



## CULPA E GRATIDÃO: LEITURAS ESCOLARES DA FAMÍLIA

Márcia da Conceição Avelino <sup>1</sup>

Edna Martins <sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo desse trabalho foi compreender como com as trajetórias escolares dos professores oriundos de famílias pobres influenciam os modos como compreendem as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes. A pesquisa se deu por meio de entrevistas com docentes moradoras e atuantes da periferia de São Paulo. A metodologia utilizada pautou-se nos preceitos da teoria histórico-cultural, cuja análise demandou a construção de núcleos de significação. Sob esse enfoque os dados apontaram práticas sujeitas às expectativas idealizadas quanto à participação da família na educação escolar, mesmo diante do reconhecimento de incompatibilidades contextuais. Suas trajetórias pessoais justificam essa leitura díspar e, por decorrência, reiteram a lógica de culpabilização da família pelo desempenho dos/as estudantes.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar, Família, Trajetória escolar, Relação família-escola.

### INTRODUÇÃO

O cuidado com processos intencionais de constituição humana parece ser o ponto de convergência necessário entre a escola e a família. Não por acaso, a relação entre essas instituições tem sido citada de forma recorrente nas investigações acerca da aprendizagem, geralmente abordada em pesquisas a respeito do desenvolvimento humano (SOUZA, 2017; DESSEN; POLONIA, 2007) e do desempenho escolar (BASSETTO, 2019; ALVES; *et al.*, 2013).

Segundo Nogueira (2004), até a década de 1980, diversas pesquisas internacionais sobre escolaridade associavam os resultados do sistema escolar à origem social dos/as estudantes, apontando incidências do chamado fracasso escolar nas classes populares. Desde então, um grande número de pesquisas se voltou para os temas do fracasso escolar dos/as estudantes de famílias pobres. No Brasil, uma parte desse volume de trabalhos se inscreve numa perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade (SPÓSITO, 1984; MORAES, 2018) e apontam as dificuldades de aprendizagens como decorrentes de uma visão organicista das habilidades humanas, sob um pano de fundo de pressupostos racistas

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, [marvelino2000@yahoo.com.br](mailto:marvelino2000@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Professora Dr<sup>a</sup> do Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, [emartins@gmail.com](mailto:emartins@gmail.com).



e de determinações ambientais, que embasam a teoria da carência cultural. Patto (1999), por exemplo, descreve como causas das dificuldades de aprendizagem, as condições de vida do/a estudante, a falta de adequação da escola pública à realidade do/a estudante e a falta de conhecimento e sensibilidade da escola sobre a realidade dos/as estudantes devido à distância cultural entre ambas.

Por outro lado, pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares, como a de Bernard Lahire (1997), são bem menos frequentes, tal como observa Débora Piotto (2008) ao discutir as trajetórias escolares longevas advindas de famílias das camadas populares. Em suas conclusões, a pesquisadora aponta a necessidade de mais estudos sobre a existência de outros sentidos que permeiem as trajetórias escolares em meio às quais estão as relações com a escola, com os/as docentes, com a família e a capacidade de compreender as relações entre tais elementos – muitas vezes tratados separadamente. Nessa perspectiva, assinala que ao compreender os “bons alunos” como “conformistas”, alguns trabalhos referem-se à conformação aos valores da classe média, transmitidos e requisitados pelos/as docentes em suas práticas escolares. No entanto, dentre outros elementos, Hammersley e Turner (1984) atentos às segmentações do que se reconhece como classe média, nos fazem questionar: adequação ao quê?

As pesquisas citadas são grandes obras da literatura pedagógica cujo valor não é aqui questionado. Contudo, além de acentuarem a necessidade de tratar as questões situadas em seu contexto histórico-social e temporal, estes apontamentos fizeram emergir reflexões e questionamentos acerca das posturas assumidas por docentes advindos das classes pobres e atuantes nas escolas de suas próprias regiões, situadas nas periferias. Considerando esse cenário, a questão que mobiliza essa pesquisa pode ser assim descrita: *como as trajetórias escolares de docentes advindos de famílias pobres impactam/influenciam a forma como compreendem as dificuldades de aprendizagem de alunos das classes menos favorecidas?*

## METODOLOGIA

A teoria histórico-cultural (THC) pode ser caracterizada como uma abordagem que considera a realidade em sua complexidade, enquanto busca explicar os objetos de estudo nela constituídos e dela constituintes (Zanella; *et al.*, 2007). Lev Vygotsky (1896-



1934), seu maior representante chama a atenção para a intrínseca relação entre o desenho da pesquisa e a escolha do método, uma vez que ambos emergem do olhar investigativo que quer compreender um problema em meio à realidade (Vygotsky, 1995). Assim apresentado, o método não é apenas um meio pelo qual a pesquisa se realiza, mas um de seus constituintes – sem o qual a proposta não poderia cumprir as intenções iniciais – operando, portanto, a lógica que propicia os movimentos de leitura do/a pesquisador/a, devendo constituir, “[...] ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (Vygotsky, 1995, p. 47).

Para Vygotsky, compreender o indivíduo requer considerá-lo em seus contextos de constituição, presentes nos movimentos que podem ser observados nas historicidades, onde estão registrados os significados (sociais) e os sentidos (pessoais) de sua apropriação (ZANELLA, 2007). Norteadas por esse princípio, esta pesquisa busca compreender a dialética da complexa trama de relações existentes entre as trajetórias escolares de docentes e a forma como compreendem as dificuldades de aprendizagem de estudantes.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a coleta de dados se deu por meio de *entrevistas individuais*, por ser um meio produtivo na captação de explicações e interpretações sobre fenômenos (GIL, 2008). O universo de pesquisa se limitou a três docentes (T1, R2, A3), que, mediante o convite, manifestaram o livre desejo de colaboração por meio do seu consentimento livre e esclarecido. Todas atuam em uma Unidade Escolar situada na periferia da zona leste de São Paulo, lotada na Diretoria de Ensino Leste 3. O critério para suas participações foi sua atuação nas séries/ano do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio e o vínculo institucional por mais de cinco anos.

As entrevistas foram realizadas remotamente, através do aplicativo *google meet* entre os dias 21 e 26 de Junho de 2020, a partir de *roteiros semiestruturados* – formato que oferece um roteiro inicial, norteador da entrevista, possibilitando ao entrevistador maior aproveitamento das informações (MAY, 2004). Possibilita, portanto, ampliar os significados de suas proposições, considerando que “[...] o ideal, seria podermos refletir sobre as questões e respostas e, a depender do que for dito, podermos ter a sensibilidade de desenvolver novos questionamentos relacionando com ideias ou outros pontos de vista que poderiam enriquecer a entrevista” (MARTINS, 2013, p. 18).

## **A ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA THC**



Fazendo jus às considerações da THC, enfoque deste trabalho, os dados foram analisados por meio da organização de Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2013) e em suas articulações em direção à compreensão pela totalidade. Os Núcleos de Significação operam como agrupamento de indicadores cujos conteúdos consideram semelhanças, complementaridade e/ou contradição, decorrentes do movimento de leitura, de releitura e de interpretação crítica da realidade presentes no material. Sendo assim, o tratamento dos dados é também uma tarefa que perpassa todo o procedimento da pesquisa, desde a entrevista até o momento da interpretação dos dados, fazendo revisões do processo sempre que necessário, refinando a compreensão das falas e potencializando a “clareza no momento de análise dos discursos” (MARTINS, 2013, p. 14).

Foi por meio dessas considerações, que se deu a imersão na estrutura de pensamento das participantes em direção aos processos constituidores de sentidos às aprendizagens dos/as estudantes e das relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre estes atores. Buscou-se a partir dessas interações a análise baseada em um movimento dialético presente nas contradições de suas relações. Nessa perspectiva, o procedimento de análise de dados é apresentado aqui, como uma leitura cuidadosa e respeitosa das narrativas das docentes. Os dados foram organizados de forma descritiva, de modo que pudessem evidenciar as questões sobressalientes tendo em vista a explicação do fenômeno estudado. É a partir dessa organização, posteriormente convertidas em pré-indicadores e indicadores, que se estabeleceu um diálogo com a teoria proposta e o tema levantado, buscando superar os limites da descrição empírica.

## **NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

O primeiro Núcleo de Significações se compõe de narrativas analisadas engrossam a fileira dos que se apoiam nos determinismos para explicar as diferenças humanas, em oposição à perspectiva da THC, segundo a qual os humanos são compreendidos como seres sociais, que atuam sobre suas condições de existência, transformando a natureza e si próprio de forma dialética. Semelhantemente, a pesquisa de Rego (1998), ao questionar a origem da singularidade humana identificada no ambiente escolar apontou que docentes atribuem a origem das diferenças aos fatores inatos e aos fatores ambientais aos indivíduos, ora concebendo o ser humano como produto modelado pelo ambiente, ora por características biológicas ou metafísicas, ou ainda, combinando esses dois fatores na intenção de referenciar uma concepção interacionista – equivocadamente, tomando-a como um ajuntamento de determinismos.



Nessa pesquisa, o modelo causal apareceu na fala das docentes fortemente atrelada às expectativas postas sobre a família, compreendida como responsável pelo contexto inicial de constituição humana. Trata-se de um dado afinado entre as narrativas analisadas quando descrevem o motivo das dificuldades de aprendizagem e o comportamento mais favorável à aprendizagem dos estudantes: “Dificuldades em anos anteriores, né?”; “Ele tá com algum problema, em casa, na família, e ele não consegue, né?, se concentrar”; “penso que... que a família interfere demais assim no aprendizado da criança”. Chama a atenção o modo como a família é referida em relação à educação, pois, o reconhecimento de sua “interferência” nos processos de aprendizagem da criança indica o desnível da educação familiar – e a que se dá no âmbito social – em relação à educação escolar, que é compreendida como a melhor, ideal.

Quando se trata do comportamento mais favorável à aprendizagem dos estudantes, o mesmo caminho explicativo se repete apontando o ambiente familiar: *a rotina de estudo em casa influencia na aprendizagem e no comportamento atento dos estudantes; o comportamento favorável à aprendizagem em estudantes requer certa consciência da importância da educação*. Em alguns momentos da entrevista as docentes demonstram compreender que as constituições familiares são diversas e que nem todas dispõem de condições ao estabelecimento de hábitos favoráveis: “[...] os pais muitas vezes é..., não é nem por omissão, muitos trabalham o dia inteiro, enfim, a gente vive uma rotina louca aí da necessidade, e os pais nem têm tempo de olhar tanto para os filhos (R2). Ou ainda, “Eu acho que a outra dificuldade é que, na verdade, os pais não acompanham a evolução educacional dos seus filhos, o aprendizado, porque, normalmente, eles também não têm (A3)”. Ao mesmo tempo, ao apontarem a consciência da importância da educação como condição ao comportamento favorável à aprendizagem supõem que essa conscientização deva ser construída no seio familiar, portanto, de modo contraditório à observação de que nem todas as famílias têm essa condição – o que constitui uma petição de princípio.

Na opinião das docentes nem todos os estudantes podem desenvolver os comportamentos favoráveis à aprendizagem devido às condições contextuais associadas às familiares: “Eu não posso dizer que toda criança tem essa capacidade porque a gente sabe que a realidade de muitas casas por aí, de muitos lares é diferente, então ele pode até ter essa predisposição, mas alguns fatores externos podem atrapalhar, né? (T1); e “foram criados assim de forma de que eles vão demorar demais para amadurecer”(R2). Esse



indicador se torna relevante por expressar a expectativa docentes sobre a condição de superação das dificuldades escolares. Enfatizam ainda que, mesmo que a escola auxilie na identificação de tais necessidades, por vezes, a família não aceita a indicação – o que acentua o desnível nessa relação, conferindo à escola lugar privilegiado e inquestionável quando se trata de apontar problemas das/nas famílias.

Embora não se trate de narrativas que busquem deliberadamente responsabilizar as famílias pelas dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, os discursos preservam a compreensão causal e linear de desenvolvimento humano, corroborando as percepções de Asbahr e Lopes (2006), demonstrando o quanto as concepções idealizadas são motivadoras da abordagem sobre o fracasso escolar focalizadas no indivíduo e/ou seu “ambiente”. Assim como Rego (1998) levantam como motivo as concepções deterministas apontadas pelas docentes: *Causas biológicas*, *Causas emocionais*, *Causas culturais*, *Causas familiares*, as mesmas de agora. Reforçam assim o quanto a condição de pobreza tem sido tomada como origem de diversas inferioridades – e motivo de culpabilização.

Nessa perspectiva as expectativas de educadores/as sobre as famílias demonstram alinhamento com a concepção burguesa de família (participantes da APM, das reuniões de pais e mestres, das lições de casa, das convocações, dos eventos escolares; que eduquem “adequadamente” os filhos, propiciando asseio e comportamento adequado), distorcendo o que as famílias dos/as estudantes compreendem como acompanhamento escolar. Tem-se assim, a escola – julgadora das condições ideais da educação – e a família – por diversos motivos incapaz de reconhecer e atender as necessidades de aprendizagem – encontra-se a concepção docente sobre as necessidades do/a estudante: “o aluno precisa se sentir visto e cuidado”, Acentuando a falha familiar com relação ao cuidado com suas crianças e adolescentes. Desse modo, tais narrativas se apoiam nos determinismos para explicar não apenas as diferenças humanas, mas também para se referir aos conceitos gerais e abstratos a respeito da educação familiar de estudantes e de seus comportamentos, de onde é possível inferir a diminuição da responsabilidade da escola.

O segundo Núcleo de Significação se constrói a partir dos indicadores emergidos nas narrativas sobre a forma como as docentes identificam as dificuldades dos/as estudantes, explicando, ao mesmo tempo, os relacionamentos travados no ambiente escolar na busca por ampliar as condições de aprendizagem. Agrupados, eles apontam que para identificar as dificuldades dos/as estudantes as docentes têm em alta conta as



relações de proximidade, como nos recortes: [...] pelo contato mesmo, né?"; "Essa amizade, né?, que tem de se formar"; "quando a gente tem um contato maior e esse contato, de carinho mesmo, de conversar, de ganhar a confiança do aluno"; "eles chegam para mim: 'olha professora eu vi tal coisa que a senhora falou, na televisão'; "Olha, meu pai eu ensinei para ele o que a senhora falou que não era assim".

A forma como as docentes se relacionam com os/as estudantes está ligada aos pressupostos que justificam a forma como percebem as dificuldades dos/as estudantes. Dentre eles está a compreensão da função desempenhada pelo/a do docente: "o professor tem um papel maior do que só passar conhecimentos"; "o docente é o responsável pela troca de experiências, não só da matéria, mas nas questões ligadas à vida porque é o mais experiente da relação", estendendo sua função para além dos conteúdos curriculares prescritos. Essa concepção remonta à compreensão de que a família nem sempre favorece à aprendizagem dos estudantes, dando condições de constituição cognoscente ou sendo capaz de reconhecer e tomar providências diante de suas necessidades. Assim, faz sentido a percepção de que o professor deve agir como cuidador porque poderá estar substituindo as figuras familiares:

Eu tenho muitos alunos que vê em mim aquele apoio que de repente ele não tem dentro de casa, né? [...] Se a gente tivesse todo mundo aí com uma família bem presente talvez nós não tivéssemos tantos problemas, né?, sociais de um modo geral. É... eu acho que eles desenvolveriam mais. (R2).

Outro pressuposto é o de que esse cuidado é melhor efetivado pela proximidade da relação entre docentes e estudantes que partilham os mesmos contextos sociais:

O que facilita, eu acho, principalmente na área de humanas, é a gente trazer esse campo das ideias para o campo prático, porque se a gente analisar vai falar: "olha, isso não é o meu mundo, isso é o nosso mundo, isso é não é o seu grupo". É falar para o aluno: você é de periferia? Eu também sou", no sentido de mostrar para ele a qualidade; que a gente tem direito à educação (A3).

Eu tô ali para trocar conhecimento com ele, que eu não sei de tudo, que eu participo da mesma comunidade que eles, né? Eu conheço os mesmos problemas, as vivências e aí eu acho que esse contato maior com o aluno faz com que a gente... o trabalho fique muito mais fácil de ser desenvolvido, né? (R2).

O conceito de educação que rege as ações das docentes está atrelado a uma construção constante, estando elas próprias em constante aprendizado junto aos estudantes, bem



como os conhecimentos iniciados na educação escolar são ampliados durante a vida, de modo que a educação escolar é uma base:

Educação envolve tudo: o sentimento, as questões sociais, em que o aluno está inserido, a questão emocional, a formação como um todo, como um cidadão, para atuar numa sociedade complexa (T1). [...] Então, a educação tá atrelada a tudo: a questão política a questão até religiosa; é a base para qualquer ser humano iniciar os conhecimentos que a gente vai adquirindo ao longo da vida (R2).

Inversamente, as docentes se referiram enfaticamente às suas próprias famílias ao citarem suas trajetórias escolares, apontando-as como responsáveis provedoras das condições de aprendizagem, sobretudo por expressarem a importância da educação, ainda que não fossem alfabetizados – o que demonstram não reconhecer nas famílias dos/as estudantes, uma vez que apresentam outros modelos de relação com a educação formal.

Estudei em Escola Pública, né? Minha família é humilde, de origem humilde, mas sempre me incentivaram. Eu brinco muito com o meu pai, que eu sou professora de português por culpa dele, porque ele olhava meus cadernos [...] (T1).

Apesar dos meus pais serem quase analfabetos assim... sempre me incentivaram, sempre ajudaram (R2).

[...] Eu venho de uma família de pais analfabetos, mas que sempre valorizaram a educação. (A3).

Nesse ponto notamos que os conhecimentos para além do currículo prescrito podem ser conceituados como Currículo Oculto, assim definido por Silva (2015, p. 78): “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”. Mas é preciso especificar os conteúdos e os meios implicados nesse currículo, pois, em geral, ensinam atitudes, comportamentos e valores necessários a um ajustamento “da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista” (SILVA, 2015, 79). Na leitura de Apple (2006) se trata de formas sustentadoras dos valores dominantes, por meio de tecidos de significados sociais implícitos.

Por suposto, quando as docentes identificam a aprendizagem dos/as estudantes através do comportamento, ou o reconhecem quando estes levam o conhecimento adquirido à família, aspectos do currículo oculto são postos também como critério de avaliação – neste caso, avalia-se a adequação aos conteúdos prescritos e às vivências que





faz reconhecer possibilidades de sucesso no meio social (hegemônico), embora Torres Santomé (1995) salientem que o papel desempenhado pelo currículo oculto não é evidente para os/as docentes. Na compreensão de que a educação deve preparar para ser um cidadão atuante na complexidade da sociedade atual, ou quando dizem que o professor da periferia partilha significados com os/as estudantes, tornando mais efetiva as trocas de conhecimento, tem-se em conta o conhecimento das necessidades específicas desses/as estudantes em adequar-se às constituições sociais obtendo sucesso. Para dimensionar os questionamentos dessa postura, lembremos que a prescrição – compreendida como a “imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 2013, p. 46) – motiva o medo da liberdade pelos oprimidos, pois torna sua consciência hospedeira de uma pauta que lhe é estranha: a dos opressores, de modo que exclui da educação o fazer para a autonomia e a liberdade exclusivamente humanos para aprimorar as estruturas atuais, reconhecidamente excludentes.

Em dado momento as docentes reconhecem que a forma como a escola está organizada atualmente não favorece à educação que abranja todas as dimensões citadas a respeito da formação humana, que, então, parecem ser melhor atendidas pelas relações de vivência entorno dos processos de ensino-aprendizagem (nos quais opera o currículo oculto), do que pela mera abordagem dos conteúdos. Todavia, isso não parece ser um dado por elas universalizado, mas condicionado ao fato de docentes e estudantes oriundos dos mesmos contextos sociais estarem sujeitos às mesmas demandas, de modo que tais docentes, por meio das relações de proximidade, compreendem de forma mais significativa as necessidades formativas dos/as estudantes. Ao mesmo tempo, reconhecendo que são partes constituintes da escola atual, as docentes afirmam que não saberiam lidar com outro modelo de escola: “porque eu aprendi esse modelo de educação. Eu estou na educação há 15 anos enquanto professora, mas estive em tantos outros como aluna” (R2).

Por fim, foi notável o quanto as entrevistadas expressaram suas compreensões conceituais citando suas próprias experiências escolares, revelando, por exemplo, o quanto as práticas didático-pedagógicas das docentes reproduzem os modelos de suas vivências pessoais. Esse pressuposto determina também suas ações diante da inferência sobre a incapacidade das famílias dos/as estudantes e torna pertinente lembrar que para Apple (1989) a hegemonia, referida aos modos sociais normatizados em função do estado de coisas estabelecido, não surge de forma simples, mas construída para locais particulares, sendo a família, o trabalho, a política e a escola alguns exemplos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referenciadas na THC, que pautada no método dialético, convoca a considerar os processos históricos e os contextos que constituem o objeto de estudos, analisando processos, priorizando a explicação à descrição e esmiuçando os comportamentos automatizados (Vygotsky, 1995), compreendemos que as dificuldades de aprendizagem de estudantes requerem investigar seus contextos de constituição, de modo a considerar as distâncias entre as demandas escolares e as culturas familiares, buscando adequar à realidade dos/as estudantes os conteúdos curriculares e a avaliação, e não o contrário.

Os dados sobre as trajetórias escolares das docentes foram repetidamente utilizados como parâmetro para suas ações didático-pedagógicas, ao passo que tomam o sucesso de suas trajetórias escolares como consequência dos cuidados familiares – daí as justificativas para suas ações. Assim, nos Núcleos de Significação apontam nas configurações familiares as causas de suas dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, sustentadas por uma compreensão determinista das constituições individuais.

Conceituando, entendem que a educação deve atender às necessidades do humano de forma integral, focalizando as habilidades para atuar efetivamente a sociedade atual, descartando o conflito e a mudança como habilidades – e, por decorrência limitando os/as estudantes da possibilidade de autonomia e liberdade. Por isso, pautam seus critérios e ações postulando as habilidades que um sujeito periférico “deve” dispor para se situar nesse modelo social, o que torna o currículo oculto igualmente prescrito, nos fazendo concordar, nesse caso, que “entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2015, p.78-79). Nesse sentido, as docentes entrevistadas concordam que os “bons alunos” são “conformistas”, oriundos de “famílias conformistas”, embora pobres, referindo-se aos valores da classe média, tal como indicaram os textos citados, em detrimento à crítica quanto aos modelos virtuais sedimentados no ideário coletivo, e que são para as classes populares um ciclo vicioso de exclusão-“inclusão”.

Evidencia-se desse modo, o quanto as considerações da estrutura social e do entorno escolar são fundamentais para compreender os processos de aprendizagem dos/as estudantes sem acusá-los/as como portadores das causas de sua própria dificuldade. Sem



a compreensão dessa leitura de vizinhanças, as investigações sobre a existência de outros sentidos pertinentes às trajetórias escolares ficam sujeitas à unilateralidade, mesmo para os que partilham contextos de pobreza.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. (2013) Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 299-322. disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-ber66812013000100015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-ber66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 15/Mar/2019.

ALVES, T. G. (2013) Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *In: Dados*, vol. 56 no. 3, Rio de Janeiro July/Sept, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300004&script=sci_arttext). Acesso em: 19/07/2020.

APPLE, M. (1989) **Educação e poder**. – Porto Alegre: Artmed.

APPLE, M. (2006) **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed.

ASBAHR, F. S.; LOPES, J. S. (2006). “A Culpa é sua”. *In: Psicologia USP*, 17 (1), 53-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psup/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 19/07/2020.

BASSETTO, C. F. (2019) Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saresp. *In: Revista brasileira de estudos de população*. vol. 36. São Paulo, 2019 Epub Sep 30. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982019000100153](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982019000100153). Acesso em: 19/07/2020.

BERNARDES, M. E. M. (2017) Método de Investigação e a Teoria Histórico-Cultural: a relação indivíduo-generecidade na educação. *In: MENDONÇA, S. G. L. M.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas (org.)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília-UnB, Brasil. *In: Paideia*, 17(36), pp. 21-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 20/05/2019.

FREIRE P. (2013) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra.



HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. (1984) **Conformist pupils?** In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (eds.). *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, p.161-175.

LAHIRE, B. (1997). **O Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática.

MARTINS, E. (2013) A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. In: **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 24, n. 3, p. 15-30. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2697>. Acesso em: 10/Set/2019.

MAY, T. (2004) **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed.

NOGUEIRA, M. A. (2004) Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. In: **Revista Brasileira de Educação** n. 26, Ago. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=en &nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=en &nrm=isso). Acesso em 22/07/2020.

PATTO, M. H. S. (1999). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIOTTO, D. C. (2008) Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701- 727, set./dez. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 22/07/2020.

REGO, T. C. R. (1998) Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Summus.

SILVA, T. T. (2015) **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed.; 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, F. K. (2017) Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. In: **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 124-143, jan-jun. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p124>. Acesso em: 10/07/2020.

SPÓSITO, M. *O Povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984

TORRES SANTOMÉ, J. (1995) **O curriculum oculto**. Porto – Portugal: Porto Editora.

VYGOTSKI, L. S. (1995). **Obras Escogidas** (vol. III). Madri: Visor.

ZANELLA, A. V.; *et all*. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**, nº 19 (2), p. 25-33, 2007.