



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Andressa Folly Fonseca

“Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?”: trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da cidade do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Pires do Prado

Rio de Janeiro

2023

ANDRESSA FOLLY FONSECA

“Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?”: trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da cidade do Rio de Janeiro

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Pires do Prado

Rio de Janeiro

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia à Educação como contribuição à reflexão crítica da realidade educativa que trabalha para diminuir as desigualdades e busca ser transformadora. É preciso olhar com atenção ao que os cenários educacionais nos contam e com afeto os sujeitos que os compõem.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de começar agradecendo à minha avó, que é muito especial para mim e que me ouviu falar sem parar desta monografia e das pesquisas que deram origem a ela. Eu te amo muito, vó. E aos meus pais, que sempre me apoiaram como podiam.

Também agradeço ao apoio do Willian (é até estranho chamá-lo assim, pelo nome), que ouviu pacientemente tudo o que eu tinha e ainda tenho para falar relacionado à educação.

Agradeço o acolhimento de todos que fizeram e fazem parte do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/FE/UFRJ), e principalmente da Ana, que me adotou como sua orientanda quando eu ainda estava no segundo período da graduação em Pedagogia.

Meu agradecimento também vai para todos os meus professores, desde a educação infantil, que acreditaram que eu era e sou capaz de alcançar lugares incríveis.

Às amigas que fiz durante a graduação, que me inspiram e compartilham comigo o amor pela educação. O caminho foi muito mais leve com vocês.

À toda formação, aprendizado e experiência possibilitados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que incluem a Iniciação Científica (PIBIC e CNPq), a Iniciação à Docência (PIBID), todas as extensões e eventos.

À minha banca examinadora que escolhi sem dúvidas, composta também pelo professor doutor Rodrigo Rosistolato, que fez com que eu me interessasse pelas ciências sociais relacionadas à educação a partir de suas aulas maravilhosas de antropologia, e pela professora doutora Maria Muanis, que sempre trouxe questionamentos que me mobilizavam quanto às minhas pesquisas.

Enfim, às pessoas que sempre estiveram comigo, me apoiando. Muito obrigada por tudo. Sentirei muitas saudades de vocês e do Rio de Janeiro.

“No processo de nos relacionar de modo crítico, muitas vezes descobrimos que as diferenças que nos separam não são tão vitais quanto as experiências comuns que nos conectam.”

(HOOKS, 2022, p. 232)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino fundamental
EM	Ensino médio
FAETEC	Fundação de Apoio  Escola Técnica
FE	Faculdade de Educação
GA	Gravidez na adolescência
LaPOPE	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência

RESUMO

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

O presente trabalho resulta da minha atuação como bolsista de Iniciação Científica, tanto pelo PIBIC quanto pelo CNPq, no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOPE/FE/UFRJ) entre os anos de 2019 e 2022. Ele vincula-se ao projeto de pesquisa “As trajetórias estudantis no Rio de Janeiro: do ensino fundamental ao ensino médio”, cujo objetivo era analisar as trajetórias escolares de 52 estudantes de duas regiões da cidade do Rio de Janeiro – Zona Sul e Zona Norte – ao longo do ensino fundamental e seus ingressos, ou não, no ensino médio. Por isso, há entrevistas realizadas com 17 responsáveis em dois momentos da escolarização dos estudantes: na transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental (2012-2013) e na transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio (2017-2018). O objetivo geral desta monografia é compreender como as expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da Zona Sul e da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro se constroem e se articulam diante dos perfis e trajetórias educacionais dos estudantes. Para isso, são utilizadas as entrevistas realizadas com seus familiares com os objetivos de: i) discutir os conceitos de trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas a partir da análise do cenário das camadas populares; ii) mapear os perfis socioeconômicos e educacionais, as expectativas escolares e as estratégias educativas dos responsáveis em relação aos dois momentos da escolarização dos estudantes; iii) identificar as mudanças e permanências dessas expectativas escolares e estratégias educativas, considerando o perfil e a trajetória dos estudantes desde o início do ensino fundamental; iv) fazer aproximações e distanciamentos entre os perfis e trajetórias educacionais dos estudantes, expectativas escolares e estratégias educativas adotadas pelos responsáveis nos dois momentos. Os resultados indicam que as expectativas escolares e estratégias educativas das famílias apresentaram mais permanências que mudanças, e que, apesar dos responsáveis terem uma escolaridade menor que seus filhos, possuíam altas expectativas sobre a escolaridade deles em ambos os momentos da pesquisa. Com a evidência da construção de expectativas dos responsáveis sobre a escolarização dos estudantes e da articulação concreta de estratégias educativas, inclusive referentes ao *shadow education system*, há o questionamento do argumento da omissão parental e da homogeneidade das camadas populares (LAHIRE, 1997; ZAGO, 2000; RESENDE, 2012; CORRÊA DE MELO, 2018), o que possibilita perceber o “sentido do jogo” (BRANDÃO; LELLIS, 2003) presente entre as famílias.

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diminuição e aumento de expectativas entre os momentos

Quadro 2 – Escolaridade dos responsáveis e suas expectativas sobre os estudantes no primeiro momento

Quadro 3 – Escolaridade dos responsáveis e suas expectativas sobre os estudantes no segundo momento

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expectativas dos responsáveis em ambos os momentos: expectativas iguais

Tabela 2 – Expectativas dos responsáveis em ambos os momentos: expectativas modificadas

Tabela 3 – Por que continuar os estudos?

Tabela 4 – Relação de casos quanto às categorias de estratégia educativa familiar mobilizadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: O DEBATE SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, EXPECTATIVAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS.....	14
CAPÍTULO II: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	22
CAPÍTULO III: O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE SEUS ESTUDANTES EM DOIS MOMENTOS.....	24
3.1 Expectativas ideais e reais: convergências e divergências nos dois momentos.....	24
3.2 Trajetórias escolares e os sentidos dados à escolarização pelos responsáveis.....	31
3.3 Categorias de estratégias educativas mobilizadas pelos responsáveis.....	36
CAPÍTULO IV: A ARTICULAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES, SEUS PERFIS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS.....	41
4.1 Famílias com altas expectativas: perfis, trajetórias educacionais e estratégias educativas mobilizadas.....	41
4.1.1 Permanência de altas expectativas: “Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?” (os casos de Lara, Anderson e Vanessa).....	41
4.1.2 Aumento de expectativas: “Que você estude o que eu não estudei” (os casos de Fernanda, Giovana e Mirian).....	46
4.1.3 Expectativas altas, mas incertas: “Eu quero que ele pense grande, pense pra frente” (os casos de Laurindo e Yam).....	51
4.2 Famílias com expectativas médias: perfis, trajetórias educacionais e estratégias educativas mobilizadas.....	54
4.2.1 Permanência de expectativas médias: “Entendeu? Já era rebelde” (os casos de Denilson e Suelen).....	55
4.2.2 Diminuição de expectativas: “Tinha tudo pra dar certo” (os casos de Wagner e Yara).....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

Esta monografia é resultado da minha atuação como bolsista de Iniciação Científica, tanto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) quanto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre os anos de 2019 e 2022 no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela tem como base os dados dos projetos *Escolha, acesso e permanência em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: estratégias familiares em um espaço de disputa* (2013) e sua continuação, *Análise das transições escolares na educação básica no Rio de Janeiro: Escolha, acesso e permanência no ensino fundamental e médio* (2017). Por isso, as informações que se referirem à primeira pesquisa, de 2013, serão consideradas parte de um primeiro momento, e as informações da segunda pesquisa, iniciada em 2017, serão consideradas como parte de um segundo momento.

A investigação está inserida na área da Sociologia da Educação referente à temática de Trajetórias Educacionais e possui dois eixos: i) o perfil e as trajetórias educacionais de estudantes de camadas populares da cidade do Rio de Janeiro e ii) as expectativas e estratégias educativas dos responsáveis em relação à escolarização de seus estudantes no ensino fundamental e no ensino médio. O objetivo geral da monografia é identificar como as expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da Zona Sul e da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro se constroem e se articulam diante dos perfis e trajetórias educacionais dos estudantes. Serão levadas em conta diferentes variáveis que podem influenciar esses aspectos. Uma delas é o nível de escolaridade dos responsáveis, que influencia as estratégias educativas mobilizadas por eles ao estarem “[...] interrelacionadas com suas experiências de vida e seus recursos, influenciando fontes econômicas, condições ocupacionais e passado educacional” (LAREAU, 2007, p. 70).

Com base no material, foram propostos os seguintes objetivos para esta monografia: i) discutir os conceitos de trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas a partir da análise do cenário das camadas populares; ii) mapear os perfis socioeconômicos e educacionais, as expectativas escolares e as estratégias educativas dos responsáveis em relação aos dois momentos da escolarização dos estudantes; iii) identificar as mudanças e permanências dessas expectativas escolares e estratégias educativas, considerando o perfil e a trajetória dos estudantes desde o início do ensino fundamental; e iv) fazer aproximações e distanciamentos entre os perfis e trajetórias educacionais dos estudantes, expectativas escolares e estratégias

educativas adotadas pelos responsáveis nos dois momentos. Para alcançá-los, foram selecionadas 17 entrevistas com as famílias que participaram dos dois momentos da pesquisa.

Em 2013, 52 famílias foram escolhidas aleatoriamente para serem entrevistadas por terem filhos que estavam fazendo a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II em 2012. As famílias tinham seus filhos matriculados em escolas de duas regiões da cidade: Zona Sul e Zona Norte. Em 2017, para dar continuidade ao projeto, os pesquisadores tentaram entrar em contato com as mesmas famílias, obtendo sucesso apenas com 17 delas. Por conta disso, somente utilizo os dados das entrevistas dos responsáveis que conseguimos retorno. É importante ressaltar que nem todas as entrevistas do segundo momento conseguiram ser feitas durante a transição dos estudantes do ensino fundamental II para o ensino médio, tendo em vista as repetências, abandonos e casos em que a dificuldade do retorno do contato pelas famílias fez com que houvesse entrevistas realizadas antes ou após essa transição.

O primeiro nome dado por mim ao projeto que eu desenvolvia durante a Iniciação Científica, *Entre trajetórias escolares, expectativas e ações: um ciclo contínuo*, nasceu da ideia de que há um ciclo em que as trajetórias educacionais, as expectativas escolares e estratégias educativas mobilizadas pelos responsáveis e até pelos próprios estudantes, influenciam-se entre si. Isso significa que, se a trajetória de um jovem apresenta determinadas características, isso pode influenciar as expectativas sobre ele, do mesmo modo que pode influenciar as estratégias adotadas para que ele alcance essas expectativas, impactando também em sua trajetória educacional e em seu perfil como estudante. Mas trabalhando nesta monografia, cheguei à conclusão de que essas relações se parecem, na verdade, com uma teia, em que esses três pontos encontram-se emaranhados e influenciam-se mutuamente.

O título da monografia, *“Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?”: trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas de famílias de camadas populares da cidade do Rio de Janeiro*, foi escolhido a partir de uma frase dita por um dos responsáveis sobre seu filho. A frase *“Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?”* foi dita em grande parte das famílias entrevistadas, ainda que de formas diferentes, demonstrando ser um forte pensamento presente entre elas, como será analisado posteriormente. Seguindo essa lógica, os casos categorizados quanto às expectativas adotadas sobre os estudantes também receberam frases de responsáveis para intitular suas seções, como *“Que você estude o que eu não estudei”*, *“Eu quero que ele pense grande, pense pra frente”*, *“Entendeu? Já era rebelde”* e *“Tinha tudo pra dar certo”*.

Esta pesquisa se justifica pelo diálogo com a literatura que questiona o argumento da omissão parental e a homogeneidade das camadas populares (LAHIRE, 1997; ZAGO, 2000;

RESENDE, 2012; CORRÊA DE MELO, 2018). Também se justifica pela reflexão sobre a construção de expectativas dos responsáveis, em que as relações intrafamiliares e o que a escola diz sobre o estudante podem disputar nesse cenário (ZAGO, 2000; ALVES, 2010; CORRÊA DE MELO, 2018).

Diante disso, Lahire (1997, p. 39) afirma que “[...] o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo”, em que o mito da omissão parental

[...] é produzido 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 (LAHIRE, 1997, p. 334).

O autor francês indica que esse discurso é alimentado, principalmente, quando a família está ausente do espaço escolar. Por não serem “vistos”, essa invisibilidade é interpretada como indiferença em relação à escola e à escolaridade do estudante pelos responsáveis (LAHIRE, 1997). O argumento da omissão parental, segundo Resende (2012, p. 164), “[...] apesar de negado e tratado como mito por diversos estudos (LAHIRE, 1997; VIANA, 2000; NOGUEIRA; ABREU, 2004), ainda é utilizado com frequência, pelos educadores, para explicar baixos desempenhos dos alunos”. Além disso, pesquisas que tratam da realidade brasileira sobre a participação de estudantes em cursos ou atividades de ensino suplementar são escassas, o que traz a importância da discussão acerca, também, do *shadow education system*¹, ou seja, a educação à sombra do sistema de ensino regular, que será abordado nesta monografia.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos após esta introdução, além das considerações finais e referências. O primeiro capítulo traz um debate teórico sobre os conceitos de trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas; o segundo capítulo descreve a metodologia adotada por esta monografia; o terceiro capítulo apresenta as famílias, os sentidos dados por elas à escolarização e suas visões sobre os estudantes-referência nos dois momentos em que ocorreram as entrevistas; e no quarto capítulo são feitas análises e reflexões a partir da articulação entre as expectativas dos responsáveis, as estratégias educativas mobilizadas por eles, os perfis e as trajetórias educacionais dos estudantes.

¹ Esse sistema educativo à sombra é composto por atividades complementares e não substitutivas às promovidas pelo ensino regular. É comumente utilizado pelos responsáveis como suporte às ações desenvolvidas pela escola, como será aprofundado posteriormente.

CAPÍTULO I: O DEBATE SOBRE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, EXPECTATIVAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, será apresentado o debate presente na literatura nacional e internacional sobre trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas. O objetivo é apresentar diferentes discussões sobre os temas abordados nesta monografia e promover diálogos com as produções dos autores.

As estratégias familiares de escolarização têm ganhado cada vez mais espaço nos estudos sociológicos. De acordo com Zago (2000, p. 71), os interesses dos sociólogos têm ultrapassado as questões clássicas, tais como renda, ocupação e escolaridade dos responsáveis. E com o reconhecimento da heterogeneidade das camadas populares, acompanhado por uma análise não-determinista da realidade social, é possível perceber as diferenças internas em uma mesma camada social, integrada por diversas oportunidades e trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas mobilizadas tanto pelos estudantes quanto pelos responsáveis.

Para Nogueira (2005), houve um processo de deslocamento do olhar sociológico sobre as famílias. Por terem sido reduzidas pelas teorias da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982) à uma mera correia de transmissão de classe, eram negligenciadas e adotava-se uma visão determinista sobre seu papel. Para os sociólogos, a família interessava apenas como uma variável para constatar a “lei de bronze”, que relaciona o seu nível socioeconômico e cultural e o desempenho escolar do estudante. Ou seja, aqueles que tinham uma origem social favorecida, tenderiam a possuir um destino escolar também favorecido.

A partir da década de 1980, há uma mudança do olhar em direção às práticas pedagógicas e familiares cotidianas – que são de nível micro –, e abertura da “caixa preta” dos processos de escolarização, seja nos sistemas educacionais ou na família. Com isso, os atuais pesquisadores buscam também compreender as diversas estratégias mobilizadas pelas famílias e pelos próprios estudantes em relação às suas trajetórias escolares. Um dos autores que contribuíram para o surgimento dessa linha sociológica, de acordo com Nogueira (2005), foi Bernard Lahire na década de 1980 e 1990, ao começar uma corrente de pesquisas denominada “casos improváveis”. Esses casos são “inesperados” do ponto de vista probabilístico, apesar de existirem concretamente.

A expansão desse objeto de estudo também foi ocasionada pelas modificações tanto na família quanto na escola, resultando na mudança também dessa relação. Antes havia uma nítida divisão entre a família e a escola, em que à família cabia educar, inculcar valores, atitudes,

hábitos morais e cuidar da integridade física dos filhos, e à escola cabia apenas instruir (NOGUEIRA, 2005). Hoje, como afirma Nogueira (2021), “as cartas estão embaralhadas”, pois a divisão entre família e escola está superada, resultando em um compartilhamento de territórios.

As pesquisas brasileiras contemporâneas sobre as famílias apontam que atitudes como o monitoramento da vida escolar, o reforço positivo, as altas expectativas e a participação na escola estão ligadas à confiança que a família possui nos resultados educacionais da criança/jovem, o que leva também a uma cobrança do próprio estudante sobre seu desempenho (CORRÊA, 2018, p. 31). Os estudos indicam também a influência da escolaridade dos responsáveis na construção de expectativas, que se modulam pelas condições econômicas, recursos culturais e qualidade da escola (ALVES, 2010).

Tanto Corrêa (2018) quanto Alves (2010) destacam os investimentos educacionais que são realizados em famílias de estudantes de alto desempenho e a significativa presença de estudantes com baixo desempenho em famílias que adotam o estilo *laissez-faire*, isto é, pouco interferem na vida escolar dos jovens ou atribuem o sucesso ou fracasso escolar às próprias atitudes deles (ALVES, 2010).

Além disso, Lahire (1997, p. 256), ainda que a partir da análise do contexto francês, afirma que

[...] o “fracasso” escolar ganha, imediatamente, o sentido de uma relegação socioeconômica, e os pais dos meios populares vão, pouco a pouco e em graus diferentes conforme os recursos e as trajetórias familiares, investir na escola como um importante desafio.

Corrêa (2018), ao interpretar as trajetórias escolares de estudantes pertencentes às camadas populares, identifica o desejo das famílias de que os filhos estudem, façam o que eles não fizeram e superem suas condições socioeconômicas. Alves (2010), por sua vez, faz uma associação entre a construção de expectativas sobre a escolarização dos estudantes e seus desempenhos. Assim, todas as famílias possuem altas expectativas, porém estas seriam moduladas pelas condições econômicas, recursos culturais, percepção que possuem sobre o talento e interesse dos filhos e pela qualidade da escola. Seguindo essa mesma tendência, Riani e Rios-Neto (2008) citam parte da literatura (BARROS *et al.*, 2001; RIOS-NETO; CÉZAR; RIANI, 2001) que indica que apesar do impacto da família, os fatores ligados à escola e à comunidade também possuem importante efeito no resultado educacional.

Na mesma linha que Corrêa (2018) e Alves (2010), Presta e Almeida (2008), ao investigarem os jovens, identificam a intenção de alcançar o ensino superior como algo comum

a todos. Elas atribuem essas altas expectativas vistas como algo “possível” e “desejável”, mesmo não sendo “natural” ou “automático” como para os grupos médios e superiores, como

[...] um dos efeitos da expansão da escolarização ocorrida na sociedade brasileira na última década, que traz em seu bojo uma modificação significativa na maneira como as fronteiras presentes no interior do sistema de ensino são percebidas (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 407).

O ensino superior não é visto como algo dado, mas sim uma realidade a ser garantida, acompanhada de expressões como “talvez” e “se der”, além da percepção de sua necessidade para superar o desemprego ou os trabalhos manuais exaustivos muitas vezes desempenhados por seus familiares (PRESTA; ALMEIDA, 2008). Apesar disso, Presta e Almeida (2008, p. 421) abordam a “[...] contribuição da escola, principalmente pública, para a extensão da trajetória escolar de jovens desses grupos, oferecendo um combustível para além dos recursos que podem ser mobilizados por suas famílias”.

A questão é que, assim como afirmam Soares, Alves e Fonseca (2021), há grupos sociais mais propensos a terem trajetórias regulares² e outros a enfrentarem repetências, abandonos ou evasões, mesmo que retornem à escola após alguns anos. Como resultado de seus estudos, os autores discorrem sobre como trajetórias irregulares evidenciam desigualdades, uma marca estrutural do país que se inicia com a entrada na escola. Com isso, os autores denunciam a alta proporção de meninos pretos com trajetórias irregulares de acordo com os dados do Censo Escolar de 2007 a 2015, tornando-se minoria na conclusão do ensino fundamental.

Em relação à discussão de gênero, Carvalho, Loges e Senkevics (2016) ao investigarem a influência que a socialização familiar tem em relação às diferenças entre o desempenho escolar de meninas e meninos na cidade de São Paulo, afirmam que as estratégias familiares de setores populares para a escolha da escola e as expectativas de escolarização não se diferenciavam de acordo com o sexo do estudante. Apesar disso, os meninos apresentavam maior acompanhamento da escolarização por parte dos responsáveis, além da expectativa de que entrassem para o mercado de trabalho por volta dos 16 anos, enquanto as meninas eram responsabilizadas por trabalhos domésticos antes dos dez anos.

Zago (2000), ao refletir sobre o contexto brasileiro com o objetivo de apresentar reflexões e dados de pesquisas sobre as formas de envolvimento e os significados dados pelas famílias às trajetórias educacionais dos estudantes nos meios populares, indica que os

² Os autores definem como trajetória “[...] regular se o estudante tem sucesso em todos os anos/ calendário; ou como irregular se em algum ano/calendário há registro de repetência, abandono ou evasão” (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021, p. 5).

responsáveis mobilizam estratégias educacionais e são sujeitos ativos na escolarização dos seus filhos. Na mesma tendência analítica, Resende (2012), ao focar nos deveres de casa, afirma que a maior parte dos responsáveis de uma de suas escolas pesquisadas, apesar da baixa escolaridade, acionavam estratégias que estavam aos seus alcances para acompanharem os deveres de casa dos filhos.

Écio Portes (1993 *apud* ZAGO, 2000), partindo do conceito de *força do ethos*, discorre sobre o investimento familiar comumente realizado pelas mães, que veem a escola como possibilidade de seus filhos ultrapassarem sua condição social, superando desvantagens presentes às camadas populares, como a pobreza material e discriminação. O autor considera as estratégias como “[...] o conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais que – consciente ou inconscientemente – cada grupo social põe em prática com uma determinada finalidade [...]” (PORTES, 1993, p. 17 *apud* ZAGO, 2000, p. 74). No caso de seu estudo, essa finalidade liga-se à longevidade escolar, e entre as estratégias que o autor identificou, estão

[...] a atenção voltada para a vigilância e valorização do que é escolar, contatos com a escola e mudança de estabelecimento em busca de outro considerado mais favorável; conselhos e atitudes vigilantes de ordem moral, sobretudo no sentido de preservar os filhos das más influências, entre outras práticas que indicam um investimento voltado para o rendimento escolar (PORTES, 1993 *apud* ZAGO, 2000, p. 74).

Alves (2010, p. 289) afirma que de forma geral, poucas famílias fazem algum tipo de investimento extraescolar. Mas, entre os estudantes com desempenho mais alto, foram encontrados casos em que alguns deles frequentavam cursinhos preparatórios para o exame do Colégio Militar, o que possivelmente refletiu em seus rendimentos.

O investimento extraescolar é analisado no campo educacional como parte do *shadow education system*, chamado no Brasil de educação à sombra do sistema de ensino. Diante da procura em compensar ou prevenir as diferenças no ensino regular ou do desejo de somar experiências educativas às que já estão presentes nele, as famílias motivam-se a mobilizar estratégias dentro de um sistema à parte (GALVÃO, 2020). Essas estratégias estão cada vez mais diversificadas e sofisticadas, sendo a *shadow education* uma delas: uma programação intensa e contínua no tempo extraescolar (NOGUEIRA, 2021). De acordo com Galvão (2020, p. 4), as motivações envolvidas “[...] parecem refletir certa expectativa de que o sucesso escolar possa ser uma via de ascensão social ou de manutenção de posições relativamente privilegiadas no espaço social”.

Para Glasman (2011), a *shadow education* é definida pelas diferentes formas de apoiar os estudantes da educação básica em seu trabalho escolar, evidenciando a existência da ideia de

que estas são cada vez mais necessários para que a passagem pelo sistema educacional básico seja bem-sucedida. Vale dizer que os estudos dedicados à análise desse tema tiveram um *boom* apenas na década de 1990, sendo ainda pouco debatido no Brasil (GALVÃO, 2020). Um dos motivos para este debate tardio se deve à educação escolar formal ser “[...] a parte mais visível da educação, motivo pelo qual às vezes se confunde a parte com o todo: olha-se o edifício vistoso, mas se esquece as sombras por ele projetadas” (GOMES et al., 2010, p. 1), tendendo “[...] a ser um fenômeno oculto que raramente é documentado nas estatísticas oficiais” (BRAY; KWOK, 2003, p. 618).

Esse sistema educativo à sombra do sistema de ensino regular (NOGUEIRA, 2021) é formado por um ensino complementar e não substitutivo (BRAY; KWOK, 2003), em que os responsáveis de estudantes o utilizam como um “[...] suporte à ação da escola que têm por finalidade municiar o aluno para a ‘corrida de obstáculos’ escolar” (NOGUEIRA, 2021, p. 10). Esse sistema tornou-se, então, “[...] um dos fatores mais importantes, mas também não reconhecidos, no desempenho de uma criança” (BRAY; KWOK, 2003, p. 613, tradução própria).

Justificando o uso do termo *shadow education*, Bray (1999, p. 17) explica:

A metáfora de uma sombra é apropriada em muitos sentidos. Primeiro, o ensino suplementar privado só existe porque o ensino regular existe; segundo, conforme mudam tamanho e forma do ensino regular, tamanho e forma do ensino suplementar também mudam; terceiro, em quase todas as sociedades, muito mais atenção é dada ao ensino regular do que à sua sombra; e quarto, as características do sistema de *shadow education* são muito menos nítidas que aquelas do sistema de ensino regular (Tradução feita por Galvão, 2020, p. 2).

Essas atividades educacionais extraescolares podem ser pagas ou gratuitas (GLASMAN, 2011; GALVÃO, 2020; NOGUEIRA, 2021), tendo autores que consideram apenas as atividades pagas (BRAY; KWOK, 2003, BRANDÃO; LELLIS, 2003, SOUTHGATE, 2009; GOMES et al, 2010). Estas seriam parte de um mercado educacional em que a família, antes de estar disposta, tem condições de pagar.

Há duas interpretações sobre *shadow education*: uma restrita e outra ampliada. Os autores que adotam a interpretação restrita consideram apenas as atividades que possuem alguma correspondência com as disciplinas ou conteúdos do ensino regular. São atividades que atuam como compensação ou prevenção do fracasso escolar, como o reforço escolar (*tutoring*), cursos preparatórios e aulas de idiomas (BRAY; KWOK, 2003; SOUTHGATE, 2009; GLASMAN, 2011; GOMES et al., 2010).

Já os autores que trabalham com a interpretação ampliada de *shadow education* incluem nas análises as atividades esportivas e artísticas (BRANDÃO; LELLIS, 2003; GALVÃO, 2020; NOGUEIRA, 2021), sem objetivo de “[...] sanar ou prevenir dificuldades no ensino regular, ainda que possam ter efeitos sobre as atividades desenvolvidas nesse” (GALVÃO, 2020, p. 4). Sobre isso, Galvão (2022, p. 3) aponta em um artigo mais recente:

Ainda que a existência de uma relação de causa e efeito unidirecional entre o ensino regular e o ensino suplementar possa ser questionada, a metáfora continua útil por ressaltar que a pesquisa sobre *shadow education* trata essencialmente de atividades relacionadas às experiências extraescolares de ensino-aprendizagem que guardam correspondência com o ensino regular. Sendo assim, geralmente estão fora do escopo das pesquisas sobre *shadow education* as experiências com atividades suplementares frequentadas após o ingresso dos estudantes no ensino superior, assim como os cursos realizados durante a educação básica que não dialogam com as disciplinas do ensino regular. Dessa forma, ainda que existam exceções, as pesquisas costumam excluir de suas análises a participação dos estudantes em aulas ou cursos de música, dança e esportes, entre outros.

Quanto ao cenário brasileiro, Galvão (2022, p. 7) destaca a importância de estudos voltados ao dimensionamento da participação de crianças e jovens em atividades suplementares a partir da interpretação ampliada, que vão além das que se direcionam diretamente ao currículo do ensino regular, a fim de que “[...] contextualizem a situação brasileira no que diz respeito ao tema, identifiquem os significados que diferentes atividades assumem em nosso contexto e avaliem os efeitos dessas atividades sobre desigualdades educacionais e sociais”. Isso porque, de acordo com o autor, no Brasil “[...] as experiências educativas geralmente têm implicações significativas sobre as condições de vida futura dos indivíduos” (*Ibid.*, p. 22-23).

Refletindo sobre todas as suas interpretações e abordagens adotadas pelos autores, pode-se dizer que uma atividade que se encontra além do sistema regular de ensino classifica-se como *shadow education* através da intencionalidade do responsável ao mobilizar determinadas estratégias. Assim, apenas fariam parte de uma educação à sombra do sistema regular de ensino as atividades cujas famílias visassem algum tipo de impacto positivo na trajetória escolar do estudante através de um conjunto de ações com motivações explicitamente educacionais. Apesar disso, a partir da análise dos casos foi possível mapear diferentes mobilizações de estratégias durante a educação básica dos estudantes não só com intencionalidade educacional, mas também profissional, objetivando melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A fim de focar nos dados sobre *shadow education system*, antes é preciso abordar a noção de capitais. Isso porque Galvão (2020; 2022), Gomes *et al.* (2010), Nogueira (2021), Brandão e Lellis (2003) e Southgate (2009) fazem uso desses conceitos em seus debates. Eles foram criados por Bourdieu, sociólogo francês, para quem as principais tipologias para entender

a discussão sobre o tema são o capital econômico, que corresponde ao comando de recursos econômicos, tais como renda, patrimônio e bens materiais; o capital social, um “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas [...]” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 67); e o capital cultural, ou seja, “*ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (*Ibid.*, p.41-42).

O debate sobre *shadow education* também dialoga com as desigualdades educacionais na medida em que as estratégias mobilizadas à sombra do sistema regular de ensino parecem conferir uma vantagem injusta à competição entre pares, principalmente quando são pagas. Isso porque as famílias mais favorecidas economicamente poderiam investir ‘mais recursos socioeconômicos e sociais’ visando o ‘desenvolvimento cognitivo’ dos filhos (NOGUEIRA, 2021). Como afirma Nogueira (2021, p. 12) sobre a mobilização de recursos paraescolares,

[...] em se tratando de processos de escolarização, o simples investimento econômico não parece ser o bastante, é preciso que o investidor tenha as condições (culturais) necessárias para que consiga tirar dele o proveito almejado.

Além disso, ter um elevado capital escolar, desenvolvido justamente no campo educacional, proporciona um apurado sentido do jogo. Ou seja, “[...] a capacidade de acionar estratégias corretivas e mesmo preventivas em face do primeiro sinal de risco de insucesso” (BRANDÃO; LELLIS, 2003 p. 519), o que seria uma diferença-chave.

Apesar de Brandão e Lellis (2003) discutirem sobre as elites terem o sentido do jogo e diversos capitais (econômico, cultural, acadêmico, social, simbólico etc.) ao seu favor, em que à medida que o capital familiar aumenta, também aumenta o uso da *shadow education* (SOUTHGATE, 2009), isso não significa que as camadas populares também não tenham esse sentido ou não movam diferentes estratégias à sombra do sistema regular de ensino. Isso é descrito por Glasman (2011, p. 41) ao indicar que os meios populares também são consumidores de cursos particulares. O autor traz a problemática de que esse sistema produz desigualdades de resultados escolares à medida que o conteúdo das ofertas não é idêntico, além de que

[...] esses dispositivos, sejam eles gratuitos ou pagos, estariam contribuindo para promover a ideia de que, para obter êxito no plano escolar, deve-se contar não tanto com o serviço público [e regular] de educação, mas com os recursos periféricos” (GLASMAN, 2011, p. 42).

Esse cenário contribui para a visão de que é “[...] cada vez mais necessário criar algo além da escola para que esta seja bem-sucedida” (GLASMAN, 2011, p. 42), em que o fracasso

escolar, como afirma Gomes *et al.* (2010, p. 13) “[...] é o campo fértil para cultivo do sistema educativo paralelo, que abre possibilidades quase ilimitadas para desigualdades”.

Nogueira (2021, p. 10) traz para o debate a mudança do sistema meritocrático para o parentocrático. Aqui,

[...] o sucesso escolar do aluno está cada vez menos baseado em seu mérito e esforços individuais, e cada vez mais nos recursos financeiros e na capacidade estratégica de seus pais de impulsionar sua competitividade escolar.

Southgate (2009), por sua vez, traz a informação de que o alto uso pelas meninas indica que esse sistema também está sendo usado para diminuir a desigualdade de gênero. Esses resultados mistos apontam para um sistema educacional complementar complexo que pode tanto manter a desigualdade quanto reduzi-la (SOUTHGATE, 2009). Pensando nesse cenário, a autora traz recomendações que “[...] incluem um aumento da conscientização pública, monitoramento nacional e regulamentação da educação na sombra” (*Ibid.*, p. 4, tradução própria).

CAPÍTULO II: CAMINHOS PERCORRIDOS

A abordagem adotada no estudo é qualitativa e longitudinal. Para a realização dos objetivos propostos, foi realizada a análise dos questionários aplicados e entrevistas realizadas com 17 famílias selecionadas em uma amostra aleatória que tinham, em 2013, filhos que estavam concluindo o ensino fundamental I em escolas de duas regiões da cidade do Rio de Janeiro: Zona Sul e Zona Norte. As duas regiões foram escolhidas por serem áreas populosas, socioeconomicamente diversas e apresentarem concentração de escolas municipais que se diferenciam por seus desempenhos. Em 2013-2014, foram entrevistados 52 responsáveis e 17 deles aceitaram participar da continuidade da pesquisa em 2017-2018³. Aqui, é preciso ressaltar a riqueza referente ao acompanhamento de dois momentos distintos em que as mesmas famílias foram entrevistadas quanto às trajetórias de seus estudantes. O retorno de apenas 17 dos 52 responsáveis iniciais demonstra justamente a dificuldade de fazer esse movimento e realizar pesquisas qualitativas que sejam longitudinais.

No artigo *Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar* (2015), Rosistolato e Prado abordam a perspectiva antropológica em pesquisas educacionais e aprofundam justamente a descrição dos passos da metodologia utilizada em ambos os momentos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em duplas⁴, e enquanto um pesquisador ficava responsável pela aplicação dos questionários e encaminhamento da entrevista, o outro ficava responsável pelas observações etnográficas.

Os questionários e entrevistas foram reunidos em um protocolo de análise com os dados centrais para auxiliar na sistematização e interpretação destes. Ou seja, foi produzido um texto para cada entrevista realizada, cujos dados qualitativos foram sistematizados visando futuras comparações entre os casos. Eles possuem informações sobre: i) responsável: idade, sexo, cor, escolaridade, religião e profissão; ii) perfil do estudante: idade, sexo, cor, escolaridade, religião, sua avaliação como estudante segundo o responsável, disciplina, estudo fora da escola e notas/conceitos; iii) trajetória educacional do estudante: se repetiu de ano, se abandonou a escola, se participou de algum projeto, se fez reforço escolar e/ou curso dentro ou fora da escola;

³ Houve dificuldades de retomar a comunicação com as famílias, visto que os pesquisadores não conseguiram contato telefônico e nem contato no endereço prévio com muitas delas. Nesse cenário, também houve entrevistas remotas, feitas por telefone.

⁴ O objetivo era buscar “[...] os ‘ditos’ e os ‘não ditos’ comuns nesses momentos. Enquanto um pesquisador ficava responsável pela aplicação do questionário, o outro observava o contexto em que a pesquisa era realizada, descrevia as interações entre pesquisadores e pesquisados e gravava as respostas à questão aberta. O observador deveria ficar atento aos atos, gestos, expressões e silêncios presentes nas entrevistas. Após a entrevista, os pesquisadores descreviam suas impressões sobre os entrevistados. Além de transcrever a gravação, registravam tudo que foi dito e observado” (ROSISTOLATO; PRADO, 2015, p. 64).

iv) percepções/falas dos responsáveis sobre os estudantes, expectativas escolares e estratégias educativas adotadas em relação ao futuro do estudante no momento da entrevista, o que inclui as estratégias referentes ao *shadow education system*. É importante ressaltar que analiso os dados produzidos pelo material empírico, visto que não participei deste momento de aplicação de questionários e realização de entrevistas.

CAPÍTULO III: O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE SEUS ESTUDANTES EM DOIS MOMENTOS

Os sentidos dados à escolarização pelas famílias, assim como suas expectativas sobre as trajetórias escolares de seus estudantes e a continuidade de seus estudos, serão abordados neste capítulo. Aqui, os entrevistados foram os sujeitos responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes selecionados. Nesse cenário, a maioria dos casos eram as mães, mas também há entrevistas com pais e avós.

Assim como Carvalho, Loges e Senkevics (2018), busca-se evitar a conceituação de família como um grupo nuclear completo, composto por um pai, uma mãe e filhos, residentes em um único domicílio em que compartilham a mesma renda. Por isso, a família é aqui considerada como o conjunto de sujeitos que cuidam ou partilham dos cuidados com os estudantes, independentemente de residirem no mesmo domicílio ou de seu grau de parentesco.

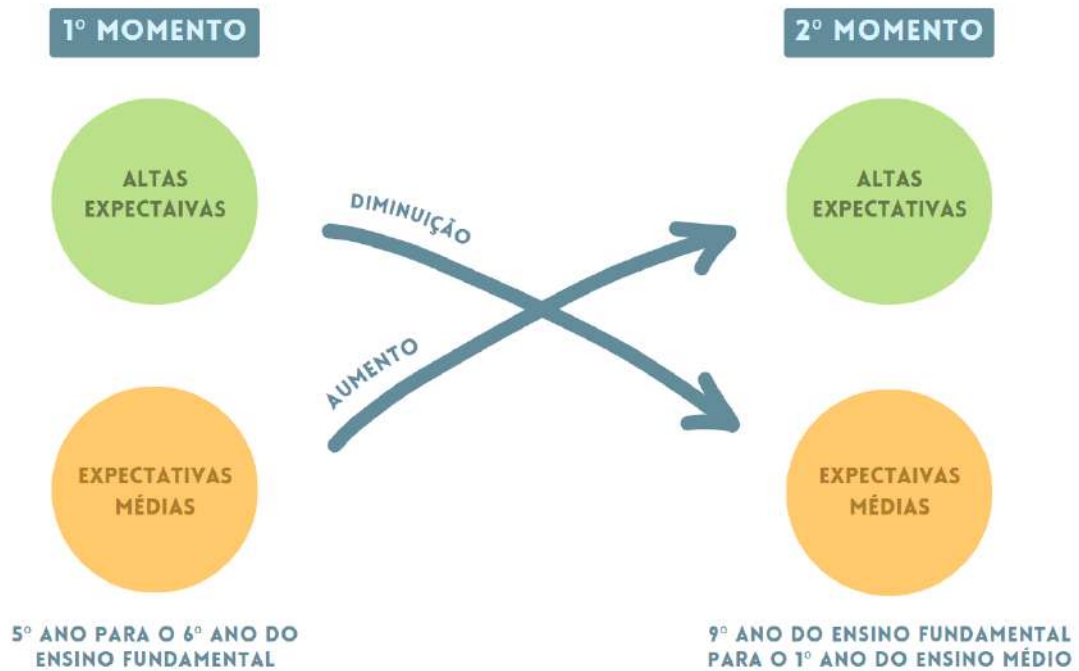
Nas próximas seções serão apresentadas as 17 famílias e os 15 estudantes entrevistados nos dois momentos, assim como as trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas mobilizadas. Apesar desta monografia utilizar os dados fornecidos pelos responsáveis, as características pessoais dos estudantes foram fornecidas pelos próprios.

3.1 Expectativas ideais e reais: convergências e divergências nos dois momentos

Para iniciar a análise dos casos, o primeiro ponto debatido será relacionado às expectativas dos responsáveis sobre a escolarização dos estudantes (ZAGO, 2000; ALVES, 2010; CORRÊA, 2018) no primeiro e no segundo momento da pesquisa. A expectativa é aqui definida como o que é esperado do estudante ou que aconteça em sua trajetória escolar. Para efeitos de análise, foram classificados dois tipos de expectativas dos responsáveis: média e alta.

O responsável que acredita que o aluno irá estudar até o ensino médio, foi classificado como possuindo expectativa média. Já aquele que acredita que o aluno continuará os estudos após essa etapa, foi classificado como possuindo alta expectativa sobre sua escolarização. O aumento de expectativa ocorre quando no primeiro momento da pesquisa o responsável possuía expectativas médias sobre o estudante e altas expectativas no segundo momento, enquanto a diminuição de expectativa é quando no primeiro momento o responsável possuía altas expectativas sobre o estudante e expectativas médias no segundo momento da pesquisa. Para simplificar o entendimento, foi construído o quadro abaixo:

Quadro 1 – Diminuição e aumento de expectativas entre os momentos



Fonte: Elaboração própria.

As tabelas 1 e 2 detalham as expectativas dos responsáveis nos dois momentos da pesquisa. Cada tabela possui o nome⁵ e a cor do estudante, a escolaridade do responsável e sua expectativa em ambos os momentos da pesquisa. A tabela 1 indica as expectativas dos responsáveis que permaneceram iguais e a tabela 2 indica as expectativas modificadas.

Tabela 1 – Expectativas dos responsáveis em ambos os momentos: expectativas iguais

Nome do estudante	Cor do estudante	Escolaridade do responsável e profissão	Expectativa do responsável em ambos os momentos
Anderson	Branco	EM completo (mãe, secretária/desempregada)	Ensino superior
Carlos	Pardo	EM completo (mãe, auxiliar de limpeza/desempregada)	Ensino superior
Evandro	Pardo	EF completo (mãe, faxineira/desempregada)	Ensino superior
Gabriele	Branca	EF incompleto (mãe, desempregada/diarista)	Ensino superior

⁵ Todos os nomes são fictícios, atendendo aos protocolos éticos da pesquisa.

Jerônimo	Branco	EM Técnico (mãe, técnica de enfermagem)	Ensino superior
Lara	Preta	EF incompleto (mãe, desempregada/diarista)	Ensino superior
Thais	Preta	EF completo (mãe, auxiliar de serviços gerais)	Ensino superior
Vanessa	Parda	EM completo (mãe, faz “bico”/desempregada, mas trabalha com bolo)	Ensino superior
Denilson	Preto	Não sabe ler nem escrever, apenas assinar o nome (avó, aposentada)	Ensino médio
Suelen	Parda	EF incompleto (mãe, desempregada)	Ensino médio

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

Tabela 2 – Expectativas dos responsáveis em ambos os momentos: expectativas modificadas

Nome do estudante	Cor do estudante	Escolaridade do responsável e profissão	Expectativa do responsável	
			1º momento	2º momento
Fernanda	Preta	EF completo (mãe, desempregada)	Ensino superior	Pós-graduação
Giovana	Parda	EF incompleto (mãe, coladeira em gráfica/desempregada, mas faz trabalho de gráfica em casa ⁶)	Ensino médio	Ensino superior
Mirian	Preta	EM completo (mãe, servente)	Ensino médio	Ensino superior
Laurindo	Preto	EF completo (avô, vigia)/ EM completo (mãe, vendedora)	Ensino superior	Dúvida (curso profissionalizante ou ensino superior)
Yam	Preto	EF incompleto (mãe, desempregada)/ EF completo (pai, trabalha com frete como autônomo)	Ensino superior	Dúvida (Não sabe, “o estudo nunca para”)
Wagner	Branco	EF completo (mãe, costureira/trabalha com limpeza)	Ensino superior	Ensino médio
Yara	Parda	EM incompleto (mãe,	Ensino superior	Ensino médio

⁶ Envelopes, bolsas e caixas foram alguns exemplos dados pela responsável.

		cobradora de ônibus/desempregada, mas às vezes trabalha em eventos como garçomete)		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

Em relação à escolaridade dos responsáveis, no primeiro momento, um não era alfabetizado, cinco possuíam o ensino fundamental incompleto, cinco o ensino fundamental completo, um o ensino médio incompleto, quatro o ensino médio completo e a maior escolaridade era a do responsável que apresentava ensino médio técnico.

Já no segundo momento, houve duas mudanças. O responsável de Laurindo, entrevistado no primeiro momento, foi seu avô, pois era com quem o aluno morava. Já no segundo momento, a entrevistada foi sua mãe. No caso de Yam, a responsável entrevistada no primeiro momento foi sua mãe. No segundo, seu pai, pois o aluno estava morando com ele. Quanto ao sexo dos estudantes, nove se autoidentificaram como meninas e oito como meninos. Já em relação à cor, sete se autoidentificaram como pretos, seis como pardos e quatro como brancos.

Quanto às profissões dos responsáveis, também houve algumas mudanças e permanências. Em ambos os momentos, a responsável não alfabetizada era aposentada. Das cinco responsáveis com ensino fundamental incompleto, quatro estavam desempregadas, em que duas delas conseguiram o emprego de diarista no segundo momento, e uma trabalhava em uma gráfica, ficando desempregada no segundo momento, apesar de ter afirmado fazer trabalho de gráfica em casa. Dos seis responsáveis com ensino fundamental completo, uma era faxineira no primeiro momento, apesar de ter ficado desempregada no segundo, uma era auxiliar de serviços gerais, uma era desempregada, um era vigia, um trabalhava com frete como autônomo e uma era costureira no primeiro momento e começou a trabalhar com limpeza no segundo.

Quanto ao ensino médio incompleto, a responsável que era cobradora de ônibus no primeiro momento estava desempregada no segundo, ainda que às vezes trabalhasse em eventos como garçomete. Das cinco responsáveis com ensino médio completo, embora uma fosse secretária, uma fosse auxiliar de limpeza e uma afirmasse fazer “bico” no primeiro momento, as três se encontravam desempregadas no segundo, ainda que a terceira informasse trabalhar com bolos. Além delas, uma era servente em uma escola pública do Rio de Janeiro, e uma era vendedora em ambos os momentos. A responsável com ensino médio técnico, por sua vez, trabalhava na área em que tinha se formado como técnica de enfermagem. Fazendo uma análise,

torna-se possível perceber o alto índice de desemprego entre os responsáveis, em que nove dos 17 encontravam-se desempregados no segundo momento.

Quadro 2 – Escolaridade dos responsáveis e suas expectativas sobre os estudantes no primeiro momento



Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

Quadro 3 – Escolaridade dos responsáveis e suas expectativas sobre os estudantes no segundo momento



Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

Como exposto nos quadros 2 e 3 acima e nas tabelas 1 e 2 nas páginas anteriores, dos dezessete responsáveis, dez continuaram com as mesmas expectativas sobre a escolaridade dos

estudantes: oito com a expectativa do alcance do ensino superior e dois com ensino médio, em ambos os momentos. Três responsáveis aumentaram suas expectativas, sendo um de ensino superior para a pós-graduação e dois de ensino médio para o ensino superior; dois responsáveis com expectativa de ensino superior no primeiro momento ficaram em dúvida no segundo; e dois responsáveis abaixaram as expectativas.

A maioria dos responsáveis possuía altas expectativas sobre a escolaridade dos estudantes, independentemente de suas próprias escolaridades. Nos dois momentos, treze dos 17 responsáveis possuíam altas expectativas sobre os estudantes, ou seja, acreditavam que eles continuariam os estudos após a conclusão do ensino médio, enquanto apenas quatro responsáveis tinham expectativas médias, acreditando que eles estudariam até a conclusão do ensino médio. Nesse sentido, também é interessante se atentar para o fato de que os dois responsáveis que permaneceram com expectativas médias possuíam baixa escolaridade.

Todos os responsáveis desejavam que os alunos continuassem os estudos ao menos até a conclusão do ensino médio e o motivo mais citado era emprego, seguido pela superação da condição socioeconômica e educacional do responsável, evidenciando um sentido mais pragmático da valorização dos estudos ao mesmo tempo que surgem reflexões quase filosóficas sobre ser ou deixar de ser alguém na vida.

Isso confirma o discurso denominado de *força do ethos*, que “[...] consiste no investimento familiar, materializado sobretudo na figura da mãe, apoiado no valor simbólico da escola como possibilidade de ultrapassar a condição social dos pais” (PORTES, 1993 *apud* ZAGO, 2000, p. 74).

Os dois responsáveis que diminuíram suas expectativas indicaram, nas entrevistas, que seus níveis socioeconômicos acompanhados de acontecimentos que marcaram a trajetória dos alunos influenciaram esta modificação. No primeiro caso, o estudante começou a trabalhar; no segundo, a estudante teve um filho e enfrentou outras questões durante sua trajetória, como agressões de outra estudante e uma guerra de facções, que fizeram com que a mesma parasse de frequentar a escola em 2016, ano anterior à sua entrevista. Apesar disso, nenhuma das expectativas considerava o estudante não completar, no mínimo, o ensino médio. Sobre isso, Zago (2000, p. 77) afirma que “O nível médio de ensino é considerado um requisito mínimo para favorecer a inserção profissional e a viabilização desse nível é assumida como obrigação, como uma questão de honra”.

Levando em conta essas disposições de futuro, desenvolvi dois conceitos baseados nas ideias de identidade social virtual e real⁷, de Erving Goffman (1981): os conceitos de expectativa ideal e real. Expectativa ideal seria o que é desejado que aconteça em relação à trajetória do estudante, e expectativa real o que de fato acredita-se que irá acontecer. Para realizar este mapeamento, foram realizadas as seguintes perguntas no segundo momento: “Até quando você deseja que ele(a) estude?” e “Até quando você acha que ele(a) vai estudar?”. Já no primeiro momento, foi feita apenas a segunda pergunta, o que dificultou a identificação dessa diferenciação entre expectativa ideal e real.

Sobre isso, Presta e Almeida (2008) identificaram um ajuste das expectativas escolares às chances consideradas reais dos estudantes alcançá-las, ameaçadas apenas pelo veredito escolar, que pode determinar expectativas diferentes das que envolvem as percepções construídas dentro do âmbito familiar, influenciando os investimentos feitos nessa trajetória e as estratégias mobilizadas, tanto nos grupos populares quanto nos grupos médios. De acordo com os autores, há uma associação não só entre os investimentos feitos pela família e os patrimônios materiais e simbólicos que esta possui, mas também como os próprios estudantes aceitam e compartilham os investimentos feitos, como também traz Perosa (2006). Nesse mesmo sentido, Zago (2000, p. 77) traz para o debate “[...] a mobilização também do aluno na construção de seu percurso escolar e profissional e a existência de outras influências além das estritamente familiares”.

No primeiro momento, quando os responsáveis apresentaram expectativas ideais e reais convergentes, onze argumentaram que o estudante iria de fato alcançar a expectativa idealizada. Um responsável argumentou ser porque outra pessoa da família conseguiu, um porque o estudante gostava de estudar, e um porque o estudante conseguiria mesmo com dificuldade econômica. Quando essas expectativas eram divergentes, um responsável argumentou que alcançá-la ou não, dependia de o aluno querer prosseguir os estudos.

No segundo momento, quando as expectativas convergiam, um responsável também argumentou que cabia ao estudante decidir se continuava os estudos, enquanto quatro responsáveis afirmaram que o estudante iria de fato alcançar a expectativa desejada. Desses quatro, dois disseram que iriam insistir para que o estudante alcançasse essa expectativa, um afirmou que o estudante iria alcançar e até superar a expectativa desejada, e um afirmou que era porque o estudante não desistia fácil.

⁷ De acordo com Goffman (1981), a identidade social virtual refere-se às nossas exigências e demandas sobre o que um indivíduo deveria ser, baseadas em um retrospecto em potencial, um desejo. Já a identidade social real são os atributos que esse indivíduo prova possuir.

Com as expectativas divergentes no segundo momento, na situação em que a real ultrapassava a ideal, um responsável argumentou que o estudante iria superar as expectativas porque “pensa grande”, um afirmou que o estudante iria alcançar a expectativa mais alta (dos que estavam em dúvida), e um não impõe limite porque, segundo ele, “o estudo nunca para”. Quando a expectativa real se apresentou inferior à ideal, dois responsáveis argumentaram que, além do motivo estar ligado às suas condições socioeconômicas, os estudantes não alcançariam as expectativas desejadas, sendo um porque o aluno começou a trabalhar, e outro por conta de situações que aconteceram durante sua trajetória e que o impediram de frequentar a escola por alguns períodos. Os dois responsáveis que ficaram em dúvida argumentaram que alcançar a expectativa desejada dependia de o estudante decidir se continuava os estudos ou não.

É possível perceber que no primeiro momento a maioria dos responsáveis não apresentava diferenças entre expectativas ideais e reais, enquanto no segundo momento mais responsáveis apresentavam divergências entre essas expectativas. É provável que isso se dê ao fato de que no segundo momento foram feitas duas perguntas diferentes em relação à expectativa, que incluía até quando o responsável desejava que o aluno estudasse e até quando ele de fato achava que ele iria chegar no sistema educacional. No primeiro momento, no entanto, não há essa diferenciação entre as perguntas e foi preciso analisar os protocolos feitos pelos pesquisadores para ter acesso às falas que faziam com que essas expectativas convergissem ou divergissem, assim como os argumentos utilizados.

3.2 Trajetórias escolares e os sentidos dados à escolarização pelos responsáveis

Quanto às trajetórias dos estudantes, há perguntas no questionário referentes a mudança de turno, de turma, repetência, participação em projetos, cursos, reforço escolar, entre outras. Além disso, a maneira como os responsáveis veem o perfil dos estudantes também é levado em conta, como o nível de disciplina, sua classificação como estudante, suas notas ou conceitos, se costuma estudar fora da escola, além de categorias como cor, sexo, religião, se trabalha etc.

Sobre o estudante trabalhar durante o ensino médio, o que inclui o programa Jovem Aprendiz⁸, seis responsáveis apresentaram falas negativas. Desses seis, nenhum era responsável de estudantes pretos, enquanto todos os responsáveis de estudantes brancos viam negativamente essa possibilidade. Três responsáveis, dois de meninos pardos e um de uma menina preta não comentaram e dois de três responsáveis de meninos pretos tiveram falas neutras. Seis

⁸ Trata-se de um projeto do governo federal para a inserção de jovens e adolescentes entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho (Fonte: <https://jovemaprendizbr.com.br/jovem-aprendiz-ou-menor-aprendiz/>).

responsáveis tiveram falas positivas. Dentre eles, nenhum possuía ensino médio completo, cinco dos seis eram responsáveis de meninas e três deles de meninas pretas.

Em contrapartida, quando olhamos para os cinco estudantes que de fato já trabalharam, torna-se possível ver que apenas uma das nove meninas da pesquisa já havia tido essa experiência, sendo ela preta, enquanto quatro dos oito meninos trabalhavam, e dentre eles nenhum pardo. Assim como foi possível verificar na fala dos responsáveis, “A inserção dos rapazes em atividades produtivas não significava para essas mães a perspectiva de abandono da escola” (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016, p. 88). Trabalhar durante o ensino médio possuía visões equilibradas entre os responsáveis e em apenas um caso, de cinco estudantes trabalhadores, foi um dos motivos para que a expectativa sobre ele fosse diminuída.

Os casos desta monografia mostram que, no segundo momento, de seis falas positivas sobre o trabalho durante o ensino médio, três eram de responsáveis de estudantes com nota/conceito regular e que também tinham regularidade em sua disciplina ou avaliação como estudante. Os outros três discentes eram vistos como bons ou muito bons em suas disciplinas e notas/conceitos, assim como na avaliação deles como estudantes pelos responsáveis. Apesar de Alves (2010, p. 292) afirmar que “[...] as expectativas de ingresso mais cedo no mercado de trabalho crescem, entre os familiares, no sentido contrário ao desempenho”, essa afirmação não se confirmou entre os dezessete casos. Nesse cenário, é curioso ver como o trabalho, que por um lado é desejado como expectativa de futuro, muitas vezes aparece também como um problema quando realizado no decorrer do ensino médio.

De acordo com Soares, Alves e Fonseca (2021, p. 8): “Desvios dessa trajetória ideal podem acontecer por vários motivos, tais como entrada antecipada ou tardia no sistema escolar, reclassificação, abandono, repetência, evasão e erros de registro”. Em relação à repetência, não há indícios de ligação desta com a escolaridade do responsável, já que os estudantes que haviam repetido possuíam responsáveis de todas as escolaridades mapeadas por essa pesquisa. Nenhum estudante branco repetiu de ano/série ou participou do projeto Acelera⁹, enquanto todos os meninos pretos da pesquisa repetiram e duas das quatro meninas pardas repetiram e participaram do projeto. Sobre isso, os autores trazem os dados de que “A maioria dos alunos brancos (64,9%) tem trajetória regular (tipo 1), enquanto os menores percentuais são dos alunos indígenas (somente 25,1%) e pretos (42,5%)” (SOARES, ALVES, FONSECA, 2021, p. 11).

Também foi possível perceber que repetir antes do primeiro momento ou entre os dois momentos não fez com que as expectativas diminuíssem ou abaixasse a avaliação do estudante

⁹ Trata-se de um programa de correção de fluxo escolar.

pelo responsável; houve casos em que elas aumentaram. Em apenas um caso de repetência e participação no Projeto Acelera entre os dois momentos o responsável abaixou as expectativas, mas aliado a outros acontecimentos, como gravidez, agressões à estudante na escola por outra, guerra de facções perto do local da escola e ela ter ficado sem estudar durante um tempo por conta disso. Em contrapartida, todos os três estudantes, incluindo a deste caso, que participaram do Projeto Acelera recebiam expectativas médias dos responsáveis no segundo momento, mas nos dois outros casos os estudantes já recebiam essas expectativas antes de participarem do projeto.

Sobre gravidez na adolescência (GA), Elaine Brandão (2003) reflete não só sobre a experiência em camadas médias, foco de sua tese de doutorado, mas também nas camadas populares. Ela aponta para a maior visibilidade social desse fenômeno nas camadas populares devido ao maior acionamento de instituições públicas de saúde, escolares e de assistência social entre jovens da classe trabalhadora, enquanto as famílias de camadas médias optam, em geral, pelo aborto – realizado em melhores condições em comparação aos estratos populares – ou pela organização de um suporte juvenil no âmbito da esfera de parentesco, também mobilizada pelas camadas populares, ainda que com significativas dificuldades devido à escassez de políticas sociais. Assim, a autora, ao dialogar com Pitrou (1977; 1987), explica:

[...] as camadas populares efetivam o apoio aos filhos mediante a “ajuda de subsistência”, enquanto as camadas médias preconizam a “ajuda de promoção”. Relacionando-se tal classificação às duas dimensões do processo de individualização – autonomia e independência, aqui discutido, tem-se que as formas de apoio implementadas pelas famílias de camadas médias visam promover o desenvolvimento pessoal juvenil, mediante o exercício de sua “autonomia”. As diferentes perspectivas que motivariam as famílias dos jovens envolvidos em uma GA a oferecer-lhes o suporte buscariam minorar a interferência que o nascimento de uma criança possa trazer à trajetória dos filhos. Tal opção implica o alongamento, consciente, da dependência familiar destes, em prol da aquisição de melhores chances futuras de emancipação. Em contraposição, nas camadas populares, o apoio se origina de uma solidariedade que subsidiaria a transição do filho para a vida adulta de forma mais breve, tendo em vista que, nesses grupos sociais, a parentalidade tende a se constituir em tido de passagem à posição social de adulto (mesmo que sejam ainda adolescentes). Buscam, assim, promover condições que viabilizem a rápida “independência” dos filhos, nesse momento não entendida como um valor individualista mas como deslocamento de posição em relação à família de origem, ainda que tal “emancipação possa não ser plenamente material mas simbólica.

A participação em reforço escolar, por sua vez, não pareceu influenciar na expectativa ou avaliação do estudante pelo responsável. Dos quatro estudantes que fizeram reforço, todos recebiam altas expectativas em ambos os momentos e três não mudaram suas expectativas. O racismo aparece aqui, assim como através da repetência, no fato de que nenhum estudante

branco fez reforço escolar ou repetiu de ano/série. As desigualdades educacionais reveladas nesses dados são confirmadas a nível macro por Tavares Júnior, Santos e Maciel (2020, p. 80) ao afirmarem que

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

Em relação à ligação de expectativas mais longínquas de escolarização ao rendimento, fica evidente que estudantes que têm bons rendimentos, como boas notas/conceitos, boa disciplina e é avaliado como no mínimo bom, têm maior probabilidade de receberem altas expectativas, tendo em vista que estudantes com expectativa de ensino superior demonstram ter majoritariamente este perfil. Sobre isso, Alves (2010, p. 293) afirma que

Os filhos com bons rendimentos geram expectativas de uma vida escolar mais longa e contam com o apoio e investimentos familiares para esse fim. Já para os filhos que não respondem bem às exigências escolares, espera-se que eles entrem no mercado de trabalho o mais cedo possível, cabendo à própria sorte a longevidade escolar.

De acordo com Bartholo e Costa (2014, p. 688), o turno da noite normalmente concentra “[...] os ‘alunos problema’ ou aqueles com dificuldades de aprendizagem”, podendo levar à estigmatização daqueles que o frequentam. Mas em relação aos cinco estudantes que frequentavam o turno da noite, apenas um responsável abaixou suas expectativas e via como negativo: o responsável do único aluno branco que estudava neste turno e que um dos motivos para abaixar suas expectativas foi o início do trabalho durante o ensino médio. Apesar da exceção do caso de Wagner, o turno da noite não aparentou influenciar diretamente nas expectativas dos responsáveis, mas apresentou um certo perfil de estudante. Os dois que já recebiam expectativas médias e permaneceram recebendo, estudavam no turno da noite, que não possuía responsáveis com expectativa de ensino superior. A única menina que frequentava o turno da noite era a que havia passado por uma gravidez e ficou um tempo sem estudar, e três dos cinco estudantes estavam no turno da noite porque começaram a trabalhar. Dentre eles, dois meninos pretos e um único menino branco, citado anteriormente.

Tabela 3 – Por que continuar os estudos?

Número de responsáveis	Motivo	Número de responsáveis	Motivo
9	Emprego	2	Valorização do aprendizado
5	Superar a condição socioeconômica	2	Ser “alguém” na vida
4	Superar a condição educacional	1	Vê futuro na educação
2	Alcançar o Ensino Superior	1	Preocupação com o estudante e com o neto
2	Mais oportunidades	1	O estudante gosta de estudar

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

Apesar de tanto o Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) quanto o Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) disporem sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, foi perguntado aos responsáveis no segundo momento se eles queriam que os estudantes continuassem estudando após a conclusão do ensino fundamental, o motivo, se foi uma decisão deles e por que foi tomada.

Os significados que os responsáveis deram para a educação no segundo momento, com a pergunta sobre o porquê de eles desejarem que o aluno continuasse estudando (e todos desejavam), foram diversos. Dos dezesseis que responderam, nove citaram emprego, cinco citaram superar a condição socioeconômica do responsável e quatro a condição educacional, dois citaram como motivo a chegada do estudante ao ensino superior, ter mais oportunidades, valorização do aprendizado e ser “alguém” na vida, um vê futuro na educação, um têm preocupação tanto com a estudante quanto com o neto e um cita ser porque o aluno gosta de estudar. Além da evidência do sentido pragmático quanto à valorização dos estudos, essas falas vão ao encontro do que foi mapeado por Carvalho, Loges e Senkevics (2016, p. 90), em que “O estudo e a certificação dos filhos e filhas apareciam, em geral, ligadas à ascensão social, a uma perspectiva de vida melhor do que tiveram seus pais e mães”, além do trazido por Zago (2000, p. 75) em relação ao

[...] reconhecimento da escola como necessidade para entrar no mercado de trabalho, ingresso precoce no trabalho associado ou não com a escolaridade, cursos escolares acidentados e com curta sobrevida no sistema educacional.

Além disso, especialmente no discurso em relação às meninas, Carvalho, Loges e Senkevics (2016, p. 94) afirmam que

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

A partir dessa análise, evidenciando principalmente as categorias relacionadas ao sexo e cor dos estudantes, é possível identificar nuances antes escondidas em um primeiro momento devido à complexidade dos casos e entrelaçamento de informações. As desigualdades de gênero, mas principalmente raciais, quanto ao trabalho durante o ensino médio, repetência, participação no Projeto Acelera, em reforço escolar, frequência no turno da noite, e até quanto às expectativas médias dos responsáveis sobre os estudantes tornam-se evidentes com os recortes feitos. Além disso, o estudo como meio de ascensão social mostrou-se um forte motivo para o desejo das famílias por uma escolarização que visasse a conclusão da educação básica por seus filhos.

3.3 Categorias de estratégias educativas mobilizadas pelos responsáveis

As categorias de estratégias educativas estão relacionadas ao que os responsáveis e os estudantes fazem que impacta na trajetória do próprio estudante e que ajuda a atingir a expectativa esperada (LAHIRE, 1997; ZAGO, 2000; RESENDE, 2012; CORRÊA, 2018). É possível ter a percepção de mudança e permanência de estratégias em diferentes nuances a depender do caso, o que torna um pouco mais complexo seu mapeamento.

No questionário e nas entrevistas não havia uma pergunta direta sobre o tipo de estratégias das famílias, mas sim um conjunto de perguntas que envolviam a escolha da escola, se houve mudança de turno e/ou turma, se o responsável trocava e/ou tentou trocar o estudante de escola em algum momento, de quem foi a decisão pela continuidade dos estudos, se o responsável foi chamado à escola nos últimos doze meses ou se foi por conta própria, se acompanhava os estudos do estudante e/ou as atividades da escola, se o estimulava a estudar, a rotina de estudos com o filho, se acompanhava o dever de casa e se colocou o estudante em atividades dentro ou fora da escola em algum momento de sua trajetória educacional, o que configura *shadow education*.

A maioria dos responsáveis, em ambos os momentos e independentemente das expectativas sobre os estudantes, não ajudavam no dever de casa ou atividades escolares. Dos treze que possuíam altas expectativas no primeiro momento, nenhum ajudava no dever de casa. Já no segundo momento, dez dos treze responsáveis com altas expectativas não ajudavam no

dever. Em relação às expectativas médias, no primeiro momento, apenas um dos quatro responsáveis ajudava no dever de casa, o que se repetiu no segundo momento.

Nossos dados indicam que grande parte dos responsáveis com altas e médias expectativas possuíam as mesmas ações em relação ao dever de casa. No entanto, os responsáveis com altas expectativas moviam estratégias alternativas, como o apoio de uma explicadora, de outra pessoa ou algum familiar para as atividades escolares, e também cobrança e questionamentos sobre os estudos.

De acordo com Resende (2012, p. 162), “Autores como Glasman (2005) e Rayou (2009) enfatizam a diversidade de estratégias e condições familiares para o acompanhamento aos deveres, destacando as dificuldades das famílias de camadas populares”, também evidenciadas nesta pesquisa ao gerar desigualdades, uma vez que há “[...] ênfase cada vez maior na prescrição dos deveres de casa e em seu acompanhamento pelas famílias, como fatores de sucesso escolar [...]” (*Ibid.*, p. 160).

Nosso resultado dialoga com esta perspectiva, em que os responsáveis buscavam estratégias distintas para auxiliar no processo de escolarização de seus estudantes. Em relação às ações correspondentes aos estudos dos alunos no segundo momento, fica evidente que os responsáveis, independentemente de suas expectativas e escolaridades, moviam pelo menos duas ações que iam além da ajuda no dever de casa, como o acompanhamento dos estudos, o estímulo do aluno para que ele estudasse e acompanhamento das atividades da escola.

Zago (2000, p. 79), através de uma síntese do que Lahire (1997) observa, afirma justamente que

[...] o investimento pedagógico não é a única condição capaz de interferir nos resultados escolares. Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares, adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa. Estes comportamentos mostram uma atitude vigilante com a escolaridade [...].

A fim de auxiliar a interpretação das ações dos responsáveis em relação às trajetórias dos estudantes, foram criadas quatro categorias de estratégia educativa familiar. São elas: **estratégia de mudança da trajetória escolar**, que seria a mudança do estudante de turno, turma ou escola pelo responsável quando não é obrigatório; **estratégia didático/pedagógica**¹⁰, em que os responsáveis vão à escola por iniciativa própria ou porque são chamados, ajudam e/ou acompanham o dever de casa, pagam explicadora ou o estudante estuda com alguém,

¹⁰ Esta categoria foi formulada por William Corrêa de Melo (2018) em sua dissertação de mestrado que utilizou parte do material empírico deste trabalho.

olham o caderno, estimulam o aluno a estudar ou o colocam em cursos ou atividades além do ensino regular (*shadow education*); **estratégia de planejamento da trajetória escolar**, em que os responsáveis pensaram na troca de escola, a escolheram ou tentaram colocar o estudante em uma instituição federal de ensino; e **estratégia comportamental**¹¹, em que os responsáveis vão à escola por indisciplina do estudante, o repreendem ou têm ações sobre seu comportamento.

Tabela 4 – Relação de casos quanto às categorias de estratégia educativa familiar mobilizadas

Categoria de estratégia educativa familiar	Descrição da estratégia	Estudantes cujas famílias mobilizaram esta categoria em algum momento
Estratégia de mudança da trajetória escolar	Responsáveis que mudam o estudante de turno, turma ou escola quando não é obrigatório	Wagner, Anderson, Vanessa, Yam, Suelen, Yara e Carlos
Estratégia didático/pedagógica	Os responsáveis vão à escola por iniciativa própria ou porque são chamados, ajudam e/ou acompanham o dever de casa, pagam explicadora ou o estudante estuda com alguém, olham o caderno, estimulam o aluno a estudar ou o colocam em cursos ou atividades além do ensino regular (<i>shadow education</i>)	Giovana, Anderson, Lara, Vanessa, Mirian, Fernanda, Laurindo, Yam, Denilson, Suelen, Wagner, Yara, Gabriele, Jerônimo, Carlos, Evandro e Thais
Estratégia de planejamento da trajetória escolar	Responsáveis que pensaram na troca de escola, a escolheram ou tentaram colocar o estudante em uma instituição federal de ensino	Thaís, Anderson, Lara, Vanessa, Giovana, Miriam, Fernanda, Laurindo, Yam, Suelen, Wagner, Yara, Gabriele, Jerônimo, Carlos e Evandro
Estratégia comportamental	Os responsáveis vão à escola por indisciplina do estudante, o repreendem ou têm ações sobre seu comportamento	Yam, Anderson, Lara, Fernanda, Denilson, Suelen, Gabriele e Carlos

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários da pesquisa.

¹¹ Esta categoria foi formulada por William Corrêa de Melo (2018) em sua dissertação de mestrado que utilizou parte do material empírico deste trabalho.

A tabela acima apresenta a descrição de cada categoria de estratégia educativa familiar e os estudantes cujas famílias mobilizaram as respectivas categorias em algum momento. Dentre elas, a categoria movimentada por todos os responsáveis é a estratégia didático-pedagógica, seguida pela de planejamento da trajetória escolar, cuja única responsável que não a adotou foi a avó de Denilson. Por outro lado, apenas oito famílias mobilizavam estratégias comportamentais e sete já haviam adotado estratégias de mudança da trajetória escolar. Esse cenário indica o posicionamento dos responsáveis sobre a trajetória dos estudantes, em que mais uma vez afirma a diversidade de estratégias educativas mobilizadas em ambos os momentos, independentemente das expectativas direcionadas à escolaridade dos estudantes.

Para exemplificar melhor as quatro categorias, será descrito brevemente, a seguir, casos representativos de cada uma delas, ainda que não sejam um padrão. Isso porque, de acordo com Fonseca (1999, p. 60), há “[...] pontos de encontro que sublinham semelhanças entre as pessoas, assim como há divergências que ressaltam individualidades”. É importante ressaltar que no primeiro momento não havia tantas perguntas sobre as ações dos responsáveis, tendo em vista que o foco era a escolha e acesso de escolas.

Na categoria estratégia de mudança da trajetória escolar, o caso escolhido para representá-la foi o do Wagner, um estudante que recebia altas expectativas de sua responsável no primeiro momento – quando essa estratégia foi mobilizada – e que era visto por ela como um estudante bom e disciplinado. O motivo para a mudança da trajetória, segundo a responsável, foi a quantidade de brigas que aconteciam na escola anterior, o que a fez decidir ir em “busca de uma escola melhor”.

Giovana, por sua vez, foi a estudante escolhida para representar a categoria de estratégia didático/pedagógica. No segundo momento, a responsável contou que a estimulava a estudar, olhava seu caderno todos os dias e acompanhava seu dever de casa. Neste momento, ela havia aumentado sua expectativa e via Giovana como uma boa aluna, com notas boas e que nunca a decepcionou em nada, “sempre foi boa filha”. Além disso, é possível questionar se eram mobilizadas ações referentes à *shadow education*, já que a estudante, naquele momento, era atleta da marinha. A intencionalidade não ficou em evidência nas falas da responsável, mas ao ter sido mencionado o prosseguimento de Giovana em uma carreira na área, evidenciou-se um objetivo mais profissional e não tanto educacional.

Para representar a categoria de estratégia de planejamento da trajetória escolar, foi escolhido o caso de Thaís. No segundo momento, sua responsável a inscreveu para tentar entrar em uma escola federal por meio de prova, além de ter escolhido a escola que a filha iria continuar sua trajetória escolar. Permanecendo com altas expectativas sobre Thaís, a

responsável contou que ela era “boa de escola” e que gostava muito de estudar. Por conta disso, acreditava que a filha iria para a faculdade e que isso não era “tão difícil assim”.

Yam é o caso exemplar da categoria de estratégia comportamental, em que seu pai relatou diversas idas à escola do estudante devido a conversas em sala e o filho não prestar atenção na aula: “fica arrumando problema”, “porque é bagunceiro, cara”. O responsável conta: “[...] quando chega aqui eu descasco o abacaxi nele. Tem que melhorar pô, lá não é lugar de bagunça”. Seu sonho é que o estudante faça uma faculdade e que ele “cresça”, mesmo afirmando que Yam “nem se esforça pra aprender”. Ele afirma que quer o melhor para seu filho e mantém altas expectativas sobre ele, contando que “ele não é bom [aluno] mas também não é ruim não (risos)”.

A partir da análise direcionada ao olhar das famílias sobre seus estudantes, torna-se possível refletir quanto aos sentidos da escolarização dados por elas, em que todas desejavam a continuidade dos estudos ao menos até a conclusão do ensino médio, com a maioria de altas expectativas, cujos motivos mais citados relacionavam-se ao estudante conseguir um emprego, seguido pela superação da condição socioeconômica e educacional do responsável.

CAPÍTULO IV: A ARTICULAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES, SEUS PERFIS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo serão analisadas as estratégias educativas ligadas à escolarização dos estudantes, articuladas com seus perfis e trajetórias educacionais. Para dar início à interpretação dos casos conciliando o aumento, diminuição ou permanência das expectativas, o que aconteceu na trajetória do estudante segundo os responsáveis e quais foram as estratégias mobilizadas, serão apresentados três casos exemplares de famílias com permanência de altas expectativas, já que estão em maior quantidade, compondo oito dos 17 casos, três casos de aumento de expectativas e dois referentes a cada uma das outras situações.

4.1 Famílias com altas expectativas: perfis, trajetórias educacionais e estratégias educativas mobilizadas

As famílias com altas expectativas envolvem os casos cujos responsáveis acreditam que seus estudantes irão dar prosseguimento aos estudos após a conclusão do ensino médio. A maioria dos casos não apresentou repetências, participação em projetos como o Acelera ou estudo no turno da noite. Apesar das exceções, o trabalho é comum entre os estudantes, que são vistos como disciplinados, além de suas avaliações e conceitos serem classificados como no mínimo bons. Todas as categorias de estratégias educativas são mobilizadas e a *shadow education* se fez presente entre elas.

4.1.1 Permanência de altas expectativas: “Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?” (os casos de Anderson, Lara e Vanessa)

Neste momento, haverá o foco em três casos exemplares de responsáveis que permaneceram com altas expectativas quanto às disposições de futuro de seus filhos. Dos 17 casos, oito estão nessa categoria.

O primeiro caso exemplar é o de Anderson, um estudante que autoidentificou-se como um menino branco, cuja responsável possuía o ensino médio completo e permaneceu com altas expectativas sobre suas disposições de futuro nos dois momentos. Durante sua trajetória, começou a trabalhar sem vínculo empregatício em uma lanchonete, não possuía repetências, mudou de escola apenas quando a de origem não prosseguia, estudou nos turnos da tarde e da

manhã, seguindo o integral a partir do ensino médio, mudou de turma no segundo momento pois estava “aprontando” e participou de olimpíadas de matemática e xadrez na escola. A responsável aumentou sua avaliação de um bom aluno no primeiro momento para muito bom no segundo e de disciplina regular para muito disciplinado. Anderson passou de um estudo diário para apenas quando havia dever de casa ou prova, “por conta do trabalho”, e seu conceito¹² no segundo momento era MB (muito bom) e B (bom).

O segundo caso é o de Lara, que autoidentificou-se como uma menina preta. Em ambos os momentos, sua responsável possuía ensino fundamental incompleto. Em sua trajetória, nunca trabalhou, participou de reforço escolar por conta de seu desempenho referente à disciplina de matemática, não apresentou repetências – apesar de ter ficado de recuperação algumas vezes na disciplina citada anteriormente –, mudou de escola apenas quando a de origem não prosseguia, estudou nos turnos da manhã e da tarde¹³, voltando para a manhã no ano seguinte – o que é visto como positivo pela mãe –, e nunca mudou de turma. Segundo a responsável, continuou uma aluna boa e disciplinada, aumentou seu estudo fora da escola de nenhum para apenas quando havia dever de casa ou prova e possuía conceito B no segundo momento. Em 2013, foi vítima de agressão no ano em que ela entrou na escola de ensino fundamental II, em que outra estudante a agrediu durante o recreio após ter sido chamada de feia pela menina.

O terceiro caso exemplar quanto à permanência de altas expectativas é o de Vanessa, que se autoidentificou como uma menina parda. Sua responsável possuía ensino médio completo nos dois momentos da pesquisa. A estudante nunca trabalhou, não repetiu de ano/série ou mudou de turma, apesar de ter ficado de recuperação em matemática algumas vezes e ter participado de reforço escolar por conta de suas notas na disciplina, assim como Lara. Durante seu ensino médio, era representante de turma e participava de um projeto de charme na escola¹⁴. Apesar de ter estudado no turno da manhã no período de um mês durante o ensino fundamental II, logo voltou para a tarde, turno que sempre estudou até então, e mudou de escola no início do

¹² Todos os conceitos e notas dos estudantes trazidos em suas trajetórias são segundo os responsáveis. No primeiro momento não houve essa pergunta para que fosse possível a comparação das respostas das famílias. Apesar de no ensino médio não haver adoção de conceitos e sim notas numéricas, os responsáveis continuaram respondendo a pergunta da pesquisa a partir de conceitos.

¹³ A estudante sempre foi do turno da manhã, porém em 2014 a diretora trocou todas as crianças de turno: quem era da manhã foi para a tarde, com exceção de quem fazia curso, e isso sem comunicar os responsáveis, que reclamaram e fizeram reunião na escola, apesar da mãe afirmar que não foram escutados. Em 2015 a estudante voltou a ser do turno da manhã.

¹⁴ De acordo com o verbete escrito por Liana Vasconcelos, integrante da São Paulo Companhia de Dança, “O Charme é uma manifestação cultural típica do município do Rio de Janeiro caracterizada por bailes que ocorrem geralmente, nas zonas norte, oeste e centro da cidade. São frequentados por pessoas de camadas populares, em sua maioria, negros”. Fonte: <https://spcd.com.br/verbetes/danca-charme/#:~:text=O%20Charme%20%C3%A9%20uma%20manifesta%C3%A7%C3%A3o,%2C%20em%20sua%20maioria%2C%20negros.>

ensino médio após ter sido selecionada para uma instituição que localizava-se muito longe de sua casa.

A estudante diminuiu sua quantidade de estudos fora da escola de todos os dias da semana, por duas horas diárias, para apenas duas vezes por semana quando havia trabalho escolar com um grupo de colegas, e não possuía horário certo quando estudava sozinha. Apesar disso, durante a entrevista, sua mãe afirmou: “[Estudar] Dentro de casa? Toda hora (risos). [...] Eu até agradeço mesmo, tem hora que eu falo: ‘Meu Deus do céu, para aí rapidinho’ (risos). É 24 horas [...] O tempo todo”. A responsável aumentou sua avaliação como uma estudante boa para muito boa, assim como sua disciplina, que antes era regular e passou a ser disciplinada, relatando que a menina possuía conceito B no segundo momento.

Quanto às estratégias educativas, no primeiro momento a responsável de Anderson planejou sua trajetória escolar ao pensar na troca de escola e ao tê-la escolhido, além de ter mobilizado estratégias didático/pedagógicas¹⁵, em que a responsável auxiliava o estudante, mas apenas quando era solicitada por ele. Já no segundo momento, a responsável de Anderson também movia estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na troca de escola – embora não a tenha escolhido, como no primeiro momento – e estratégias didático/pedagógicas ao tentar ajudar o aluno no dever de casa, acompanhar seus estudos, estimulá-lo a estudar, acompanhar as atividades da escola às vezes e ter ido a ela quando o ele estava “aprontando”. Mas além das mesmas categorias de estratégias educativas movidas no primeiro momento, há duas novas no segundo: a estratégia de mudança da trajetória escolar, em que a responsável mudou Anderson de turma após conversar com o diretor, pois ele estava “aprontando” e “de conversinha” e a estratégia comportamental ao ir à escola por indisciplina do estudante devido ao ocorrido.

No que se refere à Lara, no primeiro momento sua responsável movia estratégias educativas referentes à categoria de planejamento da trajetória escolar. Ela escolheu a escola e começou a pensar nessa troca no ano retrasado à escolha, apesar de afirmar que a trocaria por uma instituição particular. Além disso, ela também movia estratégias didático/pedagógicas ao ir à escola para reuniões e entregas de boletim. No segundo momento, a responsável de Lara também moveu estratégias educativas de planejamento da trajetória escolar ao ter pensado novamente na escola e tê-la escolhido conjuntamente com sua filha. Estratégias didático/pedagógicas também foram mobilizadas pela responsável ao ir à escola para reuniões regulares com as famílias e entregas de boletim, ao acompanhar as atividades da escola de Lara

¹⁵ É importante ressaltar que no primeiro momento não havia tantas perguntas sobre as ações dos responsáveis, tendo em vista que o foco era a escolha e acesso de escolas.

perguntando se havia dever e ao colocá-la para fazê-lo, além de ficar “de olho” em sua mochila e cadernos. Com o pai da menina, também acompanhava os estudos da filha e a estimulavam a estudar, dizendo para que o fizesse, saísse do celular e fosse “ler um livro”. Embora afirmasse não ajudar no dever de casa por não entender as matérias e a linguagem utilizada, acompanhava sua filha o fazendo sozinha e falando para Lara procurar respostas no *Google*. Apesar disso, quando percebia que a menina estava utilizando calculadora, “arrancava da mão dela e escondia”, o que também pode ser caracterizado como uma estratégia comportamental ao repreendê-la. Nesse momento, Lara fazia curso de inglês, uma estratégia didático/pedagógica referente à *shadow education*.

A responsável de Vanessa, por sua vez, mobilizou estratégias de planejamento da trajetória escolar da filha no primeiro momento ao escolher a escola e começar a pensar nessa troca no início do ano anterior à escolha. Também adotou estratégias didático/pedagógicas e comportamentais ao ir à escola para reuniões e para saber do comportamento da filha. No segundo momento, houve uma mudança da trajetória escolar ao trocá-la de escola no início do ensino médio após ter sido selecionada para uma escola muito longe de casa e, apesar de sempre ter estudado no turno da tarde, no 7º ano, em 2015, foi para a manhã e voltou para a tarde um mês depois, visto que era mais fácil para sua mãe, que trabalhava e afirmava que “é pra não ter a desculpa de que perdeu a hora [pela manhã], e mesmo assim ainda chegam [seus seis filhos] atrasados [no turno da tarde]”.

Assim como no primeiro momento, também houve planejamento da trajetória escolar ao pensar “desde sempre” na escola que Vanessa continuaria os estudos e posteriormente escolhê-la. Também tentou colocar a filha em uma escola técnica federal e em uma escola com formação de professores nível médio, afirmando: “[...] eu acho que pela qualidade, pelas oportunidades acho que são maiores. Abre um leque bem diferente né, quando você estuda num colégio desses [...]”. A responsável acompanhava os estudos da menina e a estimulava a estudar afirmando que ela deveria fazê-lo. Afirmou acompanhar os estudos de Vanessa mesmo não possuindo uma rotina com ela, pois “já está grande”.

Continuar estudando foi uma decisão tomada conjuntamente com a filha. A responsável afirmou não acompanhar as atividades relacionadas a idas à escola por conta de seu trabalho, embora tentasse ir sempre que pudesse. Apesar de costumar ir à escola apenas para reuniões, a responsável já foi chamada pela professora de matemática no ano anterior à entrevista, em 2016, porque a filha não estava prestando atenção na aula: “É que ela tava com o coração ocupado”. A responsável também foi chamada à escola em outro momento porque Vanessa estava andando no corredor, caracterizando também a mobilização de estratégias comportamentais.

No caso de Anderson, a responsável não diminuiu suas expectativas sobre o estudante após ele começar a trabalhar, ainda que ela visse como algo negativo, como fica evidente em suas falas ao afirmar que nunca foi uma opção dela ele “infelizmente” ter optado por isso. A forma que a responsável enxerga Anderson – um aluno muito bom e muito disciplinado, ainda que estivesse “aprontando” na escola – e outros aspectos de sua trajetória, como gostar de estudar e tirar notas boas, mostram ter maior peso do que o trabalho durante o ensino médio. Ela afirmou querer que o filho continuasse estudando por conta de emprego e por ele gostar de estudar. Suas expectativas após o ensino fundamental eram de que ele continuasse os estudos e iniciasse um curso profissionalizante. Em suas ações, a mãe de Anderson afirma confiar no filho e assim tenta não interferir tanto em suas escolhas ao deixar “[...] ele voar com os sonhos dele” em relação à trajetória escolar, como na escolha da escola e de profissão, mas interferindo quando algo atrapalha essa imagem, como quando o aluno ficou “rebeldezinho”, segundo ela. Essa confiança se mostra relacionada ao alto rendimento/desempenho escolar do estudante.

Apesar de Lara ter participado de reforços escolares nos anos de 2014 e 2016 por conta de suas notas em matemática, sendo vista como preguiçosa e “ruinzinha” na disciplina por sua mãe, isso não interferiu na expectativa da responsável quanto ao ensino superior, afirmando em um momento que a filha gostava de estudar e em outro que a menina não pegava o caderno ou o livro se não tivesse dever de casa. Expectativa que continua alta mesmo com a responsável afirmando que a estudante não pensa em fazer faculdade, e sim um curso de maquiagem. Diante da situação, a mãe afirma: “[...] eu vou insistir pra ela fazer uma faculdade, isso eu vou. [...] Quero não, ela *vai* [com ênfase] até a faculdade. [...] Eu quero que ela faça tudo que eu não pude [...]”. Ainda sobre suas expectativas, disse: “[...] Eu não quero ela numa portaria e nem limpando a casa de ninguém. Eu quero ela lá em cima... Quero que ela estude muito pra que ela consiga um trabalho bom”. A responsável desejava que a filha continuasse estudando para ser “alguém” na vida, conseguisse um emprego e superasse sua condição socioeconômica e educacional. Apesar da estudante nunca ter trabalhado até então, a responsável apresentou falas positivas quanto ao Jovem Aprendiz, afirmando: “Então, eu até queria [que ela trabalhasse durante o ensino médio], [...] Jovem Aprendiz porque aí não atrapalhava muito, quatro horas por dia, daria pra ela estudar e trabalhar sim”.

A responsável de Vanessa, por sua vez, também manteve altas expectativas apesar das baixas notas da filha em matemática, ela ter frequentado reforço escolar, ficado de recuperação algumas vezes na disciplina, não prestar atenção na aula e passear pelos corredores da escola – o que a ela parece compreender, devido a filha estar apaixonada. Segundo a mãe, Vanessa costumava estudar em casa frequentemente: “Ela não dá trabalho nesse negócio de escola... De

não saber... Ela é bem interessada”. Considerava a filha uma excelente aluna e afirmou que recebia até elogios da escola sobre ela, mas nunca reclamações. A mãe agradeceu visto que a menina “Andou meio rebelde, mas já melhorou, graças a Deus [...]”. Diferente da responsável de Lara e em consonância com a de Anderson, vê como negativo o trabalho durante o ensino médio. Essa visão se mostra relacionada à experiência vivenciada em sua própria trajetória, como fica evidente na fala abaixo:

Mas trabalho eu acho que não [...] porque eu parei de estudar para trabalhar, sabe? E eu terminei os meus estudos eu tava com 40 anos [...] porque minha família passava muita dificuldade... E daí você descansa, você não volta mais a estudar [...] Não vem com aquele papo: “Vou trabalhar e vou estudar”. Mentira, não vai. Porque quando você começa a trabalhar você perde o pique [...]”. (Márcia G., responsável de Vanessa)

Sendo assim, nenhum dos casos destrincha um “estudante modelo”, apenas com falas positivas entre as responsáveis. Apesar de existirem pontos nas trajetórias dos estudantes que as mães não concordavam, ainda assim não modificaram a expectativa do alcance do ensino superior por seus filhos. As aproximações se encontram em uma das indagações da mãe de Anderson: “Se com estudo é difícil, imagina sem estudo?”, em que as responsáveis mantêm suas altas expectativas sobre os estudantes a partir da crença de que com a continuação dos estudos e acesso ao ensino superior, os filhos terão mais oportunidades. Em suas trajetórias, havia ausência de reprovações e de frequência no turno da noite. São vistos por seus responsáveis como estudantes bons ou muito bons, de disciplina regular até muito disciplinados, e seus conceitos são B ou MB. Embora apenas Vanessa estudasse frequentemente fora da escola, Anderson e Lara o faziam quando havia dever de casa ou prova. Quanto às estratégias educativas das famílias, havia o planejamento das trajetórias escolares, mobilizações didático/pedagógicas, comportamentais e até de mudança das trajetórias dos estudantes diante de comportamentos que não viam como positivos ou para adaptar às suas realidades, como em relação à distância da escola. Dos três casos, apenas o de Lara teve a presença de *shadow education*.

4.1.2 Aumento de expectativas: “Que você estude o que eu não estudei” (os casos de Fernanda, Giovana, Mirian)

Há três casos relativos ao aumento de expectativas do responsável. O primeiro é o de Giovana, que se autoidentificou como uma menina parda. Sua responsável, em ambos os momentos, não havia completado o ensino fundamental, e assim como no caso que será

destrinchado a seguir, aumentou sua expectativa sobre a escolarização até o ensino superior, que antes era até o ensino médio. Durante sua trajetória, Giovana nunca trabalhou, não possuía repetências, mudou de escola apenas quando a de origem não prosseguia, mudou do turno da manhã para a tarde quando mudou de escola, nunca mudou de turma, nunca participou de projetos, aumentou sua avaliação como aluna de regular para muito boa, passou de disciplinada para muito disciplinada, passou de nenhum estudo para todos os dias por duas horas diárias e seu conceito no segundo momento era MB.

O segundo caso referente ao aumento de expectativas pelo responsável é o de Mirian, que autoidentificou-se como uma menina preta. Sua responsável afirmou possuir o ensino médio completo em ambos os momentos da pesquisa. Durante sua trajetória, a estudante nunca trabalhou, não apresentou repetências e trocou de escola apenas quando a de origem não prosseguia. Entrou no ensino médio pelo turno da tarde, mas a mãe a trocou para o da manhã na primeira oportunidade e não explicou o motivo para a decisão. Além disso, a menina nunca mudou de turma ou participou de projetos. Sua mãe aumentou sua avaliação como estudante de regular para boa, continuou uma aluna disciplinada, diminuiu sua rotina de estudo fora da escola de uma hora diária durante cinco dias por semana para apenas quando havia trabalho escolar por duas horas diárias, e seu conceito era B no segundo momento, de acordo com a responsável.

O último caso é o de Fernanda, que se autoidentificou como uma menina preta. Sua mãe, que havia estudado até a conclusão do ensino fundamental, acreditava que a menina alcançaria o ensino superior quando foi entrevistada no primeiro momento da pesquisa. No segundo momento, sua expectativa aumentou para a pós-graduação após os pesquisadores citarem as opções disponíveis para escolha.

Durante a trajetória de Fernanda, houve uma repetência por falta antes do primeiro momento, durante a Classe de Alfabetização (CA)¹⁶, que teria sido justificada pela mãe. A bisavó da menina estava esperando para operar após ter quebrado o fêmur e sua mãe precisou cuidar dela longe de onde morava, em uma casa que ela tinha em um bairro distante. Conversando com a professora sobre a situação e explicando que Fernanda precisaria faltar à escola, já que acompanharia a mãe no hospital, obteve a resposta: “Não, mãe, pode ir, não se preocupa não, já estamos no final do ano”. Apesar disso, a professora repetiu a menina e a mãe afirmou ter ficado chateada com o que ocorreu, visto que ela não foi comunicada e soube da informação apenas no início do ano seguinte, quando foi à escola e a menina não tinha passado para o 1º ano.

¹⁶ As Classes de Alfabetização, que hoje correspondem ao 1º ano do ensino fundamental no Brasil, foram extintas após a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Fernanda mudou de escola apenas quando a de origem não prosseguia e trocou do turno da tarde – que sempre estudou até então – para o turno da manhã durante o ensino médio por conta de uma oportunidade como telemarketing no Jovem Aprendiz, apesar de ter decidido sair (o que foi acatado pela mãe) porque estava prejudicando seu desempenho na escola. A própria filha preferia estudar pela manhã, e apesar do que aconteceu, sua mãe estava procurando outra oportunidade no programa para que a menina pudesse voltar, mantendo uma visão positiva sobre o programa. Além disso, Fernanda nunca mudou de turma ou participou de projetos na escola.

Quando perguntada sobre a avaliação da menina como estudante, primeiro a responsável respondeu “muito ruim”, depois “ruim” e, por fim, “regular”, por conta da filha, que interferiu duas vezes em sua entrevista. Sobre disciplina, afirmou: “Ah, esse ano tá disciplinada, porque nos outros anos... Hmm, ela era terrível. Arrumava briga, confusão”, apesar de no primeiro momento da pesquisa ter respondido que ela era muito disciplinada. De acordo com a mãe, Fernanda diminuiu seus estudos de dois dias por semana para apenas em período de provas e no final do ano, quando pensava na possibilidade de reprovação. Seu conceito era R (regular) no segundo momento.

Tanto no primeiro momento quanto no segundo, a responsável de Giovana movia estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na troca de escola, embora a filha tenha escolhido. A diferença é que, no segundo momento, a responsável afirmou mover estratégias didático/pedagógicas ao estimular a aluna a estudar, olhar o caderno todos os dias e acompanhar o dever de casa. Não se sabe se a trajetória da estudante influenciou as ações da responsável ou se aconteceu o movimento contrário. Há também a possibilidade destes dois pontos terem se influenciado simultaneamente ou ter começado com uma mudança de ação da própria aluna.

A responsável de Mirian, por sua vez, mobilizou estratégias de planejamento da trajetória escolar no primeiro momento ao pensar na troca de escola e tê-la escolhido, apesar de ter afirmado que não tinha opção, pois morava em um lugar de difícil acesso e que, além de trabalhar lá como servente, era a melhor da região. Apesar disso, se pudesse, colocaria a filha em uma escola particular. Ela também moveu estratégias didático-pedagógicas ao ajudar a filha no dever de casa, sendo uma das únicas responsáveis a fazer isso, e ao costumar ir à escola para reuniões de responsáveis.

No segundo momento, mobilizou novamente estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na escola e escolhê-la por ser próxima à residência e por recomendação de pessoas que já haviam estudado lá e a elogiavam. Apesar de mover estratégias

didático/pedagógicas ao acompanhar os estudos da filha e estimulá-la a estudar, a menina estudava sozinha e não tinha mais o acompanhamento do dever de casa. A responsável também ia à escola para reuniões de responsáveis, festas e por ser mãe representante na escola.

No caso de Fernanda, durante o primeiro momento sua responsável mobilizava estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na escola e ao escolhê-la por proximidade e fama. Ela costumava ir à escola para reuniões de responsáveis, configurando uma ação didático/pedagógica, apesar de não ajudar a filha no dever de casa, que recebia ajuda de sua irmã mais velha. Já no segundo momento, a responsável novamente mobilizou estratégias de planejamento da trajetória escolar ao ter pensado na escola. A escolha foi da filha, mas ela acatou a decisão por indicação de conhecidos e fama, apesar de que a trocaria de instituição por conta da violência presente onde a escola estava localizada, não tendo o feito devido à proximidade de conclusão do ensino médio.

Estratégias didático-pedagógicas se faziam presentes ao acompanhar os estudos da filha e suas atividades da escola e ao estimulá-la a estudar com seu pai e seu irmão. Apesar disso, a responsável não ajudava no dever de casa e afirmou que a menina estudava “Sozinha, porque eu meto logo a porrada”, configurando uma estratégia comportamental, apesar de ter comentado pagar uma explicadora quando a menina era menor, o que se encaixa em *shadow education*. A mãe também ia à escola para reuniões de responsáveis, o que também configura uma estratégia didático-pedagógica.

A responsável de Giovana não deixou em evidência o que exatamente a fez aumentar sua expectativa, mas é possível inferir que a trajetória da estudante e o jeito como a responsável a via, pode ter influenciado. O que chama atenção é o aumento da avaliação da estudante de regular para muito boa, de disciplinada para muito disciplinada, além dos estudos diários que antes não aconteciam e seu conceito no segundo momento ser a maior nota possível: MB, evidenciando um aumento de seu desempenho/rendimento. Durante a entrevista do segundo momento, a mãe afirmou que Giovana nunca a decepcionou em nada, “Sempre foi boa filha, entendeu? É evangélica, levou os irmãos pra igreja, entendeu?” e que ela ainda não queria que a menina trabalhasse agora: “Ainda não. Não, não quero que ela trabalhe agora, ela que quer fazer Jovem Aprendiz [...] mas se atrapalhar os estudos eu não quero”, afirmando: “Agora não, não tem necessidade de você trabalhar agora... Que você estude o que eu não estudei”. Giovana continuar estudando foi uma decisão conjunta, e o motivo dado pela mãe foi superar sua condição educacional.

Mirian, que antes recebia expectativas médias de sua responsável, passou a receber altas expectativas sobre sua trajetória no segundo momento. Apesar da mãe afirmar que a menina

vai “empurrar” uma faculdade e que ela estuda fora da escola apenas quando há deveres de casa, diminuindo sua rotina de estudo fora da escola, Mirian continuou sendo vista como uma estudante disciplinada e sua avaliação como aluna foi aumentada. Ela afirmou desejar que a menina fosse para uma escola técnica boa e que escolheria o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp UERJ), argumentando: “Também eu acho que é um ensino bom, conheço pessoas que estudam lá, tem inspetores de escola também que trabalham lá, e falam muito bem”. Continuar estudando foi uma decisão da filha acatada pela mãe e os planos envolviam que Mirian fizesse um preparatório para o vestibular.

Apesar de Fernanda ser vista pela mãe como uma estudante ruim, que não tira notas boas e que “Não abre nem o caderno” – mesmo que depois tenha aumentado sua avaliação durante a entrevista por influência da menina – e disciplinada apenas no ano da entrevista, a alta expectativa sobre a trajetória escolar que visava o ensino superior foi mantida e até aumentada para a pós-graduação depois dos entrevistadores citarem as opções que poderiam ser escolhidas, com o argumento de que Fernanda “pensa grande”:

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

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

Pesquisador: Terminar o ensino médio, técnico, superior...

Responsável: É...

Pesquisador: Pós-graduação...

Responsável: Isso. Que ela pensa grande.

Pesquisador: Ela pensa grande?

Responsável: É.

(Trecho da entrevista com Márcia J., mãe de Fernanda)

A mãe de Fernanda queria que ela continuasse estudando para ser “alguém” na vida, por conta do acesso a empregos e para superar sua condição socioeconômica e educacional, tendo a expectativa de que após o ensino fundamental a menina fizesse um curso preparatório, de idiomas ou um curso profissionalizante, como Enfermagem, que Fernanda também estava cogitando junto com a área militar. Ela afirmou que independentemente da área que sua filha escolhesse, ela iria incentivar, e que o interesse deveria partir dela, pois não adiantaria forçar, “Porque sem o estudo... Se com o estudo já tá ruim, sem estudo então... Pra ter uma base, um currículo melhor né”, trazendo essa ideia presente no discurso de diversos responsáveis.

Todos os três casos relacionados ao aumento de expectativas são de meninas negras. Assim como nos casos da categoria anterior, referentes à permanência de altas expectativas, nenhuma das estudantes que tiveram as expectativas aumentadas sobre sua trajetória eram vistas como “estudantes modelo”, apenas com falas positivas entre suas responsáveis. Apesar disso, fica evidente que tanto Giovana, quanto Mirian e Fernanda tiveram o aumento da avaliação

relacionado aos seus perfis como estudantes, e que mesmo sendo casos da mesma categoria, as visões sobre a educação das meninas divergiam e Fernanda era a que mais destoava. Isso porque, além de no primeiro momento já receber altas expectativas, ela era a única, das três, vista como uma estudante regular e que possuía este mesmo conceito, além de não demonstrar possuir uma frequência de estudos fora da escola. Esse é um caso em que as expectativas sobre o estudante refletem os desejos do responsável sobre uma “vida melhor” para seus filhos, e não necessariamente se liga ao que a escola diz sobre eles, como veremos em outros casos a seguir.

4.1.3 Expectativas altas, mas incertas: “Eu quero que ele pense grande, pense pra frente” (os casos de Laurindo e Yam)

As expectativas altas, mas incertas, são compostas por apenas dois casos. No primeiro momento, ambos os meninos recebiam a expectativa de ensino superior. No segundo, as altas expectativas continuaram, apesar de seus responsáveis, diferentes dos que responderam a entrevista no primeiro momento, apresentarem planos mais abstratos relacionados ao prosseguimento dos estudos após suas conclusões do ensino médio.

O primeiro caso é o de Laurindo, que se autoidentificou como um menino preto. No primeiro momento, a entrevista foi realizada com seu avô, que possuía ensino fundamental completo, e no segundo com sua mãe, que completou o ensino médio. Em sua trajetória, repetiu o 4º ano do ensino fundamental, participava de reforço escolar e já havia estudado no turno da manhã, mas durante o ensino médio decidiu mudar do turno da tarde para o da noite no meio do ano por conta de seu trabalho como estagiário no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Ele teve o aumento de sua avaliação como um estudante regular para bom e continuou disciplinado. Fora da escola, diminuiu sua frequência de estudos de uma hora diária, todos os dias da semana, para nem todos os dias. Segundo a responsável, no segundo momento seu conceito era B.

O segundo caso é o de Yam, que também se autoidentificou como um menino preto. Assim como Laurindo, diferentes responsáveis foram entrevistados. No primeiro momento foi sua mãe, que possuía ensino fundamental incompleto, e no segundo, seu pai, que completou o ensino fundamental. Durante sua trajetória, teve duas repetências no ensino fundamental, mudou do turno da tarde para o da noite durante o ensino médio pois planejava iniciar no Jovem Aprendiz, o que não ocorreu. Na época da entrevista, estava trabalhando como ajudante em um ferro velho e no frete com seu pai. Nos dois momentos, sua avaliação como estudante continuou

regular, assim como sua disciplina. De uma hora diária, todos os dias da semana, passou a não estudar fora da escola no segundo momento.

No primeiro momento, o responsável de Laurindo mobilizava estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na troca de escola no ano anterior ao que se daria a escolha, apesar de ter sido uma decisão da escola de origem, além de estratégias didático/pedagógicas ao costumar ir à escola para reuniões e estratégias comportamentais quando precisava ir por alguma advertência recebida. Já no segundo momento, sua mãe também acionava estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar e escolher conjuntamente com seu filho a escola em que Laurindo se encontrava no ensino médio, assim como estratégias didático/pedagógicas ao acompanhar seu estudo, junto com a avó do menino, perguntando como ele ia na escola e o estimulando a estudar, apesar de afirmarem não checar seus materiais.

No momento da repetência de Laurindo, foi mobilizada uma estratégia de mudança de trajetória escolar, em que sua mãe permitiu que a professora o retivesse no 4º ano do ensino fundamental, mesmo que concordasse “mais ou menos” com a decisão, segundo ela. Continuar estudando também foi uma decisão conjunta de ambos. Assim como no primeiro momento, o estudante não recebia ajuda no dever de casa, mas utilizava o computador para auxiliar seus estudos. No momento da entrevista, Laurindo estava frequentando um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que configura *shadow education*.

Apesar da mãe de Yam ter sido entrevistada como sua responsável no primeiro momento, seu pai que estava mais a par de sua trajetória. Isso porque sua mãe afirmou que não pensou na troca de escola e que o pai do menino que o matriculou na instituição anterior, aos sete anos de idade, fazendo a escolha do estabelecimento após o próprio Yam ter manifestado interesse e pedido para ir à escola, configurando uma estratégia de planejamento da trajetória do estudante. Seu pai também costumava ir à escola por conta de reuniões, uma estratégia didático/pedagógica. A mãe, por sua vez, embora tenha afirmado não ajudar o filho no dever de casa, pagava explicadora para ele, uma *shadow education*.

No segundo momento, o responsável não pensou na troca de escola, pois o filho foi transferido automaticamente para outra, mas o trocou de instituição para uma de sua escolha porque a antiga o transferiu para uma com localização perigosa, além de ter mudado Yam de turno, como explicado anteriormente, devido a possibilidade da participação no Jovem Aprendiz, mobilizando uma estratégia de mudança da trajetória escolar. Continuar estudando foi uma decisão conjunta com o estudante. Apesar de não acompanhar os estudos do filho ou ter rotina de estudos juntos, acompanhava o dever de casa o vendo manipular o caderno de vez em quando. O responsável também mobilizava estratégias educativas comportamentais ao

precisar ir à escola no segundo momento porque o estudante não prestava atenção na aula, conversava e ficava “arrumando problema”.

A mãe de Laurindo possuía expectativas incertas sobre sua trajetória educacional, apesar de ambas serem altas, com planos para após a conclusão do ensino médio. Para após o ensino fundamental, ela desejava que o filho continuasse os estudos para ter mais oportunidades. A responsável afirmou que, por ela, o filho fazia um curso do que ele quisesse, contanto que fosse profissionalizante, a fim de conseguir um trabalho, além de também ter expectativas de que ele passasse na faculdade pelo Enem, apesar de não ter certeza sobre o que fosse acontecer.

No caso de Yam, o que se pode perceber é que mesmo seu responsável enfatizando não saber o que ele “quer ser”, que o filho não tem nenhum projeto, não se esforça para aprender, além de sempre ser chamado na escola por Yam conversar, não prestar atenção na aula e “arrumar problema”, ainda assim mantém altas expectativas por ser seu sonho que o filho curse uma faculdade.

Eu perdi um filho então ele é o que me resta, cara... então eu quero o melhor para ele... quero que ele sempre bote na cabeça: “Poxa, eu tenho que fazer isso, eu sou capaz”, tem que seguir em frente. **(Alécio, pai de Yam)**

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

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

Alécio, pai de Yam, tentava “transmitir” seus valores sobre a importância da escola para seu filho, mas seu sucesso dependia da aceitação desses valores por Yam, o que não acontecia, segundo o responsável. Há casos em que as expectativas estão mais ligadas a como o responsável enxergava e interpretava o estudante de forma individual, do que em relação aos acontecimentos em suas trajetórias, como de Fernanda, destrinchado anteriormente.

De acordo com o responsável, Yam não é um bom aluno, mas também não é ruim, e como seu filho não planeja fazer nenhum tipo de curso, diz: “Então deixa aí pra ver se o quartel vai dar jeito nele”. Em relação às repetências, afirma que provavelmente foi na disciplina de matemática: “[...] matemática ele é um problema [...] Todo mundo tem dificuldade em matemática cara...(risos). Até eu tenho [...]”. Ele contou que teve a oportunidade de colocar Yam no Projeto Acelera, mas preferiu que ele continuasse no ensino regular, com o argumento abaixo:

Se num ano todo a pessoa não aprender, vai ter que aprender na marra em seis meses? [...] Não vai conseguir... Teve aquela época também que o governo não queria que reprovasse ninguém, não foi isso? Até quem errasse tudo passava. Era legal? Não era. Então nessa onda aí que ele passou direto e no outro ano já não podia fazer isso e ele ficou na burrice. **(Alécio, pai de Yam)**

O pai afirmou que queria que o filho continuasse estudando e trabalhando, mas não com ele: “[...] eu quero que ele pense grande, pense pra frente né...”. Continuando sua fala, argumenta por que desejava a continuidade dos estudos pelo filho:

Porque sem estudo não vai conseguir nada, cara. Sem estudo vai ter que ficar no ferro velho mesmo. Antigamente pra ser gari até primeiro ano fazia, agora... Se não tiver pelo menos o primeiro grau completo... Faz nem a prova. Né? Pessoal encarnava né: “Ah, tu vai ser gari, vai ser lixeiro!”, agora hoje até pra ser gari, pra ser lixeiro o bagulho tá ruim (risos de todos). Se não souber nada, souber só catar o lixo, não dá não... Tem que saber alguma coisa. **(Alécio, pai de Yam)**

Assim, em ambos os casos, mesmo que por diferentes motivos, no segundo momento os responsáveis mantêm as altas expectativas dadas por outros responsáveis sobre os estudantes no primeiro momento, mesmo que agora incertas. No caso de Laurindo, sua mãe traçou dois caminhos possíveis para o estudante: o curso profissionalizante ou a faculdade. Já no caso de Yam, apesar de seu pai falar sobre faculdade, trabalho e quartel, quando questionado sobre até quando ele acreditava que o filho iria estudar, afirmou que essa era uma decisão que cabia à Yam: “Pô cara, eu não sei... Eu quero que ele estude, que ele termine... Porque o estudo também nunca para né... Nunca para. Se meter as caras tem sempre uma coisa pra fazer”.

4.2 Famílias com expectativas médias: perfis, trajetórias educacionais e estratégias educativas mobilizadas

As famílias com expectativas médias envolvem os casos cujos responsáveis acreditam que os estudantes não irão dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio. As características sobre essa classificação envolvem estudantes com algumas repetências e que estudavam no turno da noite no segundo momento. Em alguns dos casos, participavam do Projeto Acelera e passaram por algumas questões durante a trajetória escolar, como a gravidez no caso das meninas. Analisando os 17 casos, é possível perceber que as expectativas médias são quase exclusivas das famílias em que os estudantes eram negros. Wagner é o caso que destoa, pois é o único menino branco nesta categoria. Todos os tipos de estratégias educativas foram acionados, assim como havia mobilizações referentes à *shadow education*, evidenciando ser uma estratégia também presente entre os responsáveis com expectativas médias.

4.2.1 Permanência de expectativas médias: “Entendeu? Já era rebelde” (os casos de Denilson e Suelen)

A permanência de expectativas médias dos responsáveis sobre os estudantes ocorreu em dois casos. O primeiro a ser destrinchado será o de Denilson, que se autoidentificou como um menino preto. Sua responsável era sua avó, que não sabia ler nem escrever, apenas assinar seu nome. Denilson não trabalhava, mas jogava *Rugby* desde 2008 e ganhava para ajudar o treinador. No momento da entrevista, já havia treinado com a seleção brasileira e viajado para competir em São Paulo. Durante sua trajetória, havia repetido de ano algumas vezes no primeiro momento, mas sua avó não sabia quantas ou quais anos. Sobre os motivos, a responsável contou que a diretora argumentou que Denilson “[...] não passou porque não estava prestando atenção no estudo, só ficava rindo, e quando não ficava rindo, ficava dormindo”.

No primeiro momento, o aluno estudava no turno da manhã, apesar de no segundo ter sido mudado para o da tarde sem a escola ter comunicado à avó que o faria. Já no ensino médio, Denilson ingressou no turno da noite. Participou do Projeto Acelera, pois estava “[...] ruim de estudo, aí tem que fazer Acelera para acompanhar o estudo dele”. Em ambos os momentos era visto como um bom estudante, de disciplina regular, aumentando de nenhum estudo fora da escola para apenas quando havia dever de casa, duas vezes por semana. A responsável contou que seus conceitos eram pouco MB, e que transitavam mais entre o B e o R.

O segundo caso a ser destrinchado é o de Suelen, que autoidentificou-se como uma menina parda. Sua responsável é sua mãe, que possuía o ensino fundamental incompleto. Durante sua trajetória, nunca havia trabalhado e já havia repetido de ano duas vezes no 5º e no 6º ano do ensino fundamental, por conta de faltas. Sobre isso, sua mãe disse que precisava ficar cobrando a filha de ir à escola. No segundo momento, quando estudava no turno da manhã, pediu para trocar para a tarde por conta do horário, mas no momento da entrevista estava estudando à noite, no PEJA.

Apesar de Suelen não ter frequentado assiduamente a escola em 2014, em 2015 costumava parar e voltar a frequentar, quando engravidou e parou definitivamente em 2016 e voltou no ano da entrevista. Sobre isso, sua mãe comentou: “Entendeu? Já era rebelde”. Suelen parou de estudar “Antes de engravidar e depois a desculpa foi a gravidez”. A responsável aumentou sua avaliação como estudante regular para boa, mantendo a regularidade na disciplina. Em nenhum dos momentos Suelen estudava fora da escola e seu conceito era R no segundo, de acordo com a responsável.

A avó de Denilson movia a estratégia didático-pedagógica em relação à sua trajetória no primeiro momento ao ir à escola quando era chamada. Já no segundo momento, afirmou que acompanhava as atividades da escola de Denilson “Às vezes sim, às vezes não”, fazendo tempo que não o fazia. Ela o estimulava a estudar e dizia para o menino fazer o dever de casa, além de que era conjunta a decisão de Denilson continuar estudando por conta de emprego, de seu aprendizado e para superar a condição socioeconômica e educacional da responsável, configurando estratégias didático/pedagógicas. O estudante já fez curso de computação e já havia construído uma trajetória como jogador de *Rugby*, não ficando clara a ligação com *shadow education* quanto à finalidade educacional em si, mas sim evidenciando uma intencionalidade profissional. A avó contou ter ido quatro vezes às escolas por indisciplina do estudante, que brigava, visto que “Ele não ia deixar ninguém ficar batendo nele né...”, o que caracteriza uma estratégia comportamental.

No primeiro momento, a responsável de Suelen movia estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na troca de escola e tê-la escolhido; estratégias didático/pedagógicas ao costumar ir à escola para reuniões de responsáveis; e estratégias comportamentais ao afirmar que precisava bater na filha para que a mesma estudasse, já que a menina não gostava de fazê-lo. No segundo momento, a mãe transferiu Suelen de escola, pois a filha não estava frequentando e não queria permanecer nela, o que configura uma estratégia de mudança da trajetória escolar. Também mobilizou estratégias de planejamento da trajetória ao ter escolhido a escola, em que a menina continuar estudando foi uma decisão conjunta; e estratégias didático/pedagógicas ao acompanhar os estudos da filha e estimulá-la a estudar dizendo “[...] que ela tem que estudar... Caçar alguma coisa... Pergunto se ela quer fazer curso”.

Sobre Denilson, sua avó afirmou acreditar que ele terminaria até o ensino médio e que a continuidade dos estudos “Vai depender dele. Se ele quiser continuar tudo bem, se ele não quiser continuar... Aí ele vai trabalhar”. Apesar de ter afirmado ter ido às escolas algumas vezes por conta de brigas, afirmou: “Muito difícil eu ter queixa do Denilson na escola. Muito difícil mesmo” e questionou: “É ele mesmo que tá arrumando briga na escola ou são os outros que querem arrumar briga com ele?”. De acordo com ela, o neto era muito nervoso, mas apenas caso se metessem com ele; caso contrário, ele era tranquilo.

A mãe de Suelen, por sua vez, afirmou que “[...] as professoras sempre falavam bem do estudo dela. [...] ela é boa, entendeu? Só falta o desempenho dela né... Não adianta ela ser boa e não querer nada”. A menina estava com 17 anos cursando o 6º ano do ensino fundamental, “[...] coisa que já era pra ela tá quase terminando. Não precisava ela tá lá trás dessa forma”. De acordo com a responsável, Suelen era inteligente, e se focasse nos estudos e fizesse um curso,

iria “[...] para frente”, demonstrando o desejo sobre a possibilidade da continuidade de seus estudos na FAETEC, por exemplo. Ela afirmou que a menina “[...] tem que pensar no futuro da filha dela também”. Por isso, Suelen continuar estudando era um desejo da mãe: para conseguir um emprego, ter mais oportunidades de cursos e por conta do futuro não só da filha, mas também da neta. A responsável afirmou que gostaria que Suelen fizesse o Jovem Aprendiz, visto que, de acordo com ela, ensina o jovem a ter um pouco de responsabilidade e ocupa a mente.

Assim, apesar das singularidades trazidas por cada trajetória, os casos abordam um estudante bom e uma regular, ambos de disciplina e conceitos regulares, sem muita frequência de estudo fora da escola, que estudavam no turno da noite e que apresentavam algumas repetências. As duas responsáveis mobilizavam principalmente estratégias comportamentais por indisciplina dos estudantes, fosse por Suelen faltar às aulas por não gostar de ir à escola, fosse por Denilson estar envolvido em brigas e não prestar atenção nas aulas.

4.2.2 Diminuição de expectativas: “Tinha tudo pra dar certo” (os casos de Wagner e Yara)

Entre as entrevistas, há dois casos de diminuição de expectativas pelos responsáveis. O primeiro caso é o do Wagner, que autoidentificou-se como um menino branco cuja responsável, que possuía ensino fundamental completo em ambos os momentos das entrevistas, diminuiu suas expectativas sobre sua escolaridade. Em sua trajetória, começou a trabalhar, não possuía repetências, mudou de escola no segundo momento pois foi para uma de localização perigosa/violenta, sempre estudou à tarde, mas foi para a noite no segundo momento por conta do trabalho, nunca mudou de turma ou participou de projetos, continuou um aluno bom e disciplinado, aumentou os estudos de nenhum para apenas quando havia provas ou trabalhos e sua nota média era cinco no segundo momento, de acordo com a responsável.

O segundo caso de diminuição de expectativas dos responsáveis quanto às disposições de futuro de seus filhos e o último desta pesquisa é o de Yara. Não foi feita sua autoidentificação, apesar de ser identificada como uma menina parda em sua ficha da SME, visto que esse é um dos casos em que os pesquisadores conseguiram entrevistar apenas o responsável, mas não a estudante. Yara nunca trabalhou ou mudou de turma e era vista por sua mãe, que possuía ensino médio incompleto, como uma estudante boa e disciplinada. Nunca ficou de recuperação, era “[...] inteligente à beça” e estudava diariamente fora da escola no primeiro momento, incluindo finais de semana. De acordo com a responsável, ela “[...] nunca

tirou nota vermelha” e já ganhou bolsa para fazer curso fora da escola, com desconto. Mas apesar disso, teve uma trajetória conturbada.

No primeiro momento, Yara foi para uma escola de ensino fundamental II que atendia até o 6º ano, repetindo ao final do ano letivo. Quando a responsável mudou a menina de escola para dar prosseguimento aos seus estudos, afirmou que a diretora a colocou no Projeto Acelera devido à falta de vaga no 6º ano da nova instituição. Nesse sentido, ela concordou com a decisão acreditando que se tratava apenas um reforço escolar. Antes disso, a estudante já havia mudado de escola após ter sido selecionada para uma que localizava-se distante de sua casa. Por conta de uma agressão que sofreu na nova escola, Yara ficou sem ir ao projeto por um mês em 2016, sendo suspensa e a mãe encaminhada para o conselho tutelar pela diretora. Em 2017, por conta de uma guerra de facções e tiroteios, ela voltou para o 6º ano após ter ficado dias sem ir novamente e por conta disso a retirarem do projeto. No momento da entrevista, Yara não estava estudando, pois sua mãe não a deixou ir à escola após essa guerra, que durou por volta de dois meses, e devido a estudante estar grávida¹⁷ nesse cenário. Yara planejava entrar no ano seguinte no turno da noite do Projeto Acelera 7 ou 8 em uma nova escola, segundo a responsável.

De acordo com a responsável de Wagner, no primeiro momento eram movidas por ela estratégias de mudança da trajetória escolar, tendo em vista que ela o trocou para uma “escola melhor”, pois na antiga aconteciam muitas brigas, além da estratégia de planejamento da trajetória escolar, em que a responsável pensou na troca da escola e a escolheu com base na indicação da diretora da escola antiga. Já no segundo momento, foram movidas as mesmas estratégias de mudança da trajetória escolar, em que a responsável trocou novamente o aluno de escola, mas dessa vez porque o mesmo havia ido para uma de localização perigosa/violenta, e estratégias de planejamento da trajetória escolar ao pensar na troca de escola e a escolher.

Além disso, no segundo momento a responsável também mobilizava estratégias didático/pedagógicas ao estimular o aluno a estudar, tentando ajudá-lo da melhor maneira possível, mesmo não estudando com ele. É interessante evidenciar que, mesmo com expectativas médias, a responsável movia essas estratégias didático/pedagógicas e, mesmo no segundo momento, mudou a trajetória escolar do aluno ao trocá-lo de instituição para uma de escolha do filho, por conta de violência e drogas na escola anterior, que foi acatada por ela. Continuar estudando foi uma decisão conjunta.

As estratégias educativas mobilizadas no primeiro momento pela responsável de Yara envolvem o planejamento da trajetória escolar ao escolher a escola conjuntamente com sua filha

¹⁷ A gravidez de Yara foi descoberta logo após o início da guerra de facções.

e apresentava fins didático/pedagógicos ao costumar ir às reuniões da escola ou ir à instituição quando a chamavam. Já no segundo momento, além das estratégias de planejamento da trajetória escolar ao ter pensado e escolhido as escolas que Yara prosseguiria os estudos, foram mobilizadas estratégias de mudança da trajetória escolar, visto que sua mãe a trocou de escola primeiro por conta da distância, depois devido à agressão e suspensão, depois por conta da guerra de facções e gravidez da menina, e estratégias didático/pedagógicas ao tentar ajudar no dever de casa quando havia, apesar de afirmar que ela “[...] não sabia nada... Porque é tudo diferente né... As coisas tão mais difíceis”, acompanhar os estudos de Yara, estimulá-la a estudar e ir frequentemente às escolas antigas por conta do Projeto Acelera, visto como muito rígido pela mãe, na época em que a menina estava estudando. Yara também fazia curso de informática e teatro, mas sua mãe não evidenciou durante a entrevista qual foi a sua intencionalidade ao adotar tais ações, deixando em aberto a possibilidade de *shadow education*.

Wagner era um estudante bom, disciplinado e sem repetências, mas na fala da própria responsável é possível identificar dois motivos para a diminuição de expectativas: a mudança do estudante para o turno da noite e o início de seu trabalho durante o ensino médio como garçom. Aqui, a responsável afirmou que desejava que o estudante fizesse faculdade, mas que provavelmente ele estudaria apenas até o ensino médio, “[...] que é o normal de um pobre 2º grau [...]”. E por conta do trabalho, que “praticamente não tem folga”, acreditava que Wagner daria “um tempo” de estudar. Sua expectativa para após o ensino fundamental era de que o filho continuasse os estudos para “Ser alguém na vida. Sem estudo a gente não é nada...”. Apesar de ser visto por ela como um estudante bom e disciplinado em ambos os momentos, isso não se mostra “forte” o suficiente para superar o quão negativo ela vê a mudança de turno e o trabalho durante o ensino médio que, segundo ela, atrapalharia a continuidade dos estudos do filho. Esse é o único caso, dos dezessete no total e dos dois que diminuiriam as expectativas, que evidencia esse movimento de diminuição por conta do turno da noite e início do trabalho durante o ensino médio. Nos outros casos, como no de Anderson, mesmo que os responsáveis vissem tais pontos como negativos, eles não eram “fortes” o suficiente para provocar a mudança. Wagner era o único estudante branco que começou a trabalhar, foi para o turno da noite e recebeu, em algum momento, expectativas médias.

Yara, assim como Wagner, também era vista como uma estudante boa e disciplinada pela mãe. Mas diferente dele, antes de descobrir a gravidez, a responsável estava no processo de conseguir um emprego para sua filha em um mercado, ou seja, não via o turno da noite ou trabalho em consonância com os estudos como algo negativo. Embora a responsável tenha aceitado que Yara entrasse no Projeto Acelera por acreditar que era apenas um reforço escolar,

ela passou a vê-lo positivamente, pois a filha estava “muito atrasada”, o que deixa questionamentos sobre ela ainda estar no 6º ano justamente por conta de sua entrada no projeto após uma repetência. A responsável afirmou que queria que a filha continuasse os estudos e que não gostaria que a menina estivesse grávida, visto que ela tinha apenas 16 anos e era muito nova: “[...] ser mãe é muito complicado. Porque tem que parar a vida pra viver a vida do filho né... Eu acho. Eu fiquei muito chateada na época porque eu não queria isso pra ela, eu queria que ela estudasse”. Na entrevista, disse que Yara era inteligente e passava o dia estudando quando não tinha aula e que não entendia o motivo da menina ter engravidado:

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

A responsável afirmou acreditar que a filha deixaria o neto aos cuidados dela ou de sua sogra para estudar e assim terminaria o ensino médio. Sobre o ensino superior, ela argumenta:

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

Além disso, olhando para sua própria trajetória, a responsável contou que parou de estudar no 1º ano do ensino médio e que planejava voltar para a escola, assim como sua filha, afirmando que não poderia perder essa oportunidade: “[...] porque eu não vou conseguir emprego de jeito nenhum [...] Até limpeza tá difícil. Até limpeza. Até pra limpar vaso tá difícil”. Assim como Lara, Yara também desejava fazer um curso de maquiagem e não era encorajada pela mãe, que falava sobre ela escolher um curso para “ganhar dinheiro”. Apesar disso, ambas eram incentivadas por suas mães, que possuíam baixa escolaridade e trabalhos que exigiam baixa qualificação, a irem em busca de áreas mais valorizadas no mercado de trabalho, assim como mapeado por Terrail em sua pesquisa com meninas de famílias francesas (1992).

Embora fosse vista como inteligente por sua mãe, tenha passado por uma gravidez durante o ensino fundamental e deixado de frequentar a escola por um período assim como Suelen, Yara não deixou de frequentá-la por não gostar de ir, mas sim por conta da agressão que sofreu e devido à guerra de facções onde localizava-se sua escola. A responsável de Suelen também afirmou que a menina não se interessava em estudar, o que não apareceu no discurso da mãe de Yara. Apesar de ambas serem meninas pardas que ainda estavam no 6º ano do ensino

fundamental, referente ao Bloco II da Educação de Jovens e Adultos, e que passaram por uma gravidez durante o ensino fundamental II, possuíam características diferentes em suas respectivas trajetórias.

Dessa forma, os discursos das duas responsáveis que diminuíram suas expectativas citavam seus níveis socioeconômicos acompanhados de acontecimentos que marcaram a trajetória dos estudantes. No primeiro caso, Wagner começou a trabalhar e começou a frequentar o turno da noite; no segundo, Yara descobriu que estava grávida e enfrentou outras questões durante sua trajetória escolar. Quanto às estratégias educativas, em ambos os casos houve planejamento e mudança de trajetória escolar, assim como didático-pedagógicas.

A análise feita neste capítulo quanto a articulação entre as estratégias educativas, a escolarização dos estudantes, seus perfis e trajetórias educacionais evidencia não só as aproximações e distanciamentos entre os casos em suas complexidades, mas principalmente as características dos perfis e trajetórias que costumam receber determinadas expectativas e estratégias mobilizadas por seus responsáveis. Ainda assim, é importante destacar que esses achados referem-se apenas aos casos aqui analisados, não sendo uma regra ou padrão a ser seguido em todas as situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de evitar generalizações de caráter essencialista e conclusões universais, as considerações finais desta monografia se dirigem somente às 17 famílias investigadas nos dois momentos da pesquisa.

Diante das análises feitas, é possível afirmar que as estratégias educativas e expectativas escolares apresentaram mais permanências que mudanças. Isso porque, apesar dos motivos terem sofrido alterações devido aos acontecimentos nas trajetórias educacionais e eventuais modificações nos perfis dos estudantes, a maioria dos responsáveis continuaram com as mesmas expectativas escolares e com a mobilização de estratégias educativas que já adotavam antes, como as didático-pedagógicas e de planejamento da trajetória escolar. Por outro lado, as estratégias comportamentais e de mudança da trajetória escolar eram acionadas pelos responsáveis diante de situações que eles consideravam negativas ou visando algo positivo para a trajetória do estudante, cuja intervenção era vista como necessária.

O primeiro capítulo, ao trazer um debate teórico sobre os conceitos de trajetórias educacionais, expectativas escolares e estratégias educativas, contextualizou as discussões realizadas ao longo desta monografia em relação a essas temáticas. O segundo capítulo descreveu a metodologia adotada por esta monografia, situando o cenário da pesquisa, as etapas realizadas e qual lugar ocupo com a minha análise, visto que não participei do momento de aplicação de questionários e realização de entrevistas. Já no terceiro capítulo foram abordados os sentidos dados à escolarização pelas famílias, em que todas desejavam a continuidade dos estudos dos alunos e a maioria possuía altas expectativas sobre suas trajetórias. Por fim, no quarto capítulo foi analisada a articulação entre as expectativas dos responsáveis, as estratégias educativas mobilizadas por eles, os perfis e as trajetórias educacionais dos estudantes. A partir desse movimento, foram evidenciadas as características dos perfis e trajetórias dos que recebem determinadas expectativas e estratégias que são adotadas por seus responsáveis.

As contribuições também relacionam-se ao questionamento do argumento da omissão parental, em que as famílias apresentavam ações concretas na escolarização de seus filhos a partir da mobilização de diferentes estratégias educativas baseadas no “sentido do jogo” proporcionado pelos capitais que possuíam, principalmente escolar, e à construção de expectativas dos responsáveis, cujas relações intrafamiliares se mostraram mais fortes do que o que a escola dizia sobre os estudantes.

Apesar dos achados de Zago (2000), Perosa (2006) e Presta e Almeida (2008) dialogados anteriormente, os casos aqui analisados evidenciaram a forte influência do desejo das famílias

sobre a escolarização longínqua de seus estudantes na definição das expectativas escolares, que pesaram mais do que o veredicto escolar e a performance dos próprios estudantes ao longo de suas trajetórias, salvo os casos em que houve acontecimentos vistos como muito negativos pelos responsáveis, como o trabalho durante o ensino médio, a mudança para o turno da noite, gravidez e hiatos na escolarização. Os limites da pesquisa, por sua vez, ligam-se ao número reduzido de entrevistas com as famílias que conseguimos retorno. Além disso, o que de fato propiciou as mudanças ou permanências aqui abordadas nem sempre mostrou-se em evidência através das falas dos responsáveis entrevistados.

REFERÊNCIAS

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

BARTHOLO, T; COSTA, M. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, n. 153, p. 670-692, Set. 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Elaine Reis. **Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência**. 2003. Tese de Doutorado–Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRAY, M. **À l’ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers: conséquences pour la planification de l’éducation**. Paris: l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture, 1999. 111 p.

BRAY, M.; KWOK, P. Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socioeconomic patterns in Hong Kong. **Economics of Education Review**, n. 22, p. 611-620, 2003.

CARVALHO, M. P. DE.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S.. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81–99, jan. 2016.

CORRÊA DE MELO, W. **Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização**. 2018. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

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

GALVÃO, F. V. Ensino suplementar no contexto brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 41, e232022, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.232022>. Acesso em: 01 set. 2021.

GALVÃO, F. V. A literatura sobre *shadow education*: recortes de pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20200129. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0129>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GLASMAN, D. Apoio fora da escola *In*: ZANTEN, A. V (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 40-42.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

GOMES, C. A. *et al.* Sistema educativo sombra: Recortes no Brasil e em Portugal. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 52, n. 6, p. 1-14, mai. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5261768>. Acesso em: 03 set. 2021.

hooks, b. **Escrever além da raça**. Tradução: Jess Oliveira. São Paulo: Editora Elefante, 2022. 308 p.

JÚNIOR, F. T.; SANTOS, J. R. dos.; MACIEL, M. de S.. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 73–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>. Acesso em: 1 ago. 2023.

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

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

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

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

PEROSA, G. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 87-111, 2006.

PITROU, A. Le soutien familial dans la société urbaine. **Revue Française de Sociologie**. V. 18, n. 1, p. 47-84, 1997.

PITROU, A. Dépérissement des solidarités familiales? **L'Année Sociologique**, Paris, n. 37, p. 207-224, 1987.

PPGE UFRJ. **Seminário Anísio Teixeira convida Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (UFMG)**. Youtube, 17 de jun. de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I2AepuX_zdI. Acesso em: 22 de jan. de 2023.

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

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

RIANI, J. de L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?. **Revista Brasileira De Estudos De População**, São Paulo, v. 25 , n. 2, p. 251–269, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982008000200004>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.

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

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

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

SOARES, J.; ALVES, M.; FONSECA, J. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira De Estudos De População**, São Paulo, v. 38, 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em: 02 de dez. de 2022.

SOUTHGATE, D. E. **Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis**. 2009. 211 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Escola de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Ohio, Ohio, 2009.

TERRAIL, J. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. **Sociétés contemporaines**, n. 11-12, p. 53-89, Septembre Décembre, 1992.

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