

## Acompanhamento às atividades escolares dos filhos e relações de gênero


Vivian Ferreira Morais de Carvalho<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0006-4530-4608>

Cibele Noronha de Carvalho<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9987-7106>

Tânia de Freitas Resende<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4275-7426>

### Resumo

O artigo analisa o acompanhamento dos pais a atividades escolares dos filhos em casa, sob a perspectiva das relações de gênero. Indaga em que medida há variação no acompanhamento dado a filhos e filhas. A pesquisa focalizou três famílias de estudantes de escolas públicas, sendo entrevistados separadamente: pelo menos um dos responsáveis, o filho e a filha. Constatou-se que as mães não reconhecem um acompanhamento escolar desigual conforme o gênero dos filhos, mas a desigualdade se manifesta de forma implícita nas falas delas e explícita nas dos jovens. O discurso de igualdade de gênero observado pode indicar uma tendência de revisão de estereótipos, mas que ainda parece pouco evidente nos relatos sobre as práticas.

*Palavras-chave:* Gênero. Acompanhamento escolar. Relação família-escola. Sociologia da Educação.

### Children's school activities support and gender relations

### Abstract

The paper analyzes how parents follow their children's school activities at home, considering gender relations. It questions to what measure the support given to sons and daughters vary. We conducted interviews with families of public-school students listening to one parent, one son and one daughter separately. We found out that mothers do not recognize unequal support depending on children's gender. However, inequality appears implicitly in the mother's discourse and explicitly in the children's ones. The discourse of gender equality observed might indicate a certain tendency of change in stereotypes, but that seems little evident in testimonies about the practices.

*Keywords:* Gender. School support. Family-school relationship. Sociology of Education.

## Introdução

Este artigo discute, a partir de dados bibliográficos e empíricos, como e em que medida o acompanhamento escolar dos filhos, realizado pela família, reflete papéis sociais generificados. A expressão *acompanhamento escolar* é aqui utilizada para fazer referência a todas as atividades

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: vivian.carvalhoo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: cibbelecarvalho@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: taniaresbr@gmail.com.

desenvolvidas pelos responsáveis para dar suporte à escolarização da prole. Tais atividades podem ser demandadas pela escola, como o comparecimento a reuniões ou a ajuda em algumas tarefas escolares, ou podem partir de iniciativas parentais, por exemplo, realização de atividades suplementares de estudo sem solicitação direta da escola.

Atualmente, o aumento da competição escolar tem gerado uma tendência de intensificação do acompanhamento escolar pelas famílias, sendo mais forte nas classes médias, mas se estende a todos os meios sociais (Duru-Bellat; Van Zanten, 1999). No caso das camadas populares, por exemplo, Bernard Lahire (1997), recusando explicações reducionistas que atribuem às famílias desse meio uma ausência de investimento na educação dos filhos, ressalta que muitas dessas famílias mobilizam esforços concretos, frequentemente ignorados pelos professores, para promover o sucesso escolar da prole.

No cotidiano familiar, as formas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos abrangem desde medidas concretas, como a oferta de materiais escolares e de locais adequados para o estudo, até aspectos mais subjetivos, como o encorajamento e o reforço de comportamentos suscetíveis de contribuir para o bom desempenho acadêmico (Coelho, 2007). Nesse contexto, o acompanhamento aos deveres de casa constitui uma prática bastante expressiva nas relações entre família e escola, sendo considerado, por alguns autores, o principal meio de interação entre as duas instâncias socializadoras (Carvalho; Nascimento; Paiva, 2006).

O dever de casa é uma prática tradicional e frequente no cotidiano escolar, fazendo parte da cultura da escola. Seu estudo serve de *janela* para análise das relações família-escola (Resende, 2008), e possibilita diversas abordagens pedagógicas, curriculares e docentes (Carvalho; Nascimento; Paiva, 2006). Ainda que faça parte das estratégias de ensino-aprendizagem da escola, o dever de casa afeta a vida familiar, ao pressupor a existência de um espaço adequado e, muitas vezes, de um adulto capaz de oferecer apoio (Carvalho; Nascimento; Paiva, 2006).

Ao demandar o suporte das famílias, o dever de casa cria situações com potencial de expressar diversas relações de poder existentes no âmbito familiar, dentre as quais podemos destacar as relações etárias-geracionais e as de gênero. O presente artigo dedica-se a investigar as últimas, a partir do pressuposto de que as famílias tendem a reproduzir e naturalizar hierarquias socialmente estabelecidas, classificando hábitos, valores e concepções como

femininos ou masculinos, e direcionando recursos materiais e simbólicos de modo desigual para filhos e filhas (Carvalho, 2012; Coelho, 2007). Embora tais relações sejam, por vezes, sutis e pouco conscientes, os modelos femininos e masculinos preestabelecidos são intensamente demarcados e hierarquizados, sendo a socialização sexista e heteronormativa precocemente vivenciada pelas crianças (Maia; Navarro; Maia, 2011; Carvalho; Senkevics; Loges, 2014; Silva; Pereira, 2022).

Apesar do aumento, nos últimos anos, do número de trabalhos sobre as relações entre as desigualdades de gênero e as desigualdades educacionais, a questão do acompanhamento escolar oferecido a meninos e meninas permanece pouco explorada<sup>4</sup>, prevalecendo pesquisas com enfoque voltado para as diferenças entre os desempenhos escolares de ambos (Toledo; Carvalho, 2018; Alves; Soares; Xavier, 2016; Rosemberg, 2001; Cavalcanti, 2002; Silva; Halperni; Silva, 1999).

No âmbito internacional, alguns trabalhos estadunidenses vinculam gênero, auxílio familiar e nível de ensino ao gerenciamento do dever de casa. Um deles, realizado a partir de relatos de alunos afro-americanos, articula a variável étnico-racial à de gênero, com o objetivo de tentar encontrar variações entre os grupos (Xu, 2010). Nele, o autor aponta que, em comparação com os meninos, as meninas são mais propensas a concluir os deveres de casa e a não ir para a escola sem tê-los realizado. Além disso, as famílias de alunos do Ensino Médio estão mais envolvidas nos deveres das meninas do que dos meninos.

Em 2006, o mesmo autor já havia realizado um estudo que relacionava gênero e nível de escolaridade a características de gestão dos deveres de casa, mas sem a variabilidade étnica e sem focalizar especificamente o acompanhamento dado pela família. Os resultados indicavam que as meninas gastavam mais tempo para organizar seu espaço de estudo e realizar os deveres de casa, e eram menos propensas a ir para a escola sem realizá-los, além de considerarem o dever de casa menos chato do que os meninos (Xu, 2006).

Em síntese, embora as discussões sobre as desigualdades de gênero e sobre os deveres de casa tenham se intensificado nas últimas décadas, não são muitos os trabalhos que consideram as duas temáticas conjuntamente. Nesse cenário, o presente artigo propõe-se a

---

<sup>4</sup> Para levantar a produção sobre a temática, foram realizadas buscas no *site* Google Acadêmico e na plataforma Scielo, utilizando os termos *gênero* e *acompanhamento escolar* como descritores.

analisar como e em que medida o acompanhamento escolar dos filhos e filhas pelos pais é influenciado por expectativas de gênero que, através dessa prática educativa, se objetivam no cotidiano familiar e afetam a experiência escolar. Os dois próximos tópicos fazem uma breve discussão teórica das temáticas em questão; em seguida, são apresentados a metodologia do estudo e o perfil dos participantes, para finalmente discutir os principais achados.

### **Acompanhamento escolar no contexto das relações família-escola**

A expressão *relação família-escola* denomina, aqui, todo e qualquer tipo de ligação entre os sujeitos da família e da escola, que se concretiza em interações como reuniões de pais com profissionais escolares, sejam elas coletivas ou individuais; participação das famílias em eventos da escola; acompanhamento familiar às atividades escolares fora da escola; comunicações por meio da agenda escolar, bilhetes, boletins e outros artefatos (Silva, 2003; 2010).

Segundo Pedro Silva (2003), pode ser identificada, nessa relação, uma dupla díade, composta por duas vertentes e duas dimensões. A vertente *família* da relação família-escola refere-se às interações que ocorrem no espaço doméstico, enquanto a vertente *escola* remete às ocorrências dentro das instituições educacionais, tais como reuniões e participação em eventos. Na segunda díade está a dimensão da *atuação individual*, que se refere às práticas desempenhadas pelos pais em prol dos interesses educacionais dos filhos, tanto no ambiente doméstico, como ajuda nas atividades escolares, quanto na escola, com participação em reuniões de pais, por exemplo. Já a dimensão de *atuação coletiva* implica práticas organizadas, como a participação dos pais e dos estudantes em associações.

A partir dessa classificação, podemos afirmar que, ao investigar as concepções e práticas generificadas dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, este trabalho se debruça sobre a vertente *família* da relação família-escola e dedica-se à *dimensão individual*. Essa escolha não significa, claro, que os sujeitos não sejam condicionados por lógicas e dinâmicas coletivas.

Uma dessas dinâmicas coletivas é histórica. No cenário atual, com o aumento da competitividade escolar, os trabalhos realizados fora da escola passam a ser vistos como uma das estratégias possíveis para aumentar as chances de sucesso escolar. Além disso, mesmo considerando a grande diversidade sociocultural e econômica das famílias, percebe-se uma

crença socialmente aceita de que o sucesso acadêmico dos filhos é indicativo de sucesso educativo dos pais (Glasman, 2005).

Assim, o que antes era deixado para a escola, atualmente também concerne a pais e mães, que se envolvem e são chamados a se envolver nas práticas escolares de seus filhos. As estratégias desenvolvidas pelos pais e a forte participação na trajetória acadêmica dos filhos, frequentemente envolvendo importantes investimentos financeiros, levaram Brown (1990, p. 65) a afirmar que a ideologia meritocrática foi socialmente suplantada, como princípio classificatório dominante para explicar o sucesso escolar, pela “ideologia da parentocracia”. O autor cunhou esse termo argumentando que, em contextos como Reino Unido, Austrália e Estados Unidos, havia se estabelecido uma nova ordem moral, na qual a educação dos filhos é mais dependente das expectativas e dos recursos financeiros e culturais dos pais do que dos esforços dos alunos (Nogueira, 2010).

A prevalência da lógica da parentocracia é mais facilmente observável nas classes médias, sobretudo em suas frações superiores, pois o acompanhamento familiar obstinado à escolaridade dos filhos é especialmente visível nesses grupos, que dependem do diploma para assegurar sua posição no espaço social (Nogueira; Nogueira, 2002; Bourdieu, 2012). Além disso, trata-se de um estrato social que possui condições materiais e simbólicas para, por exemplo, lançar mão do que vem sendo chamado de *shadow education* (Bray, 2013), que significa a contratação de aulas particulares e outros serviços de apoio ao trabalho escolar.

No entanto, Oliveira (2016) adverte que a lógica da parentocracia tem progressivamente se disseminado também entre os grupos menos favorecidos, tornando-se um fenômeno que tende a cada vez mais atravessar todas as classes sociais. Assim, embora continue sendo pertinente relacionar o acompanhamento escolar realizado pela família à sua posição de classe, também se torna relevante compreender como e em que medida o acompanhamento escolar resulta de outras influências estruturais no núcleo familiar, tais como de gênero (Carvalho, 2000).

Sabendo que a socialização familiar contemporânea é fortemente generificada e que as famílias têm sido cada vez mais convidadas a participar do trabalho escolar, podemos nos perguntar como e em que medida o acompanhamento escolar estrutura e é estruturado pelas hierarquias de gênero.

## As relações de gênero e as desigualdades educacionais

Uma vez que as representações de masculino e feminino variam entre as sociedades, mas também no interior delas, considera-se gênero (Louro, 1997) um conceito contextual e cambiante. O termo *relações de gênero* demarca o fato de que a construção social do feminino e do masculino ocorre de forma relacional e não se restringe a produzir diferenças, mas também desigualdades precocemente forjadas através do processo de socialização familiar.

Além da instituição de relações mais horizontais e democráticas entre adultos e crianças, um segundo valor da família moderna legitimado legalmente é o tratamento igualitário entre irmãos. Embora seja repetidamente evocado nos discursos de pais e mães, parece tratar-se de um ideal falacioso, já que dificilmente é aplicado, como diversos estudos têm consistentemente demonstrado (Tucker; Mchale; Crouter, 2003; Buisson, 2003). Isso porque a forma de tratamento dos filhos é intensamente afetada pelas condições materiais e emocionais dos pais em diferentes momentos da vida, mas principalmente pela ordem de nascimento e pelo sexo da prole.

Desde o seu início, o processo de socialização é diferenciado por gênero, envolvendo expectativas e estereótipos (Botton *et al.*, 2015; Silva; Halperni; Silva, 1999) que determinam o universo dos indivíduos. Do quarto infantil às roupas e brinquedos, a cultura material da infância contribui para naturalizar a identidade de gênero. Além disso, a diferenciação entre meninas e meninos também se expressa nos discursos e nas expectativas em relação ao futuro (Épiphane, 2011), mostrando-se fortemente eficaz na configuração de formas de pensar, sentir e agir.

Em um estudo sobre quartos de crianças de estratos sociais superiores, Carvalho e Nogueira (2020) apontam que a decoração desses espaços pode traçar uma fronteira simbólica que concede, aos meninos, a possibilidade de maior domínio do espaço, por meio, por exemplo, de signos de aventura (safari, paredes de escalada) ou de objetos que suportam um ethos cosmopolita (globos terrestres, mapas). Além disso, as bibliotecas e escrivaninhas mostraram-se móveis predominantemente masculinos, sugerindo que a expectativa parental é mais alargada em relação à escolaridade dos meninos. Já o quarto das meninas, com seus espelhos e penteadeiras, mostrou-se um lugar propício para os cuidados com o corpo, que fazem parte do aprendizado social do tornar-se mulher.

Em pesquisa com 30 famílias brasileiras de classe média, Souza e Kerbauy (2017) observam que a diferenciação generificada de práticas e produtos ofertados aos filhos

permanece como realidade, também a hierarquização decorrente das relações de poder estabelecidas a partir dessa distinção. As famílias pesquisadas promovem processos diferentes de aprendizagem para meninas e meninos, acarretando consequências na socialização, como o estabelecimento de posturas e comportamentos específicos para cada um dos dois gêneros socialmente considerados.

Em Portugal, Barroso (2008) analisou como as relações de gênero afetam a relação entre irmãos. Aqueles que vivem uma irmandade masculina, atribuem as especificidades dessa relação ao fato de serem meninos. Perguntados sobre as implicações de ter uma irmã, responderam que nada mudaria, mas que, independentemente da diferença de idade entre eles, os irmãos deveriam apresentar uma postura orientadora e protetora perante a irmã. As irmãs que vivem em uma irmandade feminina também afirmaram acreditar que são mais próximas umas das outras pela coincidência do sexo. Sobre a possibilidade de ter um irmão, imaginaram que poderia existir uma relação menos igualitária e uma provável diferenciação na educação oferecida pelos pais.

Assim, não é difícil imaginar que as relações desigualmente generificadas que os sujeitos experimentam, já nos primeiros anos de vida, se reproduzem na experiência escolar. As diferenças de desempenho acadêmico entre meninos e meninas constituem uma realidade educacional e têm sido documentadas por pesquisas em todo o mundo (Dal'igna, 2007; Alves; Cavenaghi, 2013; Carvalho, 2004; Toledo; Carvalho, 2018).

Historicamente, as mulheres enfrentaram inúmeras barreiras que impediram, restringiram ou postergaram seu acesso à educação. De acordo com Michelle Perrot (2017), tradicionalmente, a sociedade moderna tomou a feminilidade e o saber como opostos. Se, ao longo do século XX, as mulheres alcançaram maior escolaridade, isso ocorreu por efeito das reivindicações feministas e por razões contextuais: aos maridos convinha dispor de companheiras inteligentes, enquanto o mercado de trabalho requeria maior qualificação dessa mão de obra.

É importante destacar que as realidades e reivindicações das mulheres não são homogêneas, mas matizadas pelo recorte de classe e racial. Foram as mulheres das elites que historicamente reivindicaram primeiramente o acesso à educação formal, mas esse direito não se estendeu de forma equânime às mulheres negras e pobres. Autoras como Davis (2016) e Gonzalez (2020) têm alertado que, em sua luta pelo acesso à educação e à inserção no mercado de trabalho, o feminismo branco negligenciou o fato de que as mulheres negras sempre

trabalharam, muitas vezes em condições precárias e exploratórias, sofrendo atualmente os efeitos dessas desigualdades históricas.

Até meados do século XX, no Brasil, as taxas de alfabetização e os níveis de escolaridade da população masculina superavam os da população feminina. Foi apenas a partir da década de 1980 que iniciou um processo de reversão desse hiato de gênero, culminando no fato de as mulheres ultrapassarem os homens em anos médios de escolaridade (Beltrão; Alves, 2009). Esse avanço representou um marco significativo na direção da igualdade de direitos, mas como ressaltam Rosenberg e Madsen (2011), tal conquista não eliminou as persistentes desigualdades educacionais.

Mesmo considerado de modo geral, o ideal da equidade de oportunidades entre homens e mulheres ainda não se realizou completamente (Xavier, 2018). Diversas pesquisas internacionais apontam que as meninas possuem melhor desempenho escolar relativo às capacidades verbais, enquanto os meninos se destacam em relação às habilidades ligadas à matemática (Eurydice, 2010). Estudos realizados em mais de 65 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, 2022), incluindo o Brasil, mostram que, embora sejam inegáveis os progressos na redução das disparidades de gênero, novas desigualdades continuam surgindo. Essas pesquisas apontam que os alunos seriam mais propensos a um baixo desempenho escolar geral e a possuírem menor engajamento do que as alunas, enquanto elas teriam maior probabilidade de apresentar um baixo desempenho em matemática.

As desigualdades educacionais entre alunos e alunas também podem ser observadas na relação com as normas escolares, ou seja, com a disciplina. Ao investigar as percepções de estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental sobre a participação de meninos e meninas em casos de indisciplina, Silva e Pereira (2022) perceberam que os meninos são mais frequentemente identificados como protagonistas no descumprimento das normas do que as meninas. Os resultados sugerem, ainda, que as diferenças entre meninos e meninas tenderiam a aumentar quando o alvo da indisciplina é a autoridade docente, e que as alunas descumpririam menos as regras de não circular em sala ou sair sem permissão. A hipótese apresentada pelos autores é a de que esse padrão é relativo à socialização familiar feminina, que contribui para que as meninas permaneçam em espaços privados e não saiam sozinhas pelas ruas, enquanto os meninos seriam estimulados a isso.

Em uma ampla revisão de literatura sobre o efeito-professor, Bressoux (2003) afirma que os alunos tendem a ser mais criticados pelo comportamento do que pelo conteúdo, e mais frequentemente elogiados por questões de conteúdo do que de forma, valorizando os elogios, sem dar muita atenção às críticas. Por sua vez, as estudantes seriam mais criticadas pelo desempenho do que pelo comportamento, e mais frequentemente elogiadas por questões de comportamento do que de conteúdo, valorizando mais as críticas.

Além disso, estudantes do sexo masculino tenderiam a atribuir o seu sucesso a fatores internos e estáveis, como a inteligência, e o fracasso, a fatores externos, como preferências do professor, ou interno-instáveis, como a dedicação. Já as meninas atribuiriam seu bom desempenho a fatores externos, como apoio dos professores, ou instáveis, como o bom comportamento, e seu fracasso a fatores internos, como falta de competência. Assim, ainda que os meninos sejam menos elogiados nas escolas do que as meninas, tendem a desenvolver uma melhor imagem de si.

Alguns estudos apontam que o sucesso escolar das estudantes se deve à docilidade em relação às regras, uma vez que as mulheres tenderiam a internalizar a dominação masculina (Bourdieu, 2012; Épiphanie, 2011), enquanto outros questionam a interpretação do “sucesso escolar das meninas como simples reforço de sua subordinação” (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014, p. 719).

Carvalho (2003) sintetiza três explicações frequentes na literatura para as diferenças de desempenho entre alunos e alunas, reiterando que elas não são suficientes para dar conta do problema. A primeira refere-se ao fato de que o trabalho infantil incide majoritariamente sobre o sexo masculino, prejudicando o desempenho e causando a evasão escolar. A segunda seria relativa ao trabalho doméstico, mais frequente entre as meninas (Rosemberg, 2001; Madeira, 1997), tornando os horários delas mais flexíveis, se comparadas aos meninos que trabalham fora de casa. A terceira explicação sugere que, submetidas a uma socialização socialmente mais restrita (Madeira, 1997; Heilborn, 1997), as meninas tenderiam a considerar a frequência às aulas de forma positiva, percebendo a escola como uma alternativa de lazer e sociabilidade (Carvalho, 2003). Já os meninos, por possuírem maior liberdade para circular fora de casa, tenderiam a ver a escola com um espaço de confinamento (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014).

Em estudo longitudinal, Silva, Halperni e Silva (1999) chamam a atenção para o fato de que não apenas as tarefas domésticas, como o próprio envolvimento parental nas práticas

escolares dos filhos, são socialmente considerados trabalhos femininos. Pais e mães tenderiam a monitorar mais de perto a educação dos filhos do sexo masculino e a nutrir expectativas profissionais mais elevadas em relação a eles, apesar de frequentemente as filhas apresentarem melhores resultados escolares.

Todos esses estudos fortalecem a hipótese de que a socialização familiar diferenciada por gênero também se manifesta na relação da família com a escola, e mais especificamente no acompanhamento dos pais às atividades escolares dos filhos realizadas em casa. Tratando-se de um aspecto ainda pouco discutido na literatura, foco do presente trabalho.

### **Metodologia e perfil dos participantes**

Optou-se, neste estudo, por uma abordagem qualitativa, tendo como principal procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com famílias que tivessem um filho e uma filha regularmente matriculados em série escolar próxima, de preferência no Ensino Médio, de escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. A busca pelos participantes ocorreu através da divulgação da pesquisa em escolas e redes sociais, no início do ano de 2023, após o encerramento do período de isolamento decorrente da pandemia da Covid-19. As entrevistas foram realizadas em setembro daquele mesmo ano. Esse contexto é importante não apenas porque evidencia as dificuldades encontradas por pesquisadores na realização de pesquisas de campo naquele momento, também porque a quarentena modificou as dinâmicas entre o público e o privado e acentuou as desigualdades que recaem sobre grupos vulnerabilizados.

Em sua dissertação de mestrado, Dias (2023) descreve e analisa os desafios enfrentados por mulheres de Naviraí (MS), com múltiplas jornadas de trabalho, no acompanhamento da educação escolar de seus filhos durante o ensino remoto emergencial na pandemia da Covid-19. A partir de entrevistas com mães e professoras, a pesquisa revelou que, embora essas mulheres trabalhassem fora de casa, a divisão desigual das responsabilidades domésticas e educacionais intensificou a sobrecarga delas, quando atividades profissionais, cuidados maternos e tarefas escolares convergiram no espaço doméstico.

O recorte de idade/nível escolar foi escolhido por haver poucas pesquisas brasileiras sobre relação família-escola que envolvem trabalho de campo junto a adolescentes e jovens

(Nogueira; Resende, 2022). Buscou-se conduzir as entrevistas de modo a reconstituir a trajetória dos estudantes durante toda a Educação Básica, colhendo depoimentos a respeito das formas de acompanhamento escolar e de eventuais variações conforme o gênero dos filhos.

As entrevistas foram realizadas separadamente: com pelo menos um dos responsáveis pelo(a) estudante, com o filho e com a filha. Em outras palavras, foram três entrevistas por família, as quais foram integralmente transcritas e submetidas, posteriormente, à análise e triangulação de dados.

A opção pela entrevista como ferramenta metodológica para acessar práticas e disposições é frequentemente questionada, já que não se pode tomar automaticamente os enunciados dos entrevistados como expressão direta da realidade. Isso porque muitos aspectos de suas vidas podem ser ocultados pelos entrevistados, seja por não estarem no campo da consciência, seja porque a situação da pesquisa tenderia a acionar a resistência à objetivação e a tentativa de impor uma imagem de si (Bourdieu, 2012). Isso não significa, no entanto, que as falas dos entrevistados nada digam sobre as práticas, sendo necessário que o desenho da pesquisa anteveja os limites dessa ferramenta e busque formas de compensá-los (Darmon, 2019). Foi diante da consciência dessa restrição e da dificuldade de observar as práticas em espaços domiciliares que se propôs a triangulação de dados, recurso pouco utilizado nas pesquisas sobre a relação família-escola, verificando as possíveis congruências e incongruências nos discursos dos sujeitos.

Os critérios para a participação das famílias na pesquisa, pelo menos dois filhos, com sexo diferente e nível de ensino semelhante, mostraram-se bastante restritivos, e o acesso a elas só foi possível a partir do intermédio de equipes de direção de escolas e de sujeitos já entrevistados (efeito bola de neve). Ainda assim, houve dificuldades para encontrar famílias com o perfil almejado que aceitassem o convite, de modo que a pesquisa se concentrou em três famílias, assumindo um caráter eminentemente exploratório. A seguir, são apresentados os perfis das famílias participantes.

A *família Rios*<sup>5</sup> é composta por cinco pessoas que residem em imóvel próprio. De arranjo biparental, é formada por Renata, 55 anos; Rogério, 52; e os três filhos do casal. A filha mais

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), e todos os nomes próprios usados no texto são fictícios, de forma a preservar o anonimato dos participantes.

velha, Raíssa, de 20 anos, possui Ensino Médio completo. Rafaela, 19 anos, e Rodrigo, 18, são os irmãos que participaram da pesquisa. Cursam, respectivamente, o 3º e o 2º ano do Ensino Médio em escolas públicas diferentes, ambas localizadas próximo à casa da família.

Renata, Rogério e Raíssa exercem ocupações remuneradas, enquanto Rodrigo e Rafaela dedicam-se exclusivamente aos estudos. As ocupações exercidas pela família são típicas de camadas populares. Renata é cuidadora de idosos e trabalha com jornada diária de 6 horas em casa de uma família, mas não possui registro em carteira/vínculo formal. Rogério é vigilante em uma empresa de transporte de valores, e Raíssa é recepcionista em clínica médica. A família não possui carro e a renda familiar declarada é de até 4 salários-mínimos mensais.

A *família Batalha*, também biparental, é composta por quatro pessoas que residem em imóvel próprio: Berenice, 49 anos; Bruno, 51; e os filhos, Bernardo, 17; e Bárbara, 14. Os filhos cursam respectivamente o 3º ano do Ensino Médio e o 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual mantida pela Polícia Militar de Minas Gerais.

Apenas Berenice e Bruno exercem atividades remuneradas, respondendo pelo provimento integral das necessidades familiares. Berenice, que possui Ensino Médio completo, trabalha como decoradora de festas infantis. Bruno, que possui Ensino Fundamental incompleto, atuava como músico em bandas, mas devido à instabilidade da profissão, passou a trabalhar como motorista de aplicativo. Autônomos, a renda familiar varia entre 2 e 6 salários-mínimos mensais.

A *família Santos* é composta por cinco pessoas que vivem em uma residência alugada. Monoparental, é chefiada por Sílvia, 46 anos, que mora no domicílio com quatro de seus cinco filhos (a mais velha, 30 anos, já tem vida independente): Samuel, 26 anos; Sofia, 17; Saulo, 16; e Sara, 15 anos. Sofia e Saulo, os filhos que participaram da pesquisa, cursam o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública localizada no mesmo bairro popular em que a família reside. Sílvia e Samuel exercem ocupações remuneradas típicas das camadas populares: Sílvia é auxiliar de limpeza e Samuel é motoboy. Os outros filhos dedicam-se exclusivamente à escola.

O quadro abaixo oferece uma visão sintética das principais informações a respeito das famílias. O pertencimento étnico-racial foi autodeclarado.

Quadro 1 - Perfil das famílias

	Família Rios	Família Batalha	Família Santos
<b>Pai</b>	Rogério, 52 anos, Ensino Médio completo, branco, vigilante	Bruno, 51 anos, Ensino Médio completo, branco, motorista de aplicativo	O pai abandonou a família 14 anos atrás. É pai de 3 dos 5 filhos de Sílvia. Não moram juntos e não possuem nenhum tipo de relação
<b>Mãe</b>	Renata, 55 anos, Ensino Superior incompleto, cuidadora de idosos	Berenice, 49 anos, Ensino Superior incompleto, branca, decoradora de festas infantis	Sílvia, 46 anos, Ensino Fundamental incompleto, parda, auxiliar de limpeza
<b>Filho entrevistado</b>	Rodrigo, 19 anos, preto	Bruno, 17 anos, branco	Saulo, 16 anos, branco
<b>Filha entrevistada</b>	Rafaela, 17 anos, parda	Bárbara, 14 anos, branca	Sofia, 17 anos, parda
<b>Escola dos filhos entrevistados</b>	Duas escolas públicas estaduais diferentes, ambas em Contagem	Ambos no mesmo colégio, uma escola pública estadual mantida por corporação militar, em Contagem	Ambos na mesma escola pública estadual, em Belo Horizonte
<b>Outros(as) filhos(as)</b>	Uma mulher de 20 anos	Não possui	Outros 3 filhos, sendo uma mulher de 30 e outra de 15 e um homem de 26 anos
<b>Renda familiar</b>	Até 4 salários-mínimos	Entre 2 e 6 salários-mínimos	Até 2 salários-mínimos
<b>Posse de carros</b>	Não	Sim	Não
<b>Nº de cômodos na casa</b>	07	07	05
<b>Irmãos dividem quarto? Com quem?</b>	Sim. As duas meninas dividem quarto e o menino possui quarto individual.	Não.	Sim. As duas filhas e o filho mais novo dividem quarto. As duas filhas dividem uma cama de casal.
<b>Religião</b>	Evangélica	Evangélica	Católica
<b>Possui local para estudar em casa?</b>	Estudam na mesa que fica na cozinha ou no sofá da sala.	Cada filho possui a sua escrivaninha em seu quarto.	O filho estuda na mesa da cozinha, a filha estuda no quarto em cima da cama.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa de campo.

Em suma, os jovens participantes cursavam entre o último ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio. Como é frequentemente observado nas pesquisas do campo educacional, dentre os responsáveis convidados, somente as mães se disponibilizaram a participar.

### Principais resultados

Nas três famílias entrevistadas, os responsáveis participam da vida escolar de filhos e filhas de alguma maneira, seja auxiliando em tarefas escolares e trabalhos a serem realizados fora das aulas, seja frequentando a escola quando necessário. No entanto, como era de se esperar, observou-se a diminuição do acompanhamento escolar à medida que os filhos ficam mais velhos e avançam nas etapas escolares. Esse crescente distanciamento está relacionado com a conquista de maior autonomia quanto aos estudos (Nogueira; Resende, 2022), mas no caso desta pesquisa, parece também ligado ao baixo capital escolar das mães. Nenhuma delas concluiu curso superior, e assim, quanto mais os filhos progredem na trajetória escolar, mais dificuldades encontram para auxiliá-los.

Em todas as famílias participantes, são as mulheres as mais responsabilizadas pelo cuidado com os filhos. Esse resultado vai ao encontro da literatura, a qual indica que, em que pese as transformações sociais das relações de gênero no último século, elas continuam as principais responsáveis por cuidar da casa, do marido e dos filhos (Hirata; Kergoat, 2007; Carvalho; Melo, 2019; Dias, 2023). No que diz respeito especificamente ao acompanhamento escolar, esse também ainda tem sido predominantemente materno (Coelho, 2007; Resende, 2008; Dias, 2023).

Também é possível observar que, nas três famílias, as profissões dos casais correspondem à divisão sexual do trabalho ainda dominante (Hirata; Kergoat, 2007): cuidadora de idosos e vigilante de valores; decoradora de festas infantis e motorista de carro por aplicativo; auxiliar de serviços gerais. Renata e Berenice desempenham funções com carga horária de meio período e passam o restante do tempo em casa, exercendo atividades ligadas ao cuidado da prole. Sílvia é a única das mães que trabalha em período integral, o que condiz com o fato de ser chefe da família.

Os dados relativos ao perfil socioeconômico das três famílias (como nível de renda, escolaridade, tipos de ocupação e posse de bens) indicam diferenças materiais e simbólicas entre elas, com relativa melhora das condições socioeconômicas da família Santos para a família Rios e desta para a Batalha. No entanto, as três famílias podem ser classificadas como pertencentes às camadas populares, ainda que a família Batalha tenha características das frações ascensionais, que chegam a se aproximar da classe média baixa ou emergente (Cardoso; Préteceille, 2017). Se a renda, a ocupação e a escolaridade do casal Batalha, acrescidas a outros dados, como a posse de um carro ou as condições da moradia, poderiam sugerir uma classificação como classe média baixa, cabe considerar que se trata de uma renda instável, derivada de ocupações relativamente precarizadas e/ou informais, o que compromete o acesso contínuo a bens materiais e simbólicos típicos das classes médias no Brasil, como o acesso à escola privada, opção largamente preferencial nesse meio social (Nogueira, 2013).

### **Feminização do acompanhamento escolar**

Embora a feminização do acompanhamento escolar seja comum às três famílias, é possível observar diferentes configurações desse aspecto. Na família Santos, Sílvia sente-se sobrecarregada com os diferentes papéis que precisam ser exercidos. Das três entrevistadas, ela é a mãe que relata menor envolvimento com as atividades escolares dos filhos. Tal fato pode ser

compreendido pela configuração familiar (monoparental), pela extensão de sua jornada de trabalho e pelo fato de que Sílvia possui menor escolarização, características que podem torná-la menos disponível, autoconfiante e habilitada para auxiliar na escolarização da prole. A literatura aponta que tal situação é comum em famílias de camadas populares, em que atividades diretas de apoio escolar são menos frequentes, predominando formas específicas de mobilização, tais como, por exemplo, o encorajamento (Viana, 2007).

Na família Batalha, Berenice relata que acompanhou os filhos nas tarefas escolares até que cada um concluísse o 6º ano do Ensino Fundamental; e que tomou para si essa responsabilidade porque o marido, que trabalhava como músico, não teria as características pessoais necessárias para exercer essa função: “ele não tem aquela rigidez com os estudos dos filhos”. Questionada sobre o que seria essa *rigidez*, Berenice afirmou que o marido não dá a mesma atenção que ela aos estudos dos filhos. Através desse trecho, é possível observar que Berenice interpreta a *rigidez* como característica pessoal inerente à personalidade do marido, desresponsabilizando-o no que se refere às obrigações familiares.

Renata Rios é a única mãe que menciona o pai como corresponsável pelo acompanhamento à escolaridade da prole. Renata explica, no entanto, que a participação paterna no acompanhamento escolar passou a ocorrer apenas no Ensino Médio dos filhos, após ela se sentir esgotada pelo fato de, antes, ter se ocupado sozinha dessa tarefa. Além disso, nessa etapa de ensino, geralmente a participação parental é menos requerida; assim, a natureza do acompanhamento é diferente daquela que até então era exercida pela esposa. Não se trata mais de acompanhar os deveres dos filhos diariamente, mas de se comunicar com a escola quando necessário. Esses dados relacionam-se aos resultados encontrados por Coelho (2007), segundo os quais os responsáveis exercem atividades de envolvimento parental de forma diferenciada conforme o gênero, frequentemente cabendo às mães o apoio escolar aos filhos, e aos pais, os deslocamentos até a escola.

### **Acompanhamento escolar e características diferenciais atribuídas a filhos e filhas**

A partir do relato das atividades cotidianas, inclusive do acompanhamento escolar, foi possível observar que as mães naturalizam as características de personalidade dos filhos e pouco refletem sobre a forma como a socialização familiar pode ter contribuído para isso.

Renata Rios afirma que percebe diferenças na forma como os dois filhos se relacionam com os estudos: “a Rafaela é mais interessada que o Rodrigo. Ele é mais desinteressado”. Sobre as causas desses comportamentos, Renata acredita que uma diferença sexual inata poderia explicá-las: “[...] eu tenho duas meninas e acho que o homem é mais ‘lerdão’. Parece que a mulher já nasce pronta. O homem é mais tranquilo, sabe? Mais tranquilo em tudo, mais relaxado. [...] A mulher já nasce estressada [...]”.

Quando reflete sobre a diferença na forma de o filho e a filha lidarem com a escola, Renata conta: “eu percebo essas diferenças na hora de fazer as coisas da escola. Na pandemia, Rafaela estava estudando e fazendo inglês. O Rodrigo não fazia nada”. Ao falar sobre o bom desempenho da filha, a mãe parece associá-lo à disciplina: “no geral, ela era mais comportada que o Rodrigo e ia melhor na escola também”.

Na família Batalha, quando questionada sobre a diferença no comportamento dos filhos, Berenice também identifica padrões: “na minha casa, a Bárbara é mais caprichosa com tudo. Com o quarto, até com a parte de responsabilidades da casa, ela é mais caprichosa. O Bernardo é mais ‘largadinho”.

Ela também percebe diferenças entre os filhos quando se trata da vida escolar: “a letra, o material da Bárbara, é impecável. Se você vai procurar um caderno com ela, você pede o caderno de geografia, ela te mostra. Se você pedir pro Bernardo [...], até ele achar nas coisas dele é uma eternidade”.

Em uma primeira formulação, Berenice afirma que essa diferença não está relacionada ao gênero dos filhos, mas em seguida, parece reelaborar sua percepção: “as meninas são mais atenciosas, mais participativas, mais caprichosas. [...] em questão de estudo e responsabilidade, as meninas se comprometem mais”.

Por fim, com relação às diferenças percebidas nos filhos, Sílvia relata: “a Sofia é mais esforçada, mais inteligente. O Saulo é muito tranquilo com as coisas, mais desleixado”. Apesar disso, a mãe alega que seu tratamento com os dois é indistinto: “o que eu cobro de um, eu cobro do outro do mesmo jeito”. Quando questionada sobre as diferenças nos comportamentos de meninas e meninos, Sílvia afirma: “antigamente tinha muito isso, né? Mas aqui em casa não tem muito isso não. Aonde um vai, o outro vai também. Não tem isso. Tudo que precisa, os dois fazem juntos”. Em seguida, porém, completa: “as meninas aqui em casa são mais organizadas com as coisas da escola. Os meninos eu acho que são mais irresponsáveis. Tudo pra homem é diferente”.

Assim, podemos observar que as três mães compartilham o ideal da igualdade de tratamento entre filhos e filhas e afirmam agir de forma indistinta com eles, embora declarem que o comportamento em relação às atividades escolares varia de acordo com o gênero. Em alguns casos, a falta de menção ao papel da socialização familiar na cristalização desses comportamentos permitiu inferir que a mãe acreditava que tal diferença fosse de ordem biológica. Além disso, tal como afirma Bressoux (2003), todas as três filhas foram mais elogiadas pelas mães por questões de forma (responsabilidade, organização e disciplina), enquanto os filhos foram qualificados como *tranquilos, largados* ou *desleixados*.

Embora as mães neguem variações em seu acompanhamento conforme o gênero dos filhos, trata-se de um aspecto que permanece pouco esclarecido, pois a julgar pelas diferenças atribuídas por elas às características dos filhos e das filhas, é bastante provável que o acompanhamento seja influenciado diferencialmente por essas percepções, embora talvez de forma pouco consciente.

Fortalece essa hipótese o fato de que, nas entrevistas com os jovens, algumas variações nas atitudes das mães em relação a filhos e filhas foram apontadas. Sobre a relação da mãe com as irmãs, Rodrigo (19 anos) afirma: "as meninas falam que minha mãe é mais 'de boa' comigo do que com elas. Eu até vejo isso às vezes porque minha mãe não deixa elas fazerem nada, e eu só aviso que eu vou fazer. Não fico pedindo permissão". Rafaela (17 anos) confirma: "minha mãe deixa ele fazer algumas coisas que não deixa a gente fazer. Minha irmã mais velha é mais velha que nós dois e até hoje pede permissão pra sair, tem que falar aonde vai e que horas chega, e ele, que é homem, não precisa ficar falando nada".

Na família Santos, o gênero dos filhos também parece se sobrepôr ao critério de idade no estabelecimento da maior ou menor liberdade para sair. O filho (Saulo, 16 anos) reconhece que há maior preocupação com a irmã, mesmo ela sendo um ano mais velha do que ele: "minha mãe só não deixa ela ir pra qualquer lugar porque ela é mulher, né, é perigoso ela ir sozinha pros bailes". A filha (Sofia, 17) acrescenta: "ela fala [a mãe] com a gente que mulher tem que ficar esperta".

Na família Batalha, a diferença generificada nas práticas educativas também se manifesta na maior responsabilidade assumida pela filha (Bárbara, 14 anos), tanto em relação às atividades escolares quanto às domésticas. Apesar de Berenice afirmar que a divisão das tarefas domésticas é igualitária, o filho (Bruno, 17) reconhece: "acho que eu faço menos e a Bárbara faz muito mais,

porque ela é mais responsável nesse sentido". Bárbara corrobora: "sou eu que cuido mais da casa. O Bernardo é mais bagunçado". Assim, embora esses jovens expressem mais do que suas mães as diferenças nas práticas educativas endereçadas a filhos e filhas, podemos perceber que, como as genitoras, eles também interpretam características socialmente atribuídas ao gênero como se fossem inerentes à personalidade, e dessa forma reproduzem, em alguma medida, as desigualdades de gênero.

### **A generificação do trabalho doméstico e seus possíveis impactos para a vida escolar**

No que diz respeito ao trabalho doméstico, a caracterização da mulher como mais responsável, organizada e caprichosa se repetiu. Na família Rios, a mãe relata que a divisão das tarefas de casa é igualitária, mas afirma que Rafaela faz as tarefas mais bem feitas: "os dois ajudam. E 'ai' deles se não ajudarem! Mas um sempre faz mais perfeito, né? A mulher, ela é mais detalhista. O Rodrigo faz, mas não é 'aquela Brastemp', entendeu"?

Berenice explica que os dois filhos ajudam nas tarefas domésticas desde quando eram mais novos. No entanto, ao se referir à inconsistência no cumprimento das atividades, utiliza o masculino singular, parecendo referir-se a Bernardo: "chega uma fase que é no tempo *dele*, mas *ele* faz. Tem dia que eu faço um pouquinho de vista grossa, porque eu sei que eles estão cansados, tipo semana de prova (grifo nosso)". A entrevista com Bárbara corrobora essa leitura: "responsabilidade eu acho que eu tenho mais. Eu preciso ficar pegando no pé dele, porque ele é bem mais bagunçado e irresponsável com essas coisas".

A família Santos é a que possui os filhos com maiores responsabilidades domésticas. Devido à extensa jornada de trabalho da mãe, os jovens assumem a responsabilidade por todos os afazeres da residência, com atribuições que nenhum dos filhos das outras famílias relata, como lavar as roupas e preparar a comida.

Nas três famílias, tanto filhos quanto filhas participam do trabalho doméstico, o que sem dúvida constituiu um avanço, mas foi observada uma diferença na natureza da responsabilidade. Os meninos foram muitas vezes identificados como responsáveis pela organização e limpeza do banheiro, enquanto as meninas se responsabilizavam pela cozinha. É possível antever que essa divisão pode sobrecarregar as meninas, considerando a urgência, a regularidade e a quantidade de horas semanais que precisam ser dedicadas aos trabalhos realizados na cozinha. Logo,

corroborar o que já foi apontado anteriormente, o gênero parece ser um fator determinante para a divisão do trabalho doméstico (Carvalho; Melo, 2019; Dias, 2023), ainda que os discursos afirmem o contrário e mesmo havendo avanços na compreensão da necessidade de compartilhamento das atividades.

### **Variações nas expectativas escolares de acordo com o gênero dos filhos**

Apesar de as três famílias possuírem baixo volume de capital escolar, em todas as expectativas com relação à escolarização de filhos e filhas, elas são parecidas, voltando-se para a longevidade escolar, ou seja, o prolongamento dos estudos, preferencialmente até o ensino superior (Viana, 2007). Não foi possível, a partir dos dados obtidos, identificar, quanto a esse ponto, diferenças significativas conforme o gênero dos filhos. Nos discursos das três mães entrevistadas, a educação é compreendida como fundamental para a melhoria de vida e para a obtenção de mais e melhores oportunidades de trabalho.

Quanto às aspirações e projeções para o futuro dos filhos, Renata gostaria que eles continuassem estudando: “acredito que a escola tem um papel fundamental nisso, porque é na escola que eles despertam interesse [...]. Nunca vi uma escola que não incentive os meninos a continuarem, ter expectativa de continuar estudando no futuro”.

Berenice afirma que ela e o marido não medem esforços para auxiliar os planos futuros de Bernardo: “eu exijo dele, não exijo esforço excessivo, mas eu falo que nós estamos investindo nele e queremos resultado. Eu falo com ele: ‘eu estou sonhando com você, não por você’”. No entanto, Berenice não menciona as aspirações específicas que possui para a filha. Talvez essa omissão se deva ao fato de que Bernardo concluirá o Ensino Médio em breve, mas não é possível garantir que não haja, também, alguma influência dos estereótipos de gênero.

Para Berenice, o papel da escola é fundamental na realização dos sonhos de Bárbara e Bernardo: “eu acho que a escola tem um papel fundamental e único. Não só o Colégio Bromélia, mas todas as escolas que eles passaram, desde a EMEI. Eu sou muito grata por todas as escolas que eu passei com eles”.

Na família Santos, Sílvia também valoriza a escolarização dos filhos:

Eu quero que eles terminem o Ensino Médio. Eu sempre falo pra eles que eles precisam estudar, porque hoje em dia, o que vem em primeiro lugar é o estudo [...]. Hoje em dia, se você não estudar, você não é ninguém. E eu falo mesmo pra eles que eles têm que estudar, fazer faculdade, fazer alguma coisa que eles queiram.

### **Considerações finais**

Este artigo abordou um tema ainda pouco investigado na literatura: as possíveis variações no acompanhamento parental à escolaridade da prole em função do gênero dos filhos. Apesar das dificuldades no acesso às famílias e, conseqüentemente, do pequeno número de sujeitos entrevistados, os resultados ofereceram indícios que permitem manter a hipótese de que a desigualdade de gênero também pode se manifestar através do acompanhamento escolar no ambiente familiar, levando a crer que ela constitui um fator de impacto intrafamiliar no desempenho escolar de meninos e meninas.

Em todas as famílias foi possível observar que as mães aderem ao valor da igualdade de tratamento para filhos e filhas, mas destacam a existência de diferenças na personalidade e no comportamento deles. Tal fato é explicado pelas mães como um aspecto da ordem natural, sem problematizar as condições sociais que constroem as diferenças e as desigualdades de gênero.

Os relatos das filhas, por sua vez, mostraram que, nessas famílias, as mães permanecem sendo as responsáveis pelo acompanhamento escolar, e as filhas realizam trabalhos domésticos mais longos, exigentes e urgentes. Tanto no que tange ao desempenho escolar quanto no que se refere às atividades domésticas, as meninas foram mais elogiadas pelas mães quanto à forma de trabalhar (caprichosa, responsável, disciplinada...) do que em relação ao resultado do esforço.

No que diz respeito às aspirações para a escolarização das filhas e dos filhos, as mães reafirmaram o ideal de igualdade no tratamento, alegando almejar a longevidade escolar para todos. A possível diferenciação generificada das expectativas quanto à trajetória escolar dos filhos permanece uma indagação a ser esclarecida em trabalhos futuros. Também seria interessante verificar se existem variações na escolha do estabelecimento escolar conforme o gênero dos filhos, cabendo, ainda, investigações mais alargadas com outros grupos etários e oriundos de outras classes sociais.

O trabalho evidenciou, ainda, a pertinência do uso da triangulação de dados (no caso, oriundos dos depoimentos de mães, filhos e filhas) em pesquisas sobre práticas e concepções dos sujeitos. De toda forma, os limites e as possibilidades de acesso às práticas dos sujeitos ainda permanecem como um importante desafio no campo dos estudos sobre relações família-escola.

### Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 49–82, 2016. DOI: 10.20336/rbs.150. Acesso em: 30 jan. 2024.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. M. Indicadores de Desigualdade de Gênero no Brasil. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 83-105, 2013. DOI: 10.5433/2176-6665.2013v18n1p83. Acesso em: 30 jan. 2024.

BARROSO, M. M. Fratrias e Género: contributos para uma análise sociológica das relações fraternais. VI Congresso Português de Sociologia, 6., 2008, Lisboa. *Anais*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125–156, jan. 2009.

BOTTON, A.; CÚNICO, S. D.; BARCINSKI, M.; STREY, M. N. Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero. *Pensando Famílias*, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 43-56, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2015000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 maio 2020.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAY, M. Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students. *Journal of International and Comparative Education*, Kuala Lumpur, v. 2, n. 1, p. 18–30, 2013.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, p. 17-88, 2003.

BROWN, P. The third wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, Abingdon, v. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.

BUISSON, M. *La fratrie, creuset des paradoxes*. Paris: L'harmattan, 2003.

CARDOSO, A.; PRÉTECEILLE, E. Classes médias no Brasil: do que se trata? Qual seu tamanho? Como vem Mudando? *Dados*, v. 60, n. 4, p. 977–1023, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582017140>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CARVALHO, C.; NOGUEIRA, M. A. “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializatória. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. e234058, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.234058>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CARVALHO, J. B.; MELO, M. C. A família e os papéis de gênero na adolescência. *Psicologia & Sociedade*, v. 31, p. e168505, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31168505>. Acesso em 15 Jul. 2025.

CARVALHO, M. E. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, n.110, p. 143-155, 2000.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193. jan./jun. 2003.

CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 94–104, jan. 2004.

CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte (1993 - 2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, v. 23, n. 1, p. 147–162, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100010>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CARVALHO, M. E. P.; NASCIMENTO, C. dos S.; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. *Olhar de Professor*, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1469>. Acesso em: 25 set. 2023.

CARVALHO, M. P. de; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 717–734, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAVALCANTI, E. *Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

COELHO, I. Gênero e envolvimento parental na escola: implicações para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 41, n.3, p. 359-373, 2007.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, n. 46, p. 241–267, dez. 2007.

DARMON, M. Analyser empiriquement un inobservable: comment “attrape-t-on” une disposition? In: DEPOILLY, S., KAKPO, S. (Coord.). *La différenciation sociale des enfants*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 2019.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, E. *Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da covid-19*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5787>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1999.  
ÉPIPHANE, D. Meninas (educação das). In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EURYDICE. *Diferenças de gênero nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa (Relatório)*, EACEA, Comunidade Europeia: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. 2010. DOI:10.2797/51375.

GLASMAN, D. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry: Université de Savoie, 2005.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos (1970-1990)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 291-342.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2021.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ética, 1997.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos. 1997. p. 45-133.

MAIA, A. C.; NAVARRO, C.; MAIA, A. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia Educacional*, São Paulo, n. 32, p. 25-46, jun. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2024.

NOGUEIRA, M. A. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.213-231, Jan/Jun 2010.

NOGUEIRA, M. A. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 109-130.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, T. Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011). *Educação: Teoria e Prática*, v. 32, n. 65, p. e02[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15325. Acesso em: 15 Jun. 2025

OCDE. O que está por trás da desigualdade de gênero na educação? *PISA em foco*, n.49, Paris: OCDE Publishing, mar. 2015. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

OECD. *PISA 2022, Factsheets, Brazil*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/61690648/pdf/brazil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, L. C. *Estratégias de parentocracia na escolarização de agentes da educação básica: um estudo sobre a presença de professores particulares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RESENDE, T. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, 385-398, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, F. ; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. IN: LINHARES BARSTED; L.; PITANGUY, J. (Orgs.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro; Brasília: Peia; Unesco, 2011, v. 1.

---

SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. [S.l.] Afrontamento, 2003.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *FLUP*, p. 443-464, 2010.

SILVA, L. C.; PEREIRA, E. A. dos S. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. e07446, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147446>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, C., HALPERNI, F., SILVA, L. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 207-225, julho, 1999.

SOUZA, K.; KERBAUY, M. T. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em: 15 jul. 2025.

TUCKER, C., MCHALE, S., CROUTER, A. Dimensions of mothers' and fathers' differential treatment of siblings: links with adolescents' sex-typed personal qualities. *Family Relations*, v. 52, n. 1, p. 82-89, 2003.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias populares – algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

XAVIER, V. A. "O menino, com o mínimo de interesse, consegue; a menina tem muito mais afazeres": percepção docente sobre o hiato de gênero no desempenho em Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

XU, J. Gender and homework management reported by High School Students. *Educational Psychology*, v. 26, n. 1, p., 73–91, 2006.

XU, J. Gender and homework management reported by African American students. *Educational Psychology*, v. 30, n. 7, p. 755–770, 2010.

Submetido: 23.04.2025.

Aprovado: 31.07.2025.