola, na modalidade de educação de jovens e adultos, representam diferentes experiências em torno de um mesmo nível de escolaridade, as quais podem ser decisivas, do ponto de vista da influência sobre os filhos.

Também foi possível perceber, em termos gerais, que essas variações seguem certa graduação, parecendo melhorar conforme se passa de um subgrupo de famílias para o outro, na seguinte ordem: alunos com piores desempenhos das escolas comuns; alunos com piores desempenhos das escolas destacadas; alunos com melhores desempenhos das escolas comuns e alunos com melhores desempenhos das escolas destacadas. Esse *continuum* pôde ser estabelecido a partir da observação de diferentes elementos: nível de escolaridade dos pais; tipo de profissão e situação profissional dos pais (trabalho mais ou menos formalizado); tamanho e composição das famílias; condições de moradia; presença de membros da família com problemas crônicos de saúde, dependentes de álcool ou drogas, ou mesmo envolvidos em atos criminais. Por meio das entrevistas, foi possível perceber claramente como todos esses elementos impactavam o processo de escolarização das crianças.

ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Conforme anteriormente mencionado, a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias foi um tópico importante desta pesquisa, tendo em vista a

hipótese de que o tipo de escola frequentada poderia ser um indicador de maior ou menor mobilização dos pais em prol da escolaridade dos filhos. Assim, tornava-se fundamental, no momento da entrevista, colher dados que pudessem confirmar ou não tal hipótese, apresentando aos entrevistados questões como: por que seu filho iniciou a primeira série do ensino fundamental na escola X? Foi indicada pelo cadastro? Como lidaram com essa indicação? Vocês escolheram a escola? Como? Chegaram a cogitar a matrícula em escola privada? E nas situações posteriores de mudanças de escola (caso tenha havido), quais foram as escolhas e como foram feitas? Nesta seção do texto será apresentada uma síntese dos resultados obtidos em relação a esse tópico, considerando cada subgrupo de famílias entrevistadas.

ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DESTACADAS NA PROVA BRASIL

A hipótese inicial era de encontrar, nesse grupo de escolas, pais relativamente mais mobilizados em relação à escolaridade dos filhos, que teriam buscado ativamente estabelecimentos de ensino de melhor qualidade, no interior da rede pública estadual e municipal, podendo ter chegado inclusive a burlar o cadastro escolar a fim de conseguir a vaga desejada. As entrevistas evidenciaram haver, de fato, certo grau de mobilização familiar em relação à escolha da escola, o qual, entretanto, nem sempre se traduz em uma opção por não seguir o cadastro e nem sempre se associa a bons desempenhos escolares dos alunos. É o que se detalhará a seguir, na comparação entre os subgrupos de alunos de melhor e de pior desempenho.

Alunos de melhor desempenho das escolas destacadas

Nesse subgrupo, cinco entre os oito entrevistados não seguiram o cadastro escolar e conseguiram matricular os filhos na escola que consideravam de melhor qualidade na região em que moravam.¹² Na maior parte desses casos, o principal critério de qualidade é a organização do estabelecimento de ensino, havendo rejeição pela escola mais próxima, considerada “sem disciplina” ou, nas palavras dos entrevistados, “uma bagunça”, na qual “entra quem quer”. Nesse contexto, observou-se uma “estratégia de evitamento” (Nogueira, 1998) dessa escola e um direcionamento para outra considerada melhor, a partir da indicação de profissionais ou de amigos e parentes, ou ainda porque o prestígio da escola já era conhecido pelos interessados.

Três famílias do mesmo subgrupo acataram o cadastro escolar, mas não deixaram de realizar um trabalho de avaliação da escola indicada, por meio do qual concluiram ser uma boa instituição para a educação dos filhos. Em geral, essas famílias procuraram conhecer a escola – quando não a conheciam previamente – e consideraram aspectos como a organização, a atenção dada aos alunos e o tipo de público atendido. Trata-se de estabelecimentos que têm boa reputação em suas regiões, o que parece ter facilitado a decisão dos pais.

12 Uma das mães admite ter usado o endereço de uma tia para obter a vaga na escola desejada. No caso de três famílias, não ficou claro, na entrevista, o modo como foi obtida a vaga em uma escola que não era a indicada pelo cadastro. Uma quinta família recebeu indicação do cadastro para uma escola que ainda não estava inaugurada e, sendo assim, procurou outra, considerada muito boa na época, onde a filha foi matriculada.

Conclui-se, assim, que todas as oito famílias mobilizaram-se, em maior ou menor grau, por uma escola de qualidade para os filhos, o que certamente constitui um elemento importante na configuração de fatores que explicariam os altos desempenhos por eles obtidos nos testes Geres. Em termos analíticos, porém, é necessário destacar duas condições fundamentais dessa mobilização. Em primeiro lugar, ela se deu dentro dos parâmetros de “localização x qualidade” viáveis para esse grupo. Trata-se de famílias que não têm condições materiais de arcar com os custos de uma escola muito distante e nem condições simbólicas de fazer avaliações de qualidade que exijam um grande conhecimento do sistema de ensino e das diferentes opções pedagógicas existentes. Em segundo lugar, tal mobilização foi de certa forma favorecida pela existência, na região de moradia, de escolas públicas com resultados diferenciados. Assim, não são famílias que pesquisaram um leque grande de escolas e fizeram escolhas entre elas, mas pais que, sabendo da existência de uma escola de maior qualidade a uma distância razoável de sua residência,¹³ envidaram esforços para matricular lá seus filhos. Essa constatação reforça a importância de, nas análises sobre escolha do estabelecimento de ensino e desigualdades educacionais, considerar a “geografia de oportunidades” (Alves; Lange; Bonamino, 2010; Koslinski; Alves, 2012), a qual sugere que o contexto geográfico influencia tanto as oportunidades objetivamente disponíveis para os indivíduos quanto as informações a que têm acesso, as percepções e aspirações com relação a essas oportunidades. No caso em tela, a “geografia das oportunidades” parece ter favorecido esse subgrupo de famílias.

Alunos de pior desempenho das escolas destacadas

Nesse subgrupo, cinco mães (entre sete) afirmam não terem seguido o cadastro escolar, buscando uma escola que consideravam de maior qualidade na região em que moravam. Três delas admitem ter burlado o cadastro, utilizando o endereço de parentes ou conhecidos. Outras duas usaram estratégias como visita à Secretaria de Educação e conversas com profissionais da escola desejada para conseguir a vaga, apesar da indicação diferente do cadastro. As outras duas famílias do subgrupo seguiram o cadastro, pois este atendeu às suas expectativas: as mães afirmam que não aceitariam outra indicação, pois a escola em que os filhos estudam é a melhor da região. As sete mães consideram, de modo geral, em sua avaliação, a organização da escola e o nível de exigência em relação aos alunos; uma das mães chega a mencionar tratar-se de uma instituição que já recebeu prêmios pelo seu desempenho.

Constatou-se assim que, para esse subgrupo, a hipótese da relação entre tipo de escola e mobilização familiar na escolha se confirma: trata-se de famílias que, dentro de seu horizonte de possibilidades, o qual se restringe à rede pública de ensino, foram atuantes no sentido de buscar uma escola de maior qualidade no contexto dessa rede, na tentativa de proporcionar melhores oportunidades educacionais para os filhos. Valem, para essas famílias, as mesmas observações feitas no item anterior a

13 No sentido da noção de “melhor distância” (Alves, 2010).

respeito das condições dessa mobilização, no que se refere tanto à noção de “melhor distância” quanto à existência, na região de moradia, de uma escola pública diferenciada. Entretanto, no caso desse subgrupo, tal mobilização não se associa a um bom desempenho escolar dos filhos, como acontece com o subgrupo anterior. Outros fatores, a serem buscados no âmbito da escola, da família e do próprio indivíduo, devem ser levados em conta para explicar os baixos desempenhos escolares desses estudantes, evidenciados por meio tanto dos testes Geres quanto dos depoimentos de suas famílias nas entrevistas.

ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS “COMUNS”

Para esse grupo de escolas, a suposição inicial era a de que as famílias, em termos gerais, teriam aceitado passivamente a indicação do cadastro escolar, sem maiores questionamentos, o que indicaria uma mobilização escolar mais frágil. Os resultados obtidos levaram a rever essa hipótese, em vários sentidos, conforme apresentado a seguir.

Alunos de melhor desempenho das escolas “comuns”

Nesse subgrupo, um resultado interessante da pesquisa, o qual contrariou a hipótese inicial, foi a identificação de certa mobilização dos pais quanto à escolha da escola. Em oito das dez famílias do subgrupo foi relatado, pelos entrevistados, um trabalho efetivo de julgamento das alternativas disponíveis e de escolha das escolas, mesmo que essa “escolha” significasse, em alguns dos casos, aceitar, após a análise do estabelecimento, a escola indicada pelo cadastro. Esse trabalho de julgamento e escolha envolvia práticas como visitas para conhecer as escolas, conversas com outras famílias e com profissionais escolares, visita à Regional de Ensino para checar informações sobre a escola indicada pelo cadastro e tentativas de mudança de instituição. Duas famílias chegaram a matricular os filhos em escolas mais distantes, consideradas melhores (escola particular no centro e escola pública mais distante), mas posteriormente precisaram mudar essa opção por falta de dinheiro e de condições para transportar as crianças.

As análises desses oito casos indicam que estar matriculado em uma escola definida como “comum”, segundo nossos critérios, não é indicativo suficiente de que não houve um trabalho ativo de escolha do estabelecimento.¹⁴ A esse respeito, duas hipóteses podem ser levantadas. Uma delas é, novamente, relacionada à “geografia de oportunidades”. Talvez não existisse, na região, nenhuma escola destacada nos resultados na Prova Brasil. Assim, embora relativamente mobilizadas com relação à escolha, tais famílias teriam ficado privadas da oportunidade de matricular os filhos nesse tipo de escola.

¹⁴ As outras duas famílias desse subgrupo adotaram uma atitude que de fato parece mais passiva em relação à escolha da escola dos filhos. Em um dos casos, as condições econômicas foram apontadas pela mãe como determinantes. No outro caso, os pais, comerciantes, aparentemente teriam melhores condições financeiras, mas a inserção da filha no comércio da família parece ser a prioridade. A menina estuda na escola indicada pelo cadastro, reconhecida pela própria mãe como “meio fraca”.

Uma segunda hipótese – considerando a grande hierarquização do sistema de ensino brasileiro, mesmo no interior da rede pública (Costa, 2008) – é a de que, entre as escolas que estamos chamando de “comuns” com relação ao desempenho na Prova Brasil, ainda haja diferenças quanto à organização e à qualidade de ensino. Pode ser que essas famílias tenham, então, feito opções por determinadas instituições de relativa qualidade na região em que moram, opções essas que, associadas a outros fatores, contribuíram para o desempenho também relativamente melhor de seus filhos, quando comparados aos colegas do mesmo tipo de escola e também aos alunos de pior desempenho das escolas públicas destacadas.

Os dados coletados junto ao grupo de pais dos alunos de melhor desempenho das escolas comuns também levam a relativizar o pressuposto, bastante estabelecido na literatura sobre escolha do estabelecimento de ensino (Nogueira, 1998; Resende; Nogueira; Nogueira, 2011), de que essa escolha nas classes populares seja feita basicamente seguindo razões práticas: proximidade da residência, fato de já haver irmãos estudando na escola, entre outros. Em oito dos dez casos investigados, além de considerarem os aspectos práticos e as condições de disciplina e segurança presentes em cada estabelecimento, os pais realizaram uma análise mais ou menos detalhada de elementos internos ao processo pedagógico vivido nas escolas. Foram considerados, em alguma medida: o nível de exigência dos diferentes estabelecimentos, as políticas de reprovação, o envolvimento dos professores e diretores, entre outros, sendo feitas até mesmo comparações entre as redes municipal e estadual, em termos de suas políticas pedagógicas.

Alunos de pior desempenho das escolas “comuns”

Nesse subgrupo é que, de modo mais próximo ao previsto conforme as hipóteses iniciais, encontramos maior número de famílias que, tendo matriculado os filhos nas escolas indicadas pelo cadastro, não chegaram a desenvolver práticas concretas de escolha ou avaliação da escola. Entretanto, mesmo nesses casos parece indevido contrapor o adjetivo “passivo” ao “ativo”, como se seguir o cadastro significasse total passividade das famílias diante da definição do estabelecimento de ensino para os filhos. Existe, na maior parte das vezes, uma preocupação – menor ou maior – em avaliar essa escola. Nesse subgrupo, porém, observa-se que as condições objetivas para fazer mudanças, bem como as condições subjetivas para fazer avaliações (no caso, especialmente, o baixo capital informacional), são muito limitadoras. Nos casos em que o cadastro foi seguido mais estritamente, essas condições mostraram-se imperativas. E em todos os casos observa-se que a localização/proximidade da escola é um critério fundamental – em geral, o primeiro citado –, dadas as condições de vida das famílias. Mesmo quando procedimentos mais concretos de escolha são desenvolvidos, isso se faz entre algumas poucas possibilidades definidas pela localização.

Esse foi o caso de duas famílias desse subgrupo, que, antes de matricular os filhos, visitaram as escolas mais próximas e conversaram com outras pessoas do bairro para avaliar as opções disponíveis. Outras três mães assumiram a indicação do cadastro escolar e ressaltaram a proximidade da escola como critério, mas afirmaram que também havia boas indicações quanto à qualidade, embora sem evidenciar

estratégias de busca de informações a esse respeito. Finalmente, apenas uma das mães entrevistadas reconhece que a escola foi escolhida pela proximidade, mesmo sabendo que “o ensino não era bom”¹⁵

Cabe destacar que, nesse subgrupo de famílias, além da maior importância assumida pelo critério “proximidade”, o que fica claro nas entrevistas é que, quando os pais priorizam a qualidade no momento de escolha da escola, ou quando avaliam a qualidade da escola na qual o filho já estuda, a caracterização dessa qualidade, diferentemente do que foi observado no grupo de alunos com melhor desempenho, baseia-se em aspectos mais visíveis, como recursos materiais, organização da escola, disciplina e segurança, cuidado com as crianças e comunicação com as famílias. Os aspectos mais estritamente pedagógicos foram mencionados em apenas uma das entrevistas, na forma de comparação entre o conteúdo trabalhado na escola do filho e nas escolas de filhos de parentes e conhecidos.

MOBILIZAÇÃO ESCOLAR FAMILIAR NO COTIDIANO

Se a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias, discutida anteriormente, constitui um aspecto central para a compreensão da mobilização escolar familiar, nesta seção tal mobilização será abordada pela perspectiva dos processos internos vivenciados no cotidiano das famílias. Buscou-se identificar os tipos de acompanhamento/monitoramento à escolaridade dos filhos, no momento da entrevista e ao longo da trajetória escolar, assim como as dificuldades enfrentadas em tal empreendimento. Entende-se por “mobilização escolar familiar”, em uma perspectiva sociológica, um conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem sucedida dos filhos.

Essas práticas e atitudes constituem-se tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento das atividades de reforço e paraescolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc.), quanto de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos difíceis). (Viana, 2007, p. 47)

Seguem os resultados relativos à mobilização escolar de cada um dos quatro subgrupos de famílias.

15 Essa mãe afirma que na época estava com depressão e não tinha ânimo de “subir morro” para levar a filha a outra escola. Na época de realização da entrevista, a menina encontrava-se em outra instituição (por encaminhamento da anterior), que a mãe qualificou como “péssima”, segundo ela apelidada de “Carandiru” pela comunidade. Essa é, portanto, uma situação em que de fato se pode caracterizar certa passividade diante do cadastro escolar e da definição da escola para a filha. Cabe ressaltar, ainda, que em um dos casos desse subgrupo a matrícula foi obtida mediante transferência do interior, portanto, fora da época do cadastro escolar.

ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DESTACADAS NA PROVA BRASIL

Pressupunha-se, no ponto de partida da pesquisa, que as famílias cujos filhos estavam nas escolas destacadas seriam mais mobilizadas também do ponto de vista de suas práticas cotidianas voltadas para a escolarização da prole, e que essa mobilização impactaria favoravelmente no desempenho desta. O fenômeno, no entanto, mostrou-se mais complexo.

Alunos de melhor desempenho das escolas destacadas

Constatou-se que os pais desse subgrupo são presentes na escolarização dos filhos, mas também que essa presença precisa ser relativizada e qualificada em forma, grau e natureza.

Identificaram-se, nesse subgrupo, as seguintes formas de mobilização dos pais: solicitação de ajudas externas à família, especialmente de pessoas dos grupos religiosos frequentados; comparecimento às reuniões da escola, quando convocados, principalmente na entrega dos boletins; presenças extraordinárias na escola quando há problemas com os filhos, o que não constitui regularidade nesse subgrupo; verificação recorrente das notas e assinatura das provas dos filhos.

No que tange às tarefas escolares, o que se identificou foi, predominantemente, um acompanhamento que se desenvolve por intermédio de um apoio moral e de uma vigilância mais geral. Assim, a maioria dos pais faria recorrentemente aos filhos perguntas do tipo: tem dever de casa? Já foi feito hoje? E o exercício do livro? Que parte do livro está sendo estudada? Segundo o depoimento de alguns pais, não havia necessidade de uma ajuda mais direta para a realização das tarefas. Supõe-se que os filhos teriam interiorizado, ao longo de suas trajetórias escolares, a necessidade (e o gosto, em algumas situações) de realizá-las.

As duas exceções para esse tipo de acompanhamento são os casos opostos de: a) Gilson,¹⁶ cuja mãe tem o diploma de pedagogia e destaca-se por um monitoramente rigoroso e cotidiano das tarefas escolares do filho, e b) Luis Henrique, cuja família, ao contrário, parece ter vivido um processo de “desmobilização escolar” ao longo da escolarização do filho, tendo a mãe passado de uma situação de acompanhamento próximo para outra de desconfiança e distanciamento em relação à escola, em virtude das constantes queixas dos professores quanto ao comportamento e desempenho do filho.

Alunos de pior desempenho das escolas destacadas

As observações feitas nesse subgrupo evidenciam que o baixo desempenho escolar não expressa necessariamente uma baixa mobilização familiar. Foi possível verificar práticas familiares de acompanhamento à escolaridade dos filhos que configurariam formas de mobilização escolar, ainda que ambíguas.

Os pais de Jonas, por exemplo, adotaram práticas significativas voltadas para sua escolarização, sobretudo nos momentos difíceis que ele vivenciou: transferência

16 O nome de todos os sujeitos foi substituído por nome fictício.

para uma escola particular quando começou a apresentar grandes dificuldades na escola pública; encaminhamento para tratamento psicológico; pagamento de aula particular para ajudá-lo nas tarefas de casa; acompanhamento das tarefas escolares.

Outros dados desse subgrupo, apresentados sumariamente a seguir, apontam também para formas de mobilização familiar: acompanhamento próximo com os professores por parte de uma mãe que trabalha na mesma escola em que o filho estuda – “não o deixem olhar para os lados”, exorta essa mãe –; participação em todas as reuniões na escola e visitas a esta por conta própria; envio de bilhete para os professores; acompanhamento dos deveres de casa; encaminhamento do filho a médico, psicóloga e psicopedagoga por parte de uma mãe; recurso ocasional a aulas particulares etc.

No entanto, duas situações de menor mobilização familiar foram identificadas nesse subgrupo. Em uma delas, observa-se mais claramente uma tensão/dissonância com os valores escolares, representada pelo padrasto do aluno investigado, Rogério, que não gostava de estudar e diz o mesmo a respeito do enteado. Mais do que isso, parece naturalizar que crianças da idade do enteado não gostem de estudar e preferiram brincar. Para controlar isso, oferece muitos presentes e o acesso a vários bens de consumo (carrinhos eletrônicos, motocicletas infantis, videogames sofisticados etc.). O acompanhamento da vida escolar do menino por parte da mãe e do padrasto parece baixo. Apenas verificam o boletim a cada três meses; não olham os cadernos para conferir se há deveres, porque consideram que isso seja responsabilidade do filho, e não são frequentes à escola.

Na outra situação, a mãe de Walter considera-se inabilitada para ajudar o filho em virtude de sua baixa escolaridade e pesada jornada de trabalho:

Pra acompanhar, em primeiro lugar eu não... eles mesmo sabe que eu não sei. Eu levanto quatro e meia da manhã, eu te falo uma coisa, fala verdade, eu chego cansada, cansada mesmo. Eu também num sei ensiná eles; pra mim, num adianta. Ensiná as coisa que eu não sei? Quando ele era menor, eles me pedia pra mim ensiná eles, mas “como que eu vou te ensiná se eu não sei?” [ri].

Porém, essa falta de acompanhamento não significa necessariamente desinteresse pela escolaridade do filho. Isso fica claro, por exemplo, pelo fato de que, embora Walter desejasse estudar no turno noturno, a mãe não o autorizou, por entender que a escola não era de boa qualidade e que o trabalho poderia comprometer seu desempenho escolar.

ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS “COMUNS”

A hipótese da pesquisa para o subgrupo de famílias que matricularam seus filhos nas escolas comuns era a de que estas últimas seriam também menos mobilizadas escolarmente no cotidiano e, assim, seus filhos tenderiam a ter pior desempenho escolar. Os resultados, aqui também, apontam para uma realidade mais complexa, como veremos a seguir.

Alunos com melhor desempenho das escolas “comuns”

Nove das dez famílias desse subgrupo parecem mobilizadas em relação à escolarização dos filhos, sendo possível, no entanto, notar significativas diferenças quanto ao modo como essa mobilização se faz. Algumas mães descrevem uma participação direta na realização das tarefas escolares das crianças, além de uma verificação frequente dos cadernos, e mesmo um esforço de avaliação do nível de aprendizado dos filhos. Outras mães, ao contrário, restringem-se, quase exclusivamente, a uma verificação da frequência e das notas. É interessante notar que em pelo menos cinco dos nove casos de maior investimento, os pais recorrem à ajuda de membros mais escolarizados da família estendida e mesmo de vizinhos. Em um dos casos, chama atenção a participação intensa da avó, que já havia trabalhado em uma escola como cantineira.

Há também nesse subgrupo uma família de pequenos comerciantes, já mencionada anteriormente, que destoa um pouco do conjunto. Nessa família, sobretudo o pai parece ser contra um maior investimento escolar, o que é acatado pela mãe. Ele não incentiva, por exemplo, a busca de uma escola melhor para a filha, mesmo considerando a avaliação negativa da escola frequentada, feita pela mãe, e o fato de eles terem uma condição econômica mais favorável, que talvez permitisse a mudança para uma escola pública mais distante ou mesmo para uma da rede particular. Há, nesse caso, uma valorização da inserção precoce no trabalho, em detrimento do investimento prioritário na escolarização.

Alunos com pior desempenho das escolas “comuns”

Já quanto aos alunos com pior desempenho das escolas comuns, foram identificados dois tipos de contextos familiares, ambos ancorados em condições objetivas de vida precárias (materiais, culturais, de saúde). Um desses contextos dificulta efetivamente a realização de práticas de “mobilização escolar familiar”; o outro mostra que, quando essas práticas acontecem, elas tornam-se significativamente limitadas em sua eficácia.

Assim, algumas famílias desse subgrupo mostraram-se efetivamente menos mobilizadas – seja na escolha da escola, seja no acompanhamento das atividades escolares feitas em casa, seja no que se refere à sua presença na escola, independente de convocações. Nesses casos, são evidentes situações de precariedade material e/ou de limitação no acesso ao patrimônio cultural prestigiado e/ou, ainda, problemas de saúde psíquica/física, que dificultam dedicação de energia à vida escolar dos filhos, ou mesmo que se tenha isso como um objetivo.

O primeiro tipo de contexto familiar, marcado principalmente por limitações materiais, fica evidenciado no depoimento da mãe de Gabriela. Ao ser indagada se costumava acompanhar os deveres da filha, quando esta era menor, declara:

Eu achava difícil [acompanhar] porque eu tinha que ficar correndo atrás do que comer, mesmo fazendo tratamento [A mãe fazia um sério tratamento de saúde, o pai era alcoólatra, teve uma queda e passou a ter crises de desmaios]. O pai dela não ajudava, então eu lavava roupa, fazia uma faxina, então até esquecia dela, dos estudos.

Essa mãe se queixa ainda: “quando a gente tem que pensar se vai ter o que comer à noite, não tem cabeça pra pensar em dever de casa”.

Problemas de saúde psíquica e física e precariedade socioeconômica também estão presentes em outros casos. O pai de Fabíola é usuário de *crack*, o que envolve a família em situações de grande turbulência; as condições materiais familiares são também muito precárias; a mãe apresenta problemas psiquiátricos e é analfabeta. No caso de Mônica, embora se presencie uma condição material um pouco menos precária, os problemas de saúde da mãe (depressão) também parecem comprometer as condições de uma mobilização escolar mais eficaz.

No outro tipo de contexto familiar desse subgrupo, foi possível identificar algum nível de mobilização escolar, nas seguintes situações: contratação de pessoa para ajudar nos deveres; participação nas reuniões da escola; acompanhamento em casa, controle dos cadernos, embora não provocando uma dedicação sistemática por parte do filho; liberação das atividades domésticas para a dedicação às tarefas escolares; “análise” das provas em que a filha foi mal, cuidando para que estas fossem refeitas; recurso a aulas de reforço; solicitação de encontros na escola, independente de convocação; exortação ao estudo, afirmando a importância da conclusão de pelo menos o ensino médio. Deve-se ressaltar, entretanto, que essas formas de mobilização não ocorreram sempre de maneira sistemática, além de não terem, em geral, sido eficazes para melhorar o desempenho escolar dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação apresentado neste artigo constitui uma contribuição no sentido de complexificar o entendimento sociológico das relações entre origem social e desempenho escolar. Os resultados alcançados reforçam a necessidade de um olhar multidimensional sobre os processos de construção das desigualdades escolares, superando as explicações unilaterais em prol de uma abordagem mais atenta à interação entre múltiplos fatores. Se, por um lado, esses resultados tornam evidente o peso das condições objetivas sobre o processo de escolarização, por outro lado eles também ressaltam a importância de se considerar de forma mais cuidadosa as atitudes e comportamentos práticos das famílias e das próprias crianças.

Como discutimos ao longo do texto, a pesquisa evidencia o peso das condições objetivas sobre os processos de escolarização. Por mais que tenhamos selecionado uma amostra mais homogênea do ponto de vista socioeconômico e tenhamos nos restringido a famílias cujos filhos estão em escolas municipais e estaduais da periferia de Belo Horizonte – excluindo, portanto, escolas privadas e mesmo escolas públicas localizadas em regiões mais favorecidas –, os resultados deixam claro que as diferenças entre as famílias da amostra, do ponto de vista de suas condições objetivas, continuaram a ser significativas e a incidir fortemente sobre a escolarização da prole.

Como discutimos em seção anterior, as famílias cujos filhos estavam nas escolas municipais e estaduais destacadas apresentavam situação mais favorável, do ponto de vista socioeconômico e demográfico, que as famílias cujos filhos encontravam-se nas escolas públicas comuns. Os dados mostram, ainda, que as famílias não apenas

têm acesso, em proporções diferenciadas, conforme seu perfil social, às escolas comuns ou destacadas, mas que o desempenho das crianças encontra-se fortemente associado ao nível socioeconômico, ou mais amplamente às condições objetivas de suas famílias. Fica assim mais uma vez evidenciada a forte relação, classicamente estabelecida no campo da sociologia da educação, entre posição ou origem social e acesso a bens educativos mais valorizados, com o diferencial de que este estudo aponta para níveis de hierarquização mais sutis nos quais pode se manifestar tal relação.

A análise das entrevistas mostrou, ainda, como o processo de escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias realiza-se nos limites de um campo de possibilidades claramente demarcado pelas condições socioeconômicas. O conjunto das famílias, mas sobretudo aquelas em situação menos favorável, tem que escolher dentre as escolas da rede pública localizadas nas proximidades da residência. Nos poucos casos em que as famílias matricularam seus filhos em escolas mais distantes, os custos dos deslocamentos mostraram-se, quase sempre, insustentáveis em longo prazo. Corroborando o que já está estabelecido pela literatura sociológica, a capacidade de escolha mostrou-se também associada ao capital informacional dessas famílias. A percepção da importância de escolher o estabelecimento de ensino dos filhos e os critérios utilizados no processo de tomada de decisão, mais ou menos externos ao estritamente pedagógico, mostram-se relacionados ao grau de familiaridade dos pais com o sistema escolar, menor, por exemplo, entre os pais dos alunos de pior desempenho das escolas comuns.

O peso dos diferentes capitais mostrou sua importância também nas práticas cotidianas de escolarização. Como discutimos ao longo do texto, várias mães entrevistadas assumiram explicitamente suas dificuldades concretas, de natureza cultural (baixa escolaridade) ou socioeconômica (excesso de trabalho, falta de tempo e de condições objetivas mínimas), para acompanhar a escolaridade dos filhos. De modo geral, os relatos convidam a ir além da simples discussão sobre a presença ou ausência de mobilização escolar nas famílias, em busca de uma investigação mais detalhada sobre as condições objetivas de mobilização. Como dizia uma mãe já citada anteriormente, quando se tem de pensar se a família terá o que comer naquele dia, é difícil pensar em dever de casa.

Se os dados analisados neste artigo evidenciam o peso das condições objetivas sobre os processos de escolarização, eles também ressaltam a importância de se considerar de forma mais cuidadosa as atitudes e comportamentos práticos das famílias e das próprias crianças. Como foi explicado na introdução, um objetivo central de nossa pesquisa, desde a sua etapa quantitativa, era investigar, dentro de um universo relativamente homogêneo do ponto de vista socioeconômico, o peso de diferenças secundárias, relacionadas a atitudes e comportamentos familiares. A intenção era investigar famílias que, não obstante sua similaridade socioeconômica, apresentassem graus variados de mobilização escolar. Tendo em vista esse objetivo, decidimos estratificar a amostra por tipos de escola. A hipótese central era a de que o tipo de escola escolhido pela família seria um bom indicador de seu grau de mobilização.

As entrevistas analisadas neste artigo, relativas às famílias das escolas municipais e estaduais destacadas e comuns, mostraram como a realidade é mais complexa. Em primeiro lugar, o fato de a família ter seus filhos em uma escola comum

ou destacada não significa, necessariamente, que tenha havido uma escolha do estabelecimento que possa ser, indubitavelmente, caracterizada como passiva ou ativa. Muitos dos pais cujos filhos estavam em escolas comuns realizaram um trabalho ativo de avaliação das escolas da região (busca de informações, visitas etc.). Alguns deles utilizaram inclusive estratégias práticas (burlar o cadastro ou procurar a direção da escola com antecedência, pedindo uma vaga) de modo a garantir que seus filhos fossem matriculados na escola desejada. Mesmo entre alguns dos que não foram bem sucedidos nesse esforço inicial e que acabaram aceitando uma escola diferente da desejada, foi possível identificar um trabalho contínuo de avaliação das escolas em que os filhos estavam e, em alguns casos, iniciativas no sentido de se obter a transferência para outros estabelecimentos.¹⁷

Como era esperado, os pais cujos filhos estavam nas escolas destacadas mostraram-se mais ativos, inclusive uma proporção maior entre eles burlou o cadastro escolar com vistas a conseguir a escola preferida. De modo geral, o trabalho que realizaram de avaliação dos estabelecimentos disponíveis e de busca da melhor escola não nos pareceu, no entanto, tão contrastante em relação ao feito pelos pais das escolas comuns a ponto de os rotularmos como ativos, em contraposição à suposta passividade dos segundos. Como discutimos anteriormente, os pais das escolas destacadas podem, inclusive, ter sido beneficiados pela existência de uma escola com bons resultados na Prova Brasil dentro de uma distância razoável, à qual puderam recorrer por meio de estratégias como burlar o cadastro. Os pais das escolas comuns teriam tido um leque comparativamente menos diversificado de opções de escolha.

Uma segunda constatação que sinalizou a complexidade do fenômeno estudado refere-se ao fato de que não identificamos uma relação direta e inequívoca entre o grau de mobilização na escolha da escola e o grau de mobilização mais geral dos pais nos processos de escolarização dos filhos. É claro que na maior parte dos casos há certa concordância entre as ações e atitudes dos pais no momento da escolha do estabelecimento escolar e o modo como se relacionam cotidianamente com a escolarização dos filhos. Mais uma vez, no entanto, temos que ser cautelosos para não adotarmos uma compreensão simplificadora da realidade. Vimos casos em que os pais empenharam-se significativamente na escolha da escola, inclusive burlando o cadastro escolar, mas que não demonstraram o mesmo envolvimento com os processos cotidianos de escolarização e vice-versa. Isso sugere que a escolha da escola pode ser um processo com certa autonomia em relação às outras dimensões do acompanhamento da escolaridade dos filhos.

Finalmente, os dados levantados corroboram a ideia de que não são lineares e inequívocas as relações entre desempenho e grau de mobilização parental (Diogo, 2012). Encontramos algumas famílias que se mobilizaram em relação à escolha do estabelecimento escolar e que se mostraram envolvidas com o acompanhamento cotidiano da escolarização dos filhos, sem que estes apresentassem bom desempenho escolar. Em relação à maioria desses casos, percebemos a interferência de

17 Essas iniciativas foram observadas especialmente entre os pais de alunos com melhor desempenho das escolas comuns.

problemas de natureza econômica e/ou de saúde, inclusive psíquica, que afetavam a família, ou ainda problemas específicos de aprendizagem, cuja análise foge ao escopo deste artigo. A pesquisa identificou, por outro lado, casos inversos, nos quais o bom desempenho ocorria a despeito de uma mobilização aparentemente limitada da família. Em relação a estes, é preciso, antes de tudo, lembrar que a mobilização das famílias em relação à escolarização dos filhos nem sempre se dá da forma mais explícita, podendo se fazer por meio de apoios e estímulos indiretos, difíceis de serem captados pelo investigador – nas palavras de Viana (2007), formas específicas de presença dos pais na escolaridade dos filhos.

Igualmente importante é lembrar que as práticas e as atitudes das famílias variam ao longo da trajetória escolar dos filhos e que dependem também do desempenho escolar apresentado por estes. Nesse sentido, muitos pais alegaram que não precisavam acompanhar tanto a escolarização dos filhos, seja porque já eram relativamente crescidos e autônomos, seja porque eram ótimos alunos, competentes e responsáveis em relação ao cumprimento de suas atividades escolares.

Em síntese, ao buscar considerar simultaneamente várias dimensões do problema, este artigo contribui para tornar ainda mais clara a complexidade dos processos de construção social do desempenho escolar. Este, por um lado, está relacionado às condições objetivas das famílias dos alunos, condições estas que variam sutilmente mesmo entre famílias aparentemente semelhantes do ponto de vista macrossociológico. Não se pode negar, por outro lado, o efeito específico da mobilização das famílias em relação à escola, seja no momento da escolha dos estabelecimentos de ensino ou no acompanhamento cotidiano da escolarização. Essa mobilização, por sua vez, não ocorre abstratamente, mas no interior de uma relação concreta entre uma família, um filho e uma escola específica, inserida em uma rede e em um mercado escolar, e mais ou menos apta a estimular e a fazer frutificar os esforços educativos das famílias atendidas por ela. O desafio para os investigadores parece ser o de avançar cada vez mais no entendimento das interfaces entre essas várias dimensões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. *Dados*, Rio de Janeiro: IESP/UERJ, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010.
- _____.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-90.
- BARBOSA, M. L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.
- COLLINS, R. Situational Stratification: a micro-macro theory of inequality. *Sociological Theory*, Washington, DC: American Sociological Association, v. 18, n. 1, p. 17-43, 2000.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 455-594, dez. 2008.

_____. ; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase mercado escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 26-30 out. 2009. p. 1-26.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, Edição especial, p. 166-188, 2012.

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação*: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 16, n. 61, p. 625-638, dez. 2008.

GISSOT, C.; HÉRAN, F. ; MANON, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: INSEE, 1994.

HÉRAN, F. École publique, école privée: qui peut choisir? *Économie et Statistique*, Paris: INSEE, v. 293, n. 3, p. 5-39, 1996.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, set. 2012.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, Washington, DC: American Sociological Association, v. 60, p. 73-85, abr. 1987.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

_____. ; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. ; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. N.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias populares*: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

SOBRE OS AUTORES

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA é doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da mesma instituição.
E-mail: cmmn@uol.com.br

TÂNIA DE FREITAS RESENDE é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da mesma instituição.
E-mail: taniaresbr@gmail.com

MARIA JOSÉ BRAGA VIANA é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da mesma instituição.
E-mail: mj.braga@terra.com.br

*Recebido em novembro de 2013
Aprovado em outubro de 2014*