

<http://dx.doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>

Marília Pinto de Carvalho

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Tatiana Avila Loges

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Adriano Souza Senkevics

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, Brasil

## Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas

**Resumo:** *Com o objetivo de compreender a influência da socialização familiar nas diferenças entre o desempenho escolar de meninas e meninos, foi realizado estudo qualitativo junto a oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Este artigo enfoca a presença dos responsáveis no cotidiano escolar e os projetos de futuro traçados por adultos e crianças. A mobilização das famílias na escolha da escola não apresentava diferenças conforme o sexo do filho/a, mas pais e mães acompanhavam mais estritamente a escolarização dos meninos. Havia a expectativa de que os meninos entrassem para o mercado de trabalho em torno dos 16 anos e, paralelamente, as meninas eram responsabilizadas desde antes dos 10 anos por tarefas domésticas. E havia diferenças sutis nas expectativas parentais de profissão e escolarização, mais altas para os filhos, apesar de suas irmãs apresentarem melhor desempenho na escola e traçarem planos profissionais mais ambiciosos.*

**Palavras-chave:** gênero; escolarização; socialização; família; setores populares urbanos.



Esta obra está sob licença *Creative Commons*.

<sup>1</sup> SILVA et al., 1999.

<sup>2</sup> 1982.

“Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados”: com este título, Carmem Duarte Silva e colaboradores publicavam, em 1999, um artigo que se tornaria clássico na discussão do melhor desempenho escolar das meninas brasileiras frente a seus colegas de sexo masculino.<sup>1</sup> Embora Fulvia Rosenberg<sup>2</sup> já tivesse apontado, desde a década de 1980, que as estatísticas indicavam

<sup>3</sup> BRITO, 2006; CARVALHO, 2005; CAVALCANTI, 2002; DAL'IGNA, 2005; PALOMINO, 2004; SOUZA, 2007.

<sup>4</sup> 2006.

<sup>5</sup> 2005.

<sup>6</sup> 1999.

<sup>7</sup> Uma exceção é o doutorado de Dília Maria Glória (2009).

<sup>8</sup> NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000 e 2013; ALMEIDA, 2009.

<sup>9</sup> ROSEMBERG, 2001.

trajetórias escolares mais lineares e mais bem-sucedidas para as meninas, somente a partir dos anos 2000 surgiu maior número de estudos tentando compreender os processos que conduziam a este sucesso escolar.<sup>3</sup> A maioria desses trabalhos, com algumas exceções – como, por exemplo, os trabalhos de Rosemeire Brito<sup>4</sup> e Cláudia Dal'Igna<sup>5</sup> – reitera a bipolaridade presente na pesquisa de Silva et al.,<sup>6</sup> indicando as meninas como disciplinadas, obedientes, esforçadas e os meninos como agitados, avessos a um ensino que seria baseado na rotina e na repetição. Mais ainda, a discussão acadêmica em geral reproduziu a opinião corrente entre as professoras e afirmou que essas características seriam forjadas na socialização familiar. Esse tipo de análise, a nosso ver, decorre de abordagens teóricas do conceito de gênero que são pouco atentas à sua dimensão contraditória, complexa e dinâmica.

Ao mesmo tempo, os estudos da sociologia da educação que abordam a socialização familiar e suas relações com as trajetórias escolares raramente se perguntaram a respeito de diferenças entre os sexos.<sup>7</sup> Com apoio frequente nos estudos de Pierre Bourdieu e seus leitores, essas pesquisas destacam diversos aspectos das ações das famílias e dos sujeitos frente a seus processos de escolarização,<sup>8</sup> mas deixam em aberto as desigualdades de gênero.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa empírica que procurou conhecer, por meio de estudo qualitativo, os processos de socialização de gênero no interior de oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Aqui enfocamos dois aspectos que nos pareceram relevantes na compreensão das trajetórias escolares diferenciadas de meninos e meninas: a presença dos responsáveis no cotidiano escolar; e os planos de futuro traçados pelos adultos e crianças, no que se refere a profissões e escolarização almejada.

A explicação do que vem sendo chamado *fracasso escolar dos meninos*, fenômeno comum à maioria dos países ocidentais, apresenta grandes desafios teóricos, seja por significar uma inversão na assimetria entre homens e mulheres, presente no conjunto da sociedade, seja por induzir muito facilmente generalizações de caráter essencialista.<sup>9</sup> A fim de evitar conclusões universais, o estudo focou famílias de setores populares urbanos e somente a este setor se dirigem suas conclusões, levando em conta que, em camadas sociais diferentes ou no meio rural, é possível que o melhor desempenho escolar feminino seja resultado de outros processos.

Além disso, procuramos ir além de abordagens dicotômicas e apreender aspectos contraditórios das relações de poder ligadas ao gênero, que constituem, ao mesmo tempo, formas de subordinação e de autonomia. Dessa forma, para não reiterar pressupostos afirmados de antemão, seja em

relação a uma passividade das meninas, seja sobre sua busca ativa pelo sucesso, buscamos apresentar na análise tanto dimensões de ruptura quanto de manutenção das posições subordinadas das mulheres.

### Caracterização dos sujeitos pesquisados

Os sujeitos pesquisados foram localizados a partir de três escolas públicas da Zona Oeste do município de São Paulo, em que seus filhos ou filhas estudavam.<sup>10</sup> Em cada escola, um questionário de caracterização do grupo familiar dos/as alunos/as foi respondido pelos “responsáveis” e, a partir dele, foram selecionadas famílias que tinham pelo menos um filho de cada sexo em idade escolar e se dispuseram a participar da pesquisa.

A primeira questão a esclarecer, a qual destacamos colocando aspas no termo “responsáveis”, é quem consideramos como família da criança. Dada a dificuldade em definir o conceito de família – já apontada, por exemplo, por Geraldo Romanelli<sup>11</sup> –, mantivemos nosso foco na dimensão empírica dos grupos familiares, acompanhando estudos críticos, como os de Claudia Fonseca<sup>12</sup> e Dagmar Meyer<sup>13</sup> e colaboradoras. Buscamos, portanto, evitar os pressupostos de uma família nuclear completa, composta por pai, mãe e filhos, residentes em um único domicílio e compartilhando a mesma renda; paralelamente, atentamos para as diferentes dinâmicas dos grupos familiares, conforme ampliávamos nossos contatos com eles.

Ao realizar as visitas e entrevistas, identificamos a presença de duas avós como cuidadoras regulares das crianças e duas famílias monoparentais. Em uma delas, residia no domicílio uma bebê, filha de uma das irmãs, então com quinze anos de idade. Mas a coabitação de três gerações familiares, por vezes, não era evidente, pois se tratava de casas conjugadas ou superpostas no mesmo “quintal”.

Dessa forma, consideramos como família ou grupo familiar o conjunto de pessoas que cuidava ou partilhava dos mesmos cuidados que as crianças a partir de quem demos início à pesquisa, independentemente de essas pessoas residirem no mesmo domicílio e de seu grau de parentesco. Ainda assim, quase sempre nossas entrevistas envolveram somente mães, que compareciam à reunião na escola, ou se dispunham a ser entrevistadas. Em duas famílias foram entrevistados também os pais<sup>14</sup> e, em uma, participou a avó.

Do ponto de vista socioeconômico, podemos dizer que havia semelhança entre as oito famílias estudadas, considerando-se um conjunto de indicadores: declararam renda mensal entre R\$ 950,00 e R\$ 2.500,00; a escolaridade

<sup>10</sup> A fim de preservar a privacidade dos sujeitos os nomes são fictícios.

<sup>11</sup> 2013.

<sup>12</sup> 2005.

<sup>13</sup> 2012.

<sup>14</sup> O termo pais, mesmo no plural, designará sempre os genitores de sexo masculino.

dos casais era no máximo o Ensino Médio, predominando o fundamental completo ou não; as profissões eram de baixa qualificação, com a maioria das mulheres ocupadas como empregadas domésticas e dos homens como trabalhadores da construção civil, a maior parte no mercado informal. Em seis famílias a prole se compunha de três ou mais filhos/as e sete moradias eram muito parecidas: casas de alvenaria construídas pelos próprios moradores em favelas. Contavam com luz elétrica, água encanada e banheiro, mas os serviços de esgoto e de coleta de lixo eram precários ou inexistentes e eram frequentes os relatos de violência policial. Contudo, com uma única exceção, essas residências tinham móveis e eletrodomésticos novos, computadores e vídeo games, telefones celulares. Quatro dos grupos familiares tinham carro e quase todos vivenciaram, nos anos recentes, um aumento de sua capacidade de consumo, com acesso a crédito. Esses indicadores nos levaram a classificar esses grupos familiares como pertencentes aos setores populares.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Não sendo esse o eixo de nosso debate, e cientes da sua complexidade, trabalhamos com uma noção descritiva de estratificação social, baseada em renda, ocupação, escolaridade e condições de moradia. Propositamente evitamos a nomenclatura "Classe C" ou "Nova Classe Média", que nos parece pouco fundamentada teoricamente.

Ao longo de 2011, foram gravadas entrevistas semi-estruturadas com oito mães, uma avó, dois pais e dez crianças, em seis residências. Em cinco das visitas, filhos e filhas participaram da conversa em diferentes momentos. Buscamos nas escolas informações sobre o desempenho das crianças, seja em documentos, seja em conversas com educadoras, e, ali, também realizamos observações e conversas informais com os/as alunos/as.

<sup>16</sup> Também faziam parte das famílias quatro crianças menores de 4 anos.

Dessa forma, foram envolvidos na pesquisa 14 meninos e 12 meninas, entre 6 e 18 anos de idade.<sup>16</sup> Desse total de 26 crianças, apenas dois estavam fora da escola: Jefferson, de 18 anos, que abandonara o 1º ano do ensino médio no ano anterior à pesquisa; e Silvana, de 15 anos, que, já grávida, concluíra o ensino fundamental "empurrada", de acordo com a coordenadora da escola, e no momento da entrevista dedicava-se ao cuidado da filha. Todos estudavam em escolas públicas de ensino fundamental ou médio. A respeito de 19 deles obtivemos informações de seu desempenho acadêmico junto à escola; nos demais casos, recorrendo às famílias.

Dentre as 12 meninas, oito eram consideradas boas alunas, oscilando entre "excelentes" e "medianas", e quatro "apresentavam dificuldades" em geral de aprendizagem. Já, entre os 14 alunos de sexo masculino, apenas cinco foram caracterizados como "medianos" ou "sem problemas", nenhum como excelente e outros nove apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina, histórico de reprovações e repetidas convocações dos responsáveis à escola. Embora construído aleatoriamente trata-se, portanto, de um grupo que corresponde às características de desempenho escolar que temos encontrado em nossos

<sup>17</sup> CARVALHO, 2009.

estudos<sup>17</sup> assim como em diversas outras pesquisas no Brasil e em outros países.

De forma ampla, podemos dizer que os modelos educativos que encontramos nas famílias estudadas dialogavam em diferentes graus com as prescrições de infância, igualitarismo e individualidade presentes nos ideais contemporâneos de família, ainda que mantivessem desigualdades de gênero: por meio de uma vigilância mais estrita dos pais e mães, as filhas pareciam aprender desde muito cedo certas características que as professoras reconhecem como femininas e, frequentemente, valorizam, tais como a organização, a obediência, o silêncio e a calma. Provavelmente faziam parte desse aprendizado até mesmo as formas de romper com as regras escolares de maneiras discretas, sem enfrentamento direto, já descritas por Nara Bernardes.<sup>18</sup> Essas características apareciam para os adultos como espontâneas, naturais e derivadas do simples fato de as filhas serem meninas.

<sup>18</sup> 1989.

Pais e mães dividiam o trabalho doméstico e o cuidado com a prole de maneira muito desigual. Assim, se meninas e meninos aprendiam cotidianamente a respeito de hierarquias de gênero, e também sobre passividade e autocontrole ou, ao contrário, atividade e rebeldia, pareciam ter grande peso neste aprendizado as relações de poder entre seus pais e mães, assim como a divisão de trabalho do casal, para além de regras explícitas.

Todas as meninas participavam mais intensamente que seus irmãos das tarefas domésticas, o que, ao lado das maiores restrições à sua circulação na cidade e da escassez de espaços de lazer e sociabilidade, fazia com que a frequência à escola tivesse significados diferentes para garotas e garotos. Muitas vezes elas pareciam perceber a escola como oportunidade de liberdade e realização, e eles como castigo e restrição. Além disso, as meninas pontencializavam seu sucesso na escola valorizando atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar, como oficinas em ONGs, atividades no contraturno das próprias escolas e escolinhas de catequese nas igrejas.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Em outro texto, desenvolvemos estes aspectos aqui resumidos (2014).

Nesse contexto, chamaram a nossa atenção os dois aspectos aqui desenvolvidos: a constatação de que, embora não houvesse diferença entre os sexos no tipo de escola frequentada, os responsáveis relatassem maior envolvimento e preocupação com a escolarização dos meninos; e o fato de as meninas terem apresentado aspirações de futuro melhor definidas e mais ambiciosas que seus irmãos.

## Escolha de escolas e presença no cotidiano escolar

A escolha das escolas não pareceu ter variações importantes conforme o sexo do filho ou filha em qualquer das famílias estudadas. A possibilidade de escolher a escola era limitada e feita por meios informais. Todos/as estudavam em escolas públicas em que, como é predominante no Brasil, havia o critério de setorização, isto é, os alunos teriam acesso a vagas na escola mais próxima de sua casa. Em geral, pais e mães declaravam que seus filhos tinham “caído” nessa ou naquela escola e os eventuais mecanismos para isso lhes eram desconhecidos: “Não é escolha nossa. Tem gente que estuda mais longe, ele pegou aqui” (Edinalva, mãe).

As eventuais preferências por alguma escola, manifestas pelos/as adultos/as, não variavam com o sexo de filhos e filhas, como declarou Keila, referindo-se a uma escola pública de prédio imponente próxima a seu antigo local de trabalho, em um bairro de setores médios: “Eu queria que todos os meus filhos estudassem ali. Todos!” (Keila, três filhas e um filho).

Por outro lado, a presença da maioria das famílias nas escolas se dava apenas em momentos de reunião ou quando eram convocadas pelas/os educadores/as. Essas convocações aconteciam, principalmente, em razão de problemas de disciplina, mais frequentes entre os meninos e, assim, as mães nos relataram maior envolvimento e presença nas escolas de seus filhos de sexo masculino:

*Até o ano passado o Daniel ainda me deu um pouquinho de trabalho. [...] porque ele não ia para a escola, mas aí eu catei ele de jeito e deu tudo certo no final. Fui eu e minha mãe lá na escola, porque todo mundo da escola já nos conhece, eu e minha mãe, e nós conversamos e deu tudo certo (Keila, mãe [grifo nosso]).*

*Nesse tempo eu não trabalhava direto, era a Mariana dando aula e eu lá, observando. Quando a pessoa tá, eles se comportam que só o santo. [Pergunta: Você foi assistir à aula com o Vicente?] Sim, com o Vicente. Primeiro fui eu, e a mãe do outro, e a mãe do outro, e assim, passava a semana. É porque na sala, eles estavam muito bagunceiros, bagunceiros mesmo, então a professora ficava doidinha. Ela chamou pro pessoal observar, pra conversar. Daí eu fui assistir aula lá um dia, só que parecia que não tinha ninguém na sala. Ela disse: “tá vendo, mãe”? Aí eu falei: “tô vendo! Só o que me faltava ter que vir aqui todos os dias” (Edinalva, mãe [grifos nossos]).*

Apenas um caso semelhante nos foi relatado com relação a uma menina: “A Valentine por um tempinho

também [teve problemas na escola]. Não foi nada assim... mas eu fui lá e conversei com a professora e deu tudo certo” (Keila, mãe).

Cabe destacar que, nas famílias estudadas por nós, a maioria dos rapazes, mesmo acima de 14 anos, ainda frequentava a escola, seja no ensino fundamental, seja no médio, e é provável que isto resulte exatamente do empenho familiar junto às instituições escolares, além do esforço dos responsáveis em controlar filhos e netos. Acreditamos que essa situação decorre do formato da pesquisa, uma vez que as famílias foram contatadas a partir das escolas, o que certamente resultou numa seleção de grupos familiares mais envolvidos com o processo de escolarização das crianças.

Essas indicações nos fazem pensar nos inúmeros estudos nacionais e internacionais que descrevem como os meninos, quase sempre em razão de sua indisciplina e agitação, são mais frequentemente objeto de atenção das professoras e da equipe pedagógica, ocupam o espaço sonoro e de interações nas salas de aula e são invariavelmente majoritários em todos os tipos de programas de suporte, sejam aulas de reforço, oficinas, recuperação paralela ou classes especiais.<sup>20</sup>

Parece que este quadro se replica no interior das famílias, até pelo fato de elas serem mais frequentemente convocadas pelas escolas para resolver questões relativas aos filhos. Assim, em comparação com a vida escolar das meninas, a escolarização dos meninos acaba recebendo mais atenção e ocupando mais o tempo dos/as adultos/as.

Estudando por meio de pesquisa quantitativa o acompanhamento escolar oferecido por pais e mães a meninos e meninas na França, Marie Gouyon e Sophie Guérin<sup>21</sup> chegaram a interessantes conclusões que iluminam nossos achados. O controle exercido sobre a escolarização das filhas era menor que sobre os filhos, se considerado tanto o tempo gasto na ajuda à realização dos deveres de casa, quanto a presença na tomada de decisões a respeito do percurso escolar.<sup>22</sup> As autoras concluem pela existência de uma maior autonomia para as filhas em comparação com os filhos, diferença que era ainda maior nas camadas populares e em famílias chefiadas por mulheres ou com mais de duas crianças, isto é, em situações nas quais a mãe, principal responsável por esse acompanhamento, dispunha de menos tempo e precisava fazer escolhas para utilizá-lo. Nesses casos, “as mães, para compensar sua menor disponibilidade, controlam muito menos suas filhas e parecem contar com a autonomia delas”.<sup>23</sup> Apesar de seu material empírico conter poucas indicações a respeito, Gouyon e Guérin<sup>24</sup> tomam como hipótese que se tratava de um efeito de interação: as meninas respondendo à expectativa de autonomia que se tem delas e sendo menos controladas.

<sup>20</sup> CARVALHO, 2009; PEREIRA, 2008; GILBERT e GILBERT, 1998; HEY et al., 1999.

<sup>21</sup> 2006.

<sup>22</sup> Escolha de segunda língua a ser estudada e tipo de ensino médio a ser seguido, entre outras decisões presentes no sistema escolar francês.

<sup>23</sup> GOUYON e GUÉRIN, 2006, p. 71-72 (tradução nossa).

<sup>24</sup> 2006.

Ora, também junto aos grupos familiares que investigamos, se, por um lado, as meninas eram mais controladas que seus irmãos no que se refere ao lazer fora de casa, às possibilidades de circulação e ao cumprimento de tarefas domésticas, por outro lado, elas pareciam dispor de bastante autonomia em sua vida escolar, que conduziam, na maioria dos casos, com sucesso.

## Os rapazes e o trabalho remunerado

Cinco das famílias estudadas incluíam, cada uma, um rapaz com 15 anos ou mais<sup>25</sup> e a maioria de seus pais e mães projetava ou já vivia a situação de que, em torno dos 16 ou 17 anos, estes meninos trabalhassem fora para obter renda, perspectiva também presente entre pais e mães de meninos mais jovens: "Com uns 16 anos, ele podia trabalhar de dia e estudar de noite. Não é fácil, mas dá, tem de ser" (Regina, sobre seu filho Ernani, 12 anos).

A inserção dos rapazes em atividades produtivas não significava para essas mães a perspectiva de abandono da escola. Trabalhos de meio período, bicos que podiam ser feitos em casa, estudo noturno e cursos supletivos já eram praticados ou foram mencionados como possibilidade: o único rapaz que abandonara os estudos (Jeferson, 18 anos) o fizera contra a vontade da mãe e do pai, que, na época da entrevista, tentavam matriculá-lo em um curso supletivo, mas tinham dificuldade em encontrar vaga perto de casa. Em outra família, Adelson, de 17 anos, transferira-se para o período noturno ao chegar ao ensino médio, a fim de buscar trabalho. E, finalmente, Gaudêncio, de 16 anos, trabalhava pela manhã em uma oficina mecânica e estudava à tarde.

Assim, as mães que ouvimos mantinham marcas da lógica encontrada por Tânia Dauster,<sup>26</sup> entre os setores populares do Rio de Janeiro por ela investigados, segundo a qual o trabalho para obtenção de renda é percebido como elemento fundamental de socialização, seja para a aprendizagem da disciplina e comportamentos adequados ao mundo do trabalho, seja como forma de evitar o envolvimento com o banditismo e o tráfico de drogas.

Isto é, o trabalho dos rapazes não se opõe necessariamente à permanência na escola, sendo, antes, percebido como complemento, em paralelo ao envolvimento das meninas com os afazeres domésticos. Essas indicações são reforçadas pelos achados de Amélia Artes,<sup>27</sup> em estudo no qual analisou os resultados da PNAD-2006 e concluiu que o fato de trabalhar fora não explica as dificuldades escolares dos meninos, uma vez que "de cada dez meninos, apenas um deles trabalha, enquanto cinco estão defasados" na escola.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Havia apenas duas moças acima de 14 anos, ambas de uma mesma família.

<sup>26</sup> 1992.

<sup>27</sup> 2009.

<sup>28</sup> ARTES, 2009, p. 171.



<sup>29</sup> 1999.

Suzana Burnier Coelho,<sup>29</sup> investigando rapazes moradores em favelas da região metropolitana de Belo Horizonte, em meados dos anos 90, localizou dois “modelos educativos” praticados pelas mães: um grupo enfatizava a escola e a brincadeira como características da infância, enquanto outro considerava o trabalho desde cerca de 6 anos, com inserção no mercado já aos 11 ou 12 anos de idade, como parte do processo educativo – e não apenas das estratégias de sobrevivência do grupo familiar. A autora atribui essas diferenças ao maior ou menor contato dessas famílias com as representações de infância fundadas na psicologia infantil, um dos componentes do ideal de família contemporânea presente nos grupos urbanos e setores médios.

<sup>30</sup> 2013.

Uma década depois, Costa e colaboradores<sup>30</sup> encontraram, entre famílias de setores populares de Belo Horizonte, ouvidas em 2007, referência à faixa etária dos 15 ou 16 anos para ingresso no mercado de trabalho, de maneira semelhante a/aos nossos/as entrevistados/as.

Podemos falar, então, de um progressivo alongamento do tempo de infância para os rapazes de setores populares urbanos, no que se refere à entrada no mercado de trabalho. Acreditamos que contribuíram para isso, além da difusão do ideal de uma infância prolongada, a melhora nas condições de vida de muitas famílias, assim como o maior acesso à escolarização, praticamente universalizada até os 14 anos (ensino fundamental) na última década, sendo que nossos sujeitos tinham também facilidade de frequentar o ensino médio em escolas públicas. No âmbito de nossa investigação não foi possível uma compreensão mais detalhada dos significados do trabalho para os próprios rapazes e como o articulavam com a escola, em razão de nossas escolhas: inserção nas famílias a partir de alunos/as do ensino fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, abordado/as a partir das escolas. A presença de irmãos mais velhos era eventual; somente alguns deles exerciam atividades remuneradas e não tivemos acesso direto a todos esses jovens. Ficou claro, contudo, que, para a maioria daqueles pais e mães, havia a expectativa de que os meninos entrassem para o mercado de trabalho em torno dos 15 ou 16 anos e as possibilidades, para isso, eram, principalmente, em ocupações de baixa qualificação, a partir da rede de relações familiares.

Cabe destacar, ainda, que a responsabilidade das meninas por tarefas domésticas permanecia com início antes dos 10 anos de idade, indicando que nem a elevação da renda, nem o prolongamento da escolarização e a difusão de ideais contemporâneos de infância alteraram a intensidade ou a precocidade desta inserção das meninas no trabalho doméstico.

## Expectativas de futuro: escolaridade e profissão

Aparentemente, as expectativas de escolarização dos pais e mães não variavam conforme o sexo dos/as filhos/as. Algumas mães tinham noções muito vagas a respeito do sistema escolar, como no caso de Marinete, que, indagada sobre até que ponto gostaria que os/as filhos/as estudassem, respondeu: “Até quando eles se formarem”, sem poder especificar a que nível de ensino se referia. Com a insistência da entrevistadora sobre seus sonhos de futuro para os filhos, ela apenas disse, depois de um longo silêncio: “O meu sonho é que meus filhos sejam bons filhos”. Ou Alice, que declarou: “Eu espero que os meus filhos estudem, e mais tarde arrumem uma coisa melhor para a vida deles, um servicinho bom para eles... O que, eu não sei” [risos]. As demais famílias tinham como horizonte, para meninos e meninas, a conclusão do ensino médio e, eventualmente, “fazer uma faculdade”.

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:

*Ó, se depender de mim, eu não tive estudo, mas se depender de mim... só não posso forçar depois que eles passarem de maior, aí a vida é deles. Mas, enquanto eles tiverem embaixo da saia da mãe, debaixo do braço do pai, vou tentar. Eu falo pra eles: “vai, filho, estuda, eu graças a Deus tenho um emprego, não vou perder, tô quase pra aposentar, estacionei, mas vocês têm que estudar. Porque se vocês não estudarem, vocês vão ralar igual o seu pai” (André, um filho e uma filha).*

*Mas o meu sonho... é igual eu falo pro Luciano: “filho, a USP, digamos que seja a melhor escola daqui de São Paulo, pra entrar lá é muito difícil. Mas já que você está na Escola de Aplicação, estuda, se dedica, pra um dia, quem sabe, você entrar na faculdade”. Assim, não tem, por exemplo, sonho de dizer que vai ser doutor, que vai ser médico, mas que estude pra fazer curso, faculdade, pra ser depois alguém na vida, pra ter um futuro melhor. [Pergunta: Pra Ana Lúcia você acha a mesma coisa?] Pra ela também. Porque aqui em São Paulo, em relação ao lugar que a gente veio, tem muita oportunidade. Muita, muita. Se você quer, você se esforça, acho que consegue (Evonete, dois filhos e uma filha).*

*[Pergunta: Em questão de terminar a escola, a senhora espera que todos terminem?] Keila: Eu espero não, filha, eles vão terminar. Só se saírem de casa. [...] Ninguém trabalha, ninguém faz nada, então vai todo mundo estudar. [...] Eu queria que o meu filho fizesse*

*uma faculdade, eu quero que o Daniel estude, eu quero que eles estudem, que sejam alguém, sabe? Para mim ter orgulho deles assim, e eles mesmo olhar no espelho e ter orgulho deles, não só eu (Keila, um filho e três filhas, [ênfase na fala]).*

Essas falas deixam entrever que, pelo menos em algumas famílias, as expectativas não eram exatamente as mesmas para meninos e meninas, conforme aparentam à primeira vista: parecem ser mais intensas e mais altas para eles, apesar de suas irmãs apresentarem trajetórias escolares mais condizentes com elevadas expectativas. Nas entrelinhas do discurso igualitário, percebe-se essa nuance na fala de Keila, mais focada no filho, ou quando Evonete fala do menino e, somente depois de indagada explicitamente, inclui a filha nos projetos de uma escolarização longa; ou, ainda, no singular masculino com que André inicia sua frase a respeito de seu estímulo aos estudos: “vai, filho”.

É interessante destacar que situação semelhante foi verificada por Margarida Barroso,<sup>31</sup> em estudo no qual ouviu 47 jovens portugueses entre 18 e 30 anos de idade que participavam de fraternias mistas: tanto rapazes quanto moças percebiam que seus pais e mães haviam estimulado que os filhos seguissem carreiras mais exigentes, embora as filhas tivessem demonstrado maior investimento educacional.

Em nosso estudo, as meninas, de forma contraditória às expectativas parentais e independentemente de suas idades, apresentavam com mais frequência que seus irmãos sonhos profissionais melhor delimitados e que exigiriam uma escolarização prolongada. Foram, no total, oito meninas e apenas dois meninos.

Algumas delas não apenas declaravam um interesse profissional, mas se mostravam envolvidas com o tema em brincadeiras e atividades ou, até mesmo, em cursos preparatórios. Lívia, com 10 anos, queria ser médica e não se cansava de brincar dessa profissão com suas bonecas; Cláudia, de 9 anos, sonhava em ser veterinária, adorava seu cachorrinho, jogos virtuais de veterinário e visitas a feiras de animais; Francimary (11 anos) queria ser atriz e procurou sua professora, que atuava como pesquisadora, no dia seguinte da entrevista, especialmente para lhe afirmar isso, pois soubera que a mãe não tinha essa informação, o que revela a importância dessa escolha para a garota, que frequentava o curso de teatro oferecido na escola no contraturno.

Outras meninas declaravam um interesse mais vago: Luciane (11 anos) afirmou que gostaria de “fazer o curso da Marinha”, Giovana (12 anos) queria ser professora, Fernanda (13 anos) havia dito à mãe que pretendia ser bióloga. Dentre os sete filhos e filhas de Marinete, somente Alaíde, a mais

<sup>31</sup> 2008.

velha, com 18 anos, tinha uma perspectiva de futuro clara: queria ser policial e, de acordo com a mãe, pretendia “terminar os estudos” (ela cursava a oitava série e não parecia ter clareza sobre os requisitos para a carreira que almejava).

Havia, também, meninas sem qualquer ideia sobre uma futura profissão, como Emily (9 anos) e as irmãs de Alaíde – Silvana e Sirlene (13 e 14 anos). E, ainda, Valentine (14 anos), que declarou, durante a entrevista, pretender ser manicure, para desgosto visível de sua mãe, Keila: “[E depois do ensino médio, pensam em fazer algum curso, alguma coisa?]. Valentine: Não... Keila: Você não pensa em fazer nada? Não pensa em se formar em nada? Você não quer ser nada? Valentine: Eu quero ser manicure” (entrevista na casa da família). É interessante observar que a ocupação escolhida pela garota foi qualificada pela mãe como “nada”, indicando sua expectativa de que a filha escolhesse uma profissão qualificada – “formar-se” em alguma coisa.

De modo contrastante com essa minoria de meninas, a indefinição ou a precoce opção por trabalhos de baixa qualificação predominava entre os meninos. Somente Luciano (9 anos) declarou que queria ser médico e Daniel (16 anos), que já atuava na banda de sua igreja, pretendia “fazer uma faculdade de música”. Vale destacar que Luciano estudava em uma escola considerada de alta qualidade e ouvia da mãe, conforme ela mesma nos relatou, constantes incentivos para que aproveitasse essa, que era considerada uma oportunidade rara, e ascendesse socialmente pela via da escolarização em nível superior. Entretanto, a professora do menino nos revelou que ele, frequentando o quarto ano, ainda não estava “plenamente alfabetizado” e tinha “muita dificuldade”, o que deixava em aberto até quando esse plano permaneceria de pé. Quanto a Daniel, o rapaz aprendera música tocando ao lado do pai, nas igrejas que frequentavam, já obtinha algum rendimento acompanhando uma cantora de música gospel e disse estar em vias de gravar um CD. Essa rota de profissionalização, portanto, só tangencialmente incluía a escola e a mencionada “faculdade de música” e era, antes, uma oportunidade rara surgida na instituição religiosa.

Nenhum dos demais 12 meninos projetava ou se envolvia em profissões dependentes de uma longa trajetória escolar: Davi (13 anos), Adelson (17 anos) e Vitor (13 anos), cujos pais eram pedreiros, os ajudavam – “de vez em quando”, de acordo com as mães; Gaudêncio (16 anos) trabalhava regularmente em meio período com os tios em uma oficina mecânica e sua mãe disse que ele pretendia seguir nessa ocupação; Guilherme (9 anos) dissera à mãe que queria ser motorista de perua; Jeferson, de 18 anos,

largara um emprego de auxiliar de escritório que a mãe lhe havia conseguido e trabalhava nos fins de semana em uma banca de jornal. Os demais sete garotos não trabalhavam e indicaram não ter sonhos profissionais. Diferentemente de suas irmãs, oportunidades que eventualmente lhes surgiram (cursos no contraturno de suas escolas ou em ONG's, possibilidades de emprego não manual, atividades nas igrejas) não faziam sentido para eles.

Situação semelhante foi descrita por Jean Pierre Terrail<sup>32</sup> e, também, por Gouyon e Guérin<sup>33</sup> junto às meninas francesas, que, de acordo com enquetes nacionais de 1988 e de 2003, respectivamente, mostraram-se mais ambiciosas que os meninos no que se refere ao nível de ensino que almejavam, independentemente das condições sociais da família. O estudo de Gouyon e Guérin<sup>34</sup> foi além, na medida em que incluía, também, questionários respondidos pelas crianças e jovens, o que lhes permitiu afirmar que as expectativas de futuro e ambições das moças eram "mais refletidas e elaboradas já em etapas iniciais da escolarização".<sup>35</sup>

Sem dúvida, no caso de nossa pesquisa, a falta de perspectiva dos meninos tinha correlação com sua situação escolar, como sintetizou André, em relação a seu filho Ernani (12 anos): "O menino, ele não fala, de profissão ele não fala. Mas eu obrigo ele a estudar. Vai estudar. Enquanto eu puder estar ali, forçando ele a estudar, eu forço" (André, pai).

No que se refere às meninas, parece que estamos diante de um círculo virtuoso: bem-sucedidas e sentindo-se à vontade na escola, muitas sonhavam com profissões qualificadas e, cedo, estabeleciam planos ambiciosos, independentemente do que pensavam seus pais e mães, em mais uma demonstração de autonomia. A existência desses planos, por sua vez, podia estar impulsionando-as a investir mais na escola, valorizar a aprendizagem e obter bons resultados.

### Interpretando as diferenças entre meninos e meninas na vida escolar

Uma explicação possível é apresentada por Adriana Marrero<sup>36</sup> – socióloga uruguaia –, para quem as moças, operando no nível das regras explícitas do sistema escolar, que são meritocráticas e universalistas, buscam adequar-se o melhor possível ao seu papel de alunas e aproveitar as vantagens dessas regras formais: "lo que hacen es aprovechar el acceso a un rol igualitário en tanto alumnas, para reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, social y personal".<sup>37</sup> Marrero<sup>38</sup> chama a atenção para esta dimensão explícita, sem desconsiderar, entretanto,

<sup>32</sup> 1992.

<sup>33</sup> 2006.

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> 2006, p. 67 (tradução nossa).

<sup>36</sup> 2008.

<sup>37</sup> MARRERO, 2008, p. 208.

<sup>38</sup> 2008.

que, implicitamente, prevalecem na vida escolar regras que reproduzem as desigualdades sociais.

Mas, sem dúvida, vimos meninas muito cedo tomarem em suas próprias mãos sua “sorte educativa, social e pessoal”, por exemplo, ao escolher e potencializar as atividades extracurriculares a que tinham acesso em benefício de um melhor desempenho na escola.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> 2014.

Dessa forma, ficou nítida a diferença entre meninos e meninas na capacidade de fazer planos e organizar o presente em função do futuro, o que implica abrir mão de prazeres e divertimentos em nome da meta a ser atingida. Trata-se de uma das disposições valorizadas pela escola e pelo mundo do trabalho,<sup>40</sup> que essas meninas estariam incorporando a partir de seu lugar de gênero – já que seus irmãos, vivendo nas mesmas famílias, estudando nas mesmas escolas e frequentando as mesmas igrejas, demonstravam disposições diferentes. Além das regras e controles maiores exercidos pelas famílias sobre o tempo não escolar das meninas, é possível que a disciplina exigida pelo trabalho doméstico, tão presente no dia a dia das garotas, tenha contribuído para a incorporação dessa disposição de trabalho organizado e sistemático, a qual seria transferida por elas ao universo escolar.

<sup>40</sup> LAHIRE, 2004.

Bernard Charlot<sup>41</sup> acrescenta que esta mobilização, ligada a um projeto de vida e de independência, está baseada no processo de aprendizagem das alunas, em sua atividade: “só pode aprender quem se mobiliza em uma atividade intelectual”.<sup>42</sup> Assim, mesmo que o funcionamento da instituição escolar tenha como norma implícita a reprodução da subordinação de gênero, “evidencia-se uma forte mobilização escolar das moças, ligada a um projeto de vida e às oportunidades que lhes oferece a doutrina oficial da escola, universalista”.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> 2009.

<sup>42</sup> CHARLOT, 2009, p. 169.

<sup>43</sup> CHARLOT, 2009, p. 170.

Além disso, como afirma Kimi Tomizaki em estudo sobre filhos de metalúrgicos da região do ABC paulista, é no “jogo de espelhos que os membros de gerações familiares se avaliam e jugam mutuamente”.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> TOMIZAKI, 2013, p. 102.

No contexto da divisão generificada do trabalho, que pressupõe os homens como provedores e as mulheres como donas de casa, o envolvimento dos meninos com as ocupações pouco qualificadas dos pais significava a contrapartida masculina ao envolvimento das meninas com as tarefas domésticas. Contudo, mães e filhas pareciam concordar que as meninas, 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.

Marinete, mãe analfabeta trabalhando como empregada doméstica diarista, comentou com orgulho os projetos de sua primogênita Alaíde, de 18 anos, que, ao lado da

<sup>45</sup> TOMIZAKI, 2013.

irmã, fazia todo o trabalho doméstico para a extensa família de sete irmãos e uma sobrinha, e que pretendia ser policial. Um orgulho revelador daquele processo de avaliação e julgamento entre gerações familiares, aqui na forma de jogo de espelhos invertidos:<sup>45</sup> “A Alaíde tá namorando. Se fosse pelo namorado dela eles já estariam casando. Ele quer casar. Só que ela falou que não, que vai terminar os estudos. Deixa ela estudar, né?” (Marinete, mãe).

Isto é, a postura dos rapazes de espelhar as ocupações paternas, por exemplo, na construção civil, não encontrava equivalente entre as meninas. Elas não viam como horizonte ser empregadas domésticas como suas mães, um trabalho não apenas pouco qualificado, instável e mal remunerado, mas, também, desvalorizado e percebido como simples extensão das tarefas domésticas exercidas no próprio domicílio. Assim, não estabeleciam patamares de certificação escolar ou tipos de profissão tomando suas mães como referência.

<sup>46</sup> 2007.

<sup>47</sup> 1997.

Maria Lúcia Heilborn<sup>46</sup> (2007) e Laura Duque-Arazola<sup>47</sup> também descreveram uma forte rejeição ao emprego doméstico por parte das meninas que ouviram em suas pesquisas, muitas delas filhas de trabalhadoras domésticas. Desde a década de 1990 cresceram os níveis de escolarização, e, assim, as meninas que estudamos tinham muito mais chances objetivas de concluir o ensino médio ou, até mesmo, chegar ao ensino superior, alcançando tipos de empregos mais valorizados e mais bem remunerados que as meninas estudadas por aquelas autoras. Mas, ainda que seus irmãos tivessem as mesmas oportunidades escolares, pareciam menos propensos a aproveitá-las.

## Conclusões

<sup>48</sup> 1992.

No grupo investigado por nós, não se confirmou a hipótese, levantada por Terrail, para quem<sup>48</sup> o apoio das mães empregadas em trabalhos de baixa qualificação seria decisivo no empenho escolar de suas filhas, que seriam incentivadas a buscar um lugar mais valorizado no mercado de trabalho.

Entre as mães que entrevistamos, a postura variava do orgulho (como no caso de Marinete, citado acima) à avaliação de que as pretensões das filhas eram pouco realistas. Por exemplo, Aldilene, empregada doméstica, mostrou perceber a intenção de Livia, sua filha de 9 anos, de ser médica, como coisa de criança: “quem vê ela lá com as bonecas, o que ela mais faz é brincar de médica, mas...”. No silêncio carregado de dúvidas de Aldilene, podemos ouvir ecos de sua percepção prática de uma situação que vem sendo apontada em inúmeros estudos sociológicos sobre mobilidade social: a persistente desigualdade de renda no

<sup>49</sup> TOMIZAKI, 2013, p. 91.

Brasil, com sua “forte potencialidade de transferência geracional”.<sup>49</sup> Talvez mães como Aldilene não partilhassem a crença das filhas nas regras igualitárias e meritocráticas do sistema escolar e vissem o futuro com o olhar marcado por suas vidas de muito trabalho e pouco resultado.

Em outros casos, as mães, como vimos, desconheciam os planos profissionais das filhas ou, sutilmente, privilegiavam nas falas os estudos dos filhos. E, a não ser pelo empenho genérico para que estudassem e “melhorassem de vida”, não observamos um compromisso específico de mães com a escolarização das meninas, um empenho diferente ou mais intenso do que em relação aos meninos.

<sup>50</sup> LAHIRE, 2004.

Assim, é nas próprias meninas e meninos que nos parece possível buscar as razões dessa diferença nas disposições e nos planos de estudo, certificação e trabalho qualificado. Os meninos se deparavam com uma “estrutura objetiva de possíveis”,<sup>50</sup> na qual sua relação com a escola e os saberes – muitas vezes conflituosa – se combinava com a exigência de que cumprissem seu papel de provedores. E, dessa forma, eram lançados a trabalhos de baixa qualificação ainda em idade escolar, ou antes de concluírem o ensino fundamental. Nossos exemplos mostram que mesmo o sonho de outro traçado de vida era escasso entre eles e dependente de fortes estímulos.

Já as garotas viviam uma inserção contraditória entre regras explícitas e implícitas, controle e autonomia. Um mundo em que podiam estudar, mas não deviam ser muito ambiciosas; em que se deparavam com discursos de igualdade entre os sexos, mas precisavam responsabilizar-se pelo trabalho doméstico vendo os irmãos se divertir, e sentiam sua liberdade de circulação muito mais restrita por regras e códigos de conduta.

Para muitas delas, a escola parecia ser não apenas um lugar agradável de sociabilidade, mais livre que o espaço doméstico: significava, provavelmente, também um local no qual meninas são valorizadas e reconhecidas, e, ao mesmo tempo, uma janela aberta, que permitia sonhar com um mundo mais amplo no futuro, mesmo que esse plano fosse irrealista, sem concretização posterior. Nesse contexto, de alguma forma, a partir da própria opressão de gênero, as meninas construíam sua autonomia e sua capacidade de sonhar.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 135-147.



- ARTES, Amélia Cristina Abreu. *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?* Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.
- BARROSO, Margarida. Fratrias e gênero: contributos para uma análise sociológica das relações fraternais. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, Lisboa, 2008.
- BERNARDES, Nara. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.
- BRITO, Rosimeire Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006.
- CARVALHO, Maiara de Oliveira. *Práticas pedagógicas do cotidiano escolar no ensino fundamental: relações entre multiculturalidade e as questões de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papyrus, 2009.
- CAVALCANTI, Edlamar Souza. *Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- COELHO, Suzana Lanna Burnier. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, Juez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Montevideu: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de La Republica, 2009, p. 161-174.
- DAL'IGNA, Maria Claudia. *"Há Diferença?" – relações entre desempenho escolar e gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura Suzana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felicia. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 343-402.
- FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 14, n. 2, maio/ago, 2005.
- GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. *Masculinity goes to school*. London: Routledge, 1998.

- GLÓRIA, Dília Maria. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- GOUYON, Marie; GUÉRIN, Sophie. L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. *Économie et Statistique*, Paris, n. 398-399, 2006, p. 59-84.
- HEILBORN, Maria Lúcia. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 291-342.
- HEY, Valerie et al. Boy's under achievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, Debie et al. (Eds.). *Failing boys?: issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- MADEIRA, Felícia. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.
- MARRERO, Adriana. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers 90*, 2008, p. 191-211.
- MEYER, Dagmar et al. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, v. 20, n. 2, p. 433-449, 2012.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PALOMINO, Thaís Juliana. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice;

- ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-60.
- ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim. *A educação da mulher*. São Paulo: Nobre, 1982.
- ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 47-68, jun. 2001.
- SILVA, Cármem Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, São Paulo, p. 207-225, julho 1999.
- SILVA, Gilda Olinto do Vale e. *Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura*. Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- SOUZA, Fabiana. *Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.
- TOMIZAKI, Kimi. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: NOGUERIA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 83-108.
- TERRAIL, Jean-Pierre. Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, n.11-12, p. 53-89, Septembre-Décembre, 1992.

[Recebido em 17 de maio de 2015  
e aceito para publicação em 20 de maio de 2015]

**Low Income Families and Schooling: Presence of Families in the School Daily Life and Parents' Projects for Sons and Daughters**

**Abstract:** *In order to understand the influence of family socialization in academic achieve differences between girls and boys, a qualitative study was conducted involving eight families of low income in the city of São Paulo. This article focuses on the presence of families in the school daily life and the future projects outlined by adults and children. The mobilization of families in the school choice showed no differences according to the sex of the child, but parents followed more closely the education of boys. There was the expectation that the boys enter the labor market for around 16 years old and, in parallel, the girls were involved in household chores since before age 10. And there were subtle differences in parents' expectations, higher for boys' education and profession, although their sisters were more successful at school and had most ambitious professional plans.*

**Key words:** *Gender; Schooling; Family; Low Income Population.*