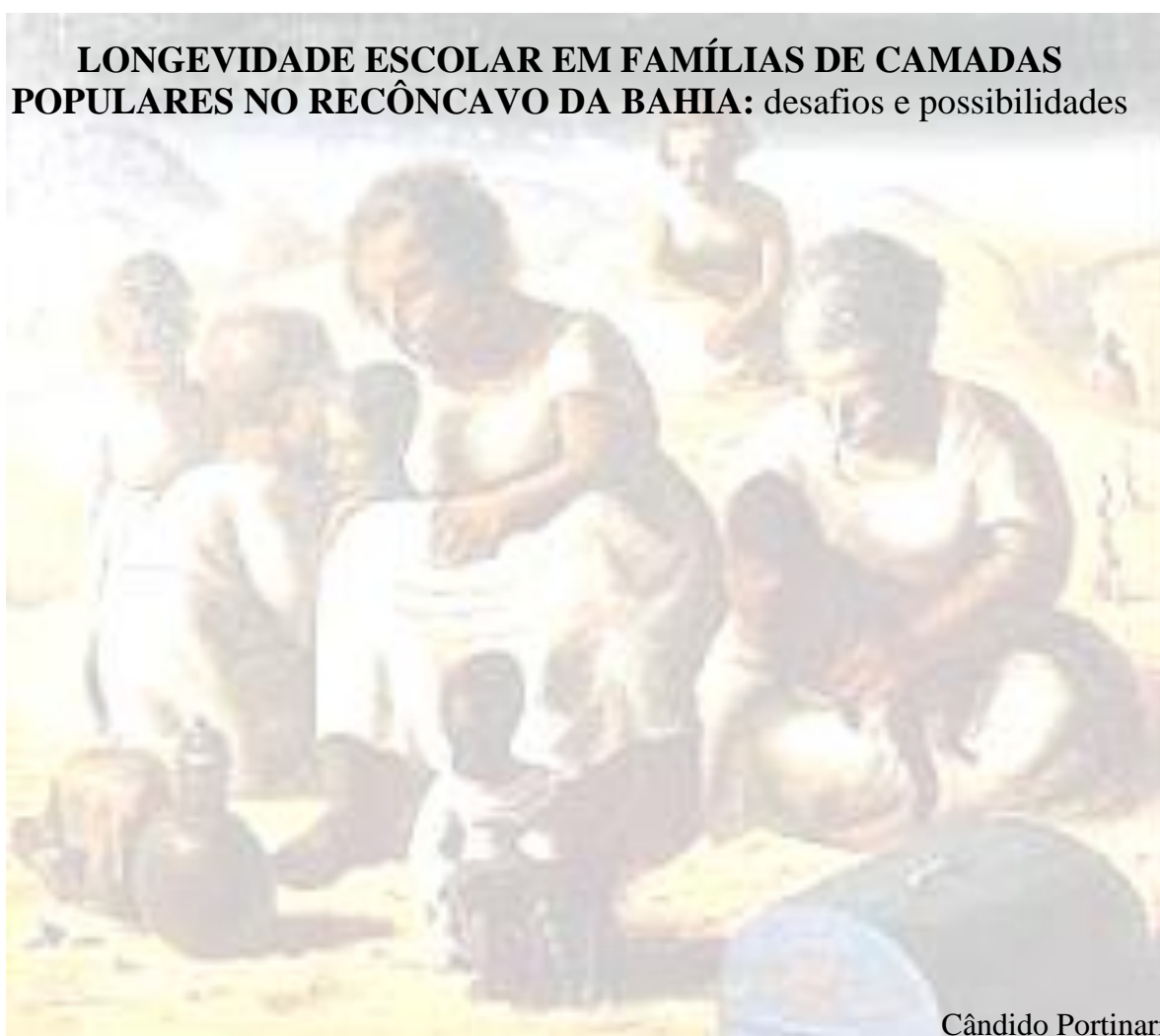


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS  
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

ZENILDA NASCIMENTO SANTANA

**LONGEVIDADE ESCOLAR EM FAMÍLIAS DE CAMADAS  
POPULARES NO RECÔNCAVO DA BAHIA: desafios e possibilidades**



Cândido Portinari

**ZENILDA NASCIMENTO SANTANA**

**LONGEVIDADE ESCOLAR EM FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES NO RECÔNCAVO DA BAHIA: desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Georgina Gonçalves dos Santos



Cândido Portinari

CACHOEIRA-BAHIA  
2012

S232 Santana, Zenilda Nascimento

Longevidade escolar em família de camadas populares no Recôncavo da Bahia: desafios e possibilidades / Zenilda Nascimento Santana .– Cachoeira, 2012.

78f. ; 22 cm.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup>. Georgina Gonçalves dos Santos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.

1.Família. 2. Longevidade escolar. 3.Processo de escolarização.  
I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Título.

CDD:378

**LONGEVIDADE ESCOLAR EM FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES NO  
RECÔNCAVO DA BAHIA: desafios e possibilidades**

**ZENILDA NASCIMENTO SANTANA**

Monografia apresentada ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Georgina Gonçalves dos Santos  
Orientadora

---

Prof. Ms. Francisco Henrique da Costa Rozendo  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Maria Cristina Silvia Arantes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aprovado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

CACHOEIRA-BAHIA  
2012

À minha família, em especial à minha mãe Eunice que, mesmo querendo conversar, entendeu-me nos momentos em que eu precisava conversar com os novos companheiros: os livros científicos.

À minha amiga e irmã Mariana Leal (e sua família), que me acolheu em seu lar nos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica.

Tornamo-nos alguém através das relações que mantemos uns com os outros. Esses outros são fontes e objetos de desejo, eles definem normas, instauram limites, atribuem missões, de modo que o saber e a aprendizagem se tornam suportes de pedidos, exigências, pressões, funcionam como presentes, sinais de pertença, de reconhecimento, etc.

Concretamente, esses outros, são os pais, os irmãos e irmãs, os amigos, os namorados, os professores, os vizinhos, etc. e até mesmo esses outros virtuais que serão os futuros filhos. Mas, é antes de mais na família que o indivíduo se constrói e aprende a desejar; e é a família que pode ser colocada em correlação estatística com o nível de aproveitamento escolar.

Bernard Charlot

## AGRADECIMENTOS

Enfim encerra-se um ciclo e a sensação de que a tarefa foi cumprida me faz compartilhá-la com as pessoas que ajudaram a encerrar esse ciclo, afinal, o ser humano, social e singular, não caminha sozinho e, como ser humano, eu não fiz essa tarefa sozinha: por trás dela esteve sempre o senhor Deus, a quem agradeço pela vida e pela força nos tantos momentos em que desistir pareceu-me a melhor opção. Estiveram também

- A minha família, que esteve sempre ao meu lado nos momentos em que precisei.
- A professora Georgina, que me orientou durante o meu percurso acadêmico, com quem aprendi coisas da vida, coisas de estudante, coisas da pesquisa, coisas da academia. Gina, obrigada pelas orientações, pelo apoio e até mesmo pelas broncas que me serviram para chegar a este ponto e realizar este trabalho.
- A professora Sônia Sampaio e as pesquisadoras do OVE UFBA, que também me ajudaram no direcionamento desse estudo.
- Os alunos e famílias, que acolheram a mim e a pesquisa, permitindo que conhecesse um pouco das suas vidas na escola e fora dela.
- As companheiras de pesquisa Larisse, Cristiane e minha leal e inseparável amiga Mariana Leal, que esteve ao meu lado nos momentos bons e ruins da minha trajetória acadêmica. Meninas, o sucesso deste trabalho também se deve a vocês.
- A direção e os funcionários da escola onde o OVE realizou seus estudos e onde encontrei inspiração para a realização deste estudo, que acolheu o grupo com respeito, sempre buscando cooperar na realização de nosso trabalho.
- A UFRB, que tornou o sonho de cursar uma universidade pública uma realidade, proporcionando experiências importantes para a minha vida e formação profissional.
- Os docentes Henrique Rosendo e Silvia Arantes, que aceitaram o desafio de participar desta banca e contribuir significativamente para o desfecho deste estudo.
- O colegiado de Serviço Social, que vem trabalhando ativamente para o sucesso do curso.
- Os docentes que, com o desafio de construir a nova universidade, não hesitaram em conduzir o primeiro curso de Serviço Social público na Bahia e manter o compromisso com a nossa formação profissional.
- O Observatório da Vida Estudantil, que possibilitou a imersão no mundo da pesquisa.
- A todos eu agradeço pela contribuição para a realização deste trabalho que vem a público.

## RESUMO

Qual a relação que as famílias brasileiras de camadas populares estabelecem com a escolarização dos seus filhos? Quando se trata da continuidade dos estudos, do ingresso no ensino superior, relatos na literatura apontam para sentimentos relacionados a uma meta historicamente inatingível por estudantes pobres. Diante do contexto brasileiro de democratização das universidades públicas, outra questão parece pertinente: como as famílias de camadas populares têm reagido a esse processo de reforma do ensino superior no país, em especial aquelas que vivem no interior? A universidade ainda lhes aparece como “o lugar de rico”? Quando comecei a pesquisar sobre a relação de famílias populares com o processo de escolarização dos filhos, me deparei com esses e tantos outros questionamentos – que não caberiam aqui neste breve resumo. Mas, o que mais me inquietava era visualizar, no processo de pesquisa em uma escola de região do Recôncavo da Bahia, onde atuava com as colegas do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE UFBA-UFRB), o desestímulo e o desinteresse dos estudantes em ingressar na universidade que, geograficamente, lhes era/é muito próxima. Devo revelar que essa situação me deixou frustrada por um tempo, afinal, eu tinha vindo dessa escola e estava lá tentando convencer os estudantes que eles também poderiam estar na universidade. No processo de estudo e pesquisa-ação fui percebendo que eu precisava desenraizar meu pré-conceito para entender as diversas variantes que estavam por trás da iniciativa ou não de prolongamento da vida estudantil. Nesse momento começo a voltar a minha atenção não apenas aos estudantes, mas também às suas famílias, na tentativa de identificar de que maneira elas se relacionam com o processo de escolarização e como atuam no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a possibilidade de longevidade escolar dos filhos, longevidade aqui entendida como a entrada e saída do nível superior. O presente trabalho é, portanto, resultado da investida de se aproximar da família. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e, para sua realização, me apoiei nos pressupostos da pesquisa fenomenológica, utilizando como ferramentas de coleta de dados a entrevista compreensiva, a observação participante e o diário de campo. Os resultados da pesquisa apontam para uma questão já identificada em outros estudos: a família tem um papel importante na vida escolar do filho, seja pobre/rica, estruturada/desestruturada ou quaisquer outras terminologias utilizadas para justificar o fracasso escolar nos meios populares, ainda que não exista uma prática de mobilização escolar familiar, um planejamento sistemático de prolongamento da vida estudantil, como acontece nas camadas média e alta da população. Observo ainda que, mesmo diante do processo de expansão/interiorização e “democratização” das universidades federais, esta instituição não é vista como o lugar que um filho da camada popular possa acessar. Diante desse paradigma, aponto algumas direções para a sua superação.

**Palavras-chave:** família. processo de escolarização. longevidade escolar.



## RÉSUMÉ

Quelles rapports les familles des classes populaires brésiliennes ont avec l'éducation de leurs enfants? Quand il s'agit de la continuité des études supérieures les recherches indiquent que les familles d'origines populaires ont un sentiment de cela comme un objectif impossible. Compte tenu de tous avec le processus de la démocratisation des universités publiques brésiliennes, une autre question semble pertinente: comment les familles issues de milieux populaires réagissent à la réforme de l'enseignement supérieur dans le pays particulièrement tous ceux qui vivent à l'intérieur du Brésil? L'université apparaît toujours à eux comme "l'endroit des riches"? Quand j'ai commencé des recherches sur la relation des familles avec le processus de l'éducation de ses enfants, je suis tombé sur ces questions et bien d'autres qui ne seraient pas adaptés ici, dans ce bref résumé. Ce qui me beaucoup gênait dans une école située dans le Recôncavo de Bahia, toute proche d'une université, où j'ai travaillé avec des collègues au Observatoire la Vie Étudiante (OVE-UFRB UFBA), c'était le découragement et le désintérêt des étudiants pour accéder à l'université. Je dois révéler que cette situation m'a beaucoup frustré pendant un certain temps, mais comme de toute façon, j'étais venu à cette école pour essayer de convaincre les étudiants qu'ils pouvaient également être à l'université. Dans le processus d'étude et de recherche-action, j'ai réalisé que j'avais besoin de déraciner mon idée préconçue de comprendre les différentes variantes qui étaient derrière l'initiative ou non une prolongation des études. À ce moment là, je commence à tourner mon attention non seulement aux étudiants mais aussi leurs familles dans une tentative d'identifier la façon dont ils se rapportent au processus éducatif et comment agir pour promouvoir, de retarder ou d'entraver la possibilité d'un apprentissage prolongé l'enfant, la longévité comprise ici comme l'entrée et le niveau de sortie. Le présent ouvrage est donc le résultat de l'attaque d'approcher la famille. Il s'agit d'une étude qualitative qui est appuyer pour l'approche de la phénoménologie. La recherche utilisa comme des outils pour la récolte des données, les entretiens, la observation participante et le journal du terrain. Les résultats indiquent des questions déjà identifiés dans d'autres études: la famille joue un rôle important dans la vie scolaire des enfants quelles que soient pauvre / riche, structurée / non structurée ou tout autre terme utilisé pour justifier l'échec scolaire dans les milieux populaires; même si l'école ne mobilise pas les familles, on constate une sorte de planification systématique de la prolongation de la vie étudiante, comme c'est le cas dans les couches moyennes et supérieures de la population. J'ai remarqué aussi que même avant du processus de expansion, «démocratisation» des universités fédérales, cette institution n'est pas considérée comme un endroit pour des jeunes de issues de milieux populaires. Compte tenu de ce paradigme, j'aimerais souligner quelques orientations pour les surmonter.

**Mots-clés:** famille, le processus de scolarisation, l'école de longévité.

## **LISTA DE SIGLAS**

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras

OVE - Observatório da Vida Estudantil

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Família, Infância, Estado e Escola Pública: Revisando os conceitos, discutindo as relações .....</b>	<b>15</b>
2.1 Família: precedentes históricos.....	16
2.2 Família e Pobreza: um Enfoque sobre a realidade brasileira.....	20
2.3 Família, Infância e Estado .....	29
2.4 Escola Pública, Família e Pobreza: a relação das famílias com o processo de escolarização dos filhos .....	38
<b>3 Abordagem Metodológica: Traçando os caminhos da pesquisa .....</b>	<b>45</b>
3.1 Escolhendo entre as opções .....	46
3.2 A escolha das famílias investigadas .....	47
3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	48
<b>4 Da relação com a escola à relação com a universidade: a atuação da família no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a longevidade escolar dos filhos .....</b>	<b>50</b>
4.1 Conhecendo o Recôncavo da Bahia .....	51
4.2 Dando os primeiros passos: uma discussão sobre a interlocução família, escola e universidade .....	52
4.3 Os perfis familiares e o significado atribuído à escola e à universidade .....	53
4.3.1 O perfil das famílias investigadas .....	53
4.3.2 A relação e o significado atribuído à escola .....	55
4.3.3 Da relação e o significado atribuído à universidade .....	57
4.4 A atuação das famílias no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a possibilidade de longevidade escolar dos filhos.....	59
4.4.1 As estratégias familiares que contribuíram e/ou possibilitaram o ingresso dos filhos na universidade .....	60
4.4.2 As estratégias familiares que retardaram/retardam esse ingresso na universidade .....	65
<b>5 Considerações Finais .....</b>	<b>69</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>71</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>76</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Para um estudante de escola pública, pertencente aos meios populares, ingressar na universidade historicamente se constituiu uma meta quase inatingível: a própria história da instituição universitária se encarrega de nos esclarecer que seu espaço era designado aos segmentos mais elitizados da nossa sociedade.

Em um país que só viu surgir seus primeiros cursos superiores no século XIX e sua primeira universidade no século XX (PINTO, 2004), a ponte ensino secundário - ensino superior se viu marcada por várias rupturas. Quando se trata do acesso de estudantes das camadas populares, as fraturas se apresentam mais expostas, pois ingressar nas universidades públicas é mais difícil para alguns, sendo uma meta quase inatingível para os estudantes pobres (PORTES, 2010; VIANA, 2010; ZAGO, 2010).

Como resultado desse processo, paira no imaginário das famílias pobres, a ideia de que a universidade não é para os seus filhos. Convivi com esta realidade por todo o momento que antecedeu a minha entrada na universidade e esta possibilidade só se fez real com a chegada da universidade na região do Recôncavo da Bahia.

Entrei na Universidade, que outrora ouvi “não ser um lugar para mim”, e me aproximei do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil/OVE<sup>1</sup>. O Observatório realiza estudos voltados para cultura e vida universitária, e se interessa em especial por estudantes oriundos de escolas públicas, ingressos na universidade por meio do sistema de cotas. O Observatório também se interessa por estudantes secundaristas numa tentativa de aproximar a educação básica da educação superior. Foi no Observatório, atuando numa escola pública do Recôncavo da Bahia, que pude no processo de estudo e pesquisa-ação, compreender as diversas variantes que estavam por trás da iniciativa ou não de prolongamento da vida estudantil.

A aproximação com os estudantes da escola onde o OVE-UFRB atua desde 2009 foi fundamental para o meu direcionamento dentro do grupo. Nas conversas e estudos que realizei, a influência familiar era muito presente nas falas dos estudantes. As questões que emergiam me ajudaram a refletir melhor sobre os posicionamentos que eu vinha

---

<sup>1</sup>O Observatório da Vida Estudantil é um grupo de pesquisa e extensão interinstitucional no qual participam professores e estudantes da UFRB e a UFBA. Atuando na UFRB desde 2009, o OVE tem sua atenção voltada para o itinerário de jovens estudantes do ensino médio e superior. Através de uma pesquisa-ação, realizada em uma escola do Recôncavo da Bahia, o OVE tem o objetivo de aproximar a educação básica da educação superior, promovendo entre os estudantes, a escola e a família a ideia da universidade como uma possibilidade de futuro.

desenvolvendo dentro do grupo quando me deparei com o desinteresse da maioria dos estudantes em ingressar na universidade. Aos poucos fui percebendo que o discurso “contra a universidade” não era um discurso “contra a universidade”, mas sim o discurso presente na escola de que a universidade pública é dispensável, pois é espaço inacessível.

Na pesquisa pude me dar conta de que para entender um fenômeno, é preciso se desprender de visões pré-concebidas e estudá-lo em profundidade; é preciso observar, anotar e, para além desses aspectos, ouvir e interpretar as questões que nos inquieta a partir das perspectivas de quem as vivencia. Foi assim que comecei a esboçar os primeiros estudos em direção à compreensão da relação que as famílias de camadas populares estabelecem com a escolarização dos seus filhos. Este tema que tem ganhado relevo, sobretudo em um momento em que no Brasil se convive com o cenário de democratização de acesso ao ensino superior e ampliação do número de universidades públicas.

Estudos revelam o papel importante que as famílias desempenham no processo de escolarização dos filhos, principalmente quando se trata de estudantes de origem popular, em que a escolarização tende a acontecer de forma acidentada diante das condições materiais da família. Como bem sinaliza Portes (2010, p. 77):

As famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias. Empreender essas ações demandaria capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem. Essas famílias lidam em um espaço ainda pouco compreendido por nós, onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações.

Mas, essas limitações não eliminam as possibilidades de longevidade escolar nos meios populares, contrariando a ideia de que superinvestimento escolar por si só garanta o sucesso dos estudantes, ou que as famílias pobres não se preocupam com a escolarização dos seus filhos, o que Lahire (1997 apud PORTES, 2010) chama de “mito da omissão parental”. Lahire (1997, p. 334 *ibid*, p. 79), esclarece essa situação:

[...] esse mito é reproduzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Em sentido contrário, estes estudos enfatizam o quanto a escola ocupa um lugar importante no universo simbólico dessas famílias e, portanto, o trabalho escolar dessas

famílias<sup>2</sup> é imprescindível para aqueles que pretendem trilhar uma trajetória escolar e social de sucesso e, mesmo nos casos em que a autonomia e o empenho individual do sujeito parecem encobrir o trabalho escolar da família (PORTES, 2010), ele se faz presente.

O estudo realizado com famílias dos estudantes<sup>3</sup> da escola alvo do OVE-UFRB corrobora com as afirmativas dos autores supracitados, evidenciando a importância que a família desempenha no processo de escolarização dos filhos e na sua tomada de decisões. Como uma continuidade desse estudo, o presente trabalho se inclina para o entendimento em torno do papel da família no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a possibilidade de longevidade escolar. Longevidade aqui entendida como a entrada e saída no ensino superior.

No processo de pesquisa, seis famílias foram investigadas: três de estudantes formandos e três de estudantes egressos. Inicialmente foi realizado um estudo com as famílias dos formandos e o produto gerado<sup>4</sup> foi incorporado ao presente trabalho para sustentar/complementar a discussão que estabeleço em torno da relação e o significado que as famílias investigadas atribuem à escola e à universidade.

Sob as famílias dos egressos debruzei-me para descrever as estratégias familiares que fomentam, retardam ou dificultam a possibilidade de longevidade escolar, por se tratar das famílias dos bolsistas de IC Jr. que acompanhei durante um ano na pesquisa e que me interessava investigar como suas vidas decorreriam após a saída da escola e em que medida a entrada no ensino superior se apresentaria viável para eles e suas famílias.

O primeiro capítulo deste estudo trata da instituição família frente ao Estado e a escola. Busco nesse momento discutir o conceito de família e as mudanças ocorridas em seu cerne ao longo da história, evidenciando o quanto essas mudanças alteraram a estrutura familiar e a sua relação com a infância, com o Estado e com a escola. Levanto, ainda, algumas considerações pertinentes em torno da relação família e pobreza, enfatizando o tratamento que era dado às famílias pobres e como esse tratamento ganha outra direção quando o Estado começa reconhecer a família não mais como um caso de polícia, mas como um caso de política.

O segundo capítulo trata dos procedimentos para a coleta de dados. Nele enfatizo a importância da abordagem qualitativa para o desenvolvimento do trabalho; os motivos que me

---

<sup>2</sup> Para estudos sobre a presença familiar na escolarização dos filhos em camadas populares consultar VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidades. In: Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.), 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

<sup>3</sup> Artigo: Família, Escola e Universidade: considerações sobre uma interlocução, apresentado no I Seminário de Pesquisa e Extensão do CAHL em dezembro de 2011.

<sup>4</sup> Estudo citado em nota anterior.

levaram a escolher essas e não outras famílias; o processo de escuta durante as entrevistas e de sistematização dos diários de campo, ferramentas que tomo de empréstimo da etnografia e que me ajudaram a tratar os dados com fidedignidade.

O terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa. Nele busco fazer uma breve caracterização do Recôncavo da Bahia; traço um breve perfil das famílias investigadas; apresento o significado que atribuem à escola e à universidade e descrevo as estratégias familiares que possibilitaram alguns entrar na universidade e outros não.

Por fim apresento uma breve consideração a cerca do trabalho, apontando sua importância para a comunidade científica e, em especial, para o Serviço Social, que tem afirmado sua disposição de acessar na escola e que encontrará na interface da atuação profissional a família, figura incontornável do processo educativo.

# 1º Capítulo

## 2 Família, Infância, Estado e Escola Pública: Revisando os conceitos, discutindo as relações



Cândido Portinari



## 2.1 Família: precedentes históricos

A família, considerada o primeiro grupo humano organizado, a unidade-base da sociedade (NASCIMENTO, 2006), portanto, uma das instituições mais antigas da civilização, tem assistido a um processo de transformação ao longo da história. Estas transformações são resultantes de dois fatores: externos, ocasionados, sobretudo, com o advento da sociedade moderna, que impulsionou o desenvolvimento científico-tecnológico e promoveu mudanças significativas no interior da família e interfere no segundo fator – interno –, ocasionando a construção/desconstrução da noção de família e redefinindo o lugar/papel dos membros na hierarquia familiar.

A princípio, é importante destacar que o termo família aparece inicialmente entre os romanos (XAVIER, 2006). No entanto, não estava vinculado ao casal e seus filhos, mas ao conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem. Somente com o passar dos tempos e com as mudanças ocorridas na sociedade é que a noção de família passou a significar “um grupo social cujo chefe matinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o direito de vida e morte sobre todos eles” (XAVIER, 2006, p.07).

Dias (2000) evidencia que as mudanças ocorridas na sociedade estão ligadas a diversos fatores econômicos, sociais, culturais e tecnológicos. Ao entender a família como produto da sociedade, a autora enfatiza que ela – a família – não escapa às suas mudanças e, portanto, tem sofrido interferências que alteram a sua estrutura e dinâmica interna e externa. Essas mudanças ocorridas na sociedade estão atreladas a um fator preponderante: a revolução industrial. Tanto Dias (2000) quanto outros estudiosos do assunto, enfatizam o quanto a revolução industrial teve impacto na estrutura familiar.

É importante ressaltar que muitos estudos foram empreendidos no sentido de elucidar como ou porque estas transformações ocorreram. Isso requer, no entanto, um retorno à história, com vias a entender como se dava a organização e a noção de família pré e pós-fase industrial. Acompanhem um pouco esse processo.

Segundo Penha e Ligerio (2008), a base constitutiva da família foi a religião e explicam: “o que unia os membros da família era algo mais poderoso que o nascimento, o sentimento ou a força física: e esse poder se encontra na religião do lar e dos antepassados. A religião fez com que a família formasse um só corpo nesta e na outra vida” (COULANGES, 2002, p. 45 apud PENHA E LIGERO, 2008, p 02). O que garantia a perpetuação desse culto eram os filhos. O casamento aparece então como alternativa. Tanto a família como o culto só

teria continuidade através dos varões. Isso explica por que ao homem era conferido o papel de chefe de família, o patriarca, daí o modelo de família patriarcal.

Dias (2000) apresenta outro fator constitutivo da família: o matrimônio. Em tese isso não se distancia da afirmação dos autores acima citados, uma vez que o matrimônio foi legitimado pela religião. Dessa forma, a noção de família na sociedade pré-moderna estava associada à ideia de natureza: sua função era a procriação e perpetuação da espécie.

O que se assiste nesta fase é um modelo de família patriarcal<sup>5</sup>, em que os usos e os costumes da origem da família – ou seja, o matrimônio que dá origem à família – estavam normalmente dependentes dos pais e da família dos noivos. Eram eles que programavam a constituição da nova família (DIAS, 2000). Essa característica explica por que Dias (2000) afirma que estas relações na família se encontravam no interior de um componente estrutural bastante rígido, comportando uma divisão de papéis e deveres bastante inflexível, severos. Sintetiza o autor: no seu interior existia uma forte estratificação que espelhava bem uma sociedade igualmente rígida e estratificada<sup>6</sup>.

Mas as características apontadas por Dias (2000) foram se redefinindo na medida em que emergia, na sociedade moderna, outro modelo de família: a nuclear, centrada na figura pai/mãe/filhos, ligada por laços afetivos. Aqui a função procriativa ganha um novo significado: é vista como “fonte de gratificação e integração, como potencial, necessidade emocional e não apenas como continuação ou reforço do grupo social” (BELTRÃO, AA.VV., 1974a apud DIAS, 2000, p. 91). Ou seja, já se começa a assistir ao processo de “desvinculação” da ideologia que associa a família à ideia de natureza.

Essas mudanças, segundo Dias (2000), tiveram impactos positivos e negativos: na medida em que provocaram a crescente mobilidade social e profissional dos seus membros, provocaram também alterações profundas no domínio da autoridade em relação à origem da família, marcando a perda, em parte, do seu caráter institucional e estrutural prevalente, empobrecendo parte dos seus papéis e tornando-a mais frágil e debilitada quanto ao exercício operacional das funções que lhe são atribuídas, acentuadas:

- Na redução do número de filhos (função biológica);
- Na transferência de responsabilidades de criação dos filhos para outras instituições (função protetora);

---

<sup>5</sup> Neste tipo de família, a figura do pai é a mais importante: este manda e os demais obedecem.

<sup>6</sup> Essa afirmação revela bem o quanto a família, mas não ela, se adéqua aos valores e costumes de cada época e desenvolve suas práticas de acordo com o meio em que está inserida.

- Na indisponibilidade de tempo para se dedicar aos cuidados da educação dos filhos (função educativa);
- Na formação cultural, que está ligada às informações veiculadas pelos meios de comunicação, no plano da informação e dos condicionamentos (função cultural).

Se a família é o primeiro lugar de socialização e transmissão de valores e nenhuma instituição pode substituí-la (DIAS, 2000), podemos dizer então que as questões levantadas pela autora caminham para a discussão em torno da crise desta instituição, uma vez que ela salienta que as famílias na sociedade pré-industrial possuíam uma estrutura social rica em solidariedade, ao contrário das famílias das sociedades pós-industriais – modernas e, diria, pós-modernas – que se desintegram em consequência das grandes transformações sociais.

Quanto à questão apontada por Dias (2000), Donzelot (2001) acrescenta que a crise da família é o resultado da ascensão do social – o social entendido como um sistema particular em que se classificam problemas diversos, casos especiais e instituições específicas.

É possível ver a família ocultar-se em detrimento de um outro, o social, do qual ela é ao mesmo tempo rainha e prisioneira. São também os procedimentos da família que instalam as formas de integração moderna que emprestam às nossas sociedades seu caráter particularmente policiado. Nesse sentido, a famosa crise da família, sua crise de liberação, apareceria não tanto como intrinsecamente contra a ordem social atual, mas sim como condição de possibilidade de sua emergência. Nem destruída, nem piedosamente conservada: a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação de normas sociais e dos valores familiares (DONZELOT, 2001, p. 13).

Em contrapartida às explicações de Dias (2000) e Donzelot (2001), Penha e Ligerio (2008) reafirmam, a partir das contribuições de Lisboa (2004), que o que ocorreu não foi uma crise da família, mas seu redimensionamento: o que a família moderna e pós-moderna observaram/observam é a “repersonalização” das funções de seus membros.

Existem também outros estudos (SARTI, 2005; SAWAIA, 2005; CARVALHO, 2005) que compartilham dessa mesma ideia de família na sociedade moderna e pós-moderna: ainda que fatores externos, em particular, o desenvolvimento tecnológico, tenham interferido na estrutura e na dinâmica familiar, isso não se configura, no todo, como um fator que negue ou debilite as funções da família. Pelo contrário, estas interferências propiciaram o surgimento de novas relações entre seus membros: a entrada da mulher no mercado de trabalho; a redefinição de sua posição no núcleo familiar; a desvinculação da ideia de que a mulher nasceu para procriar; o controle da mulher sobre o próprio corpo, sobre a sexualidade.

Enfim, surge a partir daí a possibilidade de escolha e, por que não dizer, a desconstrução da noção de dependência da mulher em relação ao homem.

Estas mudanças estão ligadas, substancialmente, às descobertas científicas que resultaram em intervenções tecnológicas sobre a reprodução humana, que tiveram um *boom* a partir da década de 1960 em escala mundial (SARTI, 2005), com a introdução da pílula anticoncepcional, a expansão do feminismo, a ampliação das possibilidades de entrada no mercado de trabalho para a mulher, a introdução de novas tecnologias reprodutivas, como as inseminações artificiais e as fertilizações *in vitro*.

Sarti (2005) chama a atenção para a reviravolta que estas descobertas incitaram no interior da família: a introdução da noção de escolha e a dissociação da sexualidade à maternidade como um destino provocou o “processo de ruptura<sup>7</sup>” com a concepção naturalizada de família e a introdução de “uma tensão no imaginário social, entre o caráter ‘natural’ atribuído à família e a quebra de identificação desta com a natureza” (ibid, p 23), o que abala a idealização do mundo familiar, ainda que o modelo de família idealizado sirva como justificativa para a desqualificação das famílias pobres, que são as mais atingidas com as reestruturações econômicas, as que estão relegadas ao desemprego, à estratificação social, ao analfabetismo e à desagregação familiar.

Outro fator para estas mudanças está ligado à introdução do exame de DNA. Segundo Sarti (2005), a intervenção tecnológica neste âmbito é fundamental no que se refere a laços e responsabilidades familiares: a comprovação da paternidade causa um impacto na atitude tradicional de irresponsabilidade masculina em relação aos filhos, o que significa um recurso de proteção para a mulher e, sobretudo, para a criança. Isso reforçou a superação do estigma e culpabilidade conferidos à mulher/mãe solteira numa histórica negação do direito ao prazer através da relação homem-mulher.

Associados a esses fatores, presenciamos, na conjuntura atual, a abertura de novas composições familiares: o reconhecimento do casamento civil entre homossexuais e a liberação da adoção para estas famílias homoafetivas – que são estigmatizadas e culturalmente consideradas fora do padrão, visão resultante do preconceito surgido com advento das religiões, pois pregavam que todas as relações deveriam servir apenas à procriação, fato que, para a Igreja Católica, a homossexualidade é considerada uma

---

<sup>7</sup> Coloco a palavra em destaque porque, ainda que as transformações tecnológicas tenham abalado a noção de família, isso não significa dizer que já assistimos ao rompimento dessa concepção, afinal as experiências vividas e simbolizadas na família (SARTI, 2005) dão conta de relevar que a sociedade está ancorada numa visão que considera a família uma unidade biológica constituída segundo as leis da natureza. Portanto, ainda vivenciamos esse “processo de ruptura” e não a ruptura em si.

transgressão, perversão (COSTA, 2004) – vem requisitar uma redefinição da noção de família e termina, também, por abalar a idealização de família como resultante da união homem/mulher.

Como resultante desse longo processo de reestruturação familiar temos o deslocamento da família da ideia mãe/pai/filhos, evidenciadas nas novas composições familiares: a família monoparental, formada por mãe ou pai e filho; as famílias formadas apenas por irmãos; ou por primos; ou por tios e sobrinhos; por avós e netos e, recentemente, por homossexuais sem filhos, com filhos provenientes de alguma união de um dos membros, com filhos adotados por um deles (as) ou por ambos (as).

## **2.2 Família e Pobreza: um Enfoque sobre a realidade brasileira**

A história da instituição familiar no Brasil tem como ponto de partida o modelo patriarcal – mas, vale lembrar que a família patriarcal não existiu sozinha – trazido pelo colonizador e adaptado às condições sociais existentes, a saber, o latifúndio e a escravidão (XAVIER, 2006). A família, “como sólida estrutura patriarcal, foi, do século XVI ao século XIX, o fundamento de toda a organização econômica, política e social, sob o domínio do líder familiar, latifundiário, guerreiro e chefe político” (Idem, p. 09).

Através de um estudo sobre a família brasileira, Xavier (2006) mostra, por meio da análise de obras fictícias da literatura nacional, como se deu a organização familiar no país ao longo dos séculos: a posição da mulher no seio familiar; a sua redução ao espaço privado; os casamentos como vínculo político, econômico, articulado à procriação e sua substituição pelo padrão do matrimônio burguês, baseado nas ideias tradicionais do homem protetor e provedor e, acima de tudo, no mito da felicidade através do amor, surgido em meados do século XIX.

Em suas conclusões, a autora aponta um fator: as obras fictícias da literatura brasileira que tratam do assunto têm o intuito de desvelar a falência dos valores da família, algo já evidenciado na obra de Dias (2000). Outro fator: as obras tendem a revelar a existência de um único modelo familiar no Brasil – o patriarcal – sem desvelar as particularidades de cada região dentro de um país territorialmente extenso. Como explicar então a existência de um único modelo de família em um país que, em sua gênese, foi marcado pela desigualdade e estratificação social? O que dizer das composições familiares entre os pobres não negros (já que os negros, na condição de escravos, estavam agregados à família do seu dono)? Estas

questões foram observadas tanto por Xavier (2006) quanto por outros estudos que se dedicam a analisar a influência dos clássicos brasileiros que trataram do tema.

Em tese, a preocupação e introdução do tema na literatura brasileira se apresentam de forma fecunda a partir da década de 1930. A ideia de construção da identidade nacional, que ganhou ênfase a partir do governo Vargas nessa década, deu origem a um vasto estudo sobre a formação da nação brasileira. Temos como marco os estudos de Oliveira Viana (1920), Gilberto Freyre (1933), Sergio Buarque de Holanda (1936) e Antônio Candido (1951), e a família, como elemento essencial nesse processo, ganhou certo destaque nos estudos realizados por estes autores.

Para entender melhor por que estes estudos se fizeram necessários, precisamos compreender o processo de construção da identidade nacional brasileira. Como se sabe, o Brasil viveu por pouco mais de três séculos enquanto colônia de Portugal e sua independência não lhe logrou, de imediato, o status de república, como aconteceu em algumas colônias. Independente, mas sob a governança de seu “ex-explorador”, o país vivia sob a égide da escravidão e dos interesses de Portugal. Essa história ganha novos contornos a partir da abolição da escravatura em 1888, seguida pela proclamação da república em 1889.

Ainda enquanto país recém-independente, não se tinha construído, no imaginário nacional, a ideia de que compúnhamos uma nação, fato que, como assinala Souza (2009), o Brasil era um país de dimensão continental, mas sem grande comunicação entre suas diversas regiões. Para impor seu poder, o Estado utilizava-se da força física, o que se mostrou ineficiente, pois “nenhuma forma contínua de exercício do poder se mantém apenas pela força e, **portanto**, era necessário ‘convencimento’, sentir-se pertencente à comunidade nacional, construir uma ‘identidade nacional’, conquistar o ‘amor’ de seu povo” (SOUZA, 2009, p. 35, grifo nosso).

Esse foi então o ponto crucial para a construção da identidade nacional. Somado a isso, aparecem como fatores coadjuvantes: a necessidade de superar os estereótipos conferidos ao Brasil, não apenas por seus externos, mas principalmente por seus internos; de superação do complexo de inferioridade, principalmente em relação à Europa, considerada ideal e sonho inatingível de toda a elite culta; de construir uma imagem positiva para uma nação de povo mestiço e desconstruir as visões preconceituosas do “mestiço, mulato [...] percebido como uma degeneração das raças puras que o compõe, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro enquanto tipos puros” (SOUZA, 2009, p. 36). Os

estudos de Oliveira Vianna, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, segundo Jessé de Souza (2009), vão reforçar esses preconceitos.

Souza (2009) exemplifica que a obra Gilberto Freyre – que, na sua concepção, representou uma “virada culturalista”, ainda que não tenha se desvinculado do pensamento racial – foi o marco para o processo de construção da identidade nacional, pois Freyre “foi o primeiro a notar entre nós a cultura, e não mais a raça, percebida como um processo histórico de entrelaçamento e influência de hábitos e costumes de vida, como o fundamento da singularidade social e cultural brasileira” (Idem).

Ainda assim, Freyre apresenta uma visão da história que deu margem para muitas críticas, sejam para alavancar as suas conclusões, sejam para desconstruí-las. Em *Casa Grande e Senzala*, é possível perceber como o autor descreve o processo de colonização do Brasil como um mal necessário e exemplifica a relação entre senhor/escravo, índio/colonizador como uma relação amistosa. Em contrapartida, explica como se realiza o processo de transferência cultura-afro/cultura-ocidental através da convivência das crianças com as amas de leite e as senhoras brancas. Encerrando o assunto da construção da identidade nacional – que não é aqui o foco de análise –, o que Freyre objetivava era construir a ideia de que

A mistura étnica e cultural do brasileiro, ao invés de ser um fator de vergonha, deveria, ao contrário, ser percebida como motivo de orgulho: a partir dela é que poderíamos nos pensar como o povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo precisamente por sua capacidade de articular e unir os contrários (SOUZA, 2010, p. 37).

No tocante ao lugar da família, tanto os estudos de Freyre quanto os de Vianna, Cândido e Holanda tiveram suas contribuições, ainda que críticos dessas obras (TERUYA, 2000; SOUZA e BOTELHO, 2001) destaquem algo já visualizado por Xavier (2006) em seu estudo: o caráter “hegemônico” que é dado, nestas obras, à família patriarcal, e que, portanto, não dão conta de trabalhar as especificidades históricas e regionais de outras localidades. A história é contada a partir dos limites estreitos do engenho de açúcar ou da fazenda de café, lugares privilegiados da família patriarcal, considerada, portanto, a fundadora da nação brasileira. Teruya (2000, p. 07) é taxativa nesta questão:

Ao tratar a família como uma representação microscópica da ordem social, estes autores falharam no foco sobre a dinâmica na formação e organização da vida familiar. O resultado foi um estudo das atitudes culturais mais do que das condições sociais. A tipologia do caráter nacional representa

somente a cultura dominante, e exclui uma variedade de experiências familiares, entre outros grupos sociais.

Tal como ocorreu nas sociedades já industrializadas – sabe-se que o Brasil só veio assistir ao processo de industrialização a partir da década de 1930 –, com a modernização do Brasil a noção de família foi ganhando contornos diferentes. Se a condição urbano/rural era a baliza para a determinação do tipo familiar (TERUYA, 2000), o processo de industrialização e urbanização a que assistiam a sociedade brasileira incitaram o deslocamento rural-urbano, redefinindo-se a estrutura familiar: visualiza-se o processo de nuclearização da família para melhor atender as demandas da sociedade moderna, o que ocasiona a perda de sua função produtiva, o enfraquecimento das relações de parentesco, a redução do tamanho da família (já que não se necessita aumentar a prole para trabalhar na roça) e a redução do poder do pai e do marido.

Em um estudo com famílias da periferia de São Paulo, Sarti (2010), ao narrar a história de vida dessas famílias, revela como ocorre a redução simbólica da força marital e paterna, visualizadas na perda de referência do homem como provedor da família diante das situações de desemprego, que vem desvelar a sua incapacidade de garantir o sustento da família ou mesmo o não interesse em garanti-lo, do uso abusado da autoridade e, sobretudo, do local que a mulher trabalhadora ocupa no seio familiar: a relação de não dependência econômica que faz com que ela não precise mais do dinheiro do marido para sobreviver.

Quanto à questão das relações de parentesco, diferente de Teyura (2000), a autora não aponta que houve o enfraquecimento desses laços. Muito pelo contrário: as famílias pobres, assinala, são constituídas por uma cadeia de relações sociais; ela ultrapassa os limites da casa, envolvendo a rede de parentesco mais ampla, dada à sua vulnerabilidade, o que vai conferir a esta rede um papel essencial: a ajuda, tanto simbólica quanto material, na criação dos filhos.

No que toca à questão da família patriarcal como a força motriz da sociedade brasileira, há uma questão a colocar: o próprio processo de modernização brasileiro deu conta, aos poucos, de desvelar que não foi a família patriarcal, “do alto da varanda da casa grande” (TERUYA, 2000, p. 03), quem comandou o processo total de formação da sociedade brasileira, nem tampouco era uma parcela significativa do todo populacional.

Foi a impregnação desse pensamento que deixou de lado as características da população marginalizada do Brasil: aqueles, que, segundo Jessé Souza (2006), vão vivenciar, desde a colônia até o processo de modernização brasileira, um padrão periférico de cidadania



e subcidadania<sup>8</sup>, acentuadas nas condições de pobreza e miséria a que estava imersa a população, com destaque para os negros, que, ora libertos, foram abandonados, tanto pelos antigos donos quanto pela sociedade, restando-lhes como rota a marginalidade social e a pobreza econômica. É nesse contexto que vai se formar o que Souza (2006) chama de “ralé estrutural brasileira”. Como pensar a família neste eixo de discussão?

A família é *locus* privilegiado em que o indivíduo vivencia suas experiências, tanto nos aspectos sociais quanto afetivos, psíquicos, educativos, emocionais e culturais: nela ocorre a transmissão de valores morais e culturais que são vivenciados no dia-a-dia e internalizados pelos entes que a compõe. Somado a estes aspectos, a família se configura como o elo entre o cidadão e a sociedade, pois é nela que se ensaia o aprendizado para a vida. A escola surge como um elemento que vai complementar esse aprendizado. Se estas experiências vivenciadas no grupo familiar passarem por processos disruptivos, a estrutura familiar tende a se desmoronar.

Ao estudar o processo de modernização periférica e a constituição de uma “ralé” estrutural, Jessé Souza (2006, p. 157-158) faz uma reflexão sobre a família que nos chama a atenção:

Uma família desorganizada é a base dos desequilíbrios da vida em toda as suas dimensões. A não-socialização adequada de nenhum dos papéis familiares, a incerteza e insegurança social, que faziam expulsar de casa “as filhas que se perdiam”, por exemplo, tudo militava no sentido de que a família não só fosse uma base segura para a vida em uma sociedade competitiva, mas também se transformasse na causa dos mais variados obstáculos.

As experiências vivenciadas na família, que se materializam nas atitudes perante a sociedade, podem também definir o sucesso ou o fracasso de seus entes. Daí também porque a preocupação com o tema. Se a família tem papel determinante para o futuro dos seus filhos, como pensar a relação que ela estabelece com a educação desses filhos, principalmente no tocante ao seu ingresso no ensino superior, algo historicamente inatingível por estudantes pobres? Como pensar esta questão frente à política de inclusão, ao processo de reforma do ensino superior no Brasil e a democratização das universidades públicas, que tem permitido a entrada de estudantes pobres e negros no seu universo? Em que medida a família se relaciona

---

<sup>8</sup> Subcidadania remete, na concepção do autor, aos mais baixos padrões de socialização a que é submetida uma parcela significativa da população, especialmente aquela que vive em favelas e bairros periféricos. O autor nos fala de construção social da subcidadania no Brasil para exemplificar o surgimento do que chama de ralé estrutural brasileira, tratando-a como um fenômeno do processo de modernização do país.

com a escola e a escola com a família? Este tema será focado no decorrer da análise aqui empreendida.

Quanto ao processo de rupturas ocorridas no interior destas famílias, há outra questão a colocar: a continuação da reprodução de uma sociedade que naturaliza a desigualdade e aceita produzir gente de um lado e subgente de outro (SOUZA, 2009). É esta naturalização que abre o caminho para classificar, na sociedade brasileira, quem é cidadão e quem não é cidadão, relegando uma grande parcela da população brasileira à condição de invisibilidade e subalternidade social.

Quanto a esta questão, Sarti (2010) levanta algumas considerações. Ao fazer uma análise sobre o lugar dos pobres nas ciências sociais brasileiras, que teve ampla repercussão a partir dos anos 60 e 70, a autora chama a atenção para algumas características que lhes foram/são atribuídas: em primeiro lugar, uma ênfase ora econômica, ora política, que definiu a condição social dos pobres a partir da exploração do trabalho sobre o capital, a carência material como critério de definição do que é ser pobre. Ou seja, o trabalho foi concebido como eixo de definição social dos sujeitos e também legitimou a volta do interesse pelas relações familiares no Brasil e a reflexão sobre família entre os pobres, concebida nesse contexto como uma unidade de reprodução da força de trabalho. A outra característica – e mais recente – se revela na tendência em considerar a pobreza pela ausência de reconhecimento dos direitos de cidadania.

De acordo com Sarti (2010), essas características resultaram numa representação negativa dos pobres, pensados a partir de uma visão na qual eles próprios não se reconhecem – como marca da sua alienação ou falsa consciência (SARTI, 2010) –, o que gerou

Uma desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa como positividade concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a possibilidade de transposição dessa atuação para o plano propriamente dito. **Portanto**, a determinação de classe dos pobres, embora defina sua posição estrutural na sociedade onde se inserem como pobres, não constitui a única referência a partir da qual operam e constroem sua explicação do mundo e do lugar que nele ocupam (SARTI, 2010, passim, grifo nosso).

Em “A ralé brasileira: quem é e como vive”, Jessé Souza (2009) e colaboradores, conseguem tocar na questão social e simbólica dos pobres, ainda que não tenham se desvinculado de uma representação negativa da pobreza: eles partem de uma análise das estratégias de sobrevivência dos tipos familiares mais encontrados na “ralé brasileira”, essa classe que, segundo os autores, não teve a possibilidade “afetiva, emocional, moral e

existencial de ‘in-corporação’ dos pressupostos indispensáveis à apropriação tanto de capital cultural quanto de capital econômico”. Entretanto, não conseguem se desvencilhar daquilo que Sarti (2010) considera uma redução da família a um arranjo para a sobrevivência material, concebendo-a como uma unidade de consumo.

O consumo, na obra, aparece como uma estratégia para a obtenção do “reconhecimento social”. Portanto, mesmo tecendo uma crítica à visão economicista de mundo, os autores acabam cometendo o mesmo equívoco: o de pensar os pobres “como se sua identidade social fosse ou devesse ser construída exclusivamente a partir de sua determinação de classe” (SARTI, 2010, p. 39).

Ainda assim, não posso deixar de considerar o impacto que este estudo representa para nós brasileiros, sobretudo no que toca às condições de vida dos sujeitos da pesquisa, pois os autores procuram recontar, na dimensão da vida cotidiana, o drama existencial e familiar dos tipos sociais mais encontrados na ralé brasileira, com o objetivo de dar visibilidade a essa classe social nunca percebida até então enquanto classe, ou como preferem dizer,

Nunca percebida como possuindo uma gênese social e um destino comum, sempre foi (in) visível, entre nós, e percebida apenas como conjuntos de indivíduos, carentes ou perigosos [...] “essa classe de indivíduos” que nasceram sem o “bilhete premiado” de pertencerem às classes alta e média. [...] Essas são as pessoas que estão sempre a um passo – ou com os dois pés dentro – da delinquência e do abandono (CARNEIRO & ROCHA, 2009, passim).

Neste esboço, os autores vão mostrar, a partir das histórias de vida narradas pelos próprios sujeitos da pesquisa, como o povo da ralé desenvolve estratégias para sobreviver numa sociedade desigual como a brasileira. Trata-se de uma discussão atual, bastante polêmica e, poderia dizer, muito importante para compreender os fatos em sua realidade e desmistificar algumas concepções de vida que adotamos diante das informações veiculadas nos meios de comunicação de massa e até mesmo presentes no nosso seio familiar ou, parafraseando os autores, compreender a miséria para poupar o outro das nossas reações preconceituosas.

São histórias de vida marcadas pelo compasso e descompasso a que é submetida essa população: a pobreza, a fome, a miséria, a violência física, simbólica e sexual, a prostituição, o desemprego e subemprego, o analfabetismo, a dor, a humilhação, a vergonha, frustração, o sentimento de impotência por muitas vezes não conseguir sair “do fundo do buraco”. A

família da ralé, enquanto centro de reprodução dessa miséria, vê cair por terra a sua função protetora, educativa, cultural e social.

Os estudos de Sarti (2005, 2010) sobre as categorias pobreza, família, família e pobreza – bem como os de Sawaia (2005) e Carvalho (2005) – fogem à sua representação enquanto classe, pois, como já salientado, a autora compreende que a determinação de classe, ainda que defina a posição estrutural dos pobres na sociedade, não constitui a única referência de explicação para o seu modo de viver e conceber o mundo. A pobreza, segundo a autora, é uma categoria relativa e qualquer tentativa de orientá-la a um único eixo de classificação reduz seu significado social e simbólico. Portanto, a pobreza, tem “uma dimensão social e simbólica que define os pobres, dissociando-se da carência material o critério exclusivo pelo qual ela se delimita” (SARTI, 2010, p. 42).

Ao levantar a questão do paradigma da cultura, esta autora engendra outra discussão para a representação dos pobres: o surgimento da cultura como um componente simbólico da ação humana, uma tendência produzida nos marcos da antropologia e que correspondeu a uma valorização da diversidade cultural, pressupondo a unidade entre ação e simbolização humanas, situando-se como uma alternativa à literatura que se preocupava em medir o grau de alienação e consciência do pobre. No entanto, identifica que surge também um equívoco nesta representação: a ideia dos pobres como portadores de uma cultura autônoma, mas, ao mesmo tempo, parte subordinada a um todo mais amplo.

A esse respeito, a autora comenta: a visão dos pobres, ora como *homo economicus*, ora como portadores de uma cultura autônoma, reproduz a polaridade socialmente instituída entre “nós” e “eles”, como se “nós” e “eles” fizessemos parte de universos culturais distintos. Neste sentido, Sarti (2010) salienta que, para a quebra dessa polarização, é preciso pensar que “nós” e “eles” operamos com as mesmas categoriais e, portanto, a afirmação da diversidade cultural, longe de servir a interpretações enviesadas, implica, precisamente, “na análise política do jogo das relações de força, porque neste jogo não se é, por definição, nem autônomo, nem dominado (ou integrado), em termos absolutos” (SARTI, 2010, p. 45).

A família, como o lugar onde se combinam e se socializam os efeitos da pobreza (Lopes e Gottschalk, 1990; Sarti, 2010), torna-se então uma preocupação nos estudos da autora. Distante de concebê-la como instância ideológica, reprodutora de relações sociais de dominação, o argumento de Sarti (2010) segue na direção de pensá-la – para além de um grupo de pessoas relacionadas por laços de parentesco – como uma ordem moral: a noção de família se constrói e ganha sentido, para os pobres, a partir desse eixo, entendida como um

sistema de obrigações morais, uma linguagem que traduz de maneira específica o mundo social, orientando e qualificando as relações dentro e fora da casa.

Sawaia (2005), ao conceber a família como o espaço do afeto, busca também fugir à sua redução a um arranjo para a sobrevivência material, como uma alternativa de superação das análises enviesadas que foram atribuídas nos estudos sobre família a partir da década de 1960: uma representação que a designa como

O espaço de reprodução do capital e da alienação; **a garantia**, por meio da ação da mãe (boa gestora da pobreza), **da** socialização menos rebelde e menos dispendiosa; **ela (a família)** é menosprezada como o lugar da intimidade, das emoções e da irracionalidade, como mediação privilegiada da reprodução da desigualdade e do autoritarismo (p. 41, grifos nossos).

Sarti (2010, p. 53) faz uma análise para além do aspecto afetivo e esclarece que a família não é apenas “o elo afetivo mais forte para os pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social”. Portanto, ela aparece como uma questão ontológica entre os pobres, uma vez que sua importância não se resume tão somente ao valor funcional, tampouco instrumental, mas se refere “à sua identidade de ser social e constitui a referência simbólica que estrutura sua explicação do mundo”.

Tomando como base as considerações de Sarti (2005; 2010), buscarei neste estudo desenvolver uma análise que não limite a família à reprodução da desigualdade e da força de trabalho, tampouco tomá-la substancialmente como uma unidade de consumo ou cometer o equívoco para o qual Sawaia (2005) chama a atenção: o de culpabilizar, responsabilizar e sobrecarregar a família como negociadora, provedora, cuidadora, alavancadora, lugar do acolhimento, pois posso cair na armadilha de desenvolver um trabalho redundante e construir um labirinto, dentro do qual não há a possibilidade de saída e de mudanças para os sujeitos da pesquisa.

Chamo a atenção para este último aspecto porque, tratando-se de um estudo que também vai tocar na relação da família com a escola, é preciso estar atento para algumas questões que têm gerado polêmica: primeiro, a discussão de que existe nesta relação uma troca de responsabilidades, ora a família culpabilizando a escola pelo fracasso dos seus filhos, ora o inverso; segundo, a ênfase de que existe uma inversão de valores, evidenciada na postura da família em colocar nas mãos da escola a sua função protetora, socializadora, educativa e cultural.

Se a escola ocupa um lugar importante no universo simbólico da família e do estudante (ZAGO, 2010) – ainda que muitos passem por processos irregulares de escolarização – é preciso então rever o conceito sobre a relação família/escola e vice-versa, na tentativa de evitar constatações enviesadas.

## 2.3 Família, Infância e Estado

O exercício vital das famílias é semelhante às funções das políticas sociais: ambas visam dar conta reprodução e da proteção social dos grupos que estão sob sua tutela. Se, nas comunidades tradicionais, a família se ocupava quase exclusivamente dessas funções, nas comunidades contemporâneas são compartilhadas com o Estado pela via das políticas públicas.

(Maria do Carmo Brant de Carvalho)

Traçar uma análise sobre família, infância e Estado é um exercício que solicita o entendimento de como essas três instâncias se desenvolveram ao longo da história. Por exemplo, é historicamente comprovado que a relação que as famílias estabelecem hoje com a infância, a ideia do cuidado, carinho, apoio, proteção nem sempre se apresentou com as mesmas características por um longo período de nossa história, ou, como bem explica Ariès (2011), a infância, tal qual concebida hoje, apresentou-se inexistente antes do século XVI. Retornando aos estudos de Ariès (2011) e Donzelot (2001), é possível perceber, no processo, quantas mudanças ocorreram.

Ariès (2011), ao estudar a iconografia religiosa e leiga da Idade Média, aponta que até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. O autor reconhece que a descoberta da infância começou no século XIII, acompanha sua evolução na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas afirma que os sinais de seu desenvolvimento ganharam significado a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Anterior a isto, é mais provável que não se houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariès, 2011).

Esse não sentimento de infância é evidenciado nas práticas familiares da época. A principal delas era o hábito de entregar as crianças aos cuidados de famílias estranhas. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: ficavam com elas até os sete ou nove anos de idade quando as entregava a outra família na condição de aprendizes, onde permaneciam por um período de sete ou nove anos. A justificativa encontrada para esta

prática era a seguinte: “para que suas crianças aprendam boas maneiras” (ARIÈS, 2011, p. 154). A principal obrigação da criança – a quem, na maioria dos casos, incumbia a função doméstica – confiada a um mestre era servi-lo bem e devidamente.

Desta maneira, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma de educação: “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança [...] a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (ARIÈS, 2011, p. 156). Esse tipo de aprendizagem era difundido em todos os grupos sociais.

O que resulta desse processo, de acordo com Ariès (2011) é a quebra dos laços familiares e, mesmo que os filhos retornassem mais tarde ao lar, o que nem sempre acontecia, era insustentável à família, à época, alimentar um sentimento profundo entre pais e filhos, o que não significava dizer que não os amassem. Aqui a família aparece como uma realidade moral e social, mais do que sentimental.

É a partir do século XV que as realidades e os sentimentos da família começam a se transformar e essas transformações estão diretamente ligadas à extensão da frequência escolar<sup>9</sup>, quando a escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado de infância ao do adulto (ARIÈS, 2011) e a educação passou a ser fornecida cada vez mais por essa instituição em substituição à antiga prática de educação doméstica. Para Ariès (2011, p. 159), essa evolução correspondeu

[...] a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo que temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento de infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança.

Não é à toa que Ariès (2010) sustenta a tese de que a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança: o sentimento de família e o sentimento de infância nascem com a família moderna.

Os estudos de Donzelot (2001) vêm complementar as observações de Ariès (2011), mas aponta para a mudança da imagem da infância, de revalorização das tarefas educativas mais tardiamente: a partir do século XVIII, quando floresce uma abundante literatura sobre o

---

<sup>9</sup> Entretanto, essa escolarização não afetou uma vasta parcela da população infantil, que continuou a ser educada aos moldes das antigas práticas de aprendizagem. A alta nobreza e os artesãos também mantiveram esse costume. A escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social, especialmente para os meninos. A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX (ARIÈS, 2010).

tema da conservação das crianças. Nesse momento, três costumes educativos<sup>10</sup> do século passaram a ser questionados: a prática dos hospícios de menores abandonados; a da criação dos filhos por amas de leite; a da educação artificial das crianças ricas, práticas que, à luz dos debates da época, “engendrariam tanto o empobrecimento da nação, como o enfraquecimento de sua elite” (p. 15-16).

Explica Donzelot (2001): o argumento em recusa à prática de abandono dos menores nos hospícios estava centrado no alto índice de mortalidade, proveniente da dificuldade da administração para encontrar-lhes nutrizas, da sua má vontade e incompetência. O recurso às nutrizas do campo era algo comum na população das cidades, no entanto, a colocação das crianças aos seus cuidados não raramente se tornavam uma prática de abandono disfarçado.

As famílias abastadas podiam ter a exclusividade das nutrizas, mas não escapavam dos riscos que elas ofereciam e aí se acentuava a crítica à prática da criação das crianças por amas de leite: as famílias podiam se “beneficiar da exclusividade de uma nutriz, mas raramente de sua bondade e os médicos descobrem, bruscamente, a explicação de muitas das taras que afetavam as crianças ricas, no comportamento das nutrizas” (DONZELOT, 2001, p. 17). Como os maus hábitos podiam ser transmitidos através da amamentação, “a educação dos filhos ricos padece de ser confiada a serviçais que utilizam uma mistura de opressões e de intimidades que são impróprias para assegurarem o desenvolvimento dessas crianças” (idem).

Pode-se ver, em linhas gerais, que a explicação para todo o “mal” que rondava as famílias e as crianças estava centrada nas figuras das nutrizas e criadagem. Donzelot (2001) explica muito bem a situação nesta passagem:

Os serviçais, esses seres maléficis contra os quais se erige todo o pensamento social e médico do século XVIII, são o fio condutor responsável pelo uso perdulário dos corpos [...]. É através deles que a saturação das cidades se articula com a defecção do campo. [...] Esses serviçais da cidade querem, então, viver acima de seus meios. Casam-se e têm filhos, quando sua situação não lhes permite criá-los, e os abandonam aos cuidados do Estado. As mulheres pobres do campo, com isso, não podendo mais se casar, dedicam-se à indústria mortífera da amamentação ou, então, resignam-se a vir como serviçais para a cidade e, ali, ofuscadas pelas vidas de suas patroas totalmente ocupadas em sair e enfeitar-se, morrem de vontade de fazer o mesmo, qualquer que seja o preço. Onde, a coorte crescente de prostitutas indecentes e depravadoras. O circuito maléfico da criadagem conduz implacavelmente da indolência das jovens de família à insolência das prostitutas (p. 21).

---

<sup>10</sup> O debate em torno destas três práticas transita pela esfera do público e do privado e se direciona para a questão levantada por Donzelot a cerca da crise da família: a ascensão do social híbrido, atuando sobre e ofuscando a família.



Estas situações começaram a provocar uma preocupação com a conservação das crianças, de vigilância dos serviços, de transformação da moradia num espaço programado. O objetivo era liberar as crianças ao máximo de todas as restrições, de tudo que entrasse sua liberação de movimentos, o exercício do corpo, a facilitação e o crescimento de suas forças. A intenção era protegê-las dos contatos que pudessem feri-las (perigo físico) ou depravá-las (perigos morais, das histórias de fantasmas ao rapto sexual) e, principalmente, por fim à má influência da criadagem. De um lado, promoviam-se novas condições de educação (no caso das famílias burguesas) e, por outro lado, diminuía-se a prática do abandono de crianças à solicitude do Estado ou das nutrizas, possibilitando às mães a educação dos próprios filhos, no caso das famílias pobres, com o apoio do Estado.

Para Donzelot (2001), nesse novo contexto, a figura da mãe aparece com outra roupagem: é a única capaz de conter quotidianamente o obscurantismo da criadagem, que produzia crianças mal educadas, caprichosas, mimadas e estragadas, e de impor seu poder à criança. A mulher burguesa encontra, entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX, uma série de livros elaborados por médicos sobre a educação, a medicação e os cuidados de crianças.

Ainda de acordo com Donzelot (2001), essa ligação entre o médico e a família – burguesa – irá repercutir profundamente na vida familiar e induzir sua reorganização em pelo menos três condições: o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, diga-se, os métodos, preconceitos e promiscuidades dos serviços; a formação de uma aliança dos médicos com a mãe e o reconhecimento de sua função educativa; as ações dos médicos direcionadas às famílias contra as antigas estruturas do ensino, a disciplina religiosa, o hábito de internato.

Quanto às famílias pobres, essa intervenção se desenvolve de forma bastante oposta à das famílias burguesas: a aliança com os livros e os médicos<sup>11</sup> era improvável para uma população de analfabetos e com baixas condições materiais. Ademais, os problemas nas famílias populares são totalmente diferentes das burguesas e Donzelot (2001, p. 27) sintetiza, nesta passagem, como se desencadeou essa “preocupação com as crianças pobres”:

Aparentemente trata-se igualmente da preocupação de garantir a conservação das crianças e de estender os preceitos higiênicos, porém, com a economia social, a natureza das operações em jogo é totalmente diferente

---

<sup>11</sup> A extensão do controle médico sobre a criação dos filhos de família popular só ocorrerá a partir do século XIX, quando o Estado começa a intervir ativamente sobre estas famílias a fim de evitar o “desperdício” de vidas nos hospícios de menores.

daquelas conduzidas sob a égide da medicina doméstica e produz efeitos praticamente opostos. Não se trata mais de arrancar às crianças correções inábeis, mas sim de entrar liberdades assumidas (abandono de crianças em hospícios para menores, abandono disfarçado em nutrizas), de controlar as uniões livres (desenvolvimento do concubinato com a urbanização na primeira metade do século XIX), de impedir linhas de fuga (vagabundagem dos indivíduos, particularmente das crianças). Em tudo isso não se trata mais de assegurar proteções discretas, mas sim, de estabelecer vigilâncias diretas.

A família se moderniza e, nesse processo, as práticas educativas se redirecionam: da criação sob a responsabilidade de outra família ou da criadagem à criação sob a responsabilidade da mãe e da escola. Esse novo processo vai conferir à mãe um status social capaz de abalar a autoridade paterna. Do isolamento da criança em liceus observa-se a presença dos pais na sua escolarização; de uma prática de abandono dos filhos nos hospícios passou-se às campanhas para o restabelecimento do casamento nas classes populares, posto que esses pais e mães casados constituiriam “uma família, isto é, um centro onde os filhos são alimentados, vestidos e protegidos, manda-nos à escola e os colocam em aprendizados” (DONZELOT, 2001, p. 35-36). Em consequência, há aí uma definição do lugar da criança na sociedade. De acordo com Nascimento (et. al., 2008), até o século XVII se desconhecida uma expressão particular que caracterizasse a criança:

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado (p. 07).

Dentre tantos fatores apontados, para essas autoras o que garantiu o processo de alteração da ideia de infância foi a institucionalização da escola. Para Szymanski (2010), as mudanças ocorridas na estrutura familiar trouxeram consequências diretas para a criança: integrou-as na comunidade por meio de uma educação escolar como indivíduo de direito da sociedade, num processo de ruptura com as antigas práticas de abandono e de vivências que as colocavam como brinquedos para os adultos, para diverti-los ou mesmo serem objeto de abuso sexual. Esse processo se consolidou na contemporaneidade.

Observamos mudanças significativas na relação família-infância. Entretanto, na sociedade contemporânea ainda se experimenta, não com as mesmas características, situações que nos remete ao passado: práticas de abandono, de abuso e exploração sexual e de trabalho infantil, que vem requerendo das autoridades competentes medidas de apoio e proteção à

criança e ao adolescente. Essas ações perpassam pela defesa dos direitos humanos em escala global e, no caso do Brasil, pela institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Em seu estudo com família brasileiras, Souza et al (2009), aponta para essa situação: ainda existem, em algumas regiões do país, famílias vivendo em completa condição de miséria social, o que faz dos casos de exploração sexual e práticas de trabalho infantil algo corriqueiro. Como bem sinalizam os autores,

A noção de que existe uma infância e uma adolescência como fases de amadurecimento [...] tendo em vista a incorporação de conhecimentos, perícias e sensibilidades que nos tornam produtores úteis e seres humanos apreciáveis num longo prazo, não é um dado da natureza. Existem contextos nos quais a vida familiar não é estruturada desse modo, onde esse amanhã de sucesso para o qual nós fomos preparados não existe como possibilidade factível; onde não houve um processo histórico de aprendizado e adaptação às práticas de vida familiar em que a criança é cuidada em nome dos crescentes e diversificados conhecimentos, perícias e sensibilidades que ela pode incorporar (CARNEIRO & ROCHA, 2009, p. 130).

Entretanto, a existência desses fatos não invalida as transformações consideráveis que ocorreram na relação família-infância no Brasil, principalmente a partir do momento em que a pobreza deixou de “ser vista em termos morais, como prova de uma natureza ruim de sujeitos que não queriam trabalhar” (SARTI, 2010, p. 41). Quando se inaugura no cenário brasileiro esta compreensão, esses sujeitos passaram a ter a possibilidade de serem reconhecidos enquanto portadores de direitos.

Essas mudanças ocorrem substancialmente na década de 1960-1970. Neste contexto de expansão econômica e conseqüente carência de mão de obra, da emergência do movimento feminista e de liberação sexual, do desejo de reduzir e controlar o tamanho da família (CARVALHO, 2005), fez recair sobre a mulher ações das políticas sociais. A família, nesse contexto, começa a ser vista como um caso de política e começa a receber maior atenção por parte do Estado. Esta atenção é evidenciada na ampliação do acesso – ainda que de forma verticalizada diante da investida do Estado neoliberal<sup>12</sup> – à assistência social, à saúde e à educação.

---

<sup>12</sup> Que prega a não intervenção do Estado na regulação do comércio exterior nem na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais, além de sustentar a estabilidade como meta suprema, que só será alcançada mediante a contenção dos gastos sociais e a manutenção de uma taxa natural de desemprego, associada a reformas fiscais, com redução de impostos para os altos rendimentos (BEHERING & BOSCHETTI, 2007).

Mudanças significativas ocorrem no meado da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A CF/88, por exemplo, em seu capítulo VII trata da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso e inaugura um novo ciclo de direitos sociais voltado para as famílias brasileiras. Diz o artigo 226: “a família, base da sociedade, tem proteção especial do Estado”. Os parágrafos 7º e 8º deste artigo sintetizam muito bem a responsabilidade do Estado:

§ 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.

De acordo com Sarti (2005), a CF 88 instituiu duas profundas alterações na família: a quebra da chefia conjugal masculina, tornando a sociedade conjugal compartilhada entre direitos e deveres pelo homem e pela mulher; o fim da diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os define como sujeitos de direitos. É na década de 1990, com a institucionalização do ECA que as políticas públicas voltam sua atenção para as crianças na família, como uma via de proteção dos seus direitos, das práticas de abandono, violência e exploração. Outro fator importante foi a difusão do exame de DNA, como bem sintetiza a autora:

A comprovação da paternidade abre caminho para que esta seja reivindicada, causando forçosamente um impacto na atitude tradicional de irresponsabilidade masculina em relação aos filhos, o que significa um recurso de proteção para a mulher, mas, sobretudo para a criança (SARTI, 2005, p. 24).

Essas ações do Estado – no plano político e jurídico – direcionadas às famílias foram e são fundamentais para a construção de uma vida menos rígida para grande parcela da população que historicamente tiveram e, em certa medida, ainda tem seus direitos cerceados. Fato que ainda não alcançamos no Brasil, um acesso de qualidade à saúde, à assistência, à habitação nem um nível de educação que possibilite aos estudantes de camadas populares as oportunidades de prosseguir nos estudos, tampouco uma melhor inserção no mercado de

trabalho que lhe permitam as condições mínimas de sobrevivência, que não se restringe apenas ao fator econômico, mas também ao lazer e à cultura.

A CF de 1988, se concretizada, permitiria o acesso digno a esses direitos. Entretanto, o ideário neoliberal inaugura uma fase de retrocesso aos direitos sociais garantidos. De acordo com Behring e Boschetti (2007), a adesão ao neoliberalismo se deu mais tarde no Brasil: diferentemente do que aconteceu nos países de capitalismo central onde ocorria a reação burguesa, no país vivia-se a Ditadura Militar, a expansão do fordismo por meio do milagre econômico e das políticas sociais. No entanto, o milagre econômico não durou por muito tempo em função dos impactos da economia internacional, restringindo o fluxo dos capitais e também dos limites internos.

Esses acontecimentos externos enfraqueceram o regime e, a partir de meados dos anos 1970, paradoxalmente o processo de transição democrática condicionará com a tendência mundial de adesão às orientações conservadoras neoliberais. Mesmo diante das conquistas democráticas em função das lutas sociais e da Constituição de 1988, a política neoliberal ganha força no cenário brasileiro a partir de 1990.

Quanto a esta questão, Behring e Boschetti (2007) são enfáticas: a contra-reforma ocorrida nos anos de 1990, que tinha como premissa o combate à crise fiscal e o equilíbrio das contas públicas nacionais, teve impacto negativo na política social. A política de privatização desmantelou a reforma democrática anunciada na Constituição de 1988. No terreno da seguridade social, observou-se o desmonte e destruição das políticas públicas que a compõem.

O Estado brasileiro se submeteu a uma reformatação e adaptação passiva à lógica do capital. Esta reformulação passiva de natureza pragmática, imediatista, submissa e antipopular, teve como desfecho a entrega de parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, o que levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e a uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao desequilíbrio da balança comercial.

No plano educacional, paradoxalmente, assistimos à universalização do acesso à escola, com a reforma da educação básica, que passou a compor o tripé educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, passando a receber alunos de todos os níveis e faixas etárias. Na educação básica, as escolas públicas eram (são) majoritárias, um fator positivo diante do alto índice de analfabetismo no país.

Em contrapartida, no ensino superior ocorreu o contrário: o setor privado tem uma participação maciça e naquele momento assistimos ao sucateamento das universidades

públicas e a ampliação do ensino privado. Os governos de Fernando Henrique Cardoso são marcados pelo processo de mercantilização do ensino superior. De acordo com Souza (2003, p. 14),

A política de ensino superior dos governos FHC (1994-2002) fez em 8 anos o que não fora feito em, pelo menos, durante a década e meia anteriores aos seus dois mandatos: marchado literalmente rumo à privatização do ensino superior, exceto nos programas de pós-graduação – que exige número predominante de doutores-pesquisadores, são caros em termos materiais e humanos, onde a relação custo operacional-aluno é elevadíssima e, portanto, pouco rentáveis. Logo, de pouco interesse da iniciativa privada.

No contexto atual, temos assistido a mudanças marcantes na política educacional. No âmbito da educação básica, em 2007 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. O Fundeb atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, além de direcionar recursos para os programas de educação de jovens, adultos e idosos. A distribuição dos recursos pelo país é feita levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões.

No âmbito da educação superior, assistimos ao processo de reforma iniciado em 2003 através do Programa de Expansão Fase I, com forte caráter de interiorização das universidades federais<sup>13</sup> e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado em 2008<sup>14</sup>.

Como resultado desse processo, observamos um aumento considerável do número de universidades e campi no Brasil – o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 em 2011. São implantados de 100 novos campi e 14 novas universidades<sup>15</sup>. Com essas universidades foi desenhado um conjunto de políticas que permitiram a entrada de estudantes pobres na vida universitária<sup>16</sup>: em 2007, o número de vagas em cursos presenciais em graduação totalizava 132.451 e em 2008 as universidades

---

<sup>13</sup> Através desse programa é criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2005. A UFRB possui estrutura multicampi, com sede e foro na Cidade de Cruz das Almas, no Estado da Bahia, e unidades instaladas nos Municípios de Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira.

<sup>14</sup> Esses programas representaram um ganho expressivo no que toca ao acesso ao ensino superior público por parte dos estudantes de camadas populares, que têm encontrado nas políticas de cotas, de acesso, permanência e pós-permanência das universidades públicas uma possibilidade de aspirar esta instituição como uma alternativa para a extensão dos estudos.

<sup>15</sup> Retirado de: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81)

<sup>16</sup> Dentre elas a política de cotas para estudantes negros e não negros oriundos de escolas públicas.

federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o equivalente a um aumento de 14.826 novas vagas<sup>17</sup>.

Há também o Programa Universidade Para Todos, que tem possibilitado aos estudantes de camadas populares o ingresso a esse nível de ensino em instituições privadas. Entre 2005 e 2008, o PROUNI já havia beneficiado mais de trezentos mil jovens. Diante desse cenário de mudanças na educação superior, as escolas públicas e as famílias, em especial as de camadas populares do país experimentam a possibilidade de apresentar (ou não) a universidade como o lugar que também pode ser acessível aos seus.

## **2.4 Escola Pública, Família e Pobreza: a relação das famílias com o processo de escolarização dos filhos**

O indivíduo alimenta-se do seu tecido familiar e não é por isso surpreendente que as exigências e os modelos da família contribuem fortemente para estruturar a relação dos indivíduos com o saber e a escola.

(Bernard Charlot)

Pensar sobre a relação entre família e escola exige o entendimento dessas instituições como entidades autônomas, mas que apresentam um ponto em comum na medida em que tem, no ato educacional, as bases para a sua existência. Como já assinalado, os estudos na literatura apontam para a família como sendo o lugar privilegiado onde o indivíduo vivencia suas experiências, tanto nos aspectos sociais quanto afetivos, psíquicos, educativos e emocionais, pois além de transmitir os valores morais e culturais para a convivência em grupo, ela também se configura como o elo entre o cidadão e a sociedade, como um aprendizado para a vida. Como o primeiro lugar de socialização do saber, a família tem um papel determinante na tomada de decisão dos filhos.

A escola, importante instituição de transmissão de valores e saberes – valores e saberes para além do adquirido no núcleo familiar, mas não dissociado dele – é o espaço onde o indivíduo, ainda na infância, aprende a lidar com as normas e comportamentos da sociedade e adquire habilidades que se fazem importantes para a convivência em grupo: a introdução no mundo da leitura, da arte, da história e da cultura da humanidade.

---

<sup>17</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni 2008 – relatório de primeiro ano, 30 de outubro de 2009.

Ambas – família e escola – enquanto espaços de socialização e transmissão de valores e saberes são, portanto, responsáveis pela formação do sujeito em sociedade. Portanto, “não são só as relações familiares que influenciam a história escolar, é também, inversamente, o que se passa na escola que contribui para a construção do indivíduo e das suas relações familiares” (CHARLOT, 2009, p. 225).

Entretanto, essa relação nem sempre apareceu como uma possibilidade à grande parcela da população: a história se encarrega de mostrar que a escola foi, por muito tempo, o locus prioritário dos setores privilegiados da sociedade. No caso do Brasil, só assistimos à universalização do acesso à educação após a constituição de 1988 (CURY, 2008), quando ela passou a ser um direito de todos e um dever do Estado e da Família.

Freitas e Bicas (2009), ao fazer um balanço sobre a história da educação no Brasil no período de 1926-1996, esclarecem: a modernização do Brasil, a saída da condição de país agrário para industrial, solicitou do país medidas para a consolidação do projeto de crescimento econômico e adaptação às exigências internacionais. Era preciso mão de obra qualificada e o Brasil carecia disso.

Foi precisamente no início do século XX que aconteceram as primeiras reformas educacionais na direção da expansão da educação pública. Entrementes, esse processo não ocorreu sem contradições: o direito à educação se fez por pressões, seja por interesse econômico, seja pelo interesse de setores sociais, ou seja, “o direito à educação escolar era uma bandeira política fincada por diferentes atores políticos em terrenos bastante diversificados” (FREITAS & BICAS, 2009, p. 17).

O Brasil, agora predominantemente urbano e vivenciando o deslocamento da população do campo para a cidade, sentiu a necessidade de preparar mão de obra qualificada para assumir as funções urbanas e, portanto, o acesso à educação se fez urgente. A escola pública então inicia o processo de universalização, entretanto,

A escola do Estado foi se tornando a escola popular de massa e, por isso, chegou ao final dessa travessia com a pecha de ser uma instituição “mais adequada” aos pobres, amaldiçoada pelas camadas médias que dela querem manter uma distância em relação aos “de baixos” e também em relação aos próprios pares (FREITAS & BICAS, p.14).

Esta situação marca a trajetória do processo de universalização do acesso à escolarização no Brasil. Tal processo é marcado por uma patente deterioração do espaço escolar que, outrora ao alcance de um pequeno grupo e agora aberto à massa. A nação



brasileira, rodeada de seu etnocentrismo, subjulga o pobre e o negro a condições de vida precarizadas, bem como ao acesso a bens e serviços precarizados.

A partir do momento em que a escola pública perde o significado para as camadas médias como possibilidade ascensão, assiste-se ao desmonte do que se construiu em termos de qualidade e excelência. As classes mais abastadas, na tentativa de manter seu status social, buscam nas instituições privadas o que supostamente a escola do Estado não pode mais lhes oferecer.

Freitas e Bicas (2009) apontam esta situação, mas chamam a atenção para outro aspecto: não há sustentação histórica suficiente para afirmar que a educação pública ampliou tão somente um serviço de má qualidade, pois é possível encontrar escolas públicas de qualidade. Entretanto, é inegável que a expansão da educação pública se fez acompanhar da difusão do argumento de que a qualidade do serviço educacional estabelece uma relação intrínseca com a qualidade da clientela, o que nos leva a concluir que

As lutas por mais vagas em escolas públicas fizeram parte de um processo que oscilou entre a conquista e o esvaziamento social do bem político conquistado. Esse movimento se fez acompanhar de uma contínua multiplicação das formas de “controle simbólico” sobre as camadas mais pobres, controle esse decisivamente compartilhado com vários setores da sociedade, todos partícipes do contraditório movimento que festejou o acesso à escola pública ao mesmo tempo em que a desvalorizou quando se percebeu a pequena fonte de prestígio que agregava à certificação que a instituição oferecia nos níveis que antecedem o nível universitário (FREITAS & BICAS, 2009, p.21).

Estas situações iluminam os motivos para que os estudantes de origem popular criam que o acesso à universidade seja uma realidade inatingível<sup>18</sup>: o acesso à escola pública se deu de uma maneira tão enviesada que enquanto os filhos dos ricos recebem “ensinamentos para chegar ao nível superior”, os filhos dos trabalhadores são alfabetizados e dominam somente os “conhecimentos necessários ao exercício das funções urbanas” (FANCISCO FILHO, 2005, p. 153).

Não obter o sucesso escolar e alcançar níveis de escolarização superiores se tornou responsabilidade do estudante e de seus pais, como se a escola não fizesse sentido, não tivesse um significado real para esses indivíduos que historicamente tiveram seu direito à educação negligenciado. Entretanto, a pressão dos setores populares em torno do acesso à educação se

---

<sup>18</sup> Diante do processo de reforma do ensino superior, temos assistido gradativamente a mudança desse paradigma. Entretanto, a escola pública ainda mantém a característica de preparar os alunos para assumir as funções urbanas.

encarrega de demonstrar que a escola se constituiu e se constitui uma aspiração para o aluno e sua família, mesmo diante das dificuldades e dos percursos acidentados que permeiam a vida de um estudante pertencente aos meios populares.

Em um estudo sobre os processos de escolarização nos meios populares, Zago (2010) aponta que a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos. A escola ocupa um lugar importante no universo simbólico da família e dos estudantes, mesmo que estes passem por processos irregulares diante das condições materiais da família e que os coloca frequentemente na condição de trabalhador ou trabalhador-estudante<sup>19</sup>.

A condição de trabalhador ou de estudante-trabalhador, quando contrastada com o caráter seletivo da escola, que tem um papel decisivo na definição do sucesso ou fracasso escolar e com as situações de instabilidade e precariedade nas condições de vida da família, se tornam fatores determinantes para os percursos escolares acidentados, tanto pelas reprovações quanto pelas interrupções temporárias da escola, seja por ingressar no mercado de trabalho, seja pela interiorização do fracasso, o que não favorece uma relação positiva com a escola. Nesse descompasso “a escola da qual o aluno obtém resultados não-satisfatórios pode ganhar um lugar marginal frente a outras solicitações, como o lazer e a conquista de maior independência dos pais mediante a obtenção de sua própria renda” (ZAGO, 2010, p. 31).

No que toca à posição da família diante da escolarização dos seus filhos, sintetiza a autora: os pais esperam ver de seus descendentes a superação de sua condição social e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo. O significado atribuído à obtenção de um diploma escolar também se perde nesse percurso acidentado e, para aqueles que desenvolvem comportamentos de resistência aos estudos, a família só apresenta uma justificativa: falta de interesse.

As narrativas de Charlot (2009) também buscam esclarecer esta questão. Através de um estudo realizado na França com alunos de liceu profissional de subúrbio, Charlot (2009) buscou esclarecer como se dá a relação com o saber dos jovens de origem popular quando confrontados com o insucesso escolar.

Nas investigações realizadas junto aos alunos, o autor observou que o diploma assume um significado real para os pais e reflete na postura dos filhos: as famílias de camadas

---

<sup>19</sup> Nas conversas engendradas com os estudantes da escola onde o OVE realiza seus estudos, esta questão aparece com muita frequência. As narrativas dos professores, principalmente os que lecionam à noite, também dão conta de mostrar as dificuldades dos estudantes-trabalhadores no que toca à assimilação dos conteúdos e as consequências disso para o fracasso e/ou o abandono da escola.

populares apelam aos seus filhos com uma forte exigência de sucesso escolar e eles entendem que “é preciso tirar proveito da escola, é preciso ir mais longe do que os meus pais. Aliás, eles querem o mesmo, eles incentivam-me a estudar, a continuar, a conseguir os diplomas” (CHARLOT, 2009, p. 209).

A não obtenção desse diploma, a condição de estudante “fracassado” que teve como destino o liceu profissional, para onde vão os alunos que não obtiveram o esperado “sucesso escolar”, ou no caso do Brasil, os percursos acidentados ou o abandono da escola coloca em cheque as expectativas da família em relação ao futuro do filho. O que figura por traz desse fracasso é a vergonha, tanto da parte dos pais quanto dos filhos.

Ainda assim, Charlot (2009) aponta que a exigência dos pais nem sempre figura nas histórias escolares e narra a existência de situações em que os pais se opõem à continuação dos estudos do filho, a desmotivação presente no ambiente familiar e o sentimento por parte do filho de não exigência dos pais ou do contrário, uma exigência em demasido que a escola vai perdendo o sentido para esses filhos, que muitas vezes vão encontrar nos irmãos e em outros membros da família o apoio que necessitam.

Como aponta Zago (2010), ainda que diante dessas situações de fracasso escolar, o retorno à escola sempre se faz necessário, pois, nas situações em que a ausência de um certificado mínimo de escolaridade impõe limite à inserção ou à reconversão profissional chamam a atenção para a necessidade do diploma, o estudo ganha real significado e ele aparece como uma necessidade indispensável no imaginário dos estudantes. Essa questão também está clara no estudo de Charlot (2009): está no liceu é a garantia, para os jovens investigados, de obter um diploma, mesmo que esse diploma tenha menor prestígio social.

Viana (2010), ao investigar os percursos escolares que possibilitaram o acesso e manutenção dos estudos em instituições de ensino superior de estudantes provenientes de meios sociais cuja probabilidade estatística de chegar à universidade é reduzida, reforça as considerações de Zago (2010) no que toca ao lugar e ao significado que a escola assume para pais e filhos.

Nesse estudo, Viana (2010) busca esclarecer que é possível acontecer longevidade escolar nesses meios mesmo na ausência de práticas familiares, como o acompanhamento minucioso da escolaridade, a escolha dos estabelecimentos de ensino, o contato frequente com professores, a ajuda regular nos deveres de casa, a participação em reuniões, a utilização do tempo fora da escola com outras atividades que favoreçam o sucesso escolar. A autora põe em

cheque os estudos que tomam o superinvestimento educativo, por si só, como a garantia do sucesso e a obtenção de diplomas rentáveis.

Ainda de acordo com a autora, as narrativas das trajetórias dos sujeitos das pesquisas, a presença (ou não presença) familiar se fez de diferentes formas: a existência de um suporte moral e afetivo encontrados na figura da mãe; a existência da figura de irmãos, na morte dos pais, como provedor da família, que possibilitasse ao filho mais novo estudar e trabalhar só manter seus estudos; ou situações familiares mais difíceis, nas quais as escolaridades parecem ter acontecido sem a autorização dos pais, o que fez da luta pela emancipação através da escola uma experiência dolorosa e solitária, um “puxar para trás”.

Portes (2010) também desenvolve um estudo muito pertinente a respeito do trabalho escolar efetuado pelas famílias pertencentes aos meios populares que conseguem colocar filhos na universidade pública, através do vestibular, em carreiras altamente seletivas e supervalorizadas socialmente. Neste estudo ele detalha as ações empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, mas enfatiza, assim como os outros autores, que essas ações não são completamente autônomas: elas se fazem acontecer na medida em que se evidenciam a “interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares” (PORTES, 2010, p. 63).

É novamente Charlot (2009) que vai afirmar que não se pode negar a existência de uma correlação estatística entre os resultados escolares das crianças e a categoria socioprofissional dos pais. Entretanto, esse mesmo autor faz um alerta para a forma como esta questão deve ser confrontada e interpretada. Questiona o conceito de *habitus* e de capital cultural como justificativa para o sucesso ou fracasso escolar, uma vez que o sucesso escolar não é automático. Desta maneira, salienta que não é suficiente conhecer a origem social da criança para compreender porque ela é boa ou má aluna (CHARLOT, 2009).

Da mesma forma, questiona a ideia, difundida entre os professores e nas classes médias, de que os pais se demitiram do processo educativo dos seus filhos e que os professores são as vítimas dessa demissão. Levar a discussão para um único caminho impossibilita ver a questão sob outras perspectivas, contribuindo para interpretações racistas ou de vitimização seja dos pais, seja dos professores.

Quanto a esta questão, Ribeiro e Andrade (2006) acrescentam: a concepção do déficit cultural, questionada por Charlot (2009) e outros estudiosos, assume uma preponderância no discurso das escolas públicas. As famílias são culpabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos,

visto sob o viés da pobreza, do baixo grau de escolaridade desses pais e da desestruturação familiar<sup>20</sup>, o que contribui para uma assimetria na relação família-escola. A escola sustentando a no discurso da ineficiência da família em transmitir as concepções de mundo adequadas à criança, que não valoriza, não acompanha nem se interessa pelos estudos dos filhos, numa postura de desconhecimento da realidade concreta da família. A família, que arredia, internaliza esse discurso, desenvolvendo um sentimento de culpa, numa relação de submissão à instituição (RIBEIRO & ANDRADE, 2006).

Ao investigar as práticas de escolarização nos meios populares e a atuação da família no que toca ao fomento, ao retardo ou ao bloqueio da longevidade escolar dos filhos, buscarei entender a questão a partir da perspectiva dessas famílias, na tentativa de evitar os mesmos equívocos apontados pelos estudiosos ao longo deste trabalho.

É possível acontecer longevidade escolar nos meios populares, especialmente porque se vive no Brasil o processo de reforma da educação superior, com a abertura das universidades públicas e das particulares para esse segmento da população que historicamente se viu excluída de seus espaços. É por acreditar nesta possibilidade que engendrei este estudo. É por acreditar na atuação e na influência da família, seja para possibilitar que esta realidade aconteça ou não aconteça que me dediquei a escrever as breves linhas que se seguem. Mas, para esclarecimento, não atribuo a realização dessa possibilidade única e exclusivamente à família. Assim correria o risco de desenvolver um estudo reducionista. Acredito que o serviço social pode contribuir significativamente para reflexão e intervenção nesta questão.

---

<sup>20</sup> De acordo com Sarti (2010), esse discurso estigmatiza as famílias pobres. Ao defini-las como desestruturadas, tomam-na como “incapazes de dar continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo familiar dessas famílias pobres (p. 24-25)

## 2º Capítulo

### 3 Abordagem Metodológica: Traçando os caminhos da pesquisa



Cândido Portinari

### 3.1 Escolhendo entre as opções

Qual caminho seguir? Esta é a pergunta que precisa ser feita ao se iniciar qualquer trabalho de pesquisa. Quando comecei a gestar a ideia de investigar junto às famílias de alguns estudantes egressos da escola-alvo do OVE-UFRB a relação que estabelecem com escolarização dos seus filhos e sua atuação no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a possibilidade de longevidade escolar, deparei-me com esse questionamento, mas já tinha uma inclinação para uma abordagem qualitativa, dada à minha experiência no grupo de pesquisa e ao direcionamento que eu pretendia dar ao meu estudo: eu queria entender o significado que os sujeitos atribuem às coisas, as situações do cotidiano.

Os estudos engendrados no grupo já apontavam que as pessoas não agem com base em respostas predeterminadas, mas que as interpretam e as definem. Para realizar este estudo, eu precisava encontrar um caminho que somente a pesquisa qualitativa poderia me oferecer, pois seus métodos permitem “obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (STRAUSS & CORBIN, 2009, p. 24).

Para entender os comportamentos e modos como os sujeitos concebem a vida é preciso adentrar no seu universo, é preciso aprender a ver o mundo sob a ótica do outro. A esse respeito, algumas situações já conspiravam a meu favor: eu tinha um vínculo com a escola e com os estudantes que pretendia investigar, mas não (ou pouco) com suas famílias. Essa aproximação era necessária e urgente. Assim o fiz e fui ao campo, considerando que

O autêntico conhecimento sociológico nos é concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias. Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social (COULON, 1995, p.15).

A orientação deste estudo é fenomenológica, pois busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências, ou seja, compreender o mundo a partir do olhar do sujeito investigado (GIL, 2010), das interações humanas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). É, portanto, uma investigação que começa com o “silêncio”: a fenomenologia não presume que conhece o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar e opta pelo silêncio como uma alternativa para captar aquilo que se estuda, dando ênfase ao componente subjetivo do comportamento das pessoas (Idem).

Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa de extrema relevância para o serviço social. Por se tratar de uma profissão que toma a investigação e compreensão da realidade como princípios essenciais para uma intervenção fundamentada, a aproximação da profissão com esse modo de fazer pesquisa pode se tornar uma ferramenta importante no trato com os usuários da política no cotidiano profissional.

Para além desse aspecto, a pesquisa vem contribuir para a compreensão da relação família-escola num contexto de amplo debate em torno da inserção do serviço social na escola que, uma vez regulamentada, terá como um dos sujeitos-alvo de sua atuação as famílias dos estudantes em situação ou não de risco social.

### **3.2 A escolha das famílias investigadas**

Durante esses três anos de pesquisa na escola, muitos estudantes se aproximaram do observatório, alguns na condição de bolsista, com quem tínhamos muito vínculo e proximidade, outros que na condição apenas de curiosos vinham até o grupo tirar suas dúvidas sobre os cursos, sobre a escolha da profissão, sobre as expectativas de futuro, a opinião dos pais e namorados (as) a cerca das suas escolhas e com estes estudantes buscávamos, enquanto grupo, compreender as variantes que estavam por trás dessa convivência e que perpassavam pela vivência na escola e na família.

Dentre os tantos momentos de aproximação e de diálogo, identifiquei algumas situações que julguei importantes para iniciar um primeiro estudo acerca da relação das famílias com o processo de escolarização dos filhos. Nesse ensaio, deparei-me com três situações: uma em que o ingresso na universidade estava relacionado ao fato de não desapontar a mãe; outra em que o ingresso requisitava também a entrada no mercado de trabalho; e a última em que o ingresso surgiu a reboque, pois para a mãe entrar na universidade, na narrativa da estudante, era perda de tempo. Um esboço deste primeiro estudo foi apresentado no I Seminário de Pesquisa Extensão do CAHL-UFRB sob o título “família, escola e universidade: considerações sobre uma interlocução” (2011).

Esse primeiro estudo me deu base para continuar a investigação, mas com um público muito particular: alguns bolsistas de Iniciação Científica Júnior que participaram da pesquisa e que, na vivência, deram deixas de suas escolhas e como as suas famílias estavam por trás dessas decisões. Novamente três estudantes e duas situações emergiam nos discursos: os que projetavam a universidade e demarcava que, para a família, isso era importante; o que



projetava a universidade, mas, em meio às inconstâncias da convivência familiar e a proposta de um parente em encontrar-lhe um emprego em Salvador, vivia a dualidade estudar e/ou trabalhar. Nesse último caso, o discurso da estudante deixava bem claro que para a família as coisas já estavam muito bem resolvidas: tal qual a filha mais velha, a estudante iria para a capital trabalhar. E assim se deu: os dois primeiros estão hoje na universidade e a última na capital a trabalhar.

Diante dessa situação, resolvi debruçar-me sobre estas três famílias para entender como esse processo aconteceu, como as figuras familiares estiveram/estão por trás disso e entender em que sentido a família pode atuar para que a longevidade escolar dos filhos seja possível.

### **3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Ao longo de toda a pesquisa privilegiei o diário de campo, a observação participante e a entrevista compreensiva como instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos possibilitaram encontrar e retirar do campo aquilo que buscava, afinal, é no campo que o pesquisador dá sentido à sua investigação, é onde os sentimentos, as vivências e os significados que os sujeitos atribuem aos seus atos e à sua própria vida ganham materialidade.

O diário de campo, enquanto dispositivo de coleta de dados, tem sua utilização fundada na etnografia, se constitui um método de trabalho, uma técnica que tem como principal fundamento a observação participante e o trabalho de campo. Ir a campo é, na perspectiva etnográfica, não uma simples forma de tratar o objeto, é para além disto, uma forma de dar sentido ao que se busca investigar (MACHADO et. al., 2011).

Durante o processo de pesquisa, que envolve o meu envolvimento no grupo de pesquisa até o início do presente estudo, segui os caminhos apontados por Laplantine (2007, p. 156): “no campo, tudo deve ser observado, anotado, vivido, mesmo que não diga respeito diretamente ao assunto que pretendemos estudar”. O diário de campo apareceu como um elemento essencial para o esteio dos meus passos na pesquisa: o que estava dando certo, o que não estava dando certo, o que poderia melhorar, como deveria me comportar se me deparasse com a mesma situação lá na frente.

Como sustenta Santos (2008), o diário de campo é um instrumento de coleta de dados capaz de suscitar e organizar reflexões acerca das experiências vividas em campo. É através deste dispositivo que narramos nossas experiências no grupo, interpretando e

reconstruindo o sentido das mesmas. Assim, o diário registra nossa atuação no campo, ao tempo em que se inscreve como ferramenta de formação e autoformação dos pesquisadores.

Sendo essa ferramenta importante, o diário de campo possibilitou o “aprofundamento reflexivo das experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da própria elaboração intelectual”, contribuindo para a apreensão, de forma profunda e pertinente, “do contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2010, p. 133). Muitas reflexões levantadas neste estudo estão presentes nos meus diários de campo, dentro dos quais reflito sobre a atuação da família a cada discurso que emergia dos estudantes.

A observação participante se dá através da relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa; ela consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou o grupo; é uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a viver o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (MANN, 1970, p. 96 apud MARCONI & LAKATOS, 2009, p. 196).

Ou seja, é necessário que o pesquisador se aproxime da realidade dos sujeitos da pesquisa e compartilhe as suas experiências no cotidiano. Pude viver esse processo com mais afinco com os alunos, com quem diariamente convivia na escola. Com os pais ela se fazia em um menor grau, dadas as circunstâncias do dia-a-dia. Os caminhos feitos para a realização das entrevistas me aproximaram mais das famílias (no caso das famílias dos bolsistas, a proximidade já era um pouco maior dada a nossa relação com esses estudantes).

Com o objetivo de fazer emergir o discurso, utilizei a entrevista não estruturada, pois ela permite ao entrevistador direcionar a entrevista da forma que considera mais adequada e explorar a questão de forma mais ampla, possibilitando apreender o que sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Mas, essa flexibilidade no face a face com os sujeitos da pesquisa requer do pesquisador uma permanente atenção, “obrigando-o a colocar-se inteiramente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões, os gestos...” (BRANDÃO, 2010, p. 181). Durante o processo de entrevista estive sempre atenta para esta questão.

### 3º Capítulo

#### **4 Da relação com a escola à relação com a universidade: a atuação da família no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a longevidade escolar dos filhos**



Cândido Portinari

## 4.1 Conhecendo o Recôncavo da Bahia

O Recôncavo da Bahia é uma região de extrema importância histórica: foi a primeira região da América Portuguesa a ser sistematicamente colonizada quando o governo português decidiu ocupar em definitivo o território brasileiro (FRAGA, 2010). Essa Região guarda consigo um legado histórico e uma marca viva do encontro de etnias, línguas, costumes e religiosidades dos povos que para cá vieram e aqui estavam: os índios, os negros e os europeus.

Traços dessas culturas estão presentes nos hábitos alimentares, na religiosidade e nos costumes. Mas, diante do processo de dizimagem dos índios, em fins do século XIX, os africanos e seus descendentes já representavam a maioria da população do Recôncavo: quase 70% da população local eram negra e mestiça (Idem) e, desta maneira, o Recôncavo se constitui num amplo repositório da cultura de matriz africana no Brasil (Queiroz & Souza, 2009).

Estamos falando de uma região geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos, abrangendo não só o litoral, mas também toda a região do interior que circunda a Baía, incluindo a Região Metropolitana de Salvador, onde está a capital do Estado da Bahia, Salvador. As outras cidades mais importantes são: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Maragojipe e Cruz das Almas.

O Recôncavo obteve grande prosperidade em meados do século XVI, estendendo-se até final do século XVIII, devido a sua função de centro produtor de açúcar e fumo, artigos primário-exportadores que sustentaram o sistema escravista colonial brasileiro. Essa região produziu grandes riquezas, mas na segunda metade do século XIX, começa a perder sua importância econômica e política diante das mudanças engendradas com o processo de industrialização, que deslocaram a socioeconomia brasileira para o Sudeste do país. Nesse momento, o Recôncavo experimentou o contraste entre a sua estagnação econômica e a introdução de uma nova atividade econômica: a industrial (QUEIROZ & SOUZA, 2009).

Conforme Nacif (2010), a resistência às inovações está entre os motivos que determinaram o grave atraso na modernização socioeconômica do Recôncavo, que só veio a ocorrer, inclusive na cidade de Salvador, com a exploração do petróleo a partir da metade do século XX, o que ajuda a explicar o lugar do Recôncavo nas divisões do trabalho em escalas global e nacional. Como resultado dessa longa onda de recessão, de permanente processo de estagnação econômica, o setor produtivo industrial do Recôncavo, no seu conjunto, tem pouca

expressividade, apresentando-se ainda com elevados coeficientes de desemprego e subocupações.

Essa estagnação econômica, em parte, contribuiu para a conservação dos traços e história colonial. A região possui um vasto e rico patrimônio histórico e artístico que resistiu ao tempo, é hoje o principal repositório do legado cultural do Brasil Colônia. Suas principais atividades econômicas são resultantes do turismo, da pesca, do petróleo, da produção agrícola e pecuária, tendo ainda, como já evidenciado, tímidas incursões no setor industrial e, apesar de uma história marcada de contradições, o Recôncavo se apresenta como uma das áreas de mais amplo potencial turístico do Estado da Bahia (QUEIROZ & SOUZA, 2009).

## **4.2 Dando os primeiros passos: uma discussão sobre a interlocução família, escola e universidade**

Em um estudo anterior, no qual busquei traçar algumas considerações em torno de uma interlocução entre família, escola e universidade, foi possível identificar, no contato com a família de estudantes formandos da escola alvo do Observatório, que o mesmo discurso que aproxima as famílias pobres da escola não é o mesmo discurso que as aproximariam da universidade.

Como já aponta outros estudos (ZAGO, 2010; PORTES, 2010; VIANA, 2010; CHARLOT, 2009), a escola ocupa um lugar importante no universo simbólico da família e do estudante, ainda que muitos pais não se façam presentes na escola e que muitos estudantes passem por processos irregulares de escolarização. Mas, no que toca à universidade, ela se situa num campo mais distante, mais inacessível.

Essas duas questões de confirmaram nos discursos das mães e dos estudantes investigados no referido estudo e, em certa medida, ainda aparecem nos discursos dos pais dos estudantes investigados no presente estudo e, nesse contexto, elas também me servirão de base para sustentar a discussão em torno do tema. Em linhas gerais, a realização do primeiro estudo veio reforçar que a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos.

Ainda que não se tivesse percebido uma prática de mobilização escolar familiar, um planejamento sistemático de prolongamento da vida estudantil (com poucas exceções), as famílias reconhecem o valor social da escola e, portanto, como um lugar onde seus filhos devem estar. Eles sabem que a porta de acesso à escola é mais larga e consegue abarcar todos

que nela desejar entrar. Com a universidade as coisas não caminham nesse sentido. Sua porta é estreita e nem todos que nela quer entrar podem entrar.

A partir desse primeiro estudo pude inferir que há interrupções na interlocução família/universidade. O caminho entre a família e escola é mais estreito: os pais sabem que com ela pode contar; mas, o caminho entre a família e a universidade é mais longo, é mais difícil, é bom (como apontou uma mãe, mas tem que trabalhar), é indispensável (para outra mãe), é dispensável (para outra mãe), é possível (para os estudantes investigados) e impossível (para alguns estudantes da escola).

Também enfatizei que essa relação interrompida – e, em algumas situações, impossível, dada à forte concepção de que a universidade não é o lugar de pobre – pode barrar o interesse e a possibilidade dos estudantes de prolongar a vida estudantil. Mas, pude identificar que, mesmo diante de situações que representassem percalços para a continuidade dos estudos, que para algumas das famílias a continuidade dos estudos não se fizesse tão urgente ou tão importante, a esperança no apoio dos pais se apresentou como num fator indispensável para que os estudantes cogitassem a possibilidade de ingressar na universidade.

### **4.3 Os perfis familiares e o significado atribuído à escola e à universidade**

#### **4.3.1 O perfil das famílias investigadas**

No processo de investigação, seis famílias foram contempladas, cinco delas enquadradas no modelo nuclear e uma monoparental. Os perfis familiares são bastante similares: são famílias populares compostas de trabalhadores, com níveis de escolarização oscilando entre o ensino fundamental e/ou médio completos e média salarial de até dois salários mínimos.

Nas três primeiras famílias investigadas (dos estudantes formandos), cada figura familiar ocupa uma função estratégica no que se refere à continuidade dos estudos:

- Na família 1 (F1), a figura masculina ganha relevo: eles querem que os filhos cheguem mais longe, que tenham uma melhor inserção no mercado de trabalho. Para a mãe, continuar o estudo é importante, mas tem que trabalhar, porque não tem condições de

custear os estudos da filha. Estudar está condicionado à inserção no mercado de trabalho: estudar/trabalhar é o modelo ideal;

- Na família 2 (F2), a figura masculina também ganha relevo e é o substrato para que a filha projetasse a universidade como uma possibilidade de futuro. Mas, essa projeção se via numa constante contradição diante da opinião da mãe: eu quero mesmo é que ela trabalhe; acho que demora muito continuar estudando;
- Na família 3 (F3), a figura da mãe é mais evidente: ela quer que os filhos tenham o nível superior e as estratégias adotadas em torno da escolarização já haviam possibilitado a entrada do filho mais velho na universidade. A figura do pai aparece como um apoio para fazer essa realidade acontecer.

Nas três últimas famílias investigadas (dos estudantes egressos), duas delas conseguiram colocar os filhos na universidade. A terceira família é um caso particular: os pais reconhecem o valor e o prestígio social da universidade, mas a melhor opção foi mandar as filhas para trabalhar na capital, uma oportunidade que não poderia ser dispensada diante da competição no mercado de trabalho.

- Na primeira dessas famílias (F4) – a família monoparental – a entrada na universidade se fez possível e duas figuras do núcleo familiar assumiram um papel relevante, no que se refere ao incentivo e ao apoio financeiro: a mãe e o irmão mais velho;
- Na segunda dessas famílias (F5), os pais participaram ativamente de todo o processo de escolha do curso e entrada do filho na universidade. Aqui o propósito é que todos os filhos entrem na universidade, pois considera que “as pessoas quem tem uma formação de nível superior são mais respeitadas na sociedade”. Trabalhar nem pensar: isso atrapalha nos estudos;
- Na terceira dessas famílias (F6), a entrada na universidade não aconteceu, mas, como sugere os pais, vai acontecer, porque é importante, principalmente para conseguir um trabalho melhor.

Estes três últimos casos ganharão mais ênfase neste trabalho, dada a maior proximidade com os estudantes delas oriundos: durante um ano pude acompanhar o itinerário destes estudantes junto à pesquisa, suas inquietações em torno do futuro, suas relações

familiares, que me incitaram a continuar investigando como suas vidas decorreriam após a saída da escola e como a figura da família apareceria em cada decisão tomada.

### **4.3.2 A relação e o significado atribuído à escola**

As famílias, qualquer que seja sua origem social, reconhecem a importância do estudo: estudar tem um significado real e aparece como uma necessidade indispensável no seu imaginário. Nas famílias investigadas, essa questão é evidente: hoje em dia é muito triste você ser analfabeto, não conhecer as coisas [...], o estudo é tudo na vida de uma criança, é tudo (D. Valéria, F1)<sup>21</sup>; porque tudo que você tem que fazer tem que ter estudo (D. Cristilene, F2).

A escola, enquanto instituição legítima do ensino, ocupa então um lugar importante no universo simbólico da família e dos estudantes, mesmo que ela não represente necessariamente o centro da vida da população, pois, se tratando de estudantes das camadas populares, há sempre uma questão proeminente: as contradições entre o valor social da escola e a escolarização na sua condição real (ZAGO, 2010).

De acordo com Cunha (2010), independente da classe social a que pertencem, os pais não concebem a escola apenas como um lugar de instrução dos filhos. Para eles, a escola deve ser um espaço que eduque seus filhos no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais e princípios éticos, padrões de comportamento. Isso se confirma no discurso de uma mãe: “A escola é a segunda família, é o lugar onde se constrói parte da personalidade [...] no meio, na profissão, no desenvolvimento de todas as formas. [...] Ficar ali dentro de casa restrito num mundinho não pode. Se não for para o colégio vai pra rua, vai aprender o que não deve” (D. Nicinha, F3).

Essa narrativa corrobora com as afirmações de Zago (2010). Para essa autora, o significado que a família atribui à escolarização está centrado em dois pilares:

O que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e o outro voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (ibid, p. 24).

---

<sup>21</sup> Visando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes aqui utilizados são fictícios.



Charlot (2009) também nos mostra que, para os jovens de famílias populares a escola tem um valor prático: é importante estudar para obter os diplomas e mais tarde se ter um trabalho, um emprego, uma boa profissão e acrescenta: os pais de meio popular apelam aos seus filhos com uma forte exigência de sucesso escolar. Esta exigência é atendida e assumida pelos jovens e eles se sentem orgulhosos quando não frustram essas expectativas que são dos seus pais, mas também suas.

Nas seis famílias investigadas essa questão é bastante evidente: ir à escola é uma obrigação. Obter resultados favoráveis então é indispensável. De acordo com Zago (2010), os pais esperam ver de seus descendentes a superação de sua condição social e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo. As palavras de duas famílias explicam essa situação: “é o que eu sempre falei lá em casa [...] vá estudar, estudar, estudar e nada de trabalho por enquanto, trabalho na hora certa, trabalhar no lugar certo, não fazer o que fiz, ficar trabalhando como ajudante de pedreiro, esses negócios, essas besteiras aí” (Sr. Jorge, F6). “Eu sempre dizia a eles, estude, estude, porque a gente que estuda é gente, a gente que não estuda às vezes muita gente diz que não é nada. Estude pra você ter seu trabalho, pra você não ser humilhado” (D. Regina, F4).

Por isso, as expectativas de ver os filhos “formados” impulsionam essas famílias a desenvolverem estratégias para que os filhos obtenham o esperado sucesso, como discursam: “eles vão envelhecer me dando conta das coisas, porque quando tropeçar lá na frente não vai dizer ah! Meu pai nem minha mãe não me deram isso, eu não fiz porque meus pais não me deram!” (D. Nicinha, F3). “Lá em casa eu pego no pé dos dois que tão estudando, [o irmão mais velho] pega no pé também, o pai pega no pé, aí pronto: a família vai se reunir para cobrar, é um cutucando o outro pra ver se chega lá” (D. Zelita, F5). Chegar lá, neste caso, é chegar à universidade e por isso,

[...] Cobrava muito dos professores e cobro até hoje, reclamo e ameaço fazer denúncia para poder eles melhorar porque o ensino está péssimo, principalmente esses do Estado que tem aqui [...] não querem nada, as professoras não ensinam nada, todo dia troca de professor e do jeito que tá não pode ficar, tem que melhorar, alguém tem que tomar as providências, alguém tem que denunciar para que melhore. [...] Quando eu não vou peço ao pai pra ir para verificar o que está acontecendo, [...] a gente conversa muito sobre isso e a gente se preocupa não só com os nossos, mas sim com os dos outros também, porque os alunos de hoje em dia não estão aprendendo nada, como é que vai poder entrar numa universidade? Se o colégio que estão estudando do segundo grau não está ensinando, como é que vão preparar os meninos para entrar na universidade? (D. Zelita, F5).

Esse discurso revela uma questão já apontada por Teixeira (2011) em seu estudo com estudantes universitários egressos de escolas públicas: a questão do ensino médio não potencializar a inserção no ensino superior. Isso faz com que esses jovens sejam cotidianamente desafiados a enfrentar as várias lógicas de exclusão diante do estereótipo de estudante de escola pública: aquele que não domina inteiramente os conhecimentos básicos e que precisam encontrar alternativas para superar as lacunas da formação escolar.

Para esses jovens, a inserção em cursos pré-vestibular tem sido uma alternativa recorrente, entretanto, essa questão também envolve uma disposição econômica para aqueles que não conseguem ingressar nos cursinhos populares (a exemplo do curso pré-vestibular do Programa Universidade Para Todos) e pode se apresentar como um empecilho para a entrada na universidade.

Esses discursos vêm reforçar também o que Zago (2010), Charlot (2009), Portes (2010) e Viana (2010) afirmam a respeito do discurso da demissão das famílias populares do processo educativo dos filhos. Questiona Charlot (2009): ambicionar, graças à escola, uma vida melhor para agradar e orgulhar os seus pais, pensar no futuro escolar dos seus filhos, mesmo antes de terem nascido, significará tudo isto “desistir”, não dar importância à escola, ter perspectivas temporais reduzidas e um fraco nível de aspiração?

Nesse estudo, foi possível perceber que essas famílias têm um modo particular de lidar com a escolarização dos filhos e, ainda nos casos em que a presença na escola não se faz uma constante, reconhecem o valor social da escola e o diferencial que o diploma, seja de nível médio ou superior, tem para a inserção no mercado de trabalho e o reconhecimento social.

### **4.3.3 Da relação e o significado atribuído à universidade**

Ainda que diante do processo de reforma do ensino superior, com a expansão e interiorização das universidades públicas, que representou um ganho expressivo no que toca ao acesso de estudantes oriundos de camadas populares em seus espaços, é da máxima de algumas famílias que a universidade, em especial a pública, não é aberta para os seus filhos: “universidade pública ela é como um caminho para a maioria das pessoas que não tem recursos. Em compensação, quem entrava e quem entra são as pessoas que tem condições financeiras” (D. Nicinha, F3).

Essa mãe reconhece que a expansão do ensino superior tem garantido a entrada de estudantes pertencentes aos meios populares em seus espaços, entende a necessidade de os filhos cursarem uma universidade e tem investido esforços para que isso aconteça, mas também reconhece que a universidade ainda é um espaço elitizado. Em outra família essa concepção aparece revestida do sentimento de que a universidade pública não é pública porque não acolhe os filhos dos pobres e, portanto, não está aberta para seus filhos e para os filhos de outras famílias pobres:

Eu acho assim faculdade, universidade pública é pra pobre, eu entendia e entendo até hoje assim, é pra quem não tem uma renda pra pagar [...], aí chega lá na pública um bocado de barão que tem condições de pagar uma faculdade particular, enquanto os que não tem condições fica tudo de fora, aí eu vou dizer que não é mais fácil entrar numa particular do que numa pública? [...] Se você olhar ali a UFRB pública, você vê filhinhos de papai grã finos e é pública? Que nada! (D. Lia, F6).

Aqui nesta família, a relação com a universidade pública se situa no campo do impossível. Não acreditar que as filhas conseguirão entrar na universidade pública foi um fator importante para a decisão de encaminhá-las à capital para trabalhar e futuramente cursar numa instituição privada. Em outras famílias, o processo de expansão e interiorização das universidades públicas foram/são importantes porque

Eu achava muito difícil de qualquer um filho de pobre chegar lá [...] achava difícil e impossível chegar lá porque aqui não tinha universidade, pra a gente estudar tinha que se deslocar pra Feira de Santana ou então tinha que pagar pra fazer uma faculdade e a gente não tinha condições, entendeu? Mas agora tá tudo mais fácil, com a UFRB aí tá tudo mais fácil (D. Zelita, F5).

Ainda que entre as famílias a universidade apareça como um campo difícil e/ou impossível, ela representa para a maioria uma opção importante por garantir o reconhecimento e a possibilidade de mobilidade social: “um lugar assim de formar [...] uma instituição pra estudar, aprender mais coisa pra amanhã depois trabalhar, entendeu, ter uma profissão” (D. Regina, F4).

Quem é que não quer ter um curso superior? Até pra você arranjar um emprego melhor, ganhar um pouco mais, melhor do que você trabalhar em supermercado. Tem que ganhar mais. [...] A universidade é tudo, porque eu tenho colegas que trabalham aqui que tem universidade, o nível é diferente, o salário é diferente, tudo é diferente. Se você não tem um curso você não faz parte, você tá separado, você trabalha até tarde, mas quem tem o nível

superior ganha mais (Sr. Jorge, F6). Pra mim, a universidade é uma porta aberta, porque quem hoje tem uma universidade consegue, entre aspas, um bom emprego, aonde chega é bem visualizado (D. Lia, F6).

É porque antigamente quem tinha o segundo grau conseguia tudo e agora quem tem o segundo grau não é nada, tudo depende do nível superior, então a gente tem que fazer um esforço para estudar [...] Eu sempre passo isso pra eles, tem que estudar, tem que correr atrás, para não passar o que eu passei e o que o pai deles também passa porque não tem o nível superior (D. Zelita, F5).

Tal qual a escola, a universidade, a obtenção do certificado de nível superior aparece associada à ampliação do mercado de trabalho, mas isso não exclui a presença de outros significados simbólicos também importantes (ZAGO, 2010), que no caso de algumas dessas famílias, está ligado ao respeito enquanto pessoa, enquanto trabalhador e à aquisição de conhecimento.

#### **4.4 A atuação das famílias no sentido de fomentar, retardar ou dificultar a possibilidade de longevidade escolar dos filhos<sup>22</sup>**

Viana (2010), ao investigar os percursos escolares que possibilitaram o acesso e manutenção dos estudos em instituições de ensino superior de estudantes provenientes de meios sociais cuja probabilidade estatística de chegar à universidade é reduzida, coloca em evidência alguns aspectos que são fundamentais para o sucesso escolar nos meios populares: a importância dos processos familiares de mobilização escolar, os grupos de referência, os modelos socializadores familiares ou tipos de presença educativa das famílias. Foi possível perceber nas duas famílias em que os filhos conseguiram ingressar na universidade a presença de alguns desses aspectos.

Para observar a evidência de alguns desses aspectos no direcionamento desse estudo, fiz alguns questionamentos que dessem conta de entender se entre os estudantes investigados havia o interesse de ingressar na universidade, na busca de evitar a responsabilização da família por esta ou aquela decisão tomada. Longe de construir um estudo que aponte culpados, meu objetivo é entender em que medida a família, como um grupo de referência, aparece por trás dessa tomada de decisão e como elas podem atuar para que a universidade

---

<sup>22</sup> Deste ponto em diante busco direcionar o estudo às três últimas famílias investigadas, por razões já justificadas neste trabalho.

seja vista como um campo de possibilidade, ainda que saibamos que a história da instituição universitária opere contra essa visão.

Para entender esse processo, abordei os estudantes com os seguintes questionamentos: o que você queria fazer quando conclísse o ensino médio? Por quê? E o que você está fazendo agora? De quem foi a decisão: sua, de seus pais ou foi uma decisão compartilhada? E refaço a pergunta aos seus pais: O que o senhor gostaria que ele (a) fizesse ao sair da escola? E o que ele (a) fez? O que o senhor achou disso? Essa foi uma decisão dele (a), sua ou foi uma decisão compartilhada? O (a) senhor (a) acredita que esta foi a melhor decisão? Por quê?

As narrativas em torno destas questões, quando contrastadas com outras informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa contribuíram para que eu pudesse entender as estratégias familiares que contribuíram e/ou possibilitaram o ingresso dos filhos na universidade e as estratégias que retardaram/retardam esse ingresso. As estratégias que dificultam esse ingresso não foram observadas nestas famílias.

#### **4.4.1 As estratégias familiares que contribuíram e/ou possibilitaram o ingresso dos filhos na universidade**

O desejo, o interesse e o apoio, material e/ou moral do grupo familiar é importante, para que a longevidade escolar seja uma realidade possível para os jovens de origem popular. Como sustenta Viana (2010, p. 59), “as famílias populares participam do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim”, mas não se pode esquecer que o filho-aluno desempenha um papel específico e ativo na construção desse sucesso.

Nas famílias estudadas, é possível perceber a presença e apoio familiar e, para além das figuras do pai e da mãe, os irmãos mais velhos aparecem como uma referência importante, seja para o direcionamento na escolha do curso, seja com o apoio financeiro no deslocamento para outra cidade. Os depoimentos dos jovens são, nesta direção, reveladores:

Eu pensava sempre em fazer universidade, sempre tive em mente fazer universidade, ter um nível superior. Minha família tava por trás, mas você vê alguém fazendo curso superior é sempre importante, você ter um conhecimento, a universidade é uma visão diferente do mundo. [e a decisão foi sua ou compartilhada?] Com meus pais. Ficaram felizes, porque eles sempre quiseram que eu entrasse na universidade, eu também queria aí

minha nota foi baixa, mas consegui, mesmo assim consegui uma vaga (Elton, F5).

Dentro de mim eu queria quando terminasse [o ensino médio] ir pra faculdade. Naquela época não tinha UFRB e quando tinha era lá na estadual eu não conhecia muito. Aí eu pensei em ir pra UFBA, mas sempre me diziam que a UFBA é mais pra filhinho de papai que tem uma escolaridade maior que a minha, ai, eu senti necessidade de reforçar em casa pra competir diretamente com ele (Alana, F4).

O sentimento de necessidade de reforçar os estudos para ingressar na universidade permeou a trajetória estudantil desses jovens, ainda que sabendo que na competição com os “filhinhos de papai” poderiam fracassar e ver o sonho de ingressar na universidade cair por terra. Mas, a chegada da UFRB, que nasce com um recorte diferente das universidades públicas existentes, permitiu que o sonho se tornasse uma realidade e as próprias famílias versam sobre os benefícios que a universidade trouxe para a população:

Essa UFRB foi a melhor coisa que deveria acontecer na nossa cidade para dar oportunidade não só a meu filho, mas como a outros que queria tanto ingressar numa universidade e não tinha condições, porque não tinha dinheiro para pagar transporte, não tinha uma casa próxima à universidade para ficar e tudo isso entendeu? E essa UFRB foi a melhor coisa que devia acontecer na nossa cidade (D. Zelita, F5).

[...] aqui é mais perto, porque os meninos daqui quando passava tinha que ir pra outro lugar e a gente não tem condição de assumir, porque ficar em casa de parente não dá, porque quinze dias parente é uma beleza, um mês acabou, começa a falar. [...] Casa de parente é bom assim: você chegou, saiu, mas pra morar, então eu achei ótimo (D. Regina, F4).

A importância atribuída à chegada da universidade, a presença e o apoio moral e financeiro foi determinante (mas não somente esse conjunto de fatores) para a entrada e permanência desses jovens na universidade e isso é visível nas palavras das mães:

É que o sonho dela era esse: entrar numa faculdade, tanto que você vê que é o sonho dela que foi três vezes, fez o curso três vezes, passou pra aqui, depois, depois não queria esse curso que hoje ela tá de novo (rs) foi pra Santo Antonio de Jesus, a gente [...], alugou casa, tudo [...] com um mês, ora mais, [ela] falou que não era isso que ela queria não. [...] Apoiei ela vim pra cá, ficou aqui, ficou melhor, ficou mais perto. [...] Aí eu sei que ela fez o concurso, passou [refere-se à seleção do SISU]. [...] ela é muito estudiosa, ela é muito inteligente, entendeu? Ela quando quer uma coisa ela vai em cima, entendeu, ela não é de ficar sentada não, ela corre atrás entendeu? Ela corre atrás (D. Regina, F4).

É tanto que ele queria trabalhar, eu e o pai e o irmão falou não, que ele tinha que estudar primeiro e na maneira do possível ajudar ele, dá as coisas a ele, ir aguentando ele que ele não tem família [refere-se ao fato de ele não ser casado], ele é novo, ele pode muito bem só fazer estudar, entendeu? Dá a oportunidade a ele que a gente não teve. [...] Porque muita gente que tá na UFRB, muita gente passando dificuldade, muita gente saindo de suas cidades pra poder estudar entendeu? Longe da sua família e ele tem o apoio da família, principalmente porque ele tá em casa, que é só atravessar a ponte tá na universidade entendeu? Aí ele tem que aproveitar essa oportunidade (D. Zelita, F5).

“Correr atrás” e “aproveitar a oportunidade” são palavras de ordem para a longevidade escolar nos meios populares, aonde o improvável é, na maioria dos casos, o provável, afinal, chegar ao nível superior em nada se configura como algo natural para esse grupo (TEIXEIRA, 2011; ZAGO, 2010; PORTES, 2010; VIANA, 2010). Esse ingresso nada mais é uma conquista, não apenas do estudante, mas de toda a família: “ele passou de primeira, na primeira oportunidade. Todos lá em casa amamos e, pela idade dele, com 17 anos, entrar na universidade assim logo de cara, todo mundo ficou contente” (D. Zelita, F5). Mas, nesse caso, a mudança na escolha do curso acordado em família provocou um descontentamento geral:

Ah! A gente queria que ele fizesse história, serviço social, outro curso. Aí, juntou eu e [o irmão mais velho] quando viu que ele fez o Enem, aí disse assim: [...] você agora vai escolher um curso bom, ele pan escreve para serviço social, depois [...], joga pra história. Aí eu disse assim: é [...], deixa história ou serviço social. Quando pensa que não ele, na influência dos colegas, jogou para museologia. No dia que [ele] passou, que foi para a UFRB, eu fui com [ele], fiz a inscrição presencial que eu [...] chego no caminho, eu digo: [...] com aquela sua nota você vai entrar em serviço social ótimo logo logo né? [ele] não, eu escrevi para museologia. Briguei com [ele] da UFRB até em casa, eu, [o irmão], o pai, porque ele escolheu museologia (D. Zelita, F5).

O que condicionou esta mudança na escolha do curso foi a insegurança, por parte do estudante, de não conseguir ingressar na universidade diante da concorrência dos cursos escolhidos, como ele enfatiza: “eu tinha marcado história e serviço social, aí no último dia eu olhei e falei assim: essa nota de corte pra alunos de cota tá muito alta, aí eu fui e mudei pra museologia no ultimo dia” (Elton, F5), pois, colocar essa possibilidade em risco era frustrar as expectativas da família quanto ao seu ingresso na universidade. Mas, para a família, o que estava em jogo nesta escolha eram as chances no mercado de trabalho: “porque eu disse a ele: você tem que fazer um curso que você consiga um emprego mais rápido e mais fácil e museologia fica um pouco mais difícil pra cidade onde a gente mora” (D. Zelita, F5).

Além desta questão, também aparece o sentimento de inferioridade do curso, diante da baixa concorrência e a ideia de que museólogo só tem os museus como destino: “no início eles falaram que era um curso assim, no caso assim que o emprego é assim, é muito, é difícil encontrar assim museus [...] pra trabalhar nessa área, por aqui” (Elton, F5). Por isso, “a gente queria que ele fizesse história, serviço social [...] a gente não quer que ele faça museologia, queria que ele fizesse um curso melhor, [...] acho que museologia não é curso não, eu acho que ele tem capacidade de fazer um curso melhor” (D. Zelita, F5).

Aqui, fazer um curso melhor é fazer um curso com maior remuneração e mais prestígio social. Mas, “depois eles concordaram, falaram que então é melhor, já que lá dentro tem prova interna pra poder trocar, seria mais fácil do que esperar o vestibular do ano seguinte pra tentar, pra vê se eu conseguia ou não” (Elton, F5).

O “fantasma” da família de Alana foi as constantes idas e voltas na escolha do curso universitário por parte da garota, como enfatiza D. Regina, sua mãe: eu disse a ela: [...] você é horrível, você não sabe o que você quer. Aqui as escolhas foram exclusivamente da jovem, no entanto, a indecisão nessas escolhas, primeiro o ingresso no curso de Ciências Sociais, seguido do curso de Nutrição, que mobilizou a família para enviá-la a outra cidade e o retorno para o curso de Ciências Sociais provocou na família uma insegurança e descrédito em relação às tomadas de decisão da jovem, principalmente quando desistiu do segundo curso: “quando eu mudei de curso não foi tão ruim, porque eu falei pra ela que eu queria fazer nutrição, mas, quando eu saí, que eu não queria fazer nutrição, que eu não tinha me adaptado lá, todo mundo deixou de acreditar em mim” (Alana, F4). Esse todo mundo inclui até mesmo os parentes mais distantes:

Todo mundo desacreditou, disse que eu não queria nada com vida, os meus parentes de fora que nunca se intrometeram na minha vida dessa vez se intrometeram pra criticar. Aí falaram que eu não queria nada, que não sabia o que eu queria da minha vida, também fiquei calada, ninguém sabia o que acontecia comigo, só porque aconteceu isso queriam se meter, eu fiquei calada. Depois eu parei para estudar mais ciências sociais, conversei mais com esse meu primo que tá fazendo doutorado em economia, ensina lá na UNEB, me incentivou, me falou que eu fizesse minha carreira de lecionar, que eu fizesse minha pós, meu mestrado, meu doutorado, ai lecionava na UNEB. Foi daí que eu comecei a me encaixar, mas, a família é mais pra criticar do que pra apoiar (Alana, F4).

A jovem se refere à família estendida como esses “outros que não tem nada haver, não sabe de nada”. Mas, a conversa com um primo professor foi importante para que ela repensasse sobre suas escolhas. Encontrar o apoio em casa para retomar os estudos também



foi um fator determinante, ainda que diante das palavras e dos descontentamentos da mãe e do irmão:

Eu disse a ela: você tá de brincadeira, você tá achando, você tá escolhendo! Vai chegar uma hora que você vai querer aquilo e a gente não vai ter condições de lhe dar, que a dificuldade que a gente tá tendo pra poder dá. Eu disse a ela: você aproveite enquanto [o irmão] não arranhou mulher, não tem tanta despesa, tá podendo lhe ajudar. Já pensou?! Você gastar, gastar com aquela pessoa, depois com um mês aquela pessoa dizer que não é aquilo que quer. Dinheiro jogado fora. [O irmão também] ela tá pensando que eu to aqui ganhando no fácil, tudo que ela quer eu mando, agora ela fica jogando as coisas fora. [...] Outro dia uma colega dela tava aqui, eu ouvi ela falando: acho que eu vou mudar, aí ela olhou pra mim, eu olhei pra cara dela, aí eu peguei e saí, eu não disse nada, fiquei na minha. Se ela quiser mudar que mude. Já disse a ela: não conta comigo nem com [o irmão] pra gastar nada com você! (D. Regina, F4).

Ainda que diante dessa “decepção”, utilizando-se das palavras da jovem, a família se conformou com a sua volta para casa, mas: “[o irmão] disse: ela que sabe, que ela não passar ela vai trabalhar, que eu não vou ficar me acabando de trabalhar pra sustentar” (D. Regina, F4). Diante disso,

Aguntei de outubro até novembro esse povo enchendo saco, mas eu sabia que não era o melhor pra mim eu ficar lá, eles não entendiam quando eu dizia que eles iam gastar demais, minha mãe pagando aluguel aqui, meu irmão paga lá no Rio Grande do Sul, ia pagar lá em Santo Antonio de Jesus pra mim, não entendiam, achavam que eu tinha que ficar lá até o final do curso, mesmo sabendo que depois eu ia desistir (Alana, F4).

Enfim a jovem retorna ao ambiente acadêmico e pretende dá continuidade ao curso de Ciências Sociais. O garoto pretende fazer a seleção interna para mudar de curso e, caso não consiga, fará um novo Enem. Então, é possível perceber, em cada ação desses jovens, a presença familiar e as estratégias utilizadas pela família: apoiar o sonho da filha de entrar na universidade; controlar o dinheiro para possibilitar o seu deslocamento para outra cidade para cursar nutrição; direcionar o filho na escolha do curso; permitir, em ambos os casos, o retardamento do ingresso no mercado de trabalho<sup>23</sup>, uma condição também importante para a possibilidade para a longevidade escolar nesses meios, foram estratégias fundamentais e permitiram que a entrada na universidade se tornasse uma realidade possível.

---

<sup>23</sup> Atualmente a estudante trabalha em uma escola do Estado da Bahia em decorrência da aprovação no processo Seletivo do Reda e, para a mãe, que é pensionista, essa inserção foi importante para ela e, ademais, é uma contribuição para as despesas de casa, já que vivem de aluguel e contam com o filho para ajudar nas despesas.

#### 4.4.2 As estratégias familiares que retardaram/retardam esse ingresso na universidade

Durante o processo de acompanhamento do itinerário de Bárbara (F6)<sup>24</sup> no primeiro ano de pesquisa na escola-alvo do OVE fizemos inúmeros questionamentos em torno de sua concepção a cerca da possibilidade de longevidade escolar. Na medida em que nos questionávamos tentávamos compreender em que medida a sua família aparecia por traz desse discurso. Trago um trecho de um escrito que elaborei durante a pesquisa e no qual começo e apresentar minhas inquietações a respeito do tema:

Quando cheguei à escola hoje, Mari e Bárbara já estavam na sala do OVE. Peguei a conversa pela metade do caminho quando Mari estava falando para Bárbara que ela estava equivocada ao tomar outras pessoas como parâmetro para justificar que não conseguiria uma nota no ENEM suficiente para entrar na universidade. Dizia Bárbara: “fulana que estuda tanto, não conseguiu passar na universidade, não sou eu que vou conseguir”. Não quis me meter na conversa porque há tempos vínhamos conversando com Bárbara e, a pesar de narrar sobre o interesse de entrar numa universidade, sua vaga de trabalho já está reservada, só esperando concluir os estudos e ir para Salvador. Infelizmente não temos conseguido muito êxito no relacionamento com ela, não temos conseguido convencê-la que tentar a universidade aqui pode ser mais simples do que em Salvador trabalhando. Mas as coisas já estão projetadas, quem somos nós para modificar isso! Tudo isso me fez refletir sobre a influência que os pais exercem para que ela tome essa decisão. Não sei muito bem sobre isso, penso que preciso me aprofundar mais nesses assuntos, entender melhor porque essas coisas acontecem, afinal, na minha família entrar na universidade também não era tão importante assim (trechos do diário de campo, 2010).

Esse trecho de um dos diários de campo que produzi demonstra as minhas primeiras impressões e até mesmo meu pré-conceito acerca do fenômeno que apresentava naquela conjuntura. Na realidade, foram as conversas com os estudantes, em especial esses três estudantes, que me instigaram a investigar o tema. Eu sempre me perguntei: porque os outros querem e ela prefere trabalhar? Porque eles acreditam que podem ingressar numa universidade pública e ela não? Quando me deparei com as listas de chamada da UFRB com o nome dos dois estudantes, voltei a me questionar: porque eles entraram e ela não?

Quero esclarecer que não estou procurando simplesmente uma resposta a esses questionamentos, mais do que isso busco entender como esse processo se desencadeou dentro do núcleo familiar, porque aqui a universidade pública aparece como uma instituição

---

<sup>24</sup> Diante da urgência que se apresentou para a conclusão deste trabalho não foi possível entrevistar a estudante e, para a construção desta discussão, utilizei-me dos diários de campo e das contribuições dos seus pais.

impossível de se acessar, haja vista que os pais desejavam e desejam que a filha acesse o nível superior.

Uma questão que ficou evidente no contato com os pais foi a preocupação com o direcionamento do futuro da filha após a conclusão do ensino médio. Eis o que dizem quando questiono se a decisão de ir trabalhar foi compartilhada com a família e sobre essa tomada de decisão:

Foi. O tio fez assim: olha, quando vocês se formarem vocês não vão ficar aqui! Mas era o desejo delas, [...] sempre diziam mainha quando eu me formar eu não vou ficar aqui em [refere-se à cidade] porque aqui não tem nada pra mim. Eu vou ficar fazendo o que aqui? Eu tinha a certeza que eu não ia ter condições de arcar com tudo que elas queriam, não arcar com roupa, sapato, essas coisas, mas o estudo que elas queriam (D. Lia, F6).

Foi a melhor decisão?

Sim, porque seu prendesse elas aqui e elas não conseguissem nada, ficassem formadas dentro de casa, a culpa recaía sobre quem? Sobre mim né? E eu ia senti-me culpada todos os dias: meu Deus, meu irmão deu uma oportunidade e eu tranquei né? E elas aqui dentro de casa sem fazer nada, porque você sabe que [refere-se à cidade] aqui não faz nada só se for varrer uma casa dos outros, ou servir de qualquer coisa aí que o povo faz aí na face da terra aí [refere-se novamente à cidade]. Então pra minhas filhas eu não queria isso. Então quando ele [o irmão] falou: vou levar, eu disse: você leva uma, a outra se forma paro ano, ela também vai. E não demorou muito, não demorou muito (D. Lia, F6).

Ao caracterizar o Recôncavo da Bahia, aponte para uma característica dessa região: o crescente número de desemprego e subemprego. As famílias do Recôncavo usualmente se veem na condição de mandar os filhos para trabalhar na capital diante dessas limitações. Então, mandar as filhas para Salvador era uma forma de evitar as frustrações advindas da não inserção no mercado de trabalho ou, como bem enfatiza a mãe, uma tentativa de evitar a realidade social que empurra as mulheres pobres para o serviço doméstico, “como uma espécie de tradição e fatalidade” (ZAGO, 2010, p. 29) e, contar com o apoio da família estendida (Sarti, 2010), é uma possibilidade de não viver essa frustração.

Por mais que esse retardamento, quando ligado ao acesso ao nível superior, possa aparecer como uma possibilidade rentável, não se pode deixar de considerar o que Teixeira (2011, p. 48) aponta sobre essa questão: “longevidade escolar e retardamento do ingresso no mundo do trabalho são prerrogativas de uma parcela restrita da população brasileira”. Exercer algum tipo de atividade remunerada para assegurar e/ou contribuir com o orçamento familiar

é o caminho mais prático, pois, como assinala Zago (2010), nessas camadas, toda a escolarização posterior ao ensino obrigatório é considerada de responsabilidade dos próprios filhos, como narra o pai:

Eu não tenho condições de pagar pra elas uma faculdade particular, ela sabe, ela mesma sabe disso. Elas nem falam sobre isso, tinha que partir delas, partiu delas de correr atrás e a gente procura fazer sempre uma coisa pra ajudar, mas não assim diretamente ir lá e ter aquela obrigação (Sr. Jorge, F6).

Nesta família a universidade pública não aparece como um campo de possibilidade. Alguns trechos da conversa com D. Lia, mãe de Bárbara, ilustra muito bem essa questão. Pergunto a ela que me fale um pouco mais sobre universidade pública, ao passo que começa a narrar: “quando eu falo universidade pública, você observa que o prefeito fez aquele negócio, quando eu passo ali eu fico até nervosa, você observa aquele povo que mora naquele lugar ali, na residência ali, aquele povo é pobre? Pobre? Pobre? Pobre? Não tem condições de nada?” E continua me questionando: “pra você a UFRB é pública é?” Respondo que sim e D. Lia retruca: “não me entra na minha cabeça aquela UFRB pública, [...] não me entra, mas que se você olhar ali a UFRB pública você vê filhinhos de papai grã finos e é pública? Que nada”. Fico instigada e pergunto: a senhora acha que suas filhas não conseguiriam entrar ali? E ela responde: eu acho que não, não que não capazes, são capazes sim. E continuo: a senhora acha que a UFRB não está aberta para elas

Ainda não, ainda não que se você observar, olhar aquelas pessoas que tomam ali aquela coisa ali você vai observar que ali tem pessoas que tem condições de pagar uma universidade. Aí eu vou, me formo no (refere-se à escola onde a filha estudou), capaz de se eu passar na prova capaz de me prenderem pra eu não entrar nem lá, como eu já vi um monte de pessoas, entendeu, então onde é que é pública? (D. Lia, F6).

Esse discurso me fez remeter às várias conversas que tivemos com a estudante, nas quais ela deixava escapar o sentimento de incapacidade pra ingressar na universidade e fez-me remeter novamente aos estudos de Teixeira (2010) acerca da travessia de jovens de origem popular da escola pública à universidade.

Nesse estudo, Teixeira (2010) aponta para a importância do suporte familiar em algumas dessas trajetórias, seja por possibilitar ao filho finalizar o ensino médio em uma escola pública em outra cidade, seja por construir outras formas de apoio pra que essa realidade se torne possível. Entretanto, também evidencia algumas questões que envolvem o

descrédito da escola pública e enfatiza: à medida que a sociedade considera o ensino básico público de má qualidade, estigma que recai sobre seus alunos e professores, “os alunos desenvolvem uma baixa autoestima que, por vezes, pode lavá-los a desistir da universidade antes mesmo de enfrentarem o vestibular, numa lógica de autoexclusão” (TEXIERA, 2010, p. 41).

Essa concepção era muito presente no discurso da estudante e se revelou no discurso de sua família quando a mãe estabelece comparações entre a qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares e enfatiza:

Sou professora da APAE há 17 anos, pedi demissão por não suportar várias coisas ali dentro, e por ver assim, você carregar mais pra seu lado e outros só estão se preocupando em receber no final do mês e no colégio público é a mesma coisa, porque eu já fui estagiária [...], de professor chegar ali passar o be-a-ba, be-a-ba, be-a-ba, terminar no be-a-ba, be-a-ba be-a-ba e aluno sair da li vazio”, numa relação mais focada nos resultados do que no processo de aprendizagem (D. Lia, F6).

Diante desse processo, a mãe volta-se pra mim e afirma: “Você conseguiu, glória a Deus! Amém por isso. Foi uma luta travada, isso eu tenho certeza. Mas esses agora, ‘duvido’. Esses que tão chegando agora eu duvido [...] colégio, essas coisas influi”. E continua:

Bárbara antigamente não, mas hoje elas dizem assim: mainha, assim que eu terminar o meu curso vou fazer de tudo pra entrar numa faculdade particular. Eu vou trabalhar pra entrar numa faculdade particular porque se a gente esperar pra entrar numa faculdade pública ou numa universidade pública vai ser difícil viu! (D. Lia, F6).

Essas palavras encerraram o meu encontro com os pais da estudante e com elas também encerro fazendo uma consideração: o discurso da família é o mesmo discurso que circunda o imaginário da estudante, daí a nossa dificuldade, enquanto grupo de pesquisa na escola, de convencê-la de que o contrário também pode ser possível. A questão não é inculcar na mente das famílias e dos estudantes que a universidade pública é a solução de todos os problemas ou que seja uma obrigação entrar na universidade.

A preocupação é o fato de ela não aparecer como entre as possibilidades e a minha experiência no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil dá conta de evidenciar que, para a maioria dos estudantes, a universidade ainda não aparece como um lugar acessível, mas já temos observado tímidas inserções de estudantes dessa escola na UFRB, o que nos faz acreditar que a universidade já começa a se situar num campo diferente.

## 5 Considerações Finais

Encerro este trabalho enfatizando novamente que acredito na possibilidade de longevidade escolar nos meios populares e o contato com essas famílias foi relevante para que eu pudesse continuar sustentando esta ideia. Mas, convencer o outro dessa possibilidade não é uma tarefa simples. Convencer os estudantes e as famílias de camadas populares dessa possibilidade é mais difícil ainda, principalmente quando se trata do ingresso na universidade pública, vista como “lugar de rico”.

A universidade, diante de sua função social, tem então uma tarefa a cumprir para iniciar algumas mudanças desse paradigma. Estudos como este, ainda que em pequena escala, há tempos vem sendo realizados para contribuir no direcionamento de ações de aproximação entre a universidade e a escola. As instalações dos observatórios em educação ou experiências como a do Observatório da Vida Estudantil UFBA/UFRB são importantes para a consolidação de estratégias direcionadas para estudantes secundaristas.

A escola, diante de sua função social, também uma tarefa a cumprir: possibilitar aos seus alunos os meios necessários para o prosseguimento dos estudos, que pode ser uma tarefa difícil, mas não impossível, afinal, como enfatiza Teixeira (2011), um bom ensino público parece depender também de quem são os professores e gestores e de que escola se trata. Dentre essas ações a serem desenvolvidas na escola, que a não realização em muitas situações são justificadas pela baixa remuneração dos seus profissionais e dos limites financeiros da instituição, uma me parece mais simples: permitir aos seus estudantes a possibilidade de sonhar. Sonhar é que nos faz seguir em frente, sonhar foi o que me fez chegar até aqui e, quando um estudante é fadado ao fracasso, em muitas situações eles o reproduzem e o tomam para si.

O Serviço Social, diante dessas prerrogativas e diante da sua função social, ao entrar na escola, precisa dar voz a esses sujeitos e permitir que seus sonhos se realizem. Longe de indicar uma fórmula para a realização dessa ação, o que proponho é uma reflexão e espero, com este trabalho, trazer algumas contribuições para a Sociologia da Educação acerca do tema e para o Serviço Social que, uma vez na escola, que já tem dado o braço a torcer que não está conseguindo lidar com a família, precisará construir neste espaço uma estratégia de aproximação entre a família e escola e, acrescento, a universidade. Volto a enfatizar que não se trata de colocar a universidade como a “salvação da humanidade”, mas como um campo de possibilidades.

Enfatizo ainda que uma tarefa importante que está posta ao Serviço Social é uma aproximação profícua com a literatura sobre escola e, nesse processo de aproximação, buscar a não reprodução das visões estereotipadas de que a família se demitiu do processo educativo e que a escola e os professores são vítimas disso, tampouco o seu contrário (Charlot, 2009), ou a reprodução da ideia de que a escola não é vista como uma possibilidade de mobilidade social. Se assim o for, o que justifica os alunos continuarem indo à escola? O que justifica a moral doméstica que estimula o filho a estudar para “ser alguém na vida”, não ser humilhado, ter reconhecimento social? Precisamos nos perguntar de fato se a escola deixou de ser, para os estudantes e sua família, o lugar que contribui para a construção desse “alguém que se quer ser na vida”.

Evitar constatações enviesadas é uma alternativa para o desenvolvimento de uma atuação comprometida com aquele que é alvo da política. Uma opção é a compreensão da dimensão da vida familiar: é preciso entender que a família é o lugar do acolhimento, ainda que sob o estigma de “família desestruturada”; é o lugar de aprendizagem, ainda que os pais não tenham o nível educacional que a escola deseja (CUNHA, 2010) ou, como mostrou Charlot (2009, p. 41), o lugar da conformidade (portar-se bem, obedecer, ser bem-educado, respeitar); da autonomia (ter confiança em si, desenrascar-se, ser responsável); do voluntarismo (ultrapassar as dificuldades, ser calmo e paciente, atingir os objetivos).

Para compreender essa dimensão da família é preciso estudar, é preciso trabalhar, é preciso atuar e atuar desprendida de visões pré-concebidas, ainda que pareça um exercício difícil. O Serviço Social na Escola tem uma missão importante, qual seja, contribuir para o processo de consolidação da política educacional de forma plena (ALMEIDA, 2000, 2006) e educação não se constrói só: ela envolve a relação de três sujeitos importantes - a família, a escola e o estudante. Entender como esses sujeitos se relacionam no ato educativo é um exercício que contribuirá para a definição de estratégias que possibilitem a construção de uma escola pública mais justa e até mesmo iniciar o processo de ruptura com a antiga/recente lógica de que para pobre qualquer coisa serve.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **O Serviço social na Educação**. In: Revista Insertas. CFESS, 2000.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais**. In: O Serviço Social e a Política pública de Educação, Belo Horizonte – Minas Gerais, 2006. Retirado de <[http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao\\_estagio/documents/13\\_ServicoSocialnaEducacao](http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao)> em maio de 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed., Rio de Janeiro: LTC , 2011.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Plano de Desenvolvimento da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Dispon. em <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81)> Acesso em 20 de agosto de 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Reuni 2008: relatório de primeiro ano**. Brasília, DF, 2009.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.) et al. **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 267-274.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Livpsic, 2009.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo VII - Da Família, da Criança, do adolescente e do Idoso**. Brasília, 2006.

COSTA, Tereza Maria Machado Lagrota. **Adoção por pares homoafetivos**: uma abordagem jurídica e psicológica. In: Rev. Eletrônica de Direito Dr. Romeu Viana, Juiz de Fora, n. 1, nov. 2004.

COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON Alain. Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.



COULON, Alain. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Marcos Vinicius. A escola contra a família. in: **500 anos de educação no Brasil**. Organizado por Eliene Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Farias Filho, Cyntia Greive Veiga. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica Como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/agosto de 2008.

DIAS, Maria Olívia. **A família numa sociedade em mudança** - Problemas e influências recíprocas. In: Gestão e Desenvolvimento, nº 09 Viseu: UCP, 2000, p. 81-102. Retirado de: <[http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD9/gestaodesenvolvimento9\\_81.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD9/gestaodesenvolvimento9_81.pdf)> em 17 de março de 2012.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das Famílias**. Tradução de J. A. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Agraal, 2. ed, 1986.

FRAGA, Walter. **A UFRB e o Recôncavo da Bahia**. In: **UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias**. Universidade Federal do recôncavo da Bahia. 2010.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História Geral da Educação**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas escolares locais**. Retirado de: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>> em 20 de março de 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed, São Paulo: Atlas, 1999.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnés Chauvel. 20ª reimp. da 1 ed. de 1988. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, C. O. X. BRITO, L. M. SANTOS, G. G. **A Escrita do Diário de Campo como Dispositivo Descritivo-Interpretativo da Pesquisa-ação**. Artigo apresentado do V Seminário de Pesquisa do Centro de Artes, Humanidades e letras da UFRB em 2012.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação Técnica: elaboração de relatórios técnico-científicos e técnica de normalização textual: teses, dissertações, monografias, relatórios técnico-científicos e TCC**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NASCIMENTO, Arlindo Mello do. **População e família brasileira: ontem e hoje**. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú-MG - Brasil, 18 - 22 de Setembro de 2006, p. 01-24. Retirado de: <

[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_476.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_476.pdf)> em 17 de março de 2012.

NASCIMENTO, C. T.; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; BRANCHER, Vantoir Roberto. **A construção social do conceito de infância:** algumas interlocuções históricas e sociológicas. Contexto & Educação, 2008. Retirado de: <http://www.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf> em 17 de março de 2012.

PENHA, A. R. B.; LIGERO, G. N. **Teoria Geral da Família.** In: IV Encontro de Iniciação Científica das FIAET, 2008, Presidente Prudente. Anais do IV Encontro de Iniciação Científica das FIAET. Presidente Prudente: AET, 2008. Retirado de <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1634/1557>> em 17 de março de 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à Educação superior no Brasil.** In: Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, especial-outubro de 2004

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

QUEIROZ, Lucia Maria Aquino de; SOUZA, Regina Celeste de Almeida. **Caminhos do Recôncavo:** proposição de novos roteiros histórico-culturais para o Recôncavo baiano. Salvador: [S.n], 2009.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública.** Paideia (Ribeirão Preto), v. 16, p. 385-394, 2006. Retirado de <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/Fasciculos/v16n35/v16n35a09.pdf>> em 17 de março de 2012.

SANTANA, Z. N. SANTOS, M. L. SANTOS, G. G. **Família, Escola e Universidade:** considerações sobre uma interlocução. Anais I Seminário de Pesquisa e Extensão do Centro de Artes, Humanidades e letras da UFRB. Cachoeira, 2011.

SANTOS, Georgina G. Elaboração do Memorial Acadêmico: entre a biografia a invenção de si. In: III CIPA Congresso Internacional de Pesquisa Auto-biográfica, 2008, Natal. Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (3. : 2008 : Natal). Natal: EDUFRN, 2008.

SANTOS, Mariana Leal et. al. **(Re) Tornando à Escola:** Esboços da Vida Universitária. Anais IV Seminário de Pesquisa do centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB. Cachoeira, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.). **Família, Redes, laços e políticas públicas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-36.

SAWAIA, Bader B. **família e afetividade**: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.). **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-50.

SOUZA, C. V. E.; BOTELHO, T. R.. **Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 414-432, 2001. Retirado de: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8633.pdf>> em 17 de março de 2012.

SOUZA, Jessé Souza. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo... [et al.]. Belo Horizonte: UFMG, 2009, 483 p.

SOUZA, Juarez de. **Críticas à construção de um Estado neoliberal no Brasil (1987-2002:15 anos de profundas mudanças)**. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 out. 2003

STRAUSS, Ancelm. CORBIN, Juliete. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada. Tradução: Luciane Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **Ser criança**: um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.). **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 53-60.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Entre a escola pública e a universidade**: longa travessia para jovens de origem popular. In: Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). Salvador: EDUFBA, 2011.

TERUYA, M. T. **A Historiografia da Família Brasileira**: Bases e Perspectivas Teóricas. In: XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP), 2000, Caxambú / MG. Brasil, 500 anos: Mudanças e Continuidades, 2000. Retirado de: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20a%20Historiografia%20Brasileira....pdf>> em 17 de março de 2012.

UFRB. **5 anos: caminhos, histórias e memórias**. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

XAVIER, E. C. F. **A representação da família no banco dos réus**. Interdisciplinar - Revista de Estudos de Língua e Literatura, v. 1, p. 6-21, 2006. Retirado de <

[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_1/INTER1\\_Pg\\_07\\_2\\_0.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_1/INTER1_Pg_07_2_0.pdf)> em 17 de março de 2012.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## **Apêndice**

## **Roteiro de entrevista com os pais dos estudantes egressos**

### **Bloco I - identificação**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ocupação:** \_\_\_\_\_

### **Bloco II- sobre a infância e juventude, a escolaridade e a relação da família com a escola**

➤ Fale-me um pouco sobre a sua infância

1. O (a) senhor (a) estudou? Gostava de ir à escola? E de estudar?
2. Seus pais achavam importante que o (a) senhor (a) estudasse? O que eles diziam da escola?
3. Eles acompanhavam os seus estudos? Como eles faziam?
4. O (a) senhor (a) conseguiu concluir os estudos?
5. Durante este tempo, o (a) senhor (a) precisou deixar o estudo para trabalhar e ajudar no sustento da família? E de estudar e trabalhar? Em caso positivo, conte-me um pouco como foi que isso aconteceu, como seus pais se comportaram ou o que falaram diante desta situação.
6. Quando o senhor estava concluindo, pensava na possibilidade de entrar na universidade? O (a) senhor ouvia falar de universidade nesta época? Eram seus pais que falavam? O que diziam eles?

### **Bloco III - sobre a relação com a escolarização dos filhos**

1. O (a) senhor (a) acha que estudar é importante? Fale um pouco sobre isso.
2. Como o (a) senhor (a) se relacionava com vida escolar do seu (sua) filho (a): acompanhava as atividades escolares? De que forma? Participava das reuniões na escola?
3. O que o senhor gostaria que ele (a) fizesse ao sair da escola? E o que ele (a) fez? O que o senhor achou disso? Essa foi uma decisão dele (a), sua ou foi uma decisão compartilhada? O (a) senhor (a) acredita que esta foi a melhor decisão? Por quê?
4. E a universidade? Para o (a) senhor (a) o que é universidade, o que acha dela?
5. Para o (a) senhor (a) é importante entrar na universidade? Por quê? Gostaria que seu (sua) filho (a) entrasse? Por quê?
6. Caso o seu (sua) filho (a) entre na universidade, o (a) senhor (a) apoiaria?

## **Roteiro de entrevista com os estudantes egressos**

### **Bloco I - identificação**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ocupação:** \_\_\_\_\_

### **Bloco II – escolaridade, pretensões quanto ao futuro e a influência da família na sua tomada de decisão**

1. Você acha que é importante estudar? Por quê? E para os seus pais? Eles acompanhavam seus estudos? Fale como isso acontecia.
2. O que você queria fazer ao concluir o ensino médio?
3. E o que você está fazendo agora? De quem foi a decisão: sua, de seus pais ou foi uma decisão compartilhada?
4. E a universidade, o que ela significa para você? E para seus pais? Você tem interesse de entrar nela? Por quê? O que seus pais acham disso?