

## Experiências de famílias em escolas públicas, uma análise territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo



<https://doi.org/10.56238/sevened2023.008-006>

### Adalberto Diré Adão

Doutorando em Educação na UNIFESP, Mestre em educação pela UNIFESP, Graduado em Pedagogia pela UNIFESP.

Departamento de Educação, Programa de pós graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, Brasil.

### RESUMO

Estudo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Teve como objetivo identificar e problematizar algumas das relações entre Família e Escola, procurando entender manifestações pela dimensão territorial de suas configurações. Para tanto Entrevistamos professores e familiares de alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Guarulhos-SP e outra de São Paulo-SP. As famílias, assim como os professores entrevistados, vivenciam o lugar a partir de pontos de vista diferentes, mas a visão de ambos aparece permeada pelas relações sociais estabelecidas com o lugar. Nesse trabalho discutiremos as concepções das famílias pesquisadas acerca da escola e do lugar.

**Palavras-chave:** Famílias, Escolas, Municípios.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma investigação realizada no campo da educação na área de formação de professores<sup>1</sup>, no qual procuramos identificar relações entre família e escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, através de um estudo de caso comparativo. No presente trabalho iremos tratar das concepções das famílias acerca da escola e do lugar em que estão situadas.

Nesse sentido buscamos compreender como as pessoas se relacionam com o lugar e em quais âmbitos sociais se estabelecem tais relações. As evidências assinalam que essas relações aparecem de forma acentuada nas práticas escolares, bem como o fato de que as famílias e a escola desenvolvem uma relação na qual se evidenciam dois modos de socialização empreendidos em espaços e tempos distintos, mas que convergem no espaço escolar, impactando nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto de intrincada rede de correlações, no que se refere à formação professores, percebemos que nosso olhar para a escola foi se modificando a ponto de pensá-la como um fenômeno

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado intitulada Relações entre Família e Escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Realizada no período compreendido entre os anos 2014 e 2017.



que pode ser entendido também se levarmos em conta a sua localização e seus impactos nas relações que se desdobram entre os sujeitos que a constituem.

Mediado por esses contextos, este trabalho expõe ideias de Bourdieu (1996), (1998), (2007) acerca dos processos de escolarização, o qual volta sua atenção em como os indivíduos desenvolvem trajetórias diferentes a partir do lugar em que se situam. A essas considerações somamos outras leituras e reflexões centradas na compreensão da instituição escolar (portadora de uma teia de relações entre diferentes sujeitos) e os aspectos relacionados às suas localizações.

Essas considerações, por sua vez, proporcionaram indagações e reflexões a respeito de como a instituição escolar está disposta em relação às famílias e ao lugar que ocupam na sociedade, instigando-nos a indagações e reflexões em duas ordens, que se articulam. A primeira diz respeito a como a instituição escola se dispõe no que tange as suas relações com as famílias. A escola conhece seus alunos e suas respectivas famílias? Essa relação é relevante para a escola organizar suas ações formativas com os alunos? Como isso acontece? Essa relação é ponto de pauta nas formações continuadas de professores em suas horas atividades? A segunda versa sobre a localização da escola, isto é, o lugar no qual ela está situada impacta as trajetórias das famílias, dos professores e dos alunos? A escola considera sua inserção no bairro, no campo e nas áreas de ocupações, ou seja, no contexto em que está inserida, para pensar os processos educacionais?

Ainda analisando esse percurso, com relação às experiências educacionais que nos chamaram a atenção, tivemos a oportunidade de lecionar nas redes municipais de ensino, nas cidades de São Paulo e de Guarulhos, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de uma experiência em Guarulhos com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos. Nestas experiências, dentre nossas observações, nos chamaram a atenção as formas como a escola é vista pelas famílias e apropriada pelos alunos de formas distintas em cada etapa educacional e que um mesmo conteúdo ministrado em diferentes escolas, situadas em localidades diferentes, nos representava ser desenvolvido com inúmeras diferenças, entre elas, a compreensão das características locais e seus impactos nos processos de aprendizagem dos alunos. Vale registrar que nessas experiências pudemos observar também relações desenvolvidas de formas distintas, pelas famílias dos alunos com a instituição escolar.

Nessas experiências, observamos que em cada modalidade educacional existe um público que se diferencia nas relações com a escola e com os conhecimentos. Algumas de nossas observações nos permitem inferir que em todas as modalidades, com maior ou menor intensidade, ocorre uma ampliação da esfera da escola pública, indo além do ensinar, sendo utilizada como espaço para implementação de políticas sociais, convergindo tal observação aos argumentos de Nóvoa (2011), ao analisar a situação da escola:



[...] remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as *deficiências da sociedade*, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis (NÓVOA, 2011, p. 537).

Notamos que há um distanciamento da escola com relação à realidade dos alunos, havendo uma dificuldade na adaptação das práticas docentes ao público atendido. Notamos também que existe um conflito entre a realidade escolar e a realidade dos alunos, evidenciando o que fora apontado por Nóvoa (2011), ao analisar as relações da escola com os conhecimentos e os alunos.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com esta *massa* de alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem qualquer sentido (NÓVOA, 2011, p. 538).

Ao relacionarmos nossas observações a cada modalidade educacional específica, notamos que, na educação infantil, existe uma ampliação da esfera da escola pública, indo além do ensinar, sendo utilizada como espaço para implementação de políticas sociais. Na educação de jovens e adultos, notamos que existe um distanciamento da escola com relação à realidade dos alunos, havendo uma dificuldade na adaptação das práticas docentes ao público atendido.

No ensino fundamental, onde se desenvolveu a maior parte destas nossas experiências, notamos que existe um conflito entre a realidade escolar e a realidade dos alunos, sendo que, com relação à construção dos conhecimentos, observamos que os alunos frequentemente não compreendem o que a escola designa como conhecimento, bem como outras práticas sociais relacionadas à formação humana.

Ainda nesse movimento de resgate de nossas observações acerca do cotidiano escolar pudemos observar, nas reuniões de pais e mestres e nas entradas e saídas de alunos, algumas características referentes às relações entre as famílias e as escolas, chamando-nos a atenção como estas relações vão se tornando cada vez mais tênues com o avanço das etapas educacionais. Ainda notamos que em cada localidade em que trabalhamos a escola se dispunha de forma distinta, sendo que em alguns lugares aparecia como uma ilha, em outros se integrava à paisagem e em outros mostrava-se como uma fortaleza distante da realidade local.

Para elucidar nossas indagações até aqui apontadas, buscamos na literatura acadêmica análises e aproximações acerca desses pontos observados e verificamos que tais questões ocupam lugar na reflexão de importantes pensadores da área dos estudos da educação. Muitos pesquisadores dentre os quais podemos destacar Vigotsky (1991), Bourdieu (1998), Thin (2006) e Luria (2010) têm chamado a atenção para o papel que os vínculos entre família e escola ocupam nas práticas pedagógicas, nos processos de aprendizagem e em como se estabelecem as relações entre as famílias e as escolas, constituindo estes também, fatores determinantes na vida escolar das crianças.



Ao olharmos para a escola através de argumentos de pesquisadores da área da educação, que buscam traçar um viés entre o território e a escola, como Kaztman (2000), Cavalcanti (2005) e López (2008), abordamos a questão de como o território se insere nas relações sociais entre as instituições família e escola.

Em uma reflexão acerca dessas relações a partir das realidades vivenciadas pelas famílias, nos perguntamos: As famílias conhecem os lugares do bairro onde moram? Conhecem os lugares da escola onde seus filhos estudam? Como elas pensam seus lugares de moradia? Como elas se locomovem, trabalham e se divertem onde moram? Como elas concebem suas relações com a escola? Elas se sentem pertencentes ao território escolar? Essas questões nos permitem assinalar que identificar onde essas famílias vivem e que significado elas atribuem a cada lugar em que elas vão estabelecendo relações nos ajudam a pensar nas suas territorialidades, isto é, nos seus sentidos de pertencimentos ao lugar.

Entendemos que a localização e distribuição dos professores, alunos, famílias e outros no ambiente escolar, assim como o bairro, contribuem para determinar os vários processos que vão delineando a escola no seu dia a dia, em especial no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido vale delinear que o termo “territorial” no presente trabalho não se refere a um objeto, mas sim a “uma maneira como o sujeito identifica a ordenação das coisas que compõem o lugar” (Santos, 2016, p. 32).

Buscamos dessa forma, a partir de uma perspectiva territorial, considerar que as localizações das escolas e das famílias são centrais em nosso trabalho, desenvolvendo-se, nessas instituições, processos de ensino e aprendizagem, constituindo, assim, fatores a serem considerados no que se refere aos vínculos de pertencimento dos indivíduos envolvidos.

Desenvolvemos, instigados por meio de tais experimentações e estudos, uma pesquisa na qual o ato de conhecer as famílias constitui um importante fundamento para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, como nos mostra Thin (2006) ao relacionar as aprendizagens escolares às realizadas no âmbito de socialização primária<sup>2</sup>. Ainda nessa linha de pensamento, pautamo-nos nas ideias de Szymanski (2009) ao analisar como se dá tal relação nos âmbitos familiar e escolar, perfazendo a família e a escola instituições socializadoras, logo, em parte responsáveis por uma parcela da construção dessa identificação com o lugar, levando em conta as vivências das famílias e as práticas profissionais dos professores. Nessa perspectiva a presença das famílias é fundamental nos processos de aprendizagem das crianças, assim como os professores através de suas práticas docentes, de forma que reconhecer quem são os professores e o que pensam nos possibilita um maior entendimento de como se desenvolvem os vínculos das famílias com a escola e o lugar.

Nessa direção, pesquisamos as famílias e os professores com o objetivo de identificar relações entre família e escola, buscando entender como as famílias atribuem significados aos lugares onde moram e à escola onde seus filhos estudam, assim como reconhecer os sentidos que os professores



atribuem ao lugar onde a instituição escolar está situada e se esse reconhecimento consta nas suas práticas docentes. Para tanto, nos focamos nos anos iniciais do ensino fundamental, foco este, que será tratado mais adiante.

Consideramos, para tanto, duas escolas públicas de ensino fundamental de redes municipais de ensino, uma no bairro Parque Alvorada, situado no distrito dos Pimentas, em Guarulhos e outra no bairro da Penha, em São Paulo.

## 2 O CAMPO PESQUISADO

Os municípios selecionados como campo de pesquisa, ambos estão localizados no estado de São Paulo no Brasil país com extensão territorial de 8.514.876 quilômetros quadrados, o que corresponde a 48% da área total da América do Sul, atualmente com mais de duzentos e quatorze milhões de habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Projeção da população do Brasil – IBGE, 2022).

. A cidade de Guarulhos é o segundo maior município do estado de São Paulo levando-se em conta sua população e economia. Está localizado na porção nordeste da região metropolitana. Possui uma população estimada, segundo dados preliminares do Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010), total de 1.221.979 habitantes, sendo 626.936 mulheres e 595.043 homens. No plano econômico, ainda segundo dados do IBGE, está em 9º lugar no País, considerando o Produto Interno Bruto – PIB (Prefeitura Municipal de Guarulhos – PMG, 2006).

O município de São Paulo, capital do estado de São Paulo possui uma população estimada, segundo dados preliminares do Censo 2010 (IBGE, 2010), de 11.253.503 habitantes, sendo 5.924.871 mulheres e 5.328.632 homens. No plano econômico, conforme dados do IBGE, está em 1º lugar no País, considerando-se o Produto Interno Bruto – PIB.

Analisando dados do IBGE e da (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE a qual disponibiliza o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS), ambos os municípios apresentam um elevado desenvolvimento econômico, apesar de apresentarem áreas em situação de vulnerabilidade; são limítrofes, densamente habitados, possuem amplas redes municipais de ensino fundamental e constituem duas das maiores economias do País.

A localização de escolas de ensino fundamental, situadas em municípios com um elevado desenvolvimento econômico, mas em bairros com característica de grande vulnerabilidade social, nos instiga a pensar sobre as diferentes maneiras de como as pessoas vão construindo seus sentimentos de pertencimentos aos lugares e assim, se inserindo ou não no interior de processos que demarcam suas territorialidades.

Nesse sentido, vale o registro: ao tratarmos de vulnerabilidade nos remetemos aos posicionamentos de Kaztman, que entende assim o conceito de vulnerabilidade social:



Por vulnerabilidade social entendemos a capacidade de uma pessoa ou de uma família de aproveitar as oportunidades disponíveis em diferentes âmbitos socioeconômicos, para assim, melhorar sua situação de bem-estar e evitar a deterioração desta. Como o desperdício de oportunidades implica em um enfraquecimento do processo de acumulação de capitais, as situações de vulnerabilidade normalmente desencadeiam processos degenerativos sociais que tendem a um agravamento progressivo (KAZTMAN, 2000, pg.281, tradução nossa).

Portanto, ao nos remetermos às situações de vulnerabilidade, estamos diretamente nos referindo à relação que as famílias estabelecem com as oportunidades que o lugar lhes provém e assim criando condições de adensamentos analíticos sobre os significados de estarem onde estão.

Sendo assim, o conceito de vulnerabilidade se vincula à segregação das famílias em tal condição, a qual impacta diretamente nas expectativas destas com relação ao que se espera da escola, como corrobora o posicionamento de Silva, Batista e Alves ao tratarem da questão.

Fenômeno por excelência complexo, suas explicações enfatizam tanto características da oferta de serviços quanto da demanda. Entre as investigações que se voltam para as características da demanda na construção do efeito da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares estão aquelas que recaem sobre as características das famílias, especialmente para suas disposições éticas e culturais e sobre suas expectativas escolares (SILVA, BATISTA & ALVES, 2014, p. 124).

Propomos esse encaminhamento de forma comparativa devido a tal método nos propiciar compreender eventos sociais rompendo com a singularidade destes, como argumenta Schneider:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (SCHNEIDER, 1998, p.1).

Busca-se dessa maneira considerar as localizações das famílias, das escolas e de seus respectivos processos de ensino e aprendizagem para compreender o significado das razões do por que ali estão e como isso determina suas formas de existência.

### **3 UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS.**

Ao olhar para a escola utilizando diferentes escalas de observação e através de um trabalho de campo que implementou uma coleta e análise de dados, nos quais buscamos dialogar com os argumentos de pesquisadores da área da educação, que buscam traçar um viés entre o território e a escola, como Kaztman (2000), Cavalcanti (2005) e López (2008), abordamos a questão de como o território se insere nas relações sociais entre as instituições família e escola.

Em uma reflexão acerca dessas relações a partir das realidades vivenciadas pelas famílias, nos perguntamos: As famílias conhecem os lugares do bairro onde moram? Conhecem os lugares da escola



onde seus filhos estudam? Como elas pensam seus lugares de moradia? Como elas se locomovem, trabalham e se divertem onde moram? Como elas concebem suas relações com a escola? Elas se sentem pertencentes ao território escolar? Essas questões nos permitem assinalar que identificar onde essas famílias vivem e que significado elas atribuem a cada lugar em que elas vão estabelecendo relações nos ajudam a pensar nas suas territorialidades, isto é, nos seus sentidos de pertencimentos ao lugar.

Entendemos que a localização e distribuição dos professores, alunos, famílias e outros no ambiente escolar, assim como o bairro, contribuem para determinar os vários processos que vão delineando a escola no seu dia a dia, em especial no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido vale delinear que o termo “territorial” no presente trabalho não se refere a um objeto, mas sim a “uma maneira como o sujeito identifica a ordenação das coisas que compõem o lugar” (Santos, 2016, p. 32).

Buscamos dessa forma, a partir de uma perspectiva territorial, considerar que as localizações das escolas e das famílias são centrais em nosso trabalho, desenvolvendo-se, nessas instituições, processos de ensino e aprendizagem, constituindo, assim, fatores a serem considerados no que se refere aos vínculos de pertencimento dos indivíduos envolvidos.

Frente à complexidade dos fatores envolvidos nos processos de aprendizagem, Vigotsky (1991, p. 93) propõe “que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras”. Podemos entender que a partir dessa dinâmica os indivíduos criam estruturas neurais específicas para lidar com as diferentes questões que o meio lhes apresenta.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (BERG apud VIGOTSKY, 1991, p. 149).

Sendo assim, o processo de aprender resulta de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio social, ou seja, da transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos, construindo raciocínios a partir de conhecimentos prévios. Cavalcanti (2005), ao analisar as contribuições das ideias de Vigotsky para o ensino de Geografia, que nos parece poder ser estendida para outros componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, a autora argumenta que:

A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural [...] (CAVALCANTI, 2005, p.187).

Ainda pensando na questão do desenvolvimento destas funções mentais frente ao meio sócio econômico e cultural, no qual o indivíduo esta inserido, Luria, em seu trabalho pautando-se também nas ideias de Vigotsky, propõe que:



[...] os modos de generalização, típicos do pensamento de pessoas que vivem em uma sociedade na qual suas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares, diferem dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados. Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural (LURIA, 2010, p. 46).

Ao analisarmos como se dá a relação entre os indivíduos e o meio sociocultural, levando-se em conta os processos de aprendizagem escolar desenvolvidos durante estas interações, Bourdieu nos diz que:

[...] o interesse que um ouvinte pode ter por uma mensagem, qualquer que seja ela, e, mais ainda a compreensão que dela venha ter, são, direta e estritamente, função de sua “cultura”, ou seja, de sua educação e de seu meio cultural [...] (BOURDIEU, 1998, p. 62).

Configura-se, assim, parte dos processos de aprendizagem um resultado das valorações acerca de um determinado assunto, as quais são produtos das relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural no qual está inserido, constituindo a escola um meio social no qual diferentes valorações acerca dos mais diversos assuntos se relacionam.

Desenvolvemos uma pesquisa na qual o ato de conhecer as famílias constitui um importante fundamento para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, como nos mostra Thin (2006) ao relacionar as aprendizagens escolares às realizadas no âmbito de socialização primária<sup>2</sup>. Ainda nessa linha de pensamento, pautamo-nos nas ideias de Szymanski (2009) ao analisar como se dá tal relação nos âmbitos familiar e escolar, perfazendo a família e a escola instituições socializadoras, logo, em parte responsáveis por uma parcela da construção dessa identificação com o lugar, levando em conta as vivências das famílias e as práticas profissionais dos professores. Nessa perspectiva a presença das famílias é fundamental nos processos de aprendizagem das crianças, assim como os professores através de suas práticas docentes, de forma que reconhecer quem são os professores e o que pensam nos possibilita um maior entendimento de como se desenvolvem os vínculos das famílias com a escola e o lugar.

Nesse sentido, alinhando-se ao estudo de tal relação, Bourdieu (1998) argumenta que conhecer as características demográficas familiares, isto é, conhecer como as famílias se distribuem sobre o território e em qual contexto se dá tal distribuição, nos auxilia a entender como se projetam as esperanças das famílias quanto à vida escolar de suas crianças.

Retomando a discussão acerca dos eixos entorno dos quais se desenvolveu esta pesquisa, a família constituiu um relevante eixo, uma vez que, de acordo com Martins (2006, p. 148), “A família

---

<sup>2</sup> A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade (Berger e Luckmann, 1978, p. 175 apud Barbosa, 2007, p. 1064).



constitui uma das fontes mais ricas para se conhecer a influência da ligação de duas, três ou mais pessoas no desenvolvimento humano.” Ao tratarmos do conceito de família, Sarti (2004) aponta que:

A família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido. (SARTI, 2004, p.18)

Sendo assim consideramos que a ideia de família transpassa as relações biológicas, inserindo-se no campo das relações sociais a partir de uma ordem simbólica, como nos aponta a autora.

Pensar o lugar onde as famílias e as escolas estão localizadas nos permite formular indagações que podem revelar a natureza, isto é, a essência das relações estabelecidas entre a instituição e as pessoas com ela envolvidas, mas precisamos atentar em como se desenvolvem diferentes visões acerca do lugar de moradia e a instituição escolar, uma vez que as famílias em suas mais variadas configurações constituem um ente (conceito filosófico de tudo aquilo que existe) até então distante da realidade escolar.

Ajuda-nos a pensar essa questão Sarti (2004), quando pondera que a família como esfera social tem sofrido interferências externas com o passar do tempo, ao evidenciar que os acontecimentos a ela ligados são mais que respostas meramente biológicas, configurando-se respostas sociais e culturais disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos.

Essas ideias da autora em foco são importantes, visto que, quando refletimos sobre tal argumentação, confrontando os dados colhidos em campo, podemos inferir que as famílias estão ligadas ao lugar, aqui entendido como território (sentido de pertença) pelos mais diversos motivos e que este exerce influência sobre como elas se organizam.

Ao analisarmos as relações que as famílias estabelecem com a escola, se faz preciso entender como concebem tal instituição e como incorporam os valores por ela transmitidos, convertendo-os às suas realidades e anseios, entendendo qual o papel que a escola ocupa na lógica social de tais famílias. Thin pondera que na relação entre as famílias e a escola:

[...] as relações efetivas dos pais com a instituição escolar se dão de acordo com a forma como estes se apropriam da escolaridade de seus filhos e o sentido que eles atribuem a isso, levando em conta as práticas socializadoras familiares, uma vez que, as correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar constituem a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola (THIN, 2006, p. 212).

Com base em tal definição, o que se pode esperar das famílias com relação à escola é um posicionamento formado pelo conjunto do que restou a esses familiares dos processos escolares dos quais fizeram parte, bem como ao papel que a sociedade atribui à escola atualmente. Ainda nessa definição, o conceito de capital escolar nos remete aos saberes escolares propriamente ditos,



transmitidos durante os processos de socialização escolar, por vezes distantes da socialização ocorrida no âmbito familiar, como nos aponta Bourdieu, trazendo a questão a seguir:

Não é por acaso que a oposição entre "escolar" (ou "pedante") e "mundano" encontra-se, em todas as épocas, no centro dos debates sobre o gosto e sobre a cultura: de fato, através de duas maneiras de produzir ou de apreciar as obras culturais, ela designa, com bastante clareza, tais modos de aquisição opostos e, pelo menos, para a época presente, duas relações diferentes com a instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Ainda analisando o papel das famílias frente a tais práticas socializadoras, Martins nos aponta o que segue:

Outra importante ação que faz parte do papel da família é o de inserir seus filhos no mundo social. As crianças desde cedo são encaminhadas às creches e escolas para que as mães possam ir para o trabalho e isso acaba por contribuir com a família em seu papel socializador. Há, na realidade, uma rede de apoio às famílias na tarefa de educar e socializar os filhos, como a igreja de que fazem parte, o sistema educativo formal e a vizinhança (MARTINS, 2006, p. 152).

Portanto, nessas relações, o que analisamos de acordo com os dizeres de Thin é que:

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (THIN, 2006 p. 212).

Ainda ao analisarmos as relações entre a família e a escola e em como estas refletem na construção dos conhecimentos, Bourdieu (1996, p. 35) argumenta que “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar.”

Ao definirmos a família como uma instituição e a escola como outra, quando procuramos identificar quais relações as duas instituições mantêm entre si. Szymanski (2009) ao tratar das relações entre família e escola argumenta que ambas são instituições voltadas ao objetivo de preparar o indivíduo para adentrar a sociedade, propiciando a esses uma formação adequada para se tornar um cidadão.

Notamos que as lógicas socializadoras implícitas em tais relações vão além do ambiente escolar, residindo nas expectativas das famílias sobre o que a escola representa e o que ela deve propiciar, incidindo, sobre as práticas escolares, as práticas sociais destas famílias.

Com base nas ponderações apresentadas nas linhas anteriores, podemos entender que essa forte vinculação entre as práticas escolares e as sociais familiares demarca diferentes territorialidades, assim como as diversas maneiras como as famílias estabelecem relações com a instituição escolar por meio de indagações, compreensões e silêncios sobre os porquês dos encaminhamentos pedagógicos



constituem fatores de maior ou menor estabelecimento de vínculos com o lugar no qual seus filhos estudam e onde moram.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aproximação com as escolas campo se deu primeiramente através de contato com os diretores e coordenadores das instituições, aos quais fora apresentada a intenção de pesquisa. Na sequência, apresentamos nossa pesquisa aos professores. A partir da aderência dos docentes a este trabalho, agendamos as entrevistas com um professor do segundo e um do terceiro ano de cada instituição, sendo entrevistados 4 docentes. Na etapa seguinte da pesquisa entrevistamos dois familiares de alunos de cada uma das turmas referentes a esses professores, sendo entrevistados 8 familiares, totalizando 12 entrevistas realizadas na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada nas escolas campo, no interior das salas de aula, antes do horário de início das aulas. Os professores foram entrevistados uma semana antes dos familiares, sendo cada professor entrevistado de forma individual. Para a realização da entrevista com os familiares fora agendada uma data por intermédio dos professores, sendo os familiares entrevistados de forma individual, no interior das salas de aula, no horário antes do início das aulas.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual procuramos identificar, reconhecer e escutar as famílias e os professores, verificando o que pensam sobre a escola, utilizando como instrumento para a coleta dos dados entrevistas semi-estruturadas, André (2003), assinala que a partir dos instrumentos dessa natureza é possível perceber as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, podendo, assim, se expressar por meio de diferentes linguagens.

A realização de entrevistas semi-estruturadas, nos possibilitou a obtenção de dados através de uma interação entre entrevistador e entrevistado, havendo nessa interação a presença de condicionantes que influem diretamente no resultado da pesquisa, como perguntas, respostas e interpretações que variam de acordo com os participantes e das suas vivências e concepções. Manzini (2004) propõe que a pesquisa semi-estruturada consiste em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Portanto, se a pesquisa se constitui em um processo de interação social e na interpretação dos dados, deve ser levada em conta a natureza social de tais informações.



Primeiramente escutamos os participantes da pesquisa, com a finalidade de compreender como as famílias e os professores se relacionam e compreendem o lugar onde moram, levando em conta como representam suas pertencas<sup>3</sup>.

Nesse mesmo movimento de escuta, a qual parte de uma narrativa desenvolvida durante a entrevista, constitui, conforme argumenta Thompson ao analisar a importância desse resgate da história oral<sup>4</sup> do entrevistado que:

[...] temos tanto a aprender da reformulação da memória quanto dos fatos – e nesse caso, ambos vêm das lembranças orais. O tema da memória será sempre uma questão fundamental para os historiadores orais, mas acho que deveríamos abordá-lo positivamente, com confiança na *dupla* força da história oral, tanto objetiva quanto subjetiva (THOMPSON, 2002, p. 23).

Perfazendo esse resgate, um dos pontos a ser considerado sobre a concepção dos familiares e dos professores a respeito da escola e do lugar onde se situam. A partir dessa premissa, Thompson propõe que:

Não há dúvida de que muito pode ser aprendido a partir da leitura de entrevistas com esse tipo de sensibilidade. É muito surpreendente, por exemplo, as diferenças na linguagem e no estilo de uma história de vida [...] (THOMPSON, 2002, p. 24).

Dando continuidade a esse processo de escuta dos participantes da pesquisa, procuramos identificar como as famílias também representam a relação que estabelecem com a escola e os professores com suas práticas educacionais, buscando então aferir como se dá a relação entre o desenvolvimento escolar e a proximidade da família com a escola. Nesse sentido, alinhando-se ao estudo de tal relação, Bourdieu (1998) argumenta que conhecer as características demográficas familiares, isto é, conhecer como as famílias se distribuem sobre o território e em qual contexto se dá tal distribuição, nos auxilia a entender como se projetam as esperanças das famílias quanto à vida escolar de suas crianças.

Quando nos referimos a desenvolvimento escolar, estamos pondo a discussão em uma perspectiva da formação humana dos indivíduos, ou seja, pensando esta relação além da simples melhora de desempenho nas avaliações escolares, mas em como a construção dos conhecimentos lhes possibilita compreender e atuar de forma efetiva na sociedade, nos remetendo às ideias de Young (2007) sobre a construção de um conhecimento poderoso.

Na entrevista realizada com os familiares dos alunos as perguntas visaram obter informações acerca do entrevistado quanto à idade e a relação familiar com as crianças. Na sequência, as perguntas procuraram estabelecer qual a proximidade das famílias com a instituição escolar e qual a visão destas

---

<sup>3</sup> A este sentimento de pertença nos referimos a como o indivíduo se entende como parte integrante de algo, de um grupo, de um lugar, conforme aponta Santos (2016).

<sup>4</sup> Thompson define história oral como “[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (THOMPSON, 2002, p. 9).



com relação à escola, pois segundo Thin (2006) parte das lógicas socializadoras se estabelecem a partir das relações entre as famílias e a escola.

Como nos aponta o autor, as lógicas socializadoras familiares e as escolares, por vezes, entram em conflito, constituindo estas, práticas socializadoras organizadas e vivenciadas de formas distintas, havendo na escola um embate de maior ou menor intensidade entre as lógicas socializadoras da família e da escola, de acordo com as experiências escolares dos familiares com relação à escola. Ainda com relação à proximidade das famílias com a escola, Bourdieu (1998, p. 50) argumenta que “O capital cultural e o *ethos*<sup>5</sup>, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola”, nos trazendo a questão de como o capital cultural das famílias influi nessa proximidade de acordo com a adequação deste ao que a escola define como conhecimento legítimo.

Ainda quanto aos entrevistados, entendemos que cada um constitui um indivíduo sobre o qual se desenvolve uma reflexão, e que ao olharmos para a família, conforme nos aponta Sarti (2004), é possível visualizarmos esta:

[...] como uma realidade que se constitui pela linguagem, socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, portanto, entre mim e o outro. (SARTI, 2004, p. 13)

Constituindo os ambientes familiar e escolar um promissor campo de observação das interações sociais.

Quanto à quantidade de entrevistados nos pautando nos argumentos de Ludke & Andre acerca do universo pesquisado pontuam que:

[...] é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto o alcance da análise) para garantir maior relevância e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão (LUDKE & ANDRE, 1986, p. 54).

Entendemos que por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual buscamos entender de forma ampla os posicionamentos dos participantes, optamos por uma abordagem concisa de um grupo não muito extenso, mas que possuísse representantes das diferentes esferas sociais analisadas dentro do recorte da etapa educacional selecionada, uma vez que a reflexão sobre cada indivíduo se alinha sob nossas indagações de pesquisa, buscando no grupo de participantes entrevistados delinear relações sociais através de seus discursos.

No que se refere à entrevista, conforme orientação do Comitê de Ética, e Pesquisa, garantimos o anonimato dos participantes, uma vez que tal procedimento possibilita ao processo de entrevista uma

---

<sup>5</sup> A definição de *ethos* segundo Bourdieu (1998, p.42) se refere a um “[...]sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.”



maior amplitude de coleta de informações do entrevistado, como nos aponta Ludke & Andre, ao pontuar que:

Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e consequentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida (LUDKE & ANDRE, 1998, p. 50).

Para garantir o anonimato dos indivíduos pesquisados aos familiares foram atribuídos nomes fictícios, em Guarulhos Nair e Julia, se referem às familiares dos alunos do segundo ano e Iara e Leda se referem às familiares dos alunos do terceiro ano. Em São Paulo, trataremos por Tais e Bia os familiares dos alunos do segundo ano; e Luis e Geni os familiares dos alunos do terceiro ano.

## 5 O QUE AS FAMÍLIAS NOS DIZEM

Ao analisarmos as respostas dos familiares entrevistados, pudemos constatar que a idade média dos familiares é de 34 anos, variando entre 23 e 44 anos. Em Guarulhos a metade dos entrevistados mora em residências alugadas, enquanto que, em São Paulo apenas uma das residências é alugada, havendo aí um indício de uma diferente relação com o lugar nos respectivos municípios, como será visto mais adiante. O tempo de moradia no local também é um fator a ser analisado enquanto em São Paulo a maioria das famílias não ultrapassa cinco anos no bairro, em Guarulhos o tempo mínimo de residência na região é de cinco anos.

Ainda é possível detectar no discurso dos familiares entrevistados no município de São Paulo que, devido à instalação da escola pesquisada, as famílias que residiam na região onde a escola fora instalada, foram realocadas próximas a esta, sendo tal ação incondicionada à vontade das pessoas, mas estando relacionada a questões políticas, uma vez que onde a escola fora instalada anteriormente existia um terreno ocupado por diversas famílias e com a chegada da escola essa comunidade foi deslocada para as adjacências deste local, como podemos verificar na fala da familiar Tais, ao ser questionada sobre as mudanças no bairro:

[...] quando cheguei não tinha o CEU Taquara e a Etec<sup>6</sup>; e mudou bastante.

Analisando a relação que os familiares estabelecem com o lugar, as famílias do município de São Paulo demonstram estabelecer um vínculo mais assistencialista com este, de forma crônica relacionada à situação de vulnerabilidade em que se encontram. Fato que é notório no discurso desses familiares quando questionados sobre o motivo de residirem no bairro e se gostariam de morar em

---

<sup>6</sup> O CEU Taquara ao qual o entrevistado se refere se trata do Centro Educacional Unificado no qual está situada a escola campo em São Paulo e recebeu esse nome por estar à margem do Rio Taquara, que deságua no Rio Tietê. A Etec referenciada está localizada ao lado da escola campo.



outro lugar. Como podemos verificar nas falas das familiares Tais, quando se refere ao porquê de residir no local:

[...] é um bairro que é perto de tudo, perto do mercado, do hospital, ele dá acesso a tudo.

E da familiar Geni:

[...] aqui é bom, tem tudo o que a gente precisa, escola, hospital, ônibus.

Notamos que estas se prendem as vantagens que o local lhes provém, não havendo um sentimento de pertencimento a este, mas, sim, um vínculo de dependência.

Em Guarulhos as famílias dizem ter escolhido o local para se estabelecerem por este apresentar possibilidades de desenvolvimento. Essa colocação nos representa se aproximar às ponderações de Cavalcanti (2013) de que os indivíduos ao se estabelecerem em um local buscam possibilidades de interações sociais que, além de possibilitarem a formação de um espaço individual, propiciam a efetivação de um espaço público, tendo este múltiplos sentidos para a sociedade em virtude dos hábitos e de costumes, assim como uma condição mais estável de moradia.

Como fica evidenciado, em parte, na resposta da familiar Iara:

Minha moradia é financiada pela Caixa, moramos aqui tem mais de cinco anos, escolhemos aqui por causa do financiamento.

Demonstrando um vínculo mais profundo das famílias de Guarulhos com a região, como constatamos na resposta da familiar Julia:

Moro de aluguel há cinco anos e escolhi este bairro devido a outros familiares estarem próximos e o valor de aluguel mais barato, do que onde eu morava antes no centro de Guarulhos.

Ainda na fala desta familiar, ao ser perguntada se pensava em se mudar, pontuou que:

[...] sim, devido a casa não ser minha, pretendo comprar minha casa, mas gosto muito deste bairro, quero mudar de casa, mas continuar por aqui.

Uma vez que, estas famílias entendem este território como sendo o seu lugar conquistado e estabelecido, como podemos notar na fala da familiar Nair:

[...] resido aqui há 15 anos e apesar das dificuldades, considero um bairro bom para morar.

Pertencer a um lugar mostra qual o nível das relações sociais que um indivíduo projeta sobre o espaço, quão mais profundas se dão tais relações, mais evidente se torna tal pertencimento. Valdés



(2009), quando trata desse pertencer, afirma que tal sentimento constitui um relevante fator para compreender de que forma os grupos sociais lidam com o espaço que ocupam.

Ao perguntarmos aos familiares sobre as origens de suas famílias, constatamos que predomina na amostragem uma ascendência vinda da região nordeste do Brasil. Nas famílias do município de São Paulo, todas disseram ter vindo da região nordeste do país. No município de Guarulhos, apareceram na amostragem, além de uma ascendência da região nordeste do Brasil, a presença de imigrantes de outros países.

Analisando como tal movimento se relaciona ao processo de escolarização, Algebaile, ao resgatar um pouco da história de como se deu a expansão da escola básica no Brasil, argumenta que:

Ao longo de toda a história da expansão da oferta educacional elementar no Brasil, um de seus mais importantes aspectos diz respeito ao fato de que a ampliação do acesso levou para a escola segmentos populacionais cuja integração aos núcleos mais modernos da vida social e econômica do país não apenas havia se dado, como, em alguma medida, não estava efetivamente “prevista” (ALGEBAILLE, 2009, p. 146).

Tomando o devido cuidado quanto a generalizações, não que tal posicionamento reflita a realidade de todos os familiares entrevistados, mas de certa forma, se relaciona à breve história de vida descrita por eles. Apontando como a escola vem a integrar os diversos perfis populacionais sob uma mesma lógica socializadora.

Ainda analisando como tal processo de escolarização impactou na formação da sociedade brasileira, Algebaile analisa que:

A expansão da oferta não se transformou, a partir de certo momento, no acompanhamento do crescimento populacional. Persistiu e atualizou-se como uma saga de inserção social lenta e precária de segmentos populacionais “pouco integráveis”, cujo perfil tem sido parcialmente redefinido a cada nova conjuntura econômica e política, mas cuja presença na formação societária brasileira é estrutural e está longe de ter peso apenas residual (ALGEBAILLE, 2009, p. 146).

Retoma-se, assim, com base nas argumentações da autora, as questões a respeito do papel da escola como instituição socializadora e de que forma a escola tem lidado com os distanciamentos entre as lógicas socializadoras familiares e escolares, frente às novas realidades sociais que se apresentam.

Em relação à escolha da escola, os familiares em meio às suas argumentações apresentam as questões da proximidade da escola de suas residências e da qualidade da escola, ficando isso claro nos discursos dos familiares entrevistados em ambos os municípios, como podemos identificar, por exemplo, nas falas de Leda:

Por me falarem que é uma escola boa e por ser perto da minha casa.

E de Geni:



Aos olhos da família é a melhor escola do bairro e é perto.

Em Guarulhos, a qualidade da escola aparece na amostragem como principal motivo de escolha da instituição, no entanto, a questão da proximidade predomina na amostragem do município de São Paulo, o que nos leva a inferir que a escolha da instituição escolar se dá pela facilidade de acesso, havendo uma regionalização do público atendido. Algebaile, ao analisar a ampliação do acesso às escolas, argumenta que:

[...]a ampliação do acesso à escola não se resume ao aumento da oferta de vagas, envolvendo as mudanças na organização dessa oferta, o que incluiu, entre outros aspectos, as formas de distribuição territorial das vagas (ALGEBAILLE, 2009, p. 123).

Isso significa falarmos de uma política pública referenciada na ordenação do território, conforme o agrupamento desejado pelo poder público, ou seja, a setorização de determinadas áreas, visando oferta de serviços públicos proporcionais à demanda do lugar. Em se tratando de uma política de expansão da oferta escolar, Algebaile nos traz a seguinte ideia:

A chegada da escola aos lugares "mantinha correlação com a densidade demográfica e com a idade das regiões geográficas que atingiu" (Lima, 1983, p. 80). Mas isso não significava que o mesmo tipo de escola chegava a todos os lugares (ALGEBAILLE, 2009, p. 126).

Constitui-se, assim, a escola nessa perspectiva, uma extensão do Estado sobre uma parcela do território, ordenada através de uma política pública de expansão e acesso escolar. Levando-nos à questão de qual tipo de escola está sendo acessível a qual população.

Com relação à participação na vida escolar das crianças, buscamos reconhecer o que as famílias pensam dos encaminhamentos pedagógicos oferecidos pela escola.

Os familiares indicam que os dois principais vínculos estabelecidos entre a família e a escola são as reuniões de pais e mestres e a lição de casa, como aparece na fala da familiar Nair, quando perguntada se frequentava as reuniões de pais:

Vou sempre que posso, acho muito importante a presença nas reuniões, por mostrar interesse pelo estudo e acompanhamento da criança.

Essa argumentação se repete nos discursos dos demais entrevistados, nos quais em suas argumentações parecem utilizar parte do tempo que passam junto das crianças desenvolvendo as atividades que estas trazem para serem executadas em casa, como podemos notar na fala da familiar Bia, ao perguntarmos se auxiliava a criança com alguma tarefa escolar:

Em todas, eu tento ajudar em algumas lições de casa que meu filho tem dificuldade.



Ainda com relação à proximidade dos familiares com a escola, as reuniões de pais e mestres aparecem como principal vínculo, sendo nelas onde o professor estabelece um contato direto com os familiares, que por sua vez veem em tais reuniões a possibilidade de receber um parecer quanto ao desempenho das crianças nas aprendizagens em sala de aula, assim como saber maiores detalhes quanto ao comportamento e vida social escolar das crianças como podemos detectar na argumentação da familiar Tais:

[...] o que elas abordam é muito importante tanto dentro da escola como fora da escola, a saber, o comportamento em sala de aula e se tem alguma dúvida a gente tira na hora da reunião.

Os familiares não demonstram conhecer a proposta pedagógica da escola, como aparece sintetizado na fala da familiar Bia:

Não, na verdade ainda não participei das propostas de ensino dessa escola.

Conforme apontado por diversos autores, dentre os quais destacamos os posicionamentos de Veiga (1995) e Paro (2012), a proposta pedagógica constitui um importante alicerce da gestão democrática escolar, uma vez que tal proposta se constitui em um documento elaborado no âmbito escolar, previsto na L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 12, inciso I, está previsto que:

[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (L.D.B. 1996).

Na proposta pedagógica, estão previstos os objetivos educacionais e as estratégias de ação, além de orientar o funcionamento da escola, levando em conta a diversidade de suas estruturas e funções, sendo que tal proposta se exprime através de um projeto político pedagógico, o qual se configura em um documento orientador quanto ao funcionamento da escola.

Com relação à construção e importância do projeto político pedagógico, Veiga argumenta que:

[...] deve ser construído na escola e para a escola, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos. Portanto o mesmo faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao Projeto Político Pedagógico a operacionalização do planejamento escolar em um movimento constante de reflexão, ação reflexão (Veiga, 1995, p.13).

Ainda com relação à construção do projeto político pedagógico, levando em conta aproximações com questões da administração escolar, Paro nos traz a ideia de que:

A proposição de objetivos identificados com a transformação social e a sua efetiva realização são dois aspectos indissociáveis da Administração Escolar como prática transformadora, já que



se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e a necessária determinação mútua entre ideia e ação (PARO, 2012, p. 209).

Resgatando o que fora apontado por Veiga (1995) com relação a uma construção de um projeto com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, Paro, ao tratar de como tal ação se estabelece ante uma gestão democrática da escola, pontua que:

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola (PARO, 2012, p. 212).

Tendo em vista tais argumentações, podemos inferir que a participação dos familiares na elaboração da proposta pedagógica é fundamental e que o seu conhecimento se faz necessário para uma efetiva participação na elaboração e aplicação desta, pois como destaca Veiga (1995) a principal questão quando falamos em planejamento é colocar o que fora planejado em prática. Nas falas dos familiares, fica evidente que desconhecem o Projeto Político Pedagógico das escolas, apontando um encaminhamento que segue em sentido contrário do idealizado a respeito deste, ficando, desse modo, prejudicada a efetiva transposição do planejamento para a ação.

Com relação a qual importância os familiares atribuem à escola, o que notamos é uma visão de preparação para o mercado de trabalho e de uma geração de maiores possibilidades de sucesso profissional, discurso observado em ambas as escolas, conforme podemos observar nas falas dos familiares Leda:

É muito importante para o futuro dela, para que lá na frente ela venha a ser uma profissional de qualidade.

Luis:

[...] é o caminho para o seu desenvolvimento, da sua vida como no estudo e no trabalho.

Geni:

[...] é importante porque é um local de aprendizagem de todas as coisas, para o trabalho e o futuro.

Bem como da familiar Tais, dizendo que:

[...] a educação da escola, que é a base da criança, do caráter e do desenvolvimento dele, é a formação e aprendizagem dele, para ser uma pessoa bem sucedida no futuro no trabalho.

No entanto, as falas de duas familiares, uma de Guarulhos e outra de São Paulo, apresentam uma variação, as familiares Julia e Bia apresentaram argumentações em que aparece uma preocupação



com a formação do indivíduo, sem se referir a uma formação voltada ao mercado, segundo vemos em suas falas, Julia diz que:

A escola é de grande importância devido à construção de um indivíduo repleto de conhecimento, tem aprendizado e interação com o convívio coletivo e sociedade. É um alicerce para o desenvolvimento do querer ser o que quando crescer, estimulando escolhas e aperfeiçoamentos do dia a dia.

A familiar Bia argumenta que a escola é:

[...] muito importante em tudo, no ensino, na educação, em saber se socializar com os demais colegas de escola. A escola é essencial no desenvolvimento social do meu filho e de todos os outros alunos também.

Um ponto relevante a ser observado na análise das falas dos familiares entrevistados é que todos eles consideram a escola importante, porém predomina na amostragem uma preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, quando não aparece como um espaço de convivência social, conforme surge nas falas das entrevistadas Nair, atribuindo importância à escola:

[...], pois aprende o convívio social e moral.

E Iara, dizendo que:

A escola é importante para o aprendizado e desenvolvimento social da criança.

Ainda nos chama a atenção que na amostra de Guarulhos o convívio social aparece em três das quatro entrevistas, enquanto que em São Paulo apenas um familiar tocou na questão do convívio social. O que nos leva a refletir como a visão e as expectativas sobre o processo escolar se altera de acordo com o ponto de vista do observador.

Ainda no discurso de alguns familiares das crianças do município de São Paulo, o que aparece com certa frequência no discurso destes, é que estando na escola as crianças ficam longe das ruas, como aparece de forma latente no discurso da familiar Geni, quando perguntada a respeito da importância da escola esta diz:

[...] é importante porque é um local de aprendizagem de todas as coisas, para o trabalho e o futuro, deixa a criança fora da rua.

Atribuindo à escola uma função de resguardo físico e mental das crianças frente à dura realidade social do local que habitam.

Podemos notar no discurso dos familiares entrevistados que a escola constitui as mais diversas funções, ocupando no trecho acima um lugar na visão desse familiar de um espaço seguro, livre das potencialidades danosas às quais essas famílias são expostas em seus cotidianos.



Equacionando a função social da escola, notamos que esta vai além da transmissão dos conhecimentos propriamente escolares, nos ajuda a pensar esta ampliação do espectro escolar, Algebaile ao analisar esta expansão das funções da escola pública, propõe que:

A escola no Brasil realizou-se de modo imprevisto, “voou fora da asa”. E ainda esse “voo” não tenha a dimensão poética do voo do canoero, ainda que remeta a um panorama melancólico, ainda assim é criador de uma realidade original, definindo o “deslimite” da expansão como um eixo de produção dessa escola (ALGEBAILLE, 2009, p. 148).

Em uma análise pautada nessa perspectiva de expansão da oferta de escolas públicas no Brasil e em como se deu tal processo, Libâneo (2012, p. 23) aponta a escola pública como sendo “[...] caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva) transforma-se em uma caricatura de inclusão social.”

A partir desses posicionamentos, ao analisarmos as falas dos familiares entrevistados, considerando as ideias discutidas pelos autores acerca do que constitui a escola pública. Observamos uma escola que vai além do ensinar, a qual se insere na vida social das famílias de formas distintas, constituindo um espaço de implementação de políticas públicas, como acrescenta Silva (2014, p. 4), “A função social da instituição escolar, de mediar os processos relacionados ao desenvolvimento humano, tem sido delineada em larga medida, por políticas públicas de várias naturezas.” Impactando tais políticas na construção dos conhecimentos e no lugar construído socialmente pela escola frente à realidade dessas famílias.

## 6 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

As famílias entrevistadas demonstram um sentimento claro de pertencimento ao lugar, no entanto este sentimento ocorre de forma bem distinta nas escolas dos municípios pesquisados.

Enquanto em São Paulo o vínculo com o lugar parece estar mais ligado ao produto de uma ausência de opções e oportunidades, em Guarulhos esse vínculo parece mais profundo, visto que as famílias que ali se estabeleceram o fizeram buscando um lugar definitivo para considerarem como seu, independentemente de vínculos assistencialistas advindos de uma situação de vulnerabilidade, como podemos notar ao compararmos os discursos dos familiares de São Paulo e de Guarulhos, posto que, enquanto os da capital paulista apontam como principal motivo para ali residirem obras assistenciais paliativas e bolsas de auxílio, em Guarulhos a principal argumentação é de que ali nasceram e ali pretendem permanecer, estando próximos às suas famílias, ficando patente em seus discursos que estabeleceram raízes no local, entendendo este não apenas na condição de lhes prover algo, mas onde as famílias podem construir o seu lugar, assim como este às constrói, numa relação mútua integrando indivíduos e o local em que habitam.



Nas duas cidades as famílias veem na escola a possibilidade de mudança tanto social quanto econômica, com a maioria dos entrevistados enxergando a instituição escolar como uma preparadora para o mercado de trabalho. Notamos que nos discursos a escola fora apontada como um local de resguardo físico e mental das crianças, constituindo um espaço seguro de convivência.

Ainda com relação à escola os familiares descrevem em seus discursos uma participação na realização dos deveres de casa e uma frequência nas reuniões de pais e mestres nos remetendo a processos de aprendizagem escolar que se desenvolvem no ambiente familiar o que nos remete a como se dá a entrada das famílias na escola e fornecendo um indicativo de uma das formas de inserção da família nos processos de aprendizagem.

Esta pesquisa propiciou compreender uma face do espectro de como o território se insere nos processos de ensino e aprendizagem, nos possibilitando entender algumas das relações que os indivíduos estabelecem com o lugar, levando em conta a interação entre as famílias e a escola.



## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: Sobre a Teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus. 1996.
- Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio.(orgs). Coleção Ciências Sociais da Educação. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. M. Título original: La Distinction: critique sociale du jugement. Paris, Col. "Le Sens Commun". São Paulo: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vigotsky ao ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados Demográficos e Censitários. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produto Interno Bruto dos Municípios 2012. Contas Nacionais, n. 43. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Contas Nacionais. Rio de Janeiro, 2014.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. AZEVEDO, Eurico de Andrade. Instituição de Regiões Metropolitanas no Brasil, *Revista Brasileira dos Municípios*. vol. 20, n.79, p.121-200, jul/dez. Rio de Janeiro, 1967.
- KAZTMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. México: BID – BIRF - CEPAL, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Universidade Federal de Goiás. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. A cidade contra a escola. Rio de Janeiro. Letra Capital. 2008.
- LUDKE, M. ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, SP. EPU, 1986.



- LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. Linguagem , Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. – 11<sup>a</sup> edição – São Paulo: Ícone, 2010. Página 39 - 58.
- MANZINI, E. J. Pesquisa semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru, USC. 2004.
- MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincadeira e Práticas Educativas Familiares: Um Estudo com Famílias de Baixa Renda. *INTERAÇÕES*. VOL. XI, n. 21, p. 143-164. JAN-JUN 2006.
- NÓVOA, António. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17 ed. verificada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Desenvolvimento Econômico de Guarulhos. Guarulhos: PMG, 2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano/SMDU - Departamento de Estatística e Produção de informação: População Recenseada, Projetada, Taxas de Crescimento Populacional e Densidade Demográfica, consultado em 15/11/2014.
- SANTOS, Douglas. O Ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento. São Paulo, 2016.
- SARTI, C. A. A Família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 2004, 15(3), 11-28.
- SEADE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, São Paulo, 2016.
- SILVA, J. L. B.. Estudos Geográficos da Escola Pública e dos Processos de Ensino Aprendizagem: o exemplo do Bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na Região Metropolitana de São Paulo. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control, Barcelona, 5-10 de maio de 2014.
- SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas.” *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.
- SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2009.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai. ago. 2006.
- THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Tradução de Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. *História Oral*, vol.5, Belo Horizonte, 2002, p. 9-28.
- VEIGA, Ilma Passos Alencar. Projeto – Político – Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva. Projeto Político da Escola: uma construção possível / Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.



VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.