

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**SIMONE DE ALMEIDA**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: DIFERENTES LÓGICAS DE  
AÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

Mestrado em Educação

**SÃO PAULO  
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**SIMONE DE ALMEIDA**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: DIFERENTES LÓGICAS DE  
AÇÃO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
da Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, como exigência parcial para obtenção  
do título de MESTRE em Educação: História,  
Política, Sociedade, sob orientação da Profª.  
Doutora Luciana Maria Giovanni

**SÃO PAULO  
2011**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Aos meus pais, Nassif e Cida, que sempre me incentivaram a “seguir em frente” ao longo de minha trajetória e garantiram uma formação para além das competências escolares, por meio dos exemplos de dignidade, caráter e superação.*

*Ao meu amor, Gustavo, que compartilha sonhos, realizações e que exercita dia a dia a paciência para ouvir os discursos incansáveis de uma Pedagoga.*

*À minha família, especialmente irmãos, cunhados e sobrinhos, que sempre acreditaram no meu potencial, compartilharam alegrias, vibrações positivas e momentos preciosos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao realizarmos uma pesquisa, acabamos nos sentindo, por vezes, solitários. Talvez por isso, a presença e a colaboração de pessoas amigas sejam tão importantes nestes momentos.

Embora citar algumas pessoas possa revelar-se tarefa injusta, caso me esqueça de alguém, não poderia deixar de nomear aqueles que foram fundamentais nessa trajetória por participarem, direta ou indiretamente, de momentos difíceis e decisivos para a concretização deste estudo.

A cada uma delas, meus sinceros agradecimentos:

- À professora e orientadora Luciana Maria Giovanni, agradeço ao aprendizado, à paciência, à prontidão nos atendimentos e respostas e principalmente, à sua forma serena de lidar com as situações, fator especialmente importante para fortalecer minha convicção de que seria capaz;
- À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin por ter iniciado os trabalhos de orientação desta pesquisa, pelos ensinamentos e pelo exemplo de competência profissional;
- Aos professores José Geraldo Silveira Bueno e Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo pelas importantes orientações/sugestões dadas durante o processo de qualificação desta pesquisa;
- Aos pais das escolas pública e particular investigadas que, abordados de forma tão inesperada, compartilharam comigo não apenas as questões formuladas por meio das entrevistas, mas também as angústias e as expectativas em relação à educação de seus filhos;
- Aos profissionais da escola pública que permitiram minha entrada no universo escolar e se disponibilizaram a participar desta empreitada;
- Aos profissionais da escola particular investigada, especialmente a coordenadora do Ensino Fundamental II, que tão prontamente atendeu minhas solicitações;

- À amiga Alessandra Ramalho que, longe ou perto, sempre me estimulou a dar o primeiro passo na construção deste trabalho;
- Às amigas Mara Regina e Simone Molinari que compartilharam angústias, dúvidas, medos e que sempre conseguiram usar frases de apoio, enfatizando em suas palavras uma admiração que, sem dúvida, é recíproca ou, no caso da grande amiga Mara, arrumar um cantinho em sua casa para me receber nas vezes em que a coleta de dados se prolongava e a volta de Mogi a São Paulo surgia como uma tarefa quase impossível;
- Ao meu tio Marcos e a sua esposa Lara, que abriram as portas de sua casa durante a coleta de dados também para um descanso seguro na fase da coleta de dados;
- Aos meus eternos professores que, de alguma forma, contribuíram para a chegada até aqui;
- À minha nova família, os Lassala, que além dos momentos de descontração, importantes para aliviar o peso do trabalho, me receberam com carinho e respeito em sua casa fazendo com que me sentisse sempre à vontade;
- Às colegas de profissão pelo convívio e pelas aprendizagens.
- Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

Enfim, minhas realizações e conquistas, compartilho com todos vocês. Quanto às minhas frustrações e fracassos, embora possa verbalizar a vocês, assumo sozinha, pois entendo que os limites encontrados são prova do quanto ainda tenho que aprender.

ALMEIDA, Simone de. 2010. *A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUCSP: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa partiu do questionamento sobre os mecanismos de efetiva participação e/ou presença das famílias na escola. A escolha pelo objeto de pesquisa foi decorrente das vivências profissionais relacionadas à tão aclamada “parceria” entre as instituições e, por outro lado, à responsabilização mútua pelo desenvolvimento dos filhos/alunos. O objetivo central do trabalho foi investigar como e se ocorre a participação dos pais/ familiares na escola, sobretudo no Ensino Fundamental II, que compreende as turmas de 6º a 9º ano (5ª à 8ª séries), abordando tanto a participação/presença em escola pública, quanto em escola da rede privada. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual (tendo em vista que a rede de ensino municipal em questão atende majoritariamente o ciclo I ou séries iniciais do ensino fundamental) e uma escola privada, ambas localizadas na cidade de Mogi das Cruzes- SP. As escolas foram escolhidas tomando como critério fundamental a existência de turmas de ensino fundamental II e o fato de serem escolas de bairro, que atendem primordialmente os moradores dos arredores e que, portanto, teriam mais condições de estabelecer uma relação efetiva com a comunidade. A análise dos dados realizou-se à luz de referencial teórico de autores das Ciências Sociais, em especial com os conceitos de *experiência social* e *lógicas de ação* de F. Dubet e o conceito de *forma escolar* desenvolvido por Lahire, Thin e Vincent. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas com oito professores, dois representantes da equipe de gestores e nove pais/familiares de alunos. Foram também realizadas observações não-participantes nos ambientes escolares, em situações de relação com as famílias, bem como procedeu-se à análise de documentos (Plano de Gestão, no caso da escola pública, Plano Diretor, no caso da escola da rede privada e legislação específica). De acordo com os resultados obtidos e tendo em vista as diferentes realidades investigadas neste trabalho, é possível vislumbrar algumas tendências nas relações estabelecidas entre as famílias e as escolas, as quais sugerem que, embora a hipótese levantada aponte para ações fundamentalmente estratégicas, no caso da escola privada, e ações delineadas pela lógica da subjetivação, no caso da escola pública, a construção da experiência social das relações se faz por meio da heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas dos representantes de ambas as instituições socializadoras.

**Palavras-chave:** Relação Família e Escola, Experiência Social, Lógicas de Ação, Forma Escolar.

ALMEIDA, Simone de. 2010. *The school-family relationship: different logics of action within the school experience*. Thesis (Master's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUC-SP.

## ABSTRACT

This work started from the inquiry about the mechanisms of effective participation and/or presence of families inside the school. The choice of the research object was due to the professional existence related to the "partnership" among the institutions and, on the other hand, to the mutual responsibility for the child/student's development. The main objective of this work was to investigate how and whether the participation of parents/relatives occurs at school or not, especially in the last grades of Primary School, which consist of the grades from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> (previously called 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades), approaching the participation/presence in both public and private schools. This research was accomplished in a state public school (taking into consideration that the city public schools analyzed principally attend the initial grades of the Primary School) and a private school, both located in the city of Mogi das Cruzes, in the state of São Paulo. The schools were chosen taking as an important criterion the existence of classrooms from the last grades of Primary School and because they were schools belonging to neighborhoods, whose public mainly consisted of the surrounding neighbors who, therefore, would have more conditions to establish an affective relationship with the community. The data analysis was accomplished taking into account the theoretical references by some authors from the Social Sciences, considering Dubet's concepts of *social experience and logics of action* and Lahire's, Thin's and Vincent's concept of *school form*. To collect the data, we interviewed eight teachers, two representatives of the director team and nine students' parents/relatives. We also conducted non-participant observations within the school environment, in situations with the families, as well as we proceeded to the analysis of documents (Director Plan, regarding both the public and private schools, and the specific legislation). According to the results obtained and considering the different realities investigated in this work, it is possible to point out some tendencies in the relationships established between the families and the schools, which suggest that, although the raised hypothesis lead to essentially strategic actions considering the private school, and actions designed by the subjectivizing logic, considering the public school, the construction of the social experience of the relationships happens by means of the heterogeneity of the cultural and social principles that organize the representatives' behavior in both socialization institutions.

**Keywords:** Family-school Relationship, Social Experience, Logics of Action, School Form.

# SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

ABREVIATURAS

RELAÇÃO DE ANEXOS

RELAÇÃO DE QUADROS

RELAÇÃO DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

<b>Introdução.....</b>	13
O que dizem os documentos oficiais .....	15
O que dizem estudos já realizados sobre relação escola-família .....	18
Apoios teóricos .....	45
Delimitação do tema e problema .....	54
Objetivo.....	55
Hipótese .....	55
Procedimentos de metodológicos.....	56
Procedimentos de análise.....	60
Comitê de Ética.....	60
<b>Capítulo 1: O contexto da pesquisa .....</b>	61
1.1. Sobre a escola pública .....	63
1.2. Sobre a escola particular .....	68
<b>Capítulo 2: As famílias na perspectiva das escolas investigadas .....</b>	75
2.1. O que revelam os documentos .....	75
2.2. Quem são e o que dizem os sujeitos .....	85
<b>Capítulo 3: As escolas na perspectiva das famílias .....</b>	112
3.1. Quem são é o que dizem .....	112
3.2. Como avaliam .....	142
<b>Considerações Finais .....</b>	148
<b>Referências .....</b>	152
<b>Anexos.....</b>	155

## **RELAÇÃO DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1:</b> Roteiro de entrevista com professores e demais agentes Pedagógicos.....	<b>156</b>
<b>ANEXO 2:</b> Roteiro de entrevista com pais/familiares de alunos.....	<b>159</b>
<b>ANEXO 3:</b> Roteiro de observação das situações escolares cotidianas.....	<b>162</b>
<b>ANEXO 4:</b> Roteiro de análise de documentos.....	<b>163</b>

## **RELAÇÃO DE QUADROS**

<b>QUADRO 1:</b> Perfil dos Professores e Gestor- Escola Pública.....	<b>87</b>
<b>QUADRO 2:</b> Perfil dos Professores e Gestor- Escola Particular.....	<b>88</b>
<b>QUADRO 3:</b> Situação Funcional e Experiência Profissional dos Professores e Gestor –Escola Pública.....	<b>89</b>
<b>QUADRO 4:</b> Situação Funcional e Experiência Profissional dos Professores e Gestor – Escola Particular.....	<b>89</b>
<b>QUADRO 5:</b> Perfil Sócio-Econômico dos Professores e Gestor – Escola Pública.....	<b>90</b>
<b>QUADRO 6:</b> Perfil Sócio-Econômico dos Professores e Gestor – Escola Particular.	<b>91</b>
<b>QUADRO 7:</b> Percepção de professores e gestor sobre as famílias e sua participação na escola – Escola Pública.....	<b>93</b>
<b>QUADRO 8:</b> Percepção de professores e gestor sobre as famílias e sua participação na escola – Escola Particular .....	<b>94</b>
<b>QUADRO 9:</b> Descrição da presença das famílias na escola – Escola Pública.....	<b>102</b>
<b>QUADRO 10:</b> Descrição da presença das famílias na escola – Escola Particular...	<b>103</b>
<b>QUADRO 11:</b> Perfil das famílias – Escola Pública.....	<b>115</b>
<b>QUADRO 12:</b> Perfil das famílias – Escola Particular.....	<b>116</b>
<b>QUADRO 13:</b> Nível de escolaridade e profissão dos membros da família – Escola Pública.....	<b>121</b>
<b>QUADRO 14:</b> Nível de escolaridade e profissão dos membros da família – Escola Particular.....	<b>122</b>
<b>QUADRO 15:</b> Percepção da família sobre sua presença na escola – Escola Pública.....	<b>128</b>
<b>QUADRO 16:</b> Percepção da família sobre sua presença na escola – Escola Particular.....	<b>129</b>
<b>QUADRO 17:</b> Descrição pelos familiares da presença da família na escola – Escola Pública.....	<b>136</b>
<b>QUADRO 18:</b> Descrição pelos familiares da presença da família na escola – Escola Particular.....	<b>137</b>
<b>QUADRO 19:</b> Como os familiares avaliam os contatos com a escola –	

Escola Pública.....	143
<b>QUADRO 20:</b> Como os familiares avaliam os contatos com a escola – Escola Particular .....	<b>143</b>

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Tendências quanto aos temas gerais das pesquisas sobre Escola-Família no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2008).....	<b>39</b>
---	-----------

*Como explicar a força e a estabilidade da ação das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares? Dois importantes tipos de raciocínio não param de se cruzar. O primeiro considera que os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos de atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar [...] o segundo tipo de explicação, complementar ao precedente, sublinha o papel dos recursos e das capacidades estratégicas das famílias*

**(Dubet, 2008, p. 29 e 30)**

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo de minha atuação na área educacional dediquei mais de cinco anos ao trabalho docente, como professora titular nas séries iniciais do ensino fundamental na rede privada, quando pude perceber uma preocupação dos profissionais da área educacional com a participação das famílias na escolarização dos filhos. O discurso corrente entre docentes e profissionais da escola propunha estabelecer, de fato, uma “parceria”, termo comumente enfatizado pelos professores, coordenadores e direção, entre família e escola com a intenção declarada de que o desenvolvimento dos alunos ocorresse de “maneira integral”, envolvendo as duas instituições primordiais no processo de formação dos sujeitos.

Em contrapartida, nas conversas entre os membros da equipe de docentes evidenciavam-se conflitos, pressões e acusações, sendo a participação das famílias apontada, muitas vezes, como indevida, abusiva e desnecessária. O discurso dos agentes da equipe pedagógica traduzia, portanto, certo incômodo em relação às intervenções familiares no processo de escolarização e, inúmeras vezes, ouvi a afirmação de que, de um lado, “as famílias não estavam aptas para educar os filhos” e, por isso, precisavam de suas orientações no sentido de intervir corretamente junto às crianças e que, de outro, tomando o contexto de uma escola da rede privada, que atendia majoritariamente alunos das camadas médias, a entrada dos pais na escola estava sempre relacionada à verificação, à avaliação, à cobrança, fator que gerava distanciamento entre as intenções declaradas e as práticas realizadas no ambiente escolar.

Essa dicotomia sempre me chamou atenção e o fato de atuar em escolas da rede privada de ensino me levou a acreditar que a grande intervenção das famílias no cotidiano escolar, no caso das escolas particulares, era uma forma de “cobrar” resultados, cobrança esta que se explicava pelo fator econômico envolvido no processo de escolarização, pois havia um investimento objetivo. Por este motivo, os pais esperavam um retorno

adequado, acompanhando mais de perto a escolarização, cobrando resultados satisfatórios às suas expectativas.

O que aparecia nos discursos proferidos aos pais era reforçado nos compromissos assumidos pela escola ao registrá-los nos documentos que chegavam às famílias, tal como o Plano Diretor. Na leitura de um dos documentos em questão localizei um item específico para tratar da “parceria” escolas-famílias, um item que fazia parte de um eixo maior chamado “Pilares do Projeto Educacional” e que iniciava com uma citação de Piaget, enfatizando que:

Uma relação estreita e continuada entre professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua... Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades....(Plano Diretor da Escola. 2009, p.17)

Refletir sobre a participação das famílias se tornou uma constante em meu percurso profissional, principalmente quando a percepção era a de que o foco da relação esteve sempre pautado na informação, na avaliação e na responsabilização pelos resultados do processo de aprendizagem. Essa preocupação em compreender o sentido da relação famílias-escolas intensificou-se na medida em que fui reconhecendo, nos discursos dentro da escola, um sentimento de autodefesa por parte dos docentes frente aos resultados insatisfatórios apresentados por alguns alunos. Comumente as famílias eram apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar ou por não proverem as crianças com condições adequadas para a aprendizagem, por não buscarem auxílio especializado (Psicólogos, Fonoaudiólogos...) após encaminhamento por parte dos professores, ou ainda por não conseguirem educar seus filhos de maneira que estes pudessem, na escola, atender aos padrões de comportamento esperado.

Diante disso, comecei a indagar sobre o posicionamento das escolas públicas: qual seria a perspectiva/posicionamento das instâncias administrativas dos Estados e Municípios sobre a relação família-escola?

Como se davam as “parcerias” nas escolas da rede pública? Qual seria a natureza da relação? Quais seriam as expectativas da equipe pedagógica das escolas acerca desta participação? Quais as circunstâncias em que (e se) ocorria efetivamente essa “parceria”? O que regulamenta a legislação acerca da participação das famílias?

Esses questionamentos se traduziram num objetivo maior, traçar a ação das famílias de alunos em instituições da rede pública e da rede privada, tentando compreender similaridades e dicotomias no processo de participação no ambiente escolar.

### **O que dizem os documentos oficiais**

As leis Nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE), ambas em consonância com a Constituição Federal de 1988, foram os instrumentos de base para a investigação inicial das formulações legais devido a sua relevância para traçar metas e regulamentações acerca da Educação. Além destes documentos oficiais, fez-se necessário consultar, para entender normatizações acerca das atribuições dadas às famílias, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 2008.

A página do Ministério da Educação também foi objeto de investigação e, durante esse processo, foi possível encontrar um espaço que reforça a participação das famílias através do “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, programa que se propõe divulgar experiências exitosas de Conselhos Escolares, ou tentar divulgar, tendo em vista que até a data de acesso ao site não havia o relato de qualquer experiência. Ainda no site, foi encontrada uma cartilha elaborada pelo Ministério para que os pais *“acompanhem a vida escolar dos seus filhos”* em busca de um *“envolvimento social por uma educação de qualidade”*, segundo informações disponíveis da própria página do Ministério da Educação.

Além das propostas divulgadas no site do MEC e que reforçam a importância dada à participação das famílias na escola, a Constituição Federal regulamenta, na seção V, artigos 205 a 208, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da *família*” (grifo nosso). Ainda em relação à legislação prevista em Constituição é importante destacar que “(...) compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola” (BRASIL, 1988, Art. 208, § 3º). Desta forma, embora haja a responsabilização também das famílias pela educação, não há na carta magna nada que discrimine a forma de participação das famílias, a não ser o envolvimento desta na manutenção do aluno na escola, garantindo sua frequência, regulamentações de cunho mais geral, como pressupõe um documento de caráter nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “(...) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, LDBEN, Art. 12, item VI).

Neste ponto, vale ressaltar que, embora não esteja explicitada na LDB, a articulação com as famílias parece delinear-se sob a perspectiva da escola, no sentido de informar os pais e notificar o Conselho Tutelar, quando necessário, sobre frequência e rendimento dos alunos (BRASIL, 1996, LDBEN, Art. 12, itens VII e VIII). Quanto à gestão democrática, a Lei 9.394/96 atribui aos sistemas de ensino a definição das normas que a institucionalizam, regulamentando apenas, como um dos princípios para a gestão, a “(...) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, LDBEN, Art. 14, item II). Assim, via legislação, consta apenas no site do Ministério da Educação que:

Cabe ao conselho *zelar pela manutenção da escola* e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas.

Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, *fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola* e *discutir o projeto pedagógico* com a direção e os professores (grifo nosso) (BRASIL, 1996, LDBEN).

Há, neste sentido, uma definição que prevê não apenas a garantia/zelo quanto ao acesso e a permanência do aluno na escola, como enfatizado na LDBEN, mas a participação das famílias na gestão de recursos e na discussão do projeto pedagógico e, especialmente no que se refere aos recursos, a Lei Nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), no item V que trata do “Financiamento e Gestão” na educação, reforça que “o governo federal vem atuando de maneira a descentralizar recursos, direcionando-os diretamente às escolas, de modo a fortalecer sua autonomia. Neste processo *foi induzida a formação de Associações de Pais e Mestres ou de Conselhos escolares*” (grifo nosso).

Ainda em relação às regulamentações presentes no PNE vale ressaltar que é efetivo o reforço à democratização da gestão do ensino público, à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, PNE, Item 2, Objetivos e Prioridades), à gestão da educação e cobrança de resultados com envolvimento da comunidade, dos alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação (BRASIL, 2001, PNE, Item 2.2, Diretrizes), à universalização da instituição de conselhos escolares ou órgão equivalentes (BRASIL, 2001, PNE, Item 2.3, Objetivos e Metas), mas a preocupação essencial, quando se trata da participação das famílias, parece ser o ingresso e a permanência dos alunos, especialmente no ensino básico. Neste ponto, é importante destacar a vinculação feita ao longo do documento entre políticas que associam a renda mínima à educação:

Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil (BRASIL, PNE, 2001, Item 2.1, Diagnóstico).

Vale acrescentar aqui também referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No art.4º o estatuto reforça o dever da família, entre outros, em assegurar a efetivação do direito à educação, efetivação esta que parece estar reduzida à matrícula e garantia da freqüência, prevendo, inclusive, a comunicação, por parte dos dirigentes de estabelecimentos de ensino

fundamental, junto ao Conselho Tutelar nos casos em que haja (Art.56):

- I – maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III – elevados níveis de repetência (BRASIL, ECA, 2008).

Desta forma, fica evidente que a ação da equipe pedagógica centraliza-se na informação em situações problema, comunicando casos em que os direitos previstos por lei não são atendidos. No caso da família, o ECA, em parágrafo único no Art. 53, afirma que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, sem definir como se dá essa participação, mas ampliando as possibilidades de participação das famílias nas questões educacionais.

### **O que dizem estudos já realizados sobre relação escola-família**

A questão da implicação das famílias na escolarização dos filhos e a chamada relação família-escola são temas amplamente discutidos por diversas áreas de estudo. No caso da Sociologia da Educação, o tema aparece especialmente em trabalhos que remontam os conceitos de habitus em Bourdieu, reforçando a herança cultural como interveniente do sucesso/fracasso escolar, a teoria dos dois códigos (elaborado e estrito) em Bernstein, destacando as diferentes “linguagens” utilizadas, em correspondência às diversas camadas sociais: médias/superiores e populares), a participação das famílias na perspectiva de teorias utilitaristas, que percebem a atuação dos pais<sup>1</sup> como estratégias “diante da escola, objetivando as melhores chances, os melhores caminhos que propiciem escolarização de sucesso e competitiva no mercado de trabalho” (Paixão, 2007, p. 25), entre

---

<sup>1</sup> Utiliza-se em algumas situações ao longo do trabalho o termo pais de forma genérica (que abrange pais, mães e demais responsáveis pelos filhos/parentes), entendendo a participação das mães como predominante na escolarização dos filhos.

outros.

Nesse sentido, o trabalho de Maria Alice Nogueira (2005) aponta diferentes ênfases nas pesquisas que se preocupam com o tema família-escola desde as décadas de 1950/1960 até o período iniciado a partir de 1980. A autora destaca a perspectiva macroscópica de análise nos trabalhos que circularam entre 1950 e 1960, enfatizando como “tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social”, trabalhos que faziam uso de “grandes levantamentos de dados quantitativos visando recensear e descrever a população escolar, mensurar seus fluxos e seus rendimentos” (Nogueira, 2005, p. 564), entre eles, o relatório Coleman, na Inglaterra e a demografia escolar, na França.

Após este período, já na década de 1970, aponta outro momento nas análises da relação famílias-escolas. Segundo a autora, as pesquisas centralizaram seus esforços no paradigma da “reprodução” e “os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família – a seus descendentes – de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais”<sup>2</sup> (Nogueira, 2005, p.565), movimento este seguido das pesquisas, que se deslocaram do macro (pertença de classe), tentando “dar conta das esferas microscópicas da realidade social” (Nogueira, 2005, p. 567).

As perspectivas micro, segundo a autora, se desdobraram em dois objetivos fundamentais: estudar as trajetórias escolares e compreender as estratégias utilizadas pelas famílias.

Nesse movimento de investigação mais recente, Carvalho (2004) destaca a relação famílias-escolas enfatizando a questão das tarefas escolares e algumas das variáveis (gênero e modos de educação) intervenientes na aproximação entre familiares e agentes escolares.

A autora inicia sua pesquisa argumentando sobre os alicerces da relação famílias-escolas. Nesse sentido, procura apontar a divisão do trabalho

---

<sup>22</sup> Neste momento, Nogueira (2005) destaca os trabalhos de Baudelot e Establet (1971) na França e Bowles e Gintis (1976) nos EUA como representativos do paradigma da reprodução.

educativo e as expectativas recíprocas como fatores que sustentam a aproximação entre as duas instâncias educadoras, destacando que a convocação à participação dos pais como estratégia de promoção do sucesso escolar não considera: 1. As “relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes”; 2. A “diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias” e 3. As “relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola” (Carvalho, 2004, p. 42).

Partindo dos aspectos levantados anteriormente, Carvalho (2004) enfatiza duas questões principais: a produção histórica dos modos de educação com base em diversos arranjos e instituições e o fato de a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articularem “os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal” (Carvalho, 2004, p. 42).

Em relação às políticas e práticas que envolvem a relação das famílias com as escolas, Carvalho (2004) destaca, a princípio, que normalmente a participação é vista com entusiasmo e gera concordância imediata dos sujeitos, pois “parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar” (Carvalho, 2004, p. 44). Em compensação, apesar da maneira entusiasmada com que é vista a participação das famílias, a autora enfatiza alguns intervenientes, entre eles as questões de gênero que “reproduz a separação público/masculino – privado/feminino” (Carvalho, 2004, p. 55).

Ao tratar a relação famílias-escolas, Carvalho (2004) destaca também que “participar da educação dos filhos e filhas comparecendo às reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural”<sup>3</sup> (Carvalho, 2004, p. 46), vontade e gosto, além de tempo; expectativas que traduzem um ideal de família, o

---

<sup>3</sup> A autora, neste momento, faz referência aos conceitos de Bourdieu.

modelo tradicional de família de classe média.

Em relação aos modos de educação, a autora traça um panorama histórico, mostrando que o significado do ato de educar passou por transformações ao longo do tempo; transformações que correspondem aos diferentes contextos em que se desenvolveram: educação como “tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática” (Carvalho, 2004, p. 48) nas sociedades ditas primitivas; educação diferenciada para filhos e filhas da elite, “em casa, com tutores/as vindos da Europa, e em colégios religiosos, em regime de internato” (Carvalho, 2004, p. 49) e educação escolar como “modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas” (Carvalho, 2004, p. 49) que traduziu a especialização do trabalho da família e da instituição escolar, sendo que “as famílias e lares (de acordo com o modelo das classes médias) foram redefinidos como local estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, domínio do afeto e da intimidade” (Carvalho, 2004, p. 50) e as “escolas, lugar da educação pública (em contraste com a educação doméstica), foram encarregadas da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas” (Ibid., p. 50).

Ao tratar as políticas educacionais mais recentes relacionadas às relações famílias-escolas, Carvalho (2004) destaca um processo de mudança que vai do modelo de delegação ao modelo de parceria. No modelo de delegação “a divisão de trabalho educacional entre escola e família era clara: a tarefa da escola era a educação acadêmica, enquanto a da família era a educação doméstica” (Carvalho, 2004, p. 53), no modelo de parceria, mais recente, as expectativas de atuação das famílias na educação acadêmica parecem não ser possíveis em virtude dos contextos em que estas se organizam e das condições prévias de que necessitam para intervir neste domínio, além das questões de poder, em que “as/os profissionais da educação (pesquisador/es, gestor/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães)” (Carvalho, 2004, p. 53).

Outro trabalho que trata a relação entre famílias e escolas também destaca as tensões vivenciadas, especialmente pelas famílias das camadas

populares, e as escolas em virtude do que denomina “confrontação entre lógicas socializadoras”. Neste artigo, Thin (2006, p. 211-214), demonstra que diferentes fatores podem interferir na forma com que as famílias populares relacionam-se com a escola:

- fraqueza dos recursos culturais e escolares que os pais podem mobilizar em suas relações com a escola e para contribuir para a escolaridade de seus filhos;
- os efeitos de dominação gerados por essa relativa fraqueza em termos de capital cultural;
- existência de diferentes códigos lingüísticos que, associados às condições de socialização nas quais emergem, permite a ligação entre relações sociais, condições de existência, socialização e modos de comunicação (diferenciando, desse ponto de vista, as classes superiores e as classes populares);
- a oposição trabalho-jogo nas diferentes famílias que varia de acordo com as condições mais ou menos limitadoras e penosas de trabalho, e que traz possibilidades diferenciadas de apreender a lógica educativa da “pedagogia do jogo”;
- forma com que as famílias vivenciam a regularidade temporal do mundo da escola – nas famílias populares as relações com o tempo “(...) objetivadas em agendas, calendários, relógios têm pouco lugar” (p. 220).

O trabalho de Thin (2006), desta forma, remonta aos conceitos de *capital cultural* em Bourdieu, *códigos lingüísticos* em Bernstein e *forma escolar* em Vincent, para demonstrar o que ele chama “*confrontação de lógicas socializadoras*”, apresentando elementos fundamentais na compreensão de alguns conflitos experienciados na relação entre famílias e escolas, destacando que

(...) a confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e ‘reconhecessem’ a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução social. Isso explica o fato de encontrarmos na relação das famílias populares com a escola e com a escolarização a ambivalência característica ‘de todo simbolismo e de toda prática da classe dominada [...] ambivalência fundada no reconhecimento da importância e da legitimidade da escola, associada a formas de desconfiança e distância em relação à instituição escolar (p. 222).

O trabalho de Thin (2006) corrobora o que Faria Filho (2000) apresenta em sua pesquisa. Nela, o enfoque é dado na relação família-escola numa perspectiva histórica, em que o autor, ao analisar os artigos de um periódico de grande circulação em Minas Gerais – a *Revista do Ensino* – afirma que:

No Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o *lócus* fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, estando diretamente relacionados a este fato a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, dentre outros fatores [...]. Neste processo, ela desloca, como já foi observado por diversos autores [...]; outras instituições (família, igreja, etc.) de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento (p. 44 e 45).

Com tal afirmação, Faria Filho (2000) procura estabelecer a relação entre a perspectiva escolarizada que permeia a temática famílias-escolas nos artigos da revista e as intenções de seus idealizadores, notadamente ligados ao chamado movimento escolanovista. Assim, afirma:

Percebeu-se, inicialmente, que para os autores, dentre eles professores, dos textos publicados pela *Revista do Ensino* – e, portanto, para os próprios responsáveis pela mesma –, há uma clara consciência da importância da família na educação, que aparece das mais diversas formas e no interior de textos que tratam de assuntos variados. Há, no entanto, uma constante: a relação entre escola e família é, sempre, relacionada às mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro (p. 46).

A pesquisa de Faria Filho (2000) alinha-se ao que Enguita (1995) apresenta, ao afirmar que, embora existam muitas críticas dos docentes em relação à participação das famílias, por entender que estas não estão preparadas para educar seus filhos, há, em contrapartida, momentos em que os próprios professores buscam apoio familiar, seja em função de interesses maiores, como é o caso do movimento escolanovista apresentado por Faria Filho (2000), seja em questões mais pontuais, como quando Enguita (1995) afirma que: “(...) en realidad, los profesores sólo acogen bien al colectivo de padres para tres cosas: para que apoyen sus peticiones [...], para que aporten su trabajo [...] y, sobre todo, para que o den o consigan dinero” (p. 95).

Vieira (2006), além de retomar elementos destacados por Thin (2006) na análise da relação família-escola (tais como: a forma escolar em Vincent e o capital cultural em Bourdieu), vai além ao enfatizar também o que chama de “mercado escolar”. Neste sentido, a autora afirma que:

(...) escolher a melhor escola, optar pela via mais rentável em termos futuros, detectar a tempo dificuldades de aprendizagem e encontrar as melhores soluções para as ultrapassar, em suma, orientar, estimular, motivar revelam-se agora dimensões fundamentais de desempenho parental, num novo contexto de competição acrescida pelos títulos escolares (p. 298) [...] em que a escolha ‘esclarecida’ da escola a freqüentar [...] configura uma verdadeira ‘estratégia’ de mobilização familiar para o sucesso educativo (p. 299).

Por outro lado, Vieira (2006), ao longo de sua pesquisa, demonstra que a escolha esclarecida só é possível quando há oferta de escolas e quando as famílias dispõem de capital cultural suficiente para selecionar a escola que mais atende a seus anseios. Nesse trabalho, a autora analisa os dados coletados em três instituições portuguesas de configurações diferenciadas, duas localizadas em Lisboa, sendo uma, um antigo liceu e outra, uma antiga escola industrial e a terceira localizada em Algarve, “(...) caracterizada por ser a única oferta de ensino secundário disponível no concelho” (p. 299) e percebe que:

(...) tudo parece confirmar a existência de uma dinâmica de “mercado” e de selectividade em contextos de maior pluralidade de ofertas educativas. O inverso – a ausência de segregação escolar em contextos de menor liberdade de escolha – verifica-se na escola de oferta única no concelho (p. 300).

Brandão (2010), ao comparar dados coletados em escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro “dentre as de melhor desempenho no ENEM e na Prova Brasil nos dois últimos exames” (Brandão, 2010, p. 649), destaca o fator econômico envolvido no processo de escolha do estabelecimento de ensino, além da segregação escolar. A autora afirma que a pesquisa realizada “abrange famílias com maior ou menor grau de autonomia para esta escolha; ou seja, famílias que podem arcar com os custos de escolas privadas de prestígio [...] e outras, cujas opções se restringem ao setor público, pela

impossibilidade de arcar com as mensalidades das escolas do setor privado” (Ibid., p. 652).

Por outro lado, embora as opções de escolha quanto ao estabelecimento de ensino pareçam ser menores para as famílias que utilizam o setor público, a autora destaca expectativas elevadas dos pais sobre a escolaridade dos filhos em escolas públicas.

Ainda tratando da escolha da escola, Brandão (2010) aponta aspectos importantes que diferenciam de maneira pontual a perspectiva dos pais de alunos das escolas públicas em relação aos da escola privada. Nesse sentido, a autora argumenta que “escola bem falada e perto de casa foram os elementos mais valorizados pelos pais do setor público” (Brandão, 2010, p. 654), o que parece demonstrar, na perspectiva de Brandão, “a importância das redes informais e sociabilidade próxima na formação de opinião entre os pais da escola pública” (Ibid., p. 654); enquanto que no setor privado “a escolha pode abranger um espectro bem mais amplo de oferta, utilizando-se de referências mais técnicas – para além da rede de amigos e familiares – e podendo optar por escolas mais distantes de casa” (Ibid., p. 655).

No que tange ao esforço e investimentos das famílias na escolarização dos filhos, Brandão (2010) afirma que apesar da diferença entre os níveis de escolaridade (menores no caso dos pais de alunos de escolas públicas), estes não parecem ser impeditivos de uma atitude empenhada para o bom desempenho escolar dos filhos, sendo “os percentuais para a alternativa ‘sempre’ no item *mantenho-me informado* são equivalentes” (Brandão, 2010, p. 658), embora a autora enfatize, em virtude de outros indicadores (verifico as tarefas escolares, ajudo nas tarefas escolares e faço questão que tire boas notas), um acompanhamento mais intenso da escolaridade dos filhos no caso dos pais das escolas públicas, acompanhamento este que teria como “pano de fundo, a convicção da importância crescente da escolaridade para o futuro dos filhos” (Brandão, 2010, p. 658).

Se as famílias expressam, de acordo com as pesquisas, a importância atribuída à escolarização dos filhos, a perspectiva dos professores das escolas investigadas acerca das famílias parece, segundo Trancredi e Reali (2000),

refletir “(...) ou um certo desconhecimento das características das famílias atendidas (...) ou uma imagem estereotipada das mesmas” (p. 7).

As autoras destacam três eixos de análise para os dados coletados: características das famílias, natureza dos contatos e expectativas sobre o que as famílias esperam da relação escolas-famílias, enfatizando a perspectiva dos professores. Nesse sentido, além da visão deturpada acerca das famílias de seus alunos, os professores apresentaram ideia contrária ao que apontam as pesquisas sobre expectativas familiares, destacando que “as famílias mandam os alunos para a escola para que eles não fiquem na rua [...] a família geralmente não se interessa pelas atividades escolares” (Tancredi e Reali, 2000, p. 8).

Em relação às formas de contato, as autoras destacam a percepção dos professores sobre a falta de tempo dos pais como explicação para a intermediação da criança, de parentes, vizinhos ou amigos que carregam a mensagem da escola até a família. O uso de bilhetes como meio de comunicação também é destacado pelas autoras, fator que, segundo elas, privilegia apenas os receptores letrados e se traduz, para os professores, numa percepção equivocada de que estes pais não se interessam pelas coisas da escola.

A relação famílias-escolas, por meio do trabalho de Tancredi e Reali (2000), é marcada por um “padrão interativo com as famílias que pode ser qualificado como básico, pois além das comunicações partirem praticamente da escola em direção às famílias, elas são pontuais e o seu conteúdo é restrito a determinados tipos de problemas e momentos” (Tancredi e Reali, 2000, p. 10), situação que, entre outros fatores, pode se refletir numa interpretação por parte das famílias que tende a afastá-las do universo escolar.

Ribeiro e Andrade (2006) reforçam a perspectiva de uma assimetria na relação famílias-escolas. Os autores enfatizam o comportamento dos pais na escola como passivos e conformistas e, embasados no trabalho de Sigolo e Lollato (2001) destacam que “eles tendem a idealizar a escola introjetando o que lá ouvem a respeito de si mesmos”.

A pesquisa em questão centraliza sua análise na perspectiva dos agentes escolares e de alguns responsáveis por alunos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental e aponta, por meio de três grandes categorias (escola, famílias e relação escola e famílias), que, no contexto específico em questão, os pais percebem a abertura da escola às famílias, fruto de uma história “marcada por momentos de aliança com a comunidade” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 387), mas, na análise documental e em conversas informais com os profissionais da escola, os autores afirmam o embasamento em “dois clichês: nas prescrições quanto aos deveres dos pais e no discurso de famílias deficitárias” (Ibid., p. 388), fator que parece traduzir a manutenção de estereótipos.

Em relação à caracterização das famílias, os autores indicam como marca essencial a existência de parentes provenientes de regiões do interior de Minas Gerais que partiram para a cidade em que foi realizada a pesquisa em busca de emprego. Essas famílias trazem consigo uma trajetória de escolarização marcada por rupturas e, quanto ao perfil sócio-econômico, apontam que “foram observadas sérias dificuldades sócio-esconómicas em algumas famílias” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 388), fator que, nos casos em que a situação mostrou-se mais precária, “foram observados alguns empecilhos à escolarização dos filhos: necessidade de que eles começem a trabalhar para ajudar na renda familiar e de que ajudem nas tarefas domésticas” (Ibid., p. 388), situação que, em citação ao trabalho de Zago (2000) se apresenta como reflexo da dissonância entre a organização da vida familiar das famílias populares e a organização da vida escolar, embasada na estratégia dos extratos médios da população.

Os autores destacam o equívoco em se generalizar as famílias de alunos de escolas públicas, indicando a existência de pelo menos três modos de posicionamento dos pais diante da escola, sejam elas:

- participação da vida escolar dos filhos em consonância com as expectativas da escola sendo as “principais representantes desse grupo [representantes] do modelo tradicional, em que os maridos possuíam trabalho ‘não-braçal’ e sustentavam as famílias” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 388) e reproduzindo, em seu discurso, a “visão hegemônica da escola” (Ibid., p. 388);

- posicionamento caracterizado por maior criticidade das mães sem o compartilhamento de suas opiniões;
- posicionamento mais defensivo, com o fornecimento de “respostas genéricas, mostrando apoio irrestrito à escola, ou justificando-se pelo que não fazem por ela” (Ibid., p. 389).

Na análise da relação entre família e escola os autores destacam, em referência ao trabalho de Sigolo e Lollato (2001) a forma idealizada com que os pais veem a escola, destacando a similaridade desta afirmação com a percepção que tiveram na coleta dos dados da pesquisa realizada, argumentando que “os pais que se mostraram críticos na entrevista individual parecem ser aqueles elogiados” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 389), o que reforça posições mais de acordo com as expectativas da escola.

As mães que mantinham esse tipo de postura se caracterizavam por um perfil parecido: “eram colaborativas e disponíveis” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 389). Esse perfil parece ser, então, o esperado pela escola, fator que negligencia a diversidade de contextos das famílias e gera uma percepção de que aquelas que não se enquadram no perfil estabelecido são “desestruturadas” (Ibid., p. 389) e não respondem adequadamente às prescrições feitas pela instituição escolar, prescrições estas que são analisadas com mais detalhes pelos autores e que refletem ações das famílias no sentido de: “(1) passar para os filhos o valor da aquisição de conhecimentos, (2) participar das reuniões, (3) ajudar nas tarefas escolares e (4) apoiar a escola quando houver problema disciplinar” (Ibid., p. 389).

No que tange à valorização da aquisição de conhecimentos, os dados coletados estão de acordo com o que apontam as pesquisas que tratam das expectativas familiares acerca da escolarização, pois “observou-se um consenso dos pais quanto à valorização da escolarização dos filhos” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 389), sendo “improcedente a afirmação de que eles não valorizam a escolarização” (Ibid., p. 390), mas, embora haja a valorização da escolarização, a presença dos pais nas reuniões, por meio de seus relatos, “pareceu ter caráter defensivo, já que muitos entrevistados não deixaram transparecer sua opinião, ao falarem sobre o assunto” (Ibid., p. 390).

Em relação à ajuda nas tarefas escolares, os autores apontam que os entrevistados parecem perceber a responsabilização das famílias por este acompanhamento, perspectiva consonante com a visão dos mesmos. Entretanto, é notório que, se de um lado, as famílias valorizam o acompanhamento da vida escolar dos filhos, percebem, na prática, as limitações impostas pela própria condição em que vivem, gerando um sentimento de impotência/desistência dos pais e um “aumento da pressão sobre o filho” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 391).

A questão disciplinar também parece traduzir pontos de conflito entre famílias e escola. Segundo os autores, a percepção dos entrevistados acerca da disciplina divide-se entre aqueles que entendem como positiva as atitudes da escola “tais como: vigiar, impor respeito e exigir que os alunos sejam bem comportados e educados” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 391) e aqueles que as percebem como negativa em virtude “da maneira como a escola exige disciplina, sendo criticada a intolerância e rigidez na cobrança das normas” (Ibid., p. 391).

A atitude das famílias em responder às expectativas da escola quanto às normas aparece como um “mecanismo sutil de exclusão” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 391) tendo em vista, novamente, a dificuldade das famílias em cumprir com as exigências escolares, o que pode gerar “atitudes de desistência, agressividade e afastamento” (Ibid., p. 391). As exigências escolares, segundo os autores, respondem à tradição da instituição de ensino em garantir sua função moralizadora, criando “bons hábitos” (Ibid., p. 391), fatores que refletem certo exercício de poder que parece traduzir, por sua vez, a aderência dos pais aos valores dominantes.

Participar na escola também se coloca como uma imposição às famílias, imposição esta que, novamente, desconsidera a realidade dos pais e chega à eles como mais uma atitude que, se não pode ser efetivada, precisa ser justificada, fato que denota que “sem o exercício de uma reflexão crítica, os pais acabam reproduzindo a lógica da escola e não conseguem verdadeiramente dar sua contribuição” (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 392).

As expectativas escolares parecem, então, delinear-se sobre um modelo de família e de organização familiar que desconsidera a diversidade de novos arranjos, diversidade esta explícita por meio do trabalho de Glória (2005) ao analisar a relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias, destacando o papel das variáveis ditas demográficas da família face à constituição das trajetórias escolares.

A autora enfatiza em seu trabalho questões intervenientes na escolarização dos filhos, tais como: tipo de família, composição, lugar da criança na fratria e gênero. Nesse sentido, a pesquisa apresenta relevante investigação no sentido de desvelar variáveis que, ao que parece, estão subjugadas na perspectiva dos agentes escolares e que, refletem, na prática, “estilos de vida peculiares, com formas de sociabilidade específicas, o que redunda em modos distintos de relacionamento entre pais e filhos, inclusive no que diz respeito à escolarização desses” (Glória, 2005, p. 34).

Uma das variáveis destacadas pela autora, o tamanho da família, aparece como estratégia educativa e denota um posicionamento das famílias no sentido de favorecer a escolarização dos filhos, embora também represente um movimento da variação dos tipos de família. Nesse ponto, Glória (2005) enfatiza duas hipótese que justificariam esta estratégia, hipóteses apoiadas no trabalho de Marteleto (2002), sejam elas: “*diluição de recursos [e] rivalidade entre irmãos*” pois, enquanto a primeira considera a redução de tempo e recursos familiares investidos em cada filho, a segunda denota uma diferença no investimento destes em cada filho de acordo a percepção que os pais têm acerca do possível retorno.

A estratégia, entretanto, não parece atingir todas as camadas sociais da mesma forma. A autora cita Bourdieu ao afirmar que “sobretudo as camadas médias parecem compreender que a instituição escolar é efetivamente capaz de lhes propiciar chances de ascensão social” (Glória, 2005, p. 36) e tendem a reduzir o número de filhos pois, ao que parece, conseguem estabelecer a direta relação entre “o número de filhos e a ordem de investimentos econômicos exigida na educação escolar de cada criança” (Ibid., p. 36).

As relações estabelecidas entre as famílias e as escolas, além de refletirem diferentes nuances em virtude das variáveis estudadas por Glória (2005), denotam uma diversidade de práticas (muitas vezes contraditórias) utilizadas tanto pelos pais quanto pelos agentes escolares. Nesse sentido, o trabalho de Silveira e Wagner (2009) aponta aspectos importantes para a compreensão das ações desenvolvidas pelas duas instituições frente aos problemas de comportamento dos filhos/alunos.

Os resultados do trabalho apontam o uso, tanto por pais como por professores, de práticas coercitivas e indutivas. O uso combinado das práticas por ambas instituições não se traduz em similaridade quanto à percepção que professores têm acerca das práticas familiares e vice-versa pois, enquanto os professores destacam a chamada “parentalidade invertida” (Silveira e Wagner, 2009, p. 287) em que os pais “são submetidos aos filhos, ao invés do contrário” (*Ibid.*, p. 287); as dificuldades referentes à comunicação do casal e a afirmação da necessidade de atividades familiares em conjunto, os pais “pouco criticaram a conduta das professoras e inclusive se ausentaram dessa avaliação ou delegaram mais responsabilidades a elas e às escola” (*Ibid.*, p. 287).

Na análise dos discursos das professoras entrevistadas, as autoras apontam duas formas de integrar as famílias, uma refere-se aos encaminhamentos feitos para que os pais busquem auxílio especializado (especialmente de Psicólogos) para colaborar com as ações escolares frente aos problemas de comportamento e a outra indica como forma de integração a atitude dos pais em buscar a criança em casos de comportamento inadequado. Já nos relatos das famílias, as percepções foram analisadas por Silveira e Wagner (2009) por meio de dois eixos que traduzem as interpretações familiares sobre as ações conjuntas, sejam eles: as reuniões e a “culpa da família” (*Ibid.*, p. 287). Nesse ponto, fica evidente a ênfase dada às reuniões e a forma com que os pais entendem as cobranças feitas pela escola, expressas por meio do discurso de uma mãe ao afirmar que “imaginava que os professores estavam imaginando aquilo: o caos na família”.

A relação das famílias com as escolas, além de serem marcadas por processos históricos que foram traçando novas expectativas e ações das

principais instituições educativas, é também tributária de políticas educacionais que interferem diretamente nos mecanismos de participação/responsabilização que permeiam as relações. Marcondes e Sigolo (2002) procuram, por meio de sua pesquisa, “compreender como são estabelecidas as relações entre escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, enfocando a [...] Progressão Continuada” (Marcondes e Sigolo, 2002, p. 1).

Nesse sentido, as autoras destacam que a implementação desse novo Regime (os ciclos), deixaria de procurar culpados no caso da não-aprendizagem, entendendo o processo de aprendizagem como algo progressivo e contínuo.

No entanto, por meio dos dados apresentados pelas autoras, foi possível perceber tensões entre a relação famílias e escolas em virtude de responsabilizações, especialmente no que tange aos comunicados enviados às famílias. Neste sentido, os alunos aparecem como culpados pelos “desencontros de informações” (Marcondes e Sigolo, 2002, p. 9).

Em relação à participação das famílias no ambiente escolar, as autoras destacam as reuniões e os encontros esporádicos (entrada e saída dos alunos) como principais formas de comunicação; comunicação esta que, ao que parece, centraliza-se em problemas, tratando de questões comportamentais e do rendimento dos alunos e mantendo a unidirecionalidade e a hierarquização como forma de prevalência da escola sobre a família. Neste contexto, os familiares demonstram insatisfação com as reuniões por serem alvo de críticas, enfatizando também a falta de orientação e os horários em que acontecem esses encontros, fator que parece refletir a “tendência da escola em apegar-se ao modelo nuclear burguês, que pressupõe haver uma esposa e mãe em tempo integral” (Marcondes e Sigolo, 2002, p. 6).

Em relação à política educacional analisada (Progressão Continuada), as autoras apontam duas questões fundamentais: a seleção por parte dos professores acerca dos conteúdos das mensagens transmitidas às famílias sob a alegação das limitações familiares na compreensão das informações e a compreensão dos professores acerca das regulamentações que, ao que parece, não refletem um entendimento profundo em virtude, entre outros

fatores, de serem imposições vindas “de cima”, sem discussões prévias com os docentes.

A primazia das reuniões nas formas de envolvimento familiar também é destacada no trabalho de Gomes (1993), que enfatiza a singularidade dos contextos, tomando cuidado com as generalizações, mas argumenta que, em geral, os encontros são centralizados em explicações dos professores acerca do desempenho e comportamento dos alunos. Fora deste contexto, aponta que a presença desejada dos pais traduz a expectativa dos docentes na ajuda familiar em faltas graves cometidas pelos alunos no espaço escolar.

A autora mostra que a relação das famílias com as escolas traduz questões de classe, sendo vivenciada, em escolas de bairros populares, por meio de tensões e desconforto em virtude da forma com que os pais lidam com os “chamados” da escola, interpretados de maneira à culpabilizar, a priori, o filho. No caso das camadas médias, os “chamados” são vistos também com apreensão, mas costumam colocar-se a favor do filho.

A postura, aparentemente acrítica dos pais de alunos das camadas populares, apesar de, segundo a autora, não traduzirem a totalidade de experiências, parece denotar a resignação dessas famílias porque um enfrentamento com “diretores, professores e demais funcionários em defesa do filho é muito difícil. Dialogar requer consciência de igualdade e certeza do respeito mútuo, e isto é o que lhes falta. Sobra-lhes, mesmo é temor e respeito do desigual, do inferior em relação ao superior” (Gomes, 1993, p. 86), perspectiva que traduz claramente o jogo de poder e hierarquia no universo escolar.

A questão fundamental apontada por Gomes (1993) refere-se à continuidade/descontinuidade que permeia educação familiar e educação escolar. Neste sentido, a autora entende como continuidade o fato de a educação escolar ser um contínuo da educação familiar “especialmente, para a vida e, especialmente, para o trabalho” (*Ibid.*, p. 87) e como descontinuidade o fato de, à partir da institucionalização das escolas, haver “uma ruptura real, concreta, entre os dois momentos do processo educativo – entre o assistemático e o sistemático, ou entre o informal e o formal” (*Ibid.*, p. 87),

ruptura que aparece como algo inevitável num movimento de especialização e diferenciação do trabalho educativo.

Outro aspecto importante apontado pela autora refere-se à distância real entre a Escola e a vida cotidiana dos alunos. A distância objetivada por meio dos portões, grades e cadeados denotam também aparece, segundo Gomes (1993), na literatura especializada e nas práticas mais banais pois, “os profissionais exigem das crianças e de suas famílias quase o mesmo material escolar, independente do bairro, sem levar em conta – ou levando bem pouco em conta – o real poder aquisitivo de cada uma delas (até mesmo em relação ao número de filhos em idade escolar)” (Gomes, 1993, p. 90).

As situações destacadas pela autora parecem estar em consonância com as pesquisas que enfatizam a idealização da escola por um modelo tradicional de família, desconsiderando a diversidade que marca, especialmente nos dias de hoje, essa instituição.

Gomes (1994) outro trabalho destacando justamente a complexidade da vida familiar contemporânea, enfatizando a relatividade em conceber o processo de socialização como tarefa familiar. Neste sentido, problematiza acerca da forma de socialização nas famílias das camadas populares e argumenta que “a família atual brasileira, deriva, na verdade, das transformações dos modelos anteriores, sob a ação, dentre vários outros fatores, da urbanização, das migrações externas e internas, da formação do proletariado, do desenvolvimento da mídia e das condições femininas de vida e de trabalho” (Gomes, 1994, p. 57).

Nesse sentido, a autora reafirma as transformações acerca do conceito de família e, mais adiante, aponta que a complexidade e diversidade, inerentes a este conceito, determina diretamente as formas de socialização familiar, afirmindo a centralidade da figura materna neste processo de “inculcação” que acarreta no processo de transmissão de uma herança cultural, assim, nas palavras de Gomes (1994, p. 59):

A parcela do acervo de conhecimento social a que ela, criança, tem acesso no curso da socialização primária depende da parcela dominada pelos pais, do *capital cultural*, na linguagem de Bourdieu e Passerón (1970), dominado por um determinado grupo familiar. [...]

A criança de setores médios tem, desde a mais tenra infância, acesso a bens culturais que atuam de maneira complementar à ação educativa familiar, preparando-a de acordo com os padrões dominantes, inclusive, para a futura inserção no mercado de trabalho. Enquanto isso, a criança oriunda de setores populares tem acesso a bens culturais de qualidade discutível, insatisfatórios [...]

Ao destacar as questões de classe na análise do processo de socialização das crianças, a autora enfatiza que, visto de maneira idealizada, o processo torna-se instrumento de opressão, sendo necessário considerar que a socialização não deve entendida “nem [como] vocação da mulher nem tampouco *obrigação exclusiva da família*, no caso das camadas populares, que já vivem o seu quinhão diário de pobreza e de opressão” (Gomes, 1994, p. 61).

A implicação da família na escolarização/socialização dos filhos também é analisada por Almeida (2005) referindo-se ao contexto português. A autora destaca que “a escola é profundamente tributária das heranças (desiguais) que a família transmite, da socialização familiar que se faz antes e fora e apesar dela, da gestão que as famílias fazem do campo escolar” (Almeida, 2005, p. 579 e 580).

Tal afirmação considera diferentes variáveis (fecundidade, heranças sociais, gênero, profissionalização das mães, nova relação educativa) para explicar o que as famílias fazem à escola<sup>4</sup>. Neste ponto, é importante ressaltar que a autora trata da implicação familiar na escola moderna, traçando um contexto histórico em que esta escola viria atender às demandas que vão surgindo por meio da urbanização, especialização do trabalho, de um novo sentimento de infância, da separação real entre público e privado e de novas formas de socialização, fato determinante para que a família e o meio familiar de origem não se cansem “de fabricar e ajustar uma escola à sua medida” (Almeida, 2005, p. 583).

Os fatores intervenientes no ajustamento da escola e que provém, segundo a autora, da família, são exemplificados por meio das variáveis outrora citadas. A primeira delas trata da fecundidade e se traduz na

---

<sup>4</sup> Em nota a autora explica que o título de seu trabalho: “O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate” trata-se de um “jogo de palavras” com a pesquisa desenvolvida por P. Perrenoud (1994) intitulada: “O que a escola faz às famílias”.

perspectiva de que o controle da fecundidade, resultado de “um acesso generalizado a formas de contracepção moderna e fruto de novos valores sobre a família e o casal, a sexualidade e a procriação” (Almeida, 2005, p. 583), implica diretamente na configuração da população escolar que, se de um lado se torna reduzida, de outro, permanece mais tempo na escola, pois ingressa “desde idades cada vez mais precoces e por um tempo cada vez mais longo” (Ibid., p. 583).

Em relação às heranças sociais e aos estilos educativos, a autora destaca o peso destas variáveis na construção das trajetórias escolares, enfatizando a marca que elas têm na construção da personalidade social do aluno. Esta personalidade seria determinantes, segundo a autora, pela diversidade de perfis: “filhos-alunos mais ou menos ambiciosos ou acomodados, criadores ou cumpridores, motivados ou derrotados, obedientes ou imaginativos” (Almeida, 2005, p. 586), o que, novamente, seria exemplo da implicação familiar sobre a escola.

As questões de gênero, profissionalização das mães, a nova relação educativa e o surgimento do conceito “criança-indivíduo” vêm complementar os exemplos para a hipótese outrora apontada, sendo cada uma das variáveis, reflexo de questões sociais mais amplas, tais como: as práticas de socialização parental diferenciada por sexo, os novos contextos acerca dos papéis de homens e mulheres na família e no trabalho, a ascensão da mulher no mercado de trabalho, as novas configurações familiares, que colocam as mulheres como colaboradoras atuantes da renda familiar, a concepção da criança como indivíduo, portador de direitos e de autonomia; que impactariam diretamente as relações estabelecidas no universo escolar.

Todas as pesquisas aqui citadas apresentam pontos consonantes, principalmente quando tratam das famílias das camadas populares. Neste sentido, é notável a dificuldade na relação destas com a escola, conservando a relatividade da afirmação, seja na seleção esclarecida pelos estabelecimentos de ensino como estratégia para o sucesso educativo, como apontou Vieira (2006), seja na participação no cotidiano escolar, como afirma Thin (2006) ao enfatizar que

As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entretecedas por lógicas antinônicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Não é, portanto, somente o capital cultural ou capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (p. 212).

A tão aclamada gestão escolar também aparece entre os temas das pesquisas que tratam a relação das famílias com as escolas. Luz (2000), em seu estudo sobre os Conselhos Escolares em Teresina, Piauí, aponta os entraves efetivos na implementação de uma gestão verdadeiramente democrática, segundo a autora, um primeiro problema, neste caso, foi a utilização dos Conselhos como apêndice de futuras eleições, fator que descaracterizou a gênese de toda a luta popular em prol dos Conselhos, “(...) implantando-os de forma centralizada, substituindo a interlocução da sociedade civil pela mediação burocrática”, favorecendo uma institucionalização “(...) padronizada e universal, sem a devida atenção à realidade das escolas” (p. 77).

Outro fator apontado por Luz (2000) como impedimento para a efetivação de uma gestão democrática de fato é o atrelamento do Conselho à órgãos específicos, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que “(...) procura garantir mecanismos de controle sobre as atividades dos Conselhos” (p.78) por meio da manutenção de uma hierarquia em que o Diretor assume o papel de presidente.

A concepção de gestão democrática também sofre intervenções na medida em que os sujeitos que compõem os Conselhos mantém, em virtude de suas trajetórias e da dinâmica em que vivem o processo de gestão, a hierarquia dentro da escola. Assim:

Dependendo da posição dos sujeitos, estes têm um modo próprio de conceberem e se reconhecerem no processo de gestão democrática. Por exemplo, quando alguns sujeitos associam o surgimento dos CEs à necessidade de “ajudar a direção da escola”, significa que não

superaremos de um momento para outro uma longa história de prevalecimento de uma estrutura hierárquica, em que a pessoa do(a) diretor(a) tem se colocado no topo da hierarquia e como um forte referencial para a tomada de decisões na escola. O termo “ajuda” sugere uma garantia de que o lugar da direção não será “abalado” (p. 82).

Desta forma, conclui a autora:

[...] a institucionalização dos CEs tem uma normatividade, uma racionalidade, uma característica, uma utopia, resultantes da síntese dos conflitos e contradições que se remetem aos processos de negociação entre sociedade civil e política, incluindo momentos de ruptura, onde as concessões e conquistas vão demarcando as posições dos sujeitos (p. 84).

Para complementar o mapeamento das pesquisas acerca do tema família-escola, em consulta realizada no site da CAPES, foi notório o destaque dado nas pesquisas sobre a *relação família-escola* a perspectiva do sucesso/fracasso na aprendizagem, do rendimento escolar, do desempenho dos filhos/alunos, tanto em relação aos resultados acadêmicos, quanto no que tange ao comportamento na escola (disciplina) – durante o período de 1987 a 2008.

Para buscar a produção de trabalhos realizados dentro da temática em questão foram utilizados termos frequentemente abordados no tratamento do binômio *família-escola*. Portanto, como descritores de busca no site inseri, juntamente com este binômio, as palavras *parceria, participação e relação*.

Do total de trabalhos encontrados (108) foram selecionados, para uma análise mais detalhada em seus resumos, 90 trabalhos, cujos títulos sugeriam aproximação aos interesses do projeto de pesquisa aqui proposto. Os dezoito trabalhos que foram eliminados nessa primeira seleção se referiam a pesquisas que não abordavam propriamente a relação família-escola, fazendo menção a ela apenas na conclusão dos trabalhos, destacando as instituições como importantes na construção de representações acerca da sexualidade, do ensino supletivo, do trabalho; enfatizando-a como um dos elementos que compõe a prática docente, ou abordando assuntos em que as instituições aparecem, sem que haja destaque para a relação entre elas (medidas socioeducativas, vulnerabilidade à infecção pelo HIV, hábitos alimentares,

desenvolvimento sustentável e cultura da paz, inserção do jovem no mercado de trabalho, processos e referências sobre as quais o professor desenvolve um saber próprio da avaliação, prática docente, importância da Sala de Recursos).

Ao analisar os resumos dos 90 trabalhos selecionados, foi possível agrupá-los de acordo com a ênfase dada à pesquisa. As categorias elaboradas para cada grupo foram definidas da seguinte forma:

1. *Relação família-escola atrelada às Políticas* (Inclusão, Programa Bolsa Família, Programa Escola Plural, Gestão Democrática, Conselhos de Pais e Mestres, Programa de Aceleração da Aprendizagem, Proposta apresentada pela Liga Brasileira de Higiene Mental), trabalhos que tratam a relação família-escola sob o prisma de regulamentações;
2. *Relação família-escola com destaque para aspectos Pedagógicos* (produção do aluno problema, disciplina/indisciplina, desenvolvimento pleno, fracasso/sucesso escolar, avaliação, produção da qualidade de ensino, dificuldade de aprendizagem, baixo rendimento);
3. *Relação família-escola enfatizando Relações Sociais em comunidades/situações específicas* (assentamento do MST, escolha do estabelecimento de ensino, escola judaica, violência intrafamiliar, comunidade negra rural, comunidade quilombola); e
4. *Natureza da Relação família-escola* (formas de relação, representações sociais dos sujeitos, dispositivos/mecanismos disponíveis de participação, crenças e valores acerca da relação, compreensão de papéis, sentido das relações).

Após a definição das categorias de análise, pôde-se apreender um destaque significativo para os aspectos pedagógicos presentes na relação, seguidos, sem grandes diferenças numéricas, por trabalhos preocupados com a natureza das relações. As outras questões que permeiam a relação família-escola, e que estão explicitadas por meio dos itens 1 e 3 outrora descritos, aparecem com menor ênfase, como evidenciado na Tabela 1, apresentada a seguir:

**Tabela 1:** Tendências quanto aos temas gerais das pesquisas sobre Escola-Família no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2008).

Temas Gerais	N.
Questões Pedagógicas	37
Natureza da Relação	31
Políticas	12
Relações Sociais	10
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

Em relação aos temas gerais, as ênfases dadas às questões pedagógicas e à *natureza da relação escola-família* podem ser entendidas como resultado da reconfiguração dessa relação e da reconfiguração das funções sociais tanto da escola, quanto da família e, como resultado desta reconfiguração, do terreno de instabilidade vivenciado por ambas diante da proposta de uma “gestão democrática” (fator evidenciado pelo aumento significativo de pesquisas desenvolvidas a partir de 2001, justamente o ano em que, por meio do Plano Decenal de Educação, este tipo de gestão foi amplamente enfatizado nas regulamentações oficiais). Neste sentido, o destaque dado às questões pedagógicas pode representar os pontos de maior conflito entre as instituições, tendo em vista que, dos 37 trabalhos que abordam tais questões, 16 (quase a metade do total da categoria) se preocupavam com rendimento escolar (incluindo nela todos os trabalhos que usam expressões como: sucesso/fracasso escolar, produção do aluno problema, avaliação, dificuldade de aprendizagem, baixo rendimento, alunos não alfabetizados, dificuldades escolares) e 05 tratavam de questões de disciplina/indisciplina escolar (incluindo nesta categoria todos os trabalhos que usam expressões como: estabelecimento de regras, limites, problemas de comportamento); nos demais trabalhos há grande dispersão nos enfoques, analisando questões como: tarefas de casa, implementação de projetos específicos, influências na aprendizagem Matemática, nos hábitos de leitura, etc.

Fica evidente que uma das questões centrais surgidas na maior parte das pesquisas com a abordagem da relação família-escola é a da implicação da instituição familiar com a escola, analisando, entre outras temáticas de cunho pedagógico, o sucesso/fracasso nas trajetórias escolares. Como aponta Faria Filho (2000):

No campo das pesquisas acadêmicas, talvez a área que mais tem se voltado para o estudo e entendimento das relações entre escola e família seja, não por acaso, a Sociologia e, subalternamente, os estudos de políticas de educação. Discutindo seja temas clássicos, como o fracasso escolar, seja questões recentes incorporadas, como as trajetórias escolares, os sociólogos da educação têm continuamente chamado a atenção para a implicação da instituição familiar com a escola (p. 44).

Ainda em relação aos trabalhos que enfatizaram a temática família-escola sob a perspectiva das questões pedagógicas, as expressões que mais apareceram traduziram o viés dado à relação, sejam elas, “produção do aluno problema”, “desenvolvimento do sujeito”, “fracasso escolar”, “sucesso escolar”, “comportamento inadequado”, “influência na aprendizagem”, “tarefas escolares”, “rendimento escolar”. Essa proporção de trabalhos, a maior entre as demais, vem ao encontro do que diz Vieira (2006) quando afirma que:

Tradicionalmente a temática tem sido tratada através de enfoques que dão conta de algumas regularidades macro-sociológicas dessa relação – o acesso diferenciado das diferentes famílias (de classe) ao sistema escolar, às diferentes vias que este oferece, ao sucesso educativo, constituem algumas das pistas mais exploradas; simultaneamente, a relação entre escola e família (s) tem sido também captada por dimensões que enfatizam a singularidade micro-sociológica dessa relação – as interações que ocorrem no contexto escolar ou em contexto doméstico, as dinâmicas específicas que produzem os ‘improváveis’, representam vias igualmente profícias de produção científica sobre o tema (p. 292)

As pesquisas com foco na *natureza da relação*, além de retratarem o que Vieira (2006) chama análises “micro-sociológicas”, parecem denunciar o que Nogueira (2005) chama de “aproximação” e “redefinição dos papéis” ao tratar das “metamorfoses assistidas nas relações entre famílias e a escola” (p. 575).

Dos 31 trabalhos que abordavam a *natureza da relação*, a maior concentração em relação a possíveis reagrupamentos (13 trabalhos) trata dos meios e necessidades de aproximação entre família e escola (estes trabalhos abordam a natureza da relação e apresentam, em seus resumos expressões como: necessidade em relação à troca de informações, propostas de aproximação, atuação conjunta, níveis de participação, contatos entre pais e educadores, relações entre a direção e a comunidade, formas de interação); seguidos das pesquisas que enfatizam os papéis da família e da escola (estes trabalhos foram assim agrupados por apresentarem expressões como: funções, demandas, ideais e valores, crenças, vivências e concepções, compreensão recíproca de papéis, atribuição de papéis), que somados, representam 8 produções; os demais trabalhos, apresentam dispersão, abordando a natureza da relação sob diversos aspectos.

Nas categorias *relações sociais* (10) e *questões políticas* (12), os trabalhos apresentaram dispersão nas temáticas abordadas, embora na primeira categoria, seja possível identificar um ponto comum: o destaque dado a comunidades específicas (quilombolas, judaicas, negras...), enfatizando a construção das identidades. Ainda em relação à primeira categoria vale ressaltar que os trabalhos analisados abordavam também assuntos como: o processo de escolha da escola por parte das famílias, a representação de pais e alunos sobre a escola pública, a percepção dos sujeitos em relação à discriminação no espaço escolar, as práticas educativas desenvolvidas nas famílias em que as mães exerciam o trabalho docente, a violência intrafamiliar. Além disso, há que se ressaltar ainda, que a segunda categoria revela, a priori, as expectativas e/ou regulações dos sujeitos na implementação das regulamentações oficiais.

Propriamente em relação ao que se pretende neste trabalho, o mapeamento das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES apontou, como afirmado anteriormente, que do total de pesquisas encontradas através dos descritores, 31 tratavam da *natureza da relação família-escola* e, portanto, se aproximavam mais do objetivo desta. No entanto, dos trabalhos encontrados, 11 foram realizados tomando como foco de análise a Educação Infantil (5) e o Ciclo I do Ensino Fundamental (6), 16 foram realizadas sem a discriminação do segmento de análise e apenas 3 enfatizaram o Ensino Fundamental II, sendo que, na seleção, uma delas foi eliminada por abordar a relação família-escola com ênfase na promoção da saúde. As demais tratavam da relação família-escola objetivando “conhecer e comparar crenças e valores de pais e professores, acerca da interação família e da escola no processo educativo formal do adolescente” (ESCAME, 2002) e estudar a relação com “vistas a desvendar uma das dimensões do processo avaliativo compreendido em três áreas: avaliação instrucional, disciplinar e valorativa” (MALAVAZI, 2000). Cumpre destacar que apenas um trabalho acerca da relação família-escola tomou como foco o Ensino Médio.

Neste sentido, vale ressaltar que, embora possa haver generalizações, a relação das famílias com as escolas não parece retratar ações parentais

similares quando analisados os diferentes segmentos. O trabalho de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) aponta um decréscimo da participação das famílias na medida em que o aluno avança nas séries, sendo a presença dos pais, de acordo com os alunos partícipes da pesquisa, “nas reuniões e conselhos de classe [...] a atividade mais frequente com envolvimento dos pais, superando a participação nos eventos socioculturais” (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010, p. 106), fator que nos leva a questionar sobre a importância de novas pesquisas centralizadas na qualidade das relações estabelecidas nos diferentes segmentos que compõem a trajetória de escolarização dos sujeitos.

Desta forma, não restam dúvidas de que a temática escola-família deve ser mais amplamente discutida em âmbito acadêmico, principalmente em relação ao que ocorre a partir do ciclo II do Ensino Fundamental, pois, ao que parece, devido à preocupação com a entrada da criança na escola e a confrontação entre as lógicas socializadoras<sup>5</sup> no início da escolarização, as pesquisas ficam centradas na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em referência aos “resultados” das pesquisas, apresentados nos resumos analisados, vale ressaltar que um número significativo de trabalhos aponta que a relação família-escola fundamenta-se primordialmente na informação, na comunicação e na formação da escola em direção às famílias – o que está presente também nas palavras de Faria Filho (2000) ao afirmar que:

Os professores e gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família (p. 44).

Com os levantamentos efetuados fica evidente, portanto, a ênfase, tanto nas escolas privadas, quanto nas públicas, em relação à participação das

---

<sup>5</sup> Daniel Thin (2006) analisa as relações entre famílias populares e escola enfatizando o que chama de “confronto entre lógicas socializadoras”, apontando as contradições entre a socialização escolar e a socialização nas famílias, as contradições são analisadas retomando o conceitos conceitos de capital cultural (Bourdieu), códigos linguísticos (Bernstein), pedagogia do jogo (Chamboredon) e forma escolar (Vincent).

famílias nas situações escolares, por conta inclusive (e fundamentalmente) da legislação, o que pode estar vinculado ao interesse acadêmico na produção de trabalhos com foco nesta temática.

Neste ponto, vale ressaltar que “(...) tanto a escola como o lar têm suas funções psicológicas e limitações na orientação das crianças e uma não pode usurpar, com êxito, o lugar da outra” (Buhler, 1961), embora, segundo Thin (2006):

(...) as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual [confrontação] no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores (p. 215).

A congruência nos estudos acerca da relação família-escola parece estar na importância da família e da escola no desenvolvimento humano, uma das preocupações da Psicologia Educacional, pois ambas as instituições aparecem como “(...) fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Dessen & Polonia, 2007).

Apesar da importância e dos trabalhos acerca do binômio família-escola é possível reconhecer que há lacunas nas pesquisas que têm como foco a análise das ações empreendidas pelas famílias no cotidiano escolar, tanto em escolas da rede pública, quanto da rede privada, especialmente no Ensino Fundamental II (portanto alunos de 6º a 9º ano) e do Ensino Médio. Desta forma, vale salientar duas questões fundamentais:

- 1) Muito se tem discutido sobre a relação família-escola, mas pouco se tem feito no sentido de desvelar o que de fato ocorre para que as intenções declaradas sejam levadas ou não a efeito, pois se traduzem em “derivas normativas”<sup>6</sup> ou análises parciais, enfatizando as representações que família e escola tem acerca de seu papel; e

---

<sup>6</sup> A este respeito ver Vieira (2006)

- 2) As pesquisas sobre a temática em questão estão centradas, fundamentalmente, na educação básica como forma de identificar/superar o sucesso/fracasso escolar e relacioná-lo com as ações familiares.

As pesquisas, portanto, deixam de analisar as ações das famílias, principalmente em se tratando de alunos do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Revela-se, assim, a relevância de uma pesquisa que possa oferecer subsídios para a verificação, a mais próxima do real quanto possível, das lógicas de ação que fundamentam “o processo de construção da experiência” (Paixão, 2007, p. 30) no universo escolar, tendo como elementos de análise, tanto as prescrições via documentos (sejam eles os planos pedagógicos das escolas ou os dispositivos legais), quanto os dados obtidos por meio de observações e relatos de professores, coordenadores, diretores e familiares; tendo em vista futuras pesquisas que poderão se preocupar com os resultados da relação família-escola na aprendizagem dos alunos.

## APOIOS TEÓRICOS

Paralelamente ao mapeamento das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e ao levantamento de alguns trabalhos sobre a temática família-escola com base em autores das Ciências Sociais foi possível identificar em Dubet (1994) os conceitos de *experiência social* e de *lógicas de ação*, fundamentais para a análise dos dados desta pesquisa.

É importante destacar que, para esse autor, quando se fala em experiência social há “(...) uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social” (conforme Wautier, 2003, p. 176). Segundo Giovanni (2009, p. 47):

Para esse sociólogo os papéis, as posições sociais e a cultura já não bastam para definir as ações sociais, porque os indivíduos não estão submetidos a um programa único de influências socializadoras, mas se vêem às voltas com a construção de unidade em face da multiplicidade de influências e orientações presentes em sua vida social. Não por acaso, o primeiro capítulo de seu livro *Sociologia da Experiência* (1994) intitula-se: *O ator é o sistema*.

Nas palavras do próprio autor:

(...) a noção de experiência social [se impõe] como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem reduzíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interacções sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. É esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de acção (Dubet, 1994, p. 93).

Como o objeto de estudo deste trabalho é a relação entre famílias e escolas faz mais sentido tratar de experiência social, tendo em vista, tanto a redefinição de papéis que ambas vivenciam (Nogueira, 2005, p. 575 – se é que se pode falar em papéis), quanto à heterogeneidade que permeia todas as ações desenvolvidas, seja pelas famílias, seja pela escola.

Neste ponto é importante destacar que o conceito de *ação social* em Dubet (1994) remonta a Weber e traz dele “(...) a idéia de uma diversidade analítica não hierárquica de acção” (p.109). Sendo assim, na ação perpassam diferentes lógicas definidas por relações sociais, nas quais existe, para o ator, (...) uma circulação entre esses três pontos de vista [ou lógicas]” (Wautier, 2003, p. 186).

Em termos analíticos é importante esclarecer as lógicas de ação em Dubet (1994). Embora se tenha a dimensão da articulação delas na experiência social, há de se considerar três lógicas fundamentais: 1) Integração, 2) Estratégia e 3) Subjetivação.

Na *lógica integradora*, o ponto central é a integração. A identidade do sujeito está atrelada à idéia clássica de socialização, sendo que “o Ego do indivíduo é apenas a representação do seu papel e da sua posição incorporada, encarnada num corpo” (Dubet, 1994, p. 115); “(...) as relações sociais são caracterizadas pela oposição entre ‘eles’ e ‘nós’” (Wautier, 2003, p. 182), a cultura é definida em termos de valores e as condutas de crise são entendidas como “(...) falta de socialização, que por sua vez remete para uma falta de integração ao sistema” (Dubet, 1994, p. 119).

Neste sentido, um bom exemplo, tomando como base a relação família-escola e as pesquisas estudadas, está no anseio por parte dos professores em defender “(...) su campo exclusivo de competencias, su saber próprio e intransferible” (Enguita, 1995, p. 92), sua identidade enquanto grupo profissional, quando na relação com os pais, buscando o fortalecimento enquanto grupo.

Na *lógica da estratégia*, “(...) a identidade é um recurso, um meio, num mercado concorrencial” (Wautier, 2003, p. 183) e a ação é orientada para o sucesso. Nesta lógica, os atores buscam estratégias para influenciar os demais, tendo como pano de fundo não mais a integração, mas “a regulação: as regras do jogo” (Ibid, p. 183).

A postura dos professores que, de um lado, esperam uma maior democratização frente a seus empregadores (a administração e os proprietários de centros privados) e, de outro, buscam a profissionalização de seu trabalho junto aos clientes (pais e alunos) (Enguita, 1995, p. 174) pode retratar bem essa lógica de ação.

Por último, na *lógica da subjetivação*, a identidade está no sujeito, “(...) na medida em que ele é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade” (Wautier, 2003, p. 184). Há, portanto, um empenho do sujeito em adotar uma postura subjetiva e, ao mesmo tempo, de distanciamento e de crítica, ou seja: “(...) as relações sociais são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjetivação” (Dubet, 1994, p. 133). Trata-se, segundo Wautier (2003, p. 184), da “(...) luta contra a alienação, no sentido da impotência, do sentimento de não ser mais do que o espectador de sua própria vida”.

Assim, tais lógicas de ação constituem-se, segundo Giovanni (2009, p.49) no conjunto de “(...) sistemas ou de exigências e situações postas aos indivíduos e que compõem a sociedade”: as “(...) comunidades que definem os indivíduos por suas pertenças de origem, sua socialização ou interiorização de valores e práticas, sua personalidade de base” (sistema de integração), as “(...) relações sociais em que os atores lançam mão dessa identidade social como recurso ou resposta a situações em que estão em jogo interesses, bens e

valores que mobilizam os atores sociais” (sistema de competição) e, finalmente, as “(...) situações em que o ator toma distância de si mesmo e do mundo que o cerca” (sistema cultural).

Em suma, a instabilidade na relação, a heterogeneidade nas ações, os conflitos de interesses, como aponta Enguita (1995), são elementos de grande importância na opção por Dubet, para a análise da temática família-escola.

Ao longo da coleta de dados e da leitura de alguns trabalhos que tratam da temática em questão, outros autores surgiram como relevantes do ponto de vista da análise. O trabalho de Lahire, Thin e Vincent (2001) intitulado “Sobre a história e a teoria da forma escolar” se destacou por definir o conceito de “forma escolar”, conceito que aparece como um dos fatores cruciais para a crise da escola em virtude da prevalência desta forma sobre outros modos de socialização.

Para os autores, que centralizam sua análise na perspectiva sócio-histórica, a forma escolar retrata uma unidade do que, “de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas” (Vincent et al., 2001, p. 12). Neste sentido, o interesse deles está em apresentar as características que definem a forma escolar, características que se evidenciam por meio de questões como tempo e local específicos para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma relação pedagógica entre “mestre” e aluno.

Vale ressaltar que, no trabalho em questão, os autores relacionam a gênese da forma escolar com o contexto de uma sociedade escrita, em oposição às sociedades orais. A relação é explicitada quando os autores destacam, entre outros fatores, a objetivação dos saberes, que, no caso das sociedades orais, estão fundidos no fazer, no agir e, portanto, só existem quando acionados “em situações sempre particulares de uso” (Vincent et al., 2001, p. 23); fator que explica o fato de que os sujeitos estejam “despossuídos dos mesmos” (*Ibid*, 2001, p. 21); e que, por este motivo, não podem ser acumulados e tampouco aprendidos formalmente.

A gênese da forma escolar é, também, associada a formas de exercício do poder. Assim, nas palavras dos autores:

[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social* de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (Vincent et al., 2001, p. 18).

A relação pedagógica, que caracteriza a forma escolar, fundamenta-se, em regras impessoais, mecanismo de legitimação da autoridade em que não é necessário “adestrar” o aluno, pois a regra deve ser compreendida e aceita por ele e, por outro lado, “desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas” (Vincent et al., 2001, p.13), tendo em vista que, quando o aprender se distancia do fazer, a escola se traduz um projeto político por meio do qual se “pretendeu despersonalizar as relações sociais, constituir o educando como aluno-disciplinado e limitar toda polissemia que impedisse o bom desenvolvimento das atividades escolares” (Ibid, 2001, p. 33).

Neste sentido, a família, enquanto grupo responsável pelo processo de socialização, perde poder em virtude da ascensão da escola, fator que paulatinamente vai se transformando, tendo em vista o fato de que a forma escolar ultrapassa os limites da instituição escolar e, segundo os autores, invade outros espaços, tornando-se modo de socialização predominante.

Há de se ressaltar que, por meio do trabalho, fica evidente a diferença entre forma escolar e instituição escolar. A forma escolar, caracterizada pela existência de:

1. Um espaço específico, separado das outras práticas sociais em que os saberes estão objetivados (por meio da escrita), podem ser acumulados e escolarizados;
2. Uma relação em que a escrita assume papel predominante e essencial, sendo a escola o local onde é preciso “fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita” (Vincent et al., 2001, p. 29), saberes que precisam ser sistematicamente organizados, planejados e fixados para a unificação das práticas;
3. Regras impessoais que permeiam a relação pedagógica e estão direcionadas tanto para os alunos quanto para os professores, que devem dar o exemplo;

4. Uma “relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (Vincent et al., 2001, p. 35) em que há um distanciamento evidente entre o aprender e o agir.

Torna-se predominante e é possível identificar a prevalência desta forma em diferentes tipos de relações sociais, inclusive nas relações familiares, situação que, de acordo com os autores, faz com que a escola, como instituição, entre em crise, enquanto a forma escolar permanece e se legitima sobre outros modos de socialização, assim:

[...] a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais (Vincent et al., 2001, p. 39).

Fator que se evidencia tanto na relação das famílias das camadas superiores com as atividades “extra-escolares” de seus filhos/familiares, que denotam a prevalência da forma escolar com o intuito de, entre outras questões, “[...] gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo ‘emprego do tempo’...” (Vincent et al., 2001, p. 40); quanto na relação das famílias das camadas populares, “sobretudo, as mais dominadas no plano cultural” (Ibid, p. 41) com a escola, tendo em vista que, em virtude da distância em relação ao modo escolar de socialização, estão sujeitas a ações da escola no sentido de “educá-las”.

De qualquer forma, o que se percebe é que “a socialização pensada e praticada como ‘educação’, ‘pedagogia’, etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante” (Vincent et al., 2001, p. 42) não apenas porque a forma escolar ultrapassou os limites da instituição escolar, mas porque “a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos” (Ibid, p. 42).

Por fim, o que os autores destacam é que o fato de a forma escolar ter se expandido para além dos muros escolares não interfere na prevalência dela sobre outras formas de socialização, mas nas relações estabelecidas com a instituição escolar que se torna alvo de críticas, especialmente por ser vista

como “fechada”, separada da realidade exterior, críticas que se traduzem na proposta de “abertura” da escola.

Neste sentido, embora a “abertura” possa ser entendida como uma possibilidade maior de intervenção de outros grupos sociais, inclusive das famílias, é preciso considerar que:

[...] isso ainda permanece marginal nas atividades da escola e dos docentes; de outro lado, trata-se de sujeitos sociais que tiveram uma longa escolarização. Os trabalhadores da área social não empregam um outro modo de socialização a não ser o modo escolar de socialização [...]. Além disso, tendem cada vez mais a reivindicar uma competência em matéria de luta contra o “fracasso escolar” e transformam sua intervenção no terreno do fracasso escolar e da escolaridade das crianças em fator de reconhecimento, de legitimação de suas ações e práticas, o que lhes permite acrescentar ou preservar seus lugares ou posições... (Vincent et al., 2001, p. 45).

Em suma, é evidente que o conceito de forma escolar, proposto pelos autores, pode contribuir para esta pesquisa não apenas para explicar aproximações/distanciamentos das famílias em relação à escola, mas também ações do corpo docente em relação à presença delas, tendo em vista que “a “abertura” da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima (Vincent et al., 2001, p. 45).

Outro autor que surgiu como relevante no procedimento de análise foi Fernández Enguita (1995) que, ao analisar os dados empíricos obtidos em nove centros educacionais madrilenos “(...) elegidos de manera que resultaran cubiertos los distintos niveles e ramas de la enseñanza obligatoria” (p. 39) cotejados com as regulamentações presentes na legislação do ensino na Espanha – “Ley General de Educación”, “Ley Orgánica Del Estatuto de Centros Escolares” e “Ley Orgánica Del Derecho a La Educación” destaca a relação entre a profissão docente e a comunidade escolar.

Enguita (1995) organiza seu trabalho considerando, fundamentalmente, as competências e a configuração dos conselhos escolares, procurando delinear os interesses subjacentes à atuação da família, dos docentes e dos alunos neste órgão de representação previsto por lei e, sem desconsiderar as especificidades das vivências nos diferentes centros madrilenos, afirma que:

(...) ninguno de los sectores implicados muestra gran entusiasmo por la participación, que ninguno se declara inequívocamente satisfecho y que los consejos, en particular, arrastran una vida bastante rutinaria que sólo se ve interrumpida, no por brillantes realizaciones, sino por conflictos de intereses entre los colectivos en ellos representados (p. 62).

Em relação ao conflito de interesses, a análise de Enguita (1995) traz um panorama interessante dos interesses dos professores no que se refere à participação dos demais coletivos representados nos conselhos. Neste sentido, coloca uma oposição entre *profissionalismo* e *participação*, oposição fundamental no processo de análise neste trabalho, num jogo em que os docentes, entre a Administração e os titulares dos centros privados, de um lado, e os pais e alunos, de outro, agem de maneira que:

(...) en el campo de la gestión de la enseñanza, lo que los profesores necesitan 'usurpar' son las competencias que mantienen en sus manos la Administración y los propietarios de centros; y a quienes necesitan 'excluir' es a los padres y a los alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos (p. 175).

Desta forma, ficam entre a demanda de democratização junto às organizações (Administração e Titulares) e a profissionalização junto à clientela (pais e alunos).

Outro dado importante na pesquisa diz respeito aos interesses dos pais e alunos nos órgãos de representação, especialmente nos conselhos escolares. Enquanto os primeiros se dividem entre a indiferença e a impotência, tendo em vista que:

(...) su grado de participación es bajo y, lo que es peor, desciende; sus competencias son escasas o, cuando menos, dudosas; su efectividad es débil, en la mayoría de los casos simplemente nula; su percepción de la experiencia es diversa, pero con frecuencia pesimista y descorazonadora; su aceptación por los demás sectores de la 'comunidad escolar' es baja y, a menudo, se troca en un rechazo abierto y decidido (p. 108);

Os outros aparecem como os “convidados de pedra”, pois:

(...) las posibilidades de participación de los alumnos están fuertemente limitadas por el hecho de que, al fin y al cabo, en ella y al margen de ella están sometidos a la autoridad y el poder del profesorado (p. 135)

E porque, em determinado momento:

(...) pasan ya a considerar que la comunidad escolar es cosa de dos: los profesores y ellos. De hecho, llega a registrarse cierta hostilidad hacia la representación de los padres (sobre todo si la alimentan los profesores” (p. 143)

Em contrapartida, não encontram um significado real em sua participação: “su presencia en el consejo no sirve de nada, o sierve de muy poco” (p. 146).

Ainda tratando dos interesses em jogo nos conselhos, Enguita (1995) destaca os pontos de maior conflito nos diferentes segmentos, afirmando que:

(...) las necesidades y las expectativas del público llamadas a entrar en colisión con los intereses del profesorado se desplazan en consecuencia: los horarios y las actividades extraescolares son el principal motivo de conflicto en la enseñanza básica, mientras la disciplina, el autoritarismo y las calificaciones lo son en la secundaria (p. 157).

De forma geral, a pesquisa amplia a discussão acerca das relações famílias-escolas<sup>7</sup> ao tratar do jogo de interesses (e de poder) entre os coletivos e a representação destes, via conselhos escolares, considerando que:

(...) entre la mera representación y el imposible asambleísmo, la ley y la práctica debieran haber buscado algún espacio intermedio adicional para dar vida a eso cuya ausencia todo el mundo lamenta, pero cuya presencia nadie favorece: el ‘tejido social’, la ‘sociedad civil’, la ‘iniciativa ciudadana’ o como queramos llamarlo (p. 172).

---

<sup>7</sup> Optou-se por usar o plural em concordância com as explicações feitas por Brandão (2010) ao afirmar que este uso reconhece “uma extensa gama de novas combinações de estruturas e valores familiares (re-casamentos, casais homossexuais, família monoparental)”.

Desta forma, o trabalho desenvolvido pelo autor traz à tona, para efeito da análise dos dados nesta pesquisa, o conflito entre profissionalismo e participação, fator importante na compreensão dos discursos acerca das percepções dos professores e gestores das escolas analisadas sobre as relações estabelecidas com as famílias.

## **DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA**

O tema geral deste estudo é o das relações entre escola e outras instituições sociais, focalizando especificamente a *relação entre famílias e escolas* e a compreensão dos diferentes atores envolvidos acerca de sua experiência no que tange a essa relação – tema esse norteado por três questões centrais:

- ✓ Qual a natureza e a qualidade da relação existente entre famílias e escolas no segmento abordado (Ensino Fundamental II)?
- ✓ Em que direção ela aponta, como a compreendem os diferentes sujeitos e quais os conflitos/tensões decorrem dessa relação?
- ✓ Há diferenças entre a lógica de ação predominante na construção da experiência das famílias na escola pública e na escola privada?

Dessas questões centrais decorrem os seguintes questionamentos:

- ✓ Quais são e o que dizem os dispositivos legais de participação/presença das famílias nas escolas públicas e privadas?
- ✓ Quais são os dispositivos prescritos pelas instituições de ensino de participação/presença das famílias nas escolas públicas e privadas?
- ✓ Quais os dispositivos efetivos de participação/presença das famílias nas escolas públicas e privadas?
- ✓ Há distinção entre as ações das famílias nas escolas públicas em relação às ações das famílias de alunos das escolas privadas?
- ✓ Quais as intenções subjacentes à participação/presença das famílias nesses dois tipos de escolas na perspectiva dos agentes educacionais? Que compreensão expressam sobre essa participação/presença?
- ✓ Quais as intenções subjacentes à participação/presença das famílias nas escolas na perspectiva das famílias? Que compreensão expressam sobre essa participação?

## **OBJETIVO GERAL**

Detectar as ações familiares no ambiente escolar e a compreensão que expressam sobre essa experiência social, os agentes escolares e as famílias de alunos do ensino fundamental II em escolas públicas e privadas da cidade de Mogi das Cruzes-SP.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar e descrever ações de participação das famílias na escola e a compreensão dessa experiência expressa por agentes escolares e pelas famílias.

Comparar os mecanismos utilizados para efetivar essa participação e as formas de expressar essa participação pelos diferentes agentes envolvidos nas escolas públicas e privadas.

## **HIPÓTESE**

Há diferença significativa na participação das famílias em instituições da rede privada em relação à participação das famílias em escolas da rede pública, tendo em vista que as ações empreendidas na primeira configuram-se em *estratégias* frente ao “mercado escolar”<sup>8</sup> e que as ações realizadas na segunda são delineadas sob a *lógica da subjetivação*, isto é, pelas pertenças de origem dos atores envolvidos, sua *socialização* ou interiorização de valores e práticas, sendo que “o adversário e a ordem social combatidos são designados por meio do tema da alienação”<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Vieira (2006) fala de “mercado escolar” ao afirmar que “num mercado cada vez mais concorrencial, no qual a competição pelos títulos acadêmicos se torna mais renhida. A representação do universo escolar como um autêntico “mercado” parece assim ganhar corpo”.

<sup>9</sup> Segundo Dubet (1994), “a alienação surge como uma falta de sentido, como uma privação da autonomia por efeito da dominação, reduzindo os actores a serem apenas os suportes dos papéis e os agentes de interesses limitados impostos, uns e outros, pelos dominantes ou pelo sistema”.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Giovanni (2009), “(...) a Sociologia da Experiência é uma *sociologia ‘da ação’ dos atores sociais*. Ela estuda representações, emoções, ações, condutas e, sobretudo, as maneiras como os atores as explicam” (p. 46). Para essa autora, as pesquisas realizadas a partir do referencial da Sociologia da Experiência são pesquisas que partem do “(...) reconhecimento da capacidade dos indivíduos de construírem sua própria experiência e de falarem sobre ela (...). São pesquisas realizadas “(...) com a colaboração dos atores investigados, concebidas como *diálogo com os atores* e como *intervenção sociológica* sobre a compreensão de suas experiências” (p. 46).

Ainda segundo Giovanni (2009), numa pesquisa que toma por base a Sociologia da Experiência, “(...) só o que se pode conhecer da experiência é aquilo que os atores dizem sobre ela e o que dizem está ligado à combinação das lógicas de ação, que ligam esses atores às diferentes dimensões do sistema social que os cercam”. Para Dubet, segundo essa autora, a análise dessa experiência exige “(...) do pesquisador e dos próprios atores pesquisados, três operações intelectuais essenciais:

- a) isolar e descrever as lógicas de ação presentes em cada experiência concreta;
- b) compreender a atividade do ator, ou a forma como ele combina as diferentes lógicas;
- c) compreender quais são as lógicas do sistema social, com base na forma como os atores as sintetizam e catalizam, nos planos individual e coletivo” (Giovanni, 2009, p. 46).

Nas palavras do próprio Dubet, em seu livro Sociologia da Experiência (1994), a sociologia da experiência social é:

(...) uma sociologia analítica que tem em vista interpretar condutas e discursos, decompô-los em elementos simples e recompor a experiência social segundo um sistema coerente. Mas este trabalho sociológico sobre o trabalho dos atores não se reduz a um modo de leitura sociológico, a uma forma de olhar ou de escrita. Ele deve provir de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos, capaz de a tratar o mais objetivamente possível. Aqui a objetividade provém em primeiro lugar de um modo de construção do material, a partir das categorias banais da experiência (p. 229).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental II pertencente à rede estadual de ensino, tendo em vista que a rede municipal responde apenas aos anos iniciais do segmento, localizada na cidade de Mogi das Cruzes e uma escola privada de ensino fundamental II localizada na mesma cidade. A escolha por uma instituição da rede pública e uma da rede privada deveu-se à intenção de identificar aproximações e distanciamentos entre a ação das famílias provenientes de diferentes camadas sociais, sendo os alunos da escola privada, representantes das camadas médias e os alunos da escola pública, representantes das camadas populares.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de cada instituição, um representante da equipe de gestão (coordenador, no caso da escola da rede privada e vice-diretor, no caso da escola pública) e nove pais/familiares de alunos do ensino fundamental II, que abrange do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries) de escolaridade, cinco da escola privada e quatro da escola pública, tendo em vista que a pretensão de manter cinco de cada escola não pôde ser efetivada em virtude da dificuldade no contato com familiares de alunos da escola pública.

Os critérios para a definição das escolas alvos da pesquisa e dos sujeitos foram:

- Anuência das escolas;
- Permissão para acesso à documentação e participação em reuniões de Conselho Escolar ou similares;
- Concordância dos profissionais e pais dos alunos em participarem da pesquisa;
- Serem escolas que atendessem especificamente aos moradores de um bairro, ou, no caso da escola da rede privada, uma região de condomínios, fatores que poderiam contribuir para uma maior integração entre escola e famílias.

Os procedimentos para a coleta de dados foram os seguintes:

#### 1) Análise de documentos:

- Plano de Gestão, no caso da escola pública;
- Plano Diretor, no caso da escola da rede privada.

## 2) Observação<sup>10</sup>:

- Observação e participação em Reuniões de Pais e Mestres ou eventos em que a família seja chamada pela escola ou o contrário;
- Observação e participação em Reuniões de Conselhos Escolares ou similares.

## 3) Entrevistas:

- Entrevistas semi-estruturadas com agentes pedagógicos (quatro professores e um representante da equipe gestora de cada escola) e cinco pais/familiares de alunos de cada escola.

Tais procedimentos tiveram como objetivo identificar os mecanismos oficiais, prescritos e os efetivos de participação e ações das famílias nas escolas e sua compreensão pelos diferentes agentes envolvidos.

A opção por tais procedimentos deveu-se, fundamentalmente, à intenção de verificar, de maneira mais próxima do real quanto possível, o que acontece na escola, como acontece, se acontece de fato, em relação às ações das famílias na escola.

Especificamente em relação à utilização da entrevista como instrumento de pesquisa, a idéia foi trabalhar com os agentes pedagógicos (professores e gestor) e os pais/familiares limitando o quanto possível a intermediação e promovendo o cruzamento entre os discursos de ambos. Esperou-se com isso que, na análise, se possa revelar mais objetivamente a “caixa preta” acerca do binômio em questão; pois “(...) apesar desse caráter indireto dos relatos verbais é possível classificá-los como diretos e indiretos, com base na relação que se pode estabelecer entre a fonte [no caso, agentes pedagógicos e pais/familiares] e a informação que se espera dela [mecanismos efetivos de participação das famílias na escola]; assim, o relato será tanto mais direto, quanto menor for a intermediação entre a fonte e a informação que se deseja obter” (LUNA, 2000, p. 53).

---

<sup>10</sup> Os dados obtidos por meio das observações são apresentados ao longo da pesquisa como complementares, não constando capítulo específico para tais informações.

As análises dos documentos, as entrevistas e as observações permitiram destacar como aspectos centrais do levantamento de informações:

- O conceito de participação, tanto na perspectiva dos agentes escolares quanto na dos pais/familiares;
- As formas de participação e lógicas de ação, também na perspectiva de agentes pedagógicos e pais/familiares;
- Os limites no estabelecimento das relações entre as famílias e as escolas.

No levantamento realizado através da análise documental, a idéia foi também a de identificar a correspondência ou não entre o oficial e o real nas práticas escolares, reconhecendo, desta forma, os mecanismos oficiais prescritos e os efetivos de participação das famílias nas escolas, permitindo investigar:

- Instâncias legais, através do estudo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), do PNE (Plano Nacional de Educação), da Constituição e Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Instâncias formais, tomando como base o estudo do Plano de Gestão, no caso da escola pública, e o Plano Diretor, no caso da escola da rede privada.

A utilização de tais procedimentos implicou, ainda, na **construção e testes prévios dos instrumentos** – Roteiro para as entrevistas (professores / gestores e familiares), Roteiro para observação das situações escolares e Roteiro para análise de documentos (ver Anexos 1, 2, 3 e 4) – utilizados na coleta dos dados, a saber:

- Construção dos instrumentos considerando-se, de um lado, as questões de pesquisas, a hipótese, os objetivos e, de outro lado, os conceitos teóricos relativos a: *lógicas de ação* presentes em cada experiência concreta: *lógica estratégica* (ou estratégias de ação dos pais frente ao “mercado escolar”), *lógica da subjetivação* (identificação ou definição cultural pela qual as relações sociais podem ser percebidas como obstáculos ao posicionamento ou desejo de continuidade ou mudanças) e *lógica da integração* (que se assenta nos processos de socialização).
- Teste dos instrumentos por meio de sua análise por 02 “juízes” ou pesquisadores experientes na área e por meio de sua aplicação a documentos e sujeitos não constantes da amostra a ser selecionada para a pesquisa.

Tais medidas foram necessárias para apontar as revisões necessárias aos instrumentos, pois como afirma Brandão (2008), essa etapa contribui “para a construção do objeto”, na medida em que ajuda a aprofundar e ajustar os instrumentos, permitindo focalizar as condições de produção do discurso (tanto nas entrevistas, quanto nas respostas ao questionário ou análise dos documentos), bem como avaliar não apenas o conteúdo das respostas, mas as condições de sua obtenção (formas de perguntar). Além disso, testar os instrumentos funciona como “(...) uma espécie de termômetro que permite distinguir as zonas/questões mais delicadas (do ponto de vista da intimidade dos sujeitos) daquelas menos embaracosas (ou invasivas)” (Brandão, 2008).

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados também são tomados eixos norteadores:

- As questões de pesquisas, a hipótese, os objetivos da pesquisa;
- Os conceitos teóricos relativos a: *formas identitárias e lógicas de ação* presentes em cada experiência concreta: *lógica estratégica / lógica da subjetivação / e lógica da integração*, o conceito de *forma escolar* e a *profissionalização do trabalho docente*, destacada no trabalho de Enguita (1995) outrora apresentado.

Os dados coletados, relativos aos sujeitos e percepção destes sobre as relações estabelecidas entre as famílias e as escolas foram organizados em quadros-síntese e foram analisados por meio das seguintes categorias:

1. Valorização/desvalorização das ações familiares;
2. Valorização/desvalorização do trabalho docente;
3. Autonomia e responsabilidade docente;
4. Tensões (rendimento, disciplina, expectativas, necessidades e forças diferentes).

Finalmente, cumpre destacar que a pesquisa desenvolvida obedeceu às disposições que regulamenta o Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP’S – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em vigor desde novembro de 1997.

# CAPÍTULO 1

## O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas em Mogi das Cruzes, interior do estado de São Paulo. O município é constituído de oito distritos: Mogi das Cruzes, Biritiba-Ussu, Brás Cubas, Cezar de Souza, Jundiapeba, Sabaúna e Quatinga, fator que foi primoradial na seleção das escolas para este trabalho.

Inicialmente, o critério de seleção das escolas foi o de encontrar uma instituição da rede pública de ensino que fosse considerada como “referência” pelos moradores, tendo em vista que a escola da rede privada já havia sido definida em virtude do acesso aos dados e de ser uma escola cujas famílias, pelas observações realizadas, estavam na escola por conta da proximidade e da aparente “falta de opções” em se tratando de atividades complementares, considerando que a escola em questão e a região dos condomínios em que está localizada ficam afastadas do centro da cidade.

O critério de seleção – uma escola de referência – levou à identificação inicial de uma escola central, bem conhecida entre os moradores da cidade, que a consideravam uma “boa escola”. No entanto, os primeiros dados coletados mostraram que seria inviável dar continuidade ao trabalho naquela instituição, seria difícil comparar aqueles dados com as informações obtidas na escola da rede privada, pois, por ser uma escola central, recebia alunos provenientes de diferentes distritos e bairros, o que dificultava, portanto, o acesso das famílias ao ambiente escolar.

Sendo assim, o critério de escolha da escola da rede pública foi ajustado, considerando-se, desta forma, a proximidade entre os usuários do serviço público e a instituição de ensino.

Em conversa com a coordenação pedagógica da escola pública em que os primeiros dados foram coletados foi apontada uma escola entendida como referência para um bairro e não para a cidade, direcionamento que coincidiu com a indicação feita pela coordenadora da escola da rede privada quando questionada sobre uma escola que atendesse aos critérios outrora estabelecidos e que fez com que fosse definida a instituição da rede pública: uma escola estadual que tem como público os moradores de um bairro pertence ao distrito de Brás Cubas.

O depoimento de uma professora entrevistada que atua na escola pública corrobora a seleção realizada:

*A escola, ela (...) essa escola, ela tem uma identidade, os moradores (...) os alunos dessa escola são moradores do bairro, né? Então, não é uma escola central, uma escola central, pra mim e eu já dei aula numa escola central, é uma escola que atende todos os tipos de alunos, então, geralmente é (...) ela não é uma escola da comunidade, ela atende alunos de diversos bairros e aqui não é [...].*

É importante destacar que, embora haja uma diferença significativa entre o número de alunos em cada uma das escolas investigadas, como detalharemos a seguir, acredita-se que esta diferença não interfira na análise em virtude de ser uma pesquisa qualitativa em que as ações dos sujeitos investigados serão analisadas de forma a desvelar como vivenciam a experiência social constituída por meio das relações estabelecidas no universo escolar.

Vale ressaltar aqui que, nos itens deste capítulo, faremos uma caracterização das escolas selecionadas para a pesquisa, tomando como eixo de análise as características organizacionais das escolas, descritas por Nóvoa (1995, p. 25), sejam elas:

- A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.
- A estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
- A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e

funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

Os eixos apresentados serviram como roteiro para a caracterização das instituições, embora nem todas as informações estivessem disponíveis ao longo da coleta de dados, como detalharemos a seguir.

### **1.1. Sobre a escola pública**

A escola pública investigada está localizada num bairro pertencente ao distrito de Brás Cubas, em Mogi das Cruzes. O distrito fica um pouco distante do centro da cidade, mas oferece diversos serviços à população: transporte público, posto de saúde, coleta de lixo, escolas e saneamento básico, informações confirmadas, inclusive, por um dos entrevistados nesta pesquisa, que é presidente da associação dos moradores e questiona apenas a inexistência de uma agência bancária na região.

O local onde está instalada a escola é um dos pontos mais altos da região, de lá é possível visualizar uma das avenidas mais importantes do bairro, que faz a ligação com o centro da cidade. A avenida em questão é paralela a uma das ruas que dá acesso à instituição, que ocupa um quarteirão inteiro e têm dois portões de entrada, o da parte superior, destinado à entrada de funcionários, familiares e alunos que passam ou buscam informações na secretaria, e o da parte inferior, que é utilizado para a entrada e saída dos alunos e, eventualmente, por familiares, quando há eventos ou reuniões promovidos pela escola.

A instituição tem um espaço físico privilegiado, as salas são amplas e possuem janelas grandes, que garantem iluminação e ventilação, há uma quadra poliesportiva coberta, uma biblioteca com alguns computadores disponíveis para os alunos, embora, o acervo de livros, ao que parece, seja pequeno, o saguão da secretaria é extenso e chama atenção por ter muitos

vasos com plantas, murais informativos e um pequeno armário onde ficam expostos alguns troféus; para ter acesso às dependências da escola, é preciso utilizar um dos portões que ficam nas laterais do saguão e, ao entrar pelo portão do lado esquerdo, um corredor leva às primeiras salas: a dos gestores, a dos professores e a uma sala onde encontramos uma TV e várias carteiras espalhadas pelo espaço; as salas de aula contornam um grande pátio, onde acontece o “recreio”. Como o prédio possui dois andares, das salas que ficam na parte superior o acesso ao pátio acontece por meio de uma grande escadaria e, tendo em vista que a sala dos gestores e a secretaria também se localizam neste piso, é possível ter uma visão privilegiada do pátio, facilitada, inclusive, por um sistema de câmeras de monitoramento.

Apesar de uma funcionária, ao mostrar a escola, afirmar que há um laboratório de ciências, não foi possível acessá-lo porque, segundo ela, a chave da sala não estava disponível. Há um refeitório relativamente pequeno considerando o número de alunos; neste espaço, poucos bancos e algumas mesas compõe o local onde são feitas as refeições, que são servidas por meio do sistema “self-service” em que os próprios alunos retiram os alimentos que serão consumidos; há também, no pátio da escola, uma cantina onde são comercializados diversos tipos de lanches, bebidas e doces, espaço este que, segundo uma gestora, é alugado e serve como fonte de recursos para a APM.

Fica evidente, ao observar a escola, a limpeza do local. Embora existam alguns rabiscos nas mesas das salas de aula, nas portas dos banheiros e em algumas paredes, há ênfase tanto por parte de alguns pais como de alguns funcionários na “inexistência” de pichação nos muros da escola, fator que se confirma ao observarmos a parte externa da instituição.

Ainda em relação à limpeza, nas dependências internas os espaços também parecem limpos e organizados, especialmente a secretaria, a sala dos gestores e a dos professores, sendo que a última coloca à disposição dos funcionários dois computadores conectados à internet, alguns armários, dois sofás, uma mesa grande com várias cadeiras e um espaço que se assemelha a uma cozinha, onde encontramos um microondas e um frigobar.

A instituição é considerada, levando em conta os dados obtidos na coleta, uma boa escola, especialmente em relação à organização e à estrutura física, embora, nas entrevistas e observações realizadas foi possível perceber que alguns espaços não costumam ser utilizados, é o caso, por exemplo, de uma sala de informática que, ao que parece, não está disponível aos alunos, afirmação feita por uma mãe durante a reunião de pais para uma pessoa da equipe gestora, que confirmou o fato ao declarar que, “enquanto a sala não estiver aberta, os alunos podem utilizar os computadores da biblioteca”.

Em relação ao número de alunos, os gestores afirmaram que são, em média, “dois mil alunos”, que estão divididos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em três períodos: manhã, das 7h às 12h20 (apenas a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo 6 salas de EFII e 14 salas de EM, 7 de 1º ano, 4 de 2º ano e 3 de 3º ano), tarde, das 13h às 18h20 (5 salas de 5<sup>a</sup> série, 7 salas de 6<sup>a</sup> série e 6 salas de 7<sup>a</sup> série) e noite, das 19h às 23h (3 salas de 1º ano do EM, 2 salas de 2º ano do EM, 2 salas de 3º ano do EM e 3 salas de Educação de Jovens e Adultos- EJA).

Os usuários dos serviços educacionais sejam eles, os moradores do bairro, são identificados como pertencentes a “comunidade de renda média”, sendo os alunos “filhos de trabalhadores com emprego fixo e de média escolaridade”, como declarado no documento analisado nesta pesquisa, comunidade esta que, ao que parece, é composta de moradores do bairro no qual está localizada a escola e, justamente por isso, a reconhece como uma “escola de bairro”.

Quanto à estrutura administrativa da escola, há ênfase no trabalho das pessoas da secretaria. Na fala dos familiares entrevistados, a atuação das secretárias fica evidente como aquela que costuma atender suas questões com a escola e, embora a equipe de gestores seja composta por um diretor, dois vices e dois coordenadores, foi possível perceber maior atuação de um vice, que, aparentemente, está mais próximo dos alunos, sendo apontado por um dos partícipes do grêmio estudantil como aquele que “faz acontecer” e de uma coordenadora, que parece mais próxima dos professores e que, no contato com as famílias, demonstrou maior familiaridade, fator que sugeriu uma

identificação desta funcionária sobre quem eram os familiares, qual o parentesco com os alunos, quem eram os alunos.

Em relação à atuação da diretora, é notório que, considerando seus horários de entrada e saída, está mais presente na escola nos períodos vespertino e noturno, muito embora, durante a coleta de dados, foram constantes os “atrasos” em virtude, segundo informações de funcionários, idas à diretoria de ensino, fator que pode explicar a dificuldade relatada por alguns pais em conversar com ela, como mostram os fragmentos:

*[...] eu vim conversar com a (...) secretaria, elas me atenderam muito bem, mas ela falou: “Olha, conversa com a diretora, tá? Ela tá em horário de almoço, volta mais tarde [...]”* (Familiar 1- Escola Pública)

*[...] quando eu venho aqui, quem me atende sempre é ali, na (...) secretaria mesmo, né? Se eu tiver algum problema, eu chego e já converso ali ou se eu tiver algum probleminha, a inspetora que conversa comigo, que a diretora aqui é difícil, assim, conversar mesmo, né?* (Familiar 2- Escola Pública)

Quanto à gestão, o documento analisado durante a coleta de dados aponta a existência de Conselho de Escola, composto por dezesseis professores, dois especialistas, dois funcionários, dez pais de alunos e onze alunos, contando com suplentes já definidos para cada um dos grupos, e presididos pela direção. Embora, durante observação em uma das reuniões de Conselho, a presença de pais e alunos tenha sido mínima, não atingindo nem metade do número declarado no documento para cada um dos grupos, presença esta que pareceu pouco expressiva não apenas pelo número de participantes, mas pela atuação destes, que pouco se expressaram no andamento da reunião, conduzida, majoritariamente, pela direção.

A presença das famílias na escola não pareceu ser tão grande não apenas no Conselho de Escola, a reunião da Associação de Pais e Mestres (APM) também contou com poucos familiares, sendo que, consta no documento analisado, fazem parte dela: quatro professores, quatro pais e dois alunos.

O maior movimento de familiares no ambiente escolar, pelo que se observou, acontece em virtude de situações específicas, em que comparecem

à escola e tratam suas questões rapidamente na secretaria, questões estas que, na maior parte das vezes, estão relacionadas à liberação da saída dos filhos/alunos antes do término das aulas ou solicitação de informações junto à secretaria (documentos, boletins de rendimento acadêmico, justificativa de faltas dos filhos/alunos) ou em reuniões de pais, quando há um maior movimento especialmente de pais de alunos que cursam as séries iniciais do segmento (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries), como ficou evidente na observação em uma das reuniões.

Completando o movimento de entrada das famílias na escola investigada, houve ênfase na fala tanto dos professores como dos gestores na “abertura” dada aos familiares às quintas-feiras para atendimento com os professores, fator expresso pelos sujeitos como algo positivo, embora, nas observações feitas, tenha se destacado, nestes encontros, uma movimentação pouco organizada em que os atendimentos eram feitos no saguão da secretaria, com todos falando ao mesmo tempo e em pé, sendo que professores e familiares pareciam não se conhecer, fato que se evidenciou tanto pelos questionamentos de alguns pais que procuravam informações sobre “quem é o professor do meu filho” quanto pelas abordagens feitas pelos professores perguntando “você é pai de quem?”.

Quanto à entrada e saída dos alunos, as situações se repetiram durante as observações: muitos alunos aguardando a abertura dos portões, alguns pais esperando a saída ou entrada dos filhos/alunos, sem poucos contatos com outros familiares (a maior incidência no número de pais acontecia na saída dos alunos do período vespertino) e ao abrirem os portões, uma grande movimentação de alunos ingressando nas dependências da escola, alguns “enrolando” para entrar, os funcionários aguardando o término do tempo de tolerância para a entrada e fechando os portões após esta espera, os familiares provavelmente retornando às suas casas, nenhum professor nestes momentos.

Apesar dos horários definidos para a entrada e saída dos alunos, foram freqüentes as dispensas antes do término previsto. Durante as observações, constantemente alunos foram vistos no entorno da escola no período em que deveriam estar em aula e, em algumas situações, turmas inteiras saindo mais cedo, como confirma o relato de um entrevistado:

*[...] o normal é sair 17h30, tá saindo 15h30 por que? É isso, saindo mais cedo (...) vão embora pra casa e aí? (Familiar 1- Escola Pública)*

Por fim, quanto à estrutura social da escola, além das relações outrora destacadas entre familiares, professores, gestores e demais funcionários, a atuação dos alunos por meio do grêmio estudantil pareceu ser bastante eficiente, atuação esta que, segundo informações dadas pelos próprios alunos, é apoiada por um gestor, que parece mais próximo aos alunos.

O clima social na escola é estável e poucos momentos de conflito foram presenciados durante as observações. Em um deles, um professor, durante a reunião do Conselho de Escola, fez alguns questionamentos sobre a conservação e segurança na escola e entrou em confronto com a direção que demonstrou interpretar as “queixas” como uma questão específica em que o incômodo era sentido apenas pelo professor e não por toda a equipe, sendo, desta forma, uma queixa individual e não coletiva, o que a tornava ilegítima num movimento que se pretende coletivo.

Quanto aos resultados obtidos pela escola nas avaliações formais, apenas o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi obtido por meio da coleta de dados. Neste sentido, os resultados da escola não diferem significativamente, nem dos dados do município, nem do Estado e nem do país, sendo as notas obtidas nas avaliações realizadas em 2009: 4,0, 4,1, 4,3 e 4,0 (considerando a nota de referência do país aquela apresentada no item “total”, em que se contabiliza a média dos resultados obtidos por escolas estaduais, municipais, federais e privadas).

## **1.2. Sobre a escola particular**

A escola investigada está localizada num bairro ocupado, majoritariamente, por condomínios residenciais. São seis condomínios que ocupam uma área total de 4.368.000m<sup>2</sup>, dividida em lotes que vão de 300 a 430m<sup>2</sup> e onde as construções de alto padrão predominam, compondo um espaço reservado e exclusivo às classes médias, um verdadeiro “paraíso” para

famílias em busca de conforto e segurança.

A sensação de conforto, expressa nas declarações dos familiares entrevistados nesta pesquisa, também se amplia em virtude da proximidade com a escola dos filhos. Embora a instituição esteja fora dos condomínios, foi construída num ponto estratégico, que facilita o acesso de todos os moradores da região e que, segundo declarações, parece extensão da própria casa, um “quintal”.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de um espaço privilegiado. Foi construída num terreno triangular de aproximadamente 5 mil m<sup>2</sup> onde, no lado oposto ao que seria a base do triângulo é possível visualizar o grande muro que separa a área de um dos condomínios e, em um dos lados, o que se vê é uma grande área verde, uma “parte bem arborizada, como um parque” (informações apresentadas no site da instituição).

Os espaços do terreno foram ocupados estrategicamente por meio de um projeto arquitetônico capaz de transformar cada canto num espaço útil e acessível aos alunos, “cantos do terreno foram usados para gramados, instalação de brinquedos pedagógicos, tanque de areia” (informações apresentadas no site da instituição).

A escola é cercada por telas de arame que favorecem a visualização de toda a construção e possui dois portões de acesso, ambos utilizados para a entrada e saída de alunos, familiares e funcionários, sendo que o portão principal fica aberto o dia todo e o outro, apenas nos horários de entrada/saída dos alunos.

O portão principal dá acesso às dependências da instituição, todos os que entram por lá, são identificados na portaria pelos funcionários (porteiro e seguranças) e atravessam um pequeno portão no corredor da guarita onde fica o porteiro. Seguindo pelo corredor de entrada, há um espaço amplo, com mesas, bancos, algumas cadeiras e uma cantina, que funciona o tempo todo e é utilizada não apenas pelos alunos, mas pelas famílias e pelos funcionários da escola e comercializa todo tipo de lanches, doces e bebidas.

Deste espaço é possível ver a divisão da escola em dois blocos, em um deles, estão localizadas as salas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, direção, secretaria, coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sala de Artes, Música, Informática e Biblioteca e, no outro, as salas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Inglês, Laboratório de Ciências, sala da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esta separação, entre outros fatores, faz parte do projeto de construção, como mostra o trecho a seguir, obtido por meio de acesso ao site da instituição:

Não é gratuito o fato de as salas de aula do pré estarem próximas à parte administrativa da escola – problemas com os menores podem ser solucionados com facilidade, graças a essa elaboração de layout. Por outro lado, alunos maiores estão bem perto das salas de apoio que utilizam com mais freqüência – como bibliotecas e laboratórios – em um dos blocos da unidade.

As salas de aula são amplas, bem arejadas e iluminadas por possuírem grandes janelas, há duas quadras poliesportivas, uma delas coberta; todo o entorno da escola é gramado, a sala de informática disponibiliza várias máquinas aos alunos, há um refeitório amplo que está entre os dois blocos em que estão as salas de aula, as refeições são servidas por meio do sistema “self-service” e não apenas os alunos costumam utilizar este serviço, professores, funcionários e familiares também tem acesso e freqüentam bastante o refeitório, especialmente no horário do almoço; ao lado das duas quadras, há um parque com tanque de areia e um espaço coberto, semelhante a uma tenda, que é utilizado em diferentes situações (aulas específicas, jogos ou brincadeiras com os alunos...), a biblioteca dispõe de um acervo de livros relativamente pequeno, mas costuma ser bem organizada e acessada principalmente pelos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o laboratório conta com bancadas distribuídas especialmente para o desenvolvimento de experimentos científicos e com materiais adequados também para este uso.

No bloco em que se localiza a secretaria e a direção, um grande saguão serve como recepção aos pais. Neste espaço, dois sofás, uma bancada com revistas e um móvel onde estão expostos alguns portfólios produzidos pelos

alunos, é o local para o qual são direcionados os familiares enquanto aguardam um atendimento.

A escola foi construída para “atender em torno de 900” alunos, segundo informações que constam no site da instituição, mas tem, em média, segundo declarações feitas por um representante da equipe gestora, 700 alunos que estão divididos entre os diferentes segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) em apenas dois períodos: manhã (onde está a maior concentração de alunos) e tarde.

É evidente uma grande movimentação de pessoas (alunos, funcionários e familiares) nas dependências da escola, especialmente nos horários de entrada/saída de alunos e no horário de almoço, especialmente dos familiares de alunos do ensino infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental I e, foras destes momentos, a circulação de familiares acontece mais em virtude de atendimentos agendados, principalmente no caso dos alunos mais novos.

Quanto à estrutura administrativa, é notória a dependência da instituição investigada em relação à estrutura administrativa sediada numa das unidades da escola, que fica em São Paulo. Qualquer decisão que envolva alterações significativas no andamento da rotina escolar é repassada à sede, que avalia e autoriza ou não as mudanças, incluindo aí não apenas questões financeiras, mas também organizacionais, como o desenvolvimento de um evento, por exemplo, fator que faz da equipe de gestores “mediadores” entre o que se discute na unidade e a sede, “reféns” do que lhes é permitido fazer por pessoas que não estão ligadas diretamente à escola.

Em relação à estrutura social, fica evidente, por meio das observações, um relacionamento bastante “amigável” entre os funcionários (professores, gestores, direção, equipe administrativa...) e os familiares. Relacionamento este que não significa que há um processo de gestão democrática, revela apenas que há familiaridade entre os funcionários e os usuários do serviço, que avaliam positivamente o atendimento considerando, entre outros fatores, este sentimento de que “todo mundo conhece todo mundo”, embora este sentimento vá, aparentemente, se esvaziando de sentido quando consideramos a organização escolar à partir do Ensino Fundamental II, em que os contatos com os professores, por exemplo, são normalmente mediados por Tutores,

responsáveis por atender as famílias e responder por todo o corpo docente.

Por fim, outro dado importante para ilustrar as relações estabelecidas está na “liberdade” declarada pelos familiares na entrada à escola. É evidente o acesso facilitado às famílias, que, nem sempre, acessam a escola em virtude de uma preocupação com os filhos; muitos pais usam outros serviços oferecidos pela escola, fazem suas refeições e participam de algumas palestras, ou buscam apenas estar no ambiente escolar por conta do sentimento de bem estar que lhes traz o “ambiente agradável” da instituição e os contatos com os funcionários, aproximação que pode ser reflexo da distância entre o “universo paralelo” dos condomínios e o centro da cidade de Mogi.

Quanto aos resultados obtidos pela escola em avaliações formais, como o IDEB, Prova Brasil ou outras, não tivemos acesso a estes dados.

## CAPÍTULO 2

# AS FAMÍLIAS NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

### 2.1. O que revelam os documentos

Os documentos analisados na pesquisa foram o Plano Diretor, no caso da escola privada, e o Plano de Gestão, no caso da escola pública e, para efeito de análise, consideramos o roteiro para análise de documentos (anexo 4), que procura destacar quatro pontos principais:

1. Identificação do documento
2. Estrutura do documento
3. Principais idéias e orientações contidas no documento
4. Referências a (destacando especialmente os pontos em que há citação da presença/participação das famílias)

O Plano Diretor, documento apontado pela gestão da escola privada como o principal “projeto” da escola, documento em que apresentam-se todas as programações e organização escolar e que está disponível tanto para os funcionários quanto para as famílias, está organizado da seguinte forma:

- Apresentação da Filosofia, Missão e Valores da instituição
- Palavra da direção (parte em que tanto a direção geral, responsável pela coordenação do trabalho desenvolvido por todas as unidades da escola, quanto a direção de unidade, responsável pela gestão da unidade escolar investigada, apresentam algumas metas e atividades desenvolvidas pela escola)
- Pilares do Projeto Educacional (parte destinada à apresentação da Proposta Pedagógica, da Organização dos Currículos, do trabalho da

Tutoria, do uso da Tecnologia aplicada à educação, dos Estudos do Meio<sup>11</sup>, dos processos de Avaliação, da integração Escola e Família, dos processos de Inclusão, do trabalho da Escola Ampliada<sup>12</sup>, das Parcerias<sup>13</sup>, do Quadro Curricular, do Calendário Anual e da Equipe Técnica)

- Educação Infantil (parte em que se apresenta toda a organização do segmento: Diretrizes, Objetivos, Áreas do Conhecimento – Objetivos e Conteúdos das Disciplinas, Avaliação, Normas e Procedimentos e Equipe da Educação Infantil – nome dos funcionários que compõe o quadro atuante no ensino infantil)
- Ensino Fundamental I (parte em que se apresenta toda a organização do segmento: Diretrizes, Objetivos, Áreas do Conhecimento – Objetivos e Conteúdos das Disciplinas, Avaliação, Quadro Curricular, Normas e Procedimentos e Equipe do Ensino Fundamental I – nome dos funcionários que compõe o quadro atuante no Ensino Fundamental I)
- Ensino Fundamental II (parte em que se apresenta toda a organização do segmento: Diretrizes, Objetivos, Áreas do Conhecimento – Objetivos e Conteúdos das Disciplinas, Avaliação, Quadro Curricular, Normas e Procedimentos e Equipe da Educação Infantil – nome dos funcionários que compõe o quadro atuante no Ensino Fundamental II)
- Ensino Médio (parte em que se apresenta toda a organização do segmento: Diretrizes, Objetivos, Áreas do Conhecimento – Objetivos e Conteúdos das Disciplinas, Avaliação, Quadro Curricular, Normas e Procedimentos e Equipe da Educação Infantil – nome dos funcionários que compõe o quadro atuante no Ensino Médio)

A idéia que permeia toda a organização do documento é a da apresentação tanto dos planos já estabelecidos quanto da equipe que compõe o quadro docente de cada um dos segmentos. Todas as informações são apresentadas de forma clara, há ênfase nas “vantagens” oferecidas pela escola e na qualidade dos serviços prestados, não há informações que possam retratar intervenções de familiares na elaboração do documento, mas, ao que parece, foi desenvolvido para eles.

---

<sup>11</sup> Os chamados Estudo de Meio são as saídas em que os alunos visitam museus, parques, teatros, exposições e que são considerados momentos em que “a aula acontece fora da sala”, como declarado no documento analisado

<sup>12</sup> A Escola Ampliada é um serviço oferecido pela escola em que os alunos fazem cursos complementares (Inglês e esportes) e recebem um suporte no desenvolvimento das tarefas escolares, o serviço é oferecido no período oposto ao das aulas

<sup>13</sup> As Parcerias são as “associações” feitas com instituições que oferecem cursos complementares, como judô, balé e música, e que usam o espaço da escola no desenvolvimento das aulas

Quanto às referências feitas em relação à relação família e escola, à participação das famílias em conselhos ou similares, aos atendimentos/convocações previstos para atendimentos às famílias e informações relacionadas à atuação das famílias, um primeiro dado que aparece no documento refere-se à “gestão democrática”. No trecho do documento intitulado “palavra da direção”, a gestora declara:

[...] quero compartilhar com vocês a minha crença na gestão democrática como princípio para atingir os objetivos delineados. Quando se fala em gestão democrática, temos que ter em mente que, atrelada a ela, está a palavra PARTICIPAÇÃO; logo, a gestão democrática só será consolidada se houver, por parte do gestor, participação nas ações pedagógicas e nas ações gerais da Escola, se existir abertura para que a comunidade de pais, alunos, educadores e demais colaboradores da escola participe não só das decisões tomadas, como da execução do que foi planejado coletivamente.

A gestão democrática declarada por meio do documento se contrapõe à própria estrutura do mesmo, tendo em vista que toda a organização parece direcioná-lo à apresentação de um projeto já definido e, aparentemente, sem intervenção das famílias, fator que se evidencia ao analisar o trecho “Escola e Família”, trecho em que, inicialmente, parece haver uma tentativa de esclarecer as competências das famílias e as da escola:

É na família que os filhos encontram o ambiente adequado para sua sobrevivência e proteção [...] é ela que propicia os aportes afetivos e materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. A família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal. Em seu espaço são absorvidos os valores éticos e humanitários e aprofundados os laços de solidariedade. Em seu interior também são construídas as marcas entre as gerações e observados os valores culturais. A escola, - enquanto espaço público – estabelece e constrói acordos para a integração e convivência social, identificando e problematizando o cotidiano, com suas diversas demandas e alterações da sociedade [...] representa uma microssociedade, espaço social, cujos princípios, regras e ações educadoras favorecem a formação, o desenvolvimento e a inserção social dos alunos.

Evidenciando, especialmente, o papel socializador da escola e a função da família como “provedora” e que, num segundo momento, destaca as formas

de “participação” das famílias em situações pontuais de acesso à informações sobre o filho/aluno, como mostra o trecho a seguir:

A escola necessita dessa relação de cooperação com a família e acredita nela, pois entende ser essencial conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados por nossos alunos, para que possamos respeitá-los, compreendê-los e para que tenhamos condições de intervir. Precisamos, ainda, dessa relação de parceria para podermos também compartilhar com a família os aspectos de conduta do aluno, como: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito às regras

Desta forma, embora esteja declarado no documento analisado a “crença na gestão democrática”, o próprio documento apresenta uma organização escolar em que a entrada das famílias não interfere nos processos de decisão e acontece por meio de “uma interação planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa”, interação que ocorre em “encontros periódicos de caráter coletivo, reuniões individuais e eventos socioculturais”, fator que se explicita também por meio das observações em virtude de a escola ter promovido ao longo das observações situações correspondentes ao que propõe via documento e em alguns (poucos) momentos foram observadas iniciativas por parte das famílias, sendo a maior parte delas decorrentes de assuntos pontuais, como a entrega/retirada de documentos na secretaria e telefonemas passados tanto para a assistente de coordenação quanto para a coordenação pedagógica para tratar também de questões específicas, como foi o caso de um pai que informou via telefone um problema no sistema de notas da internet.

Quanto às reuniões, o próprio documento esclarece os momentos e circunstâncias em que elas ocorrem:

As reuniões, uma no início do ano e duas em datas agendadas ao longo do ano, têm um caráter coletivo. É objetivo dessas reuniões apresentar às famílias a proposta pedagógica e a equipe de educadores da Escola, além da produção dos alunos e o desenvolvimento dos projetos educacionais. As reuniões individuais com os professores, coordenação e direção são agendadas, ao longo do ano, sob demanda, seja da família ou da escola. Os eventos socioculturais são momentos de encontros da comunidade

educativa e têm como objetivo promover a socialização entre as famílias que compõem a comunidade escolar, aliado à apresentação de trabalhos e atividades de nossos alunos.

Neste sentido, o documento prevê uma aproximação entre famílias e escola em que o viés parece ser da escola em relação às famílias e não o contrário, sendo o contato no sentido contrário previsto apenas nas reuniões individuais, fator que pode “enfraquecer” uma atuação da comunidade de pais.

Embora conste no documento analisado o caráter coletivo das reuniões, o que se observou durante uma das reuniões previstas foi o atendimento individual, justificado pela coordenação como uma necessidade expressa pelas famílias em contar com os professores para entender o processo de aprendizagem dos filhos.

Na reunião observada, contrariando o caráter coletivo, apenas alguns pais foram chamados pela equipe pedagógica. Segundo informações dos professores e da própria coordenação, os pais convocados foram selecionados em virtude da necessidade entendida pelos professores, seguindo critérios de desempenho acadêmico, fator que, por meio da observação, parece se traduzir numa seleção em que foram “privilegiados” os alunos que frequentaram o período de recuperação paralela, um momento de aparente apresentação dos resultados obtidos pelos filhos/alunos nesta ocasião.

Outro trecho do documento, intitulado “Inclusão”, também faz menção à “participação” das famílias. Nesta parte, a ênfase, ao que parece, está na busca de informações junto às famílias e numa aproximação entre estas e a escola no sentido de avaliar os resultados, como mostram os trechos:

[...] alguns procedimentos estão definidos para recebermos adequadamente os alunos que apresentam necessidades de aprendizagem diferenciadas:

- Levantamento de dados sobre o perfil do aluno por meio de análise do desempenho escolar e de entrevista com o aluno e com a família [...]
- Elaboração de plano de ação e contrato individual entre Escola-Aluno-Pais, a partir dos dados coletados, com acompanhamento e avaliações periódicas dos resultados.

. Por fim, as últimas citações às famílias, no documento analisado, aparecem no item “Normas e Procedimentos”, citações estas relacionadas apenas às informações dadas aos familiares em casos em que as normas/procedimentos não são respeitados pelos alunos, afirmações que se evidenciam nos fragmentos:

O aluno que tiver três atrasos consecutivos terá sua família informada [referindo-se aos atrasos na entrada do aluno].

O aluno que comparecer sem uniforme, terá a família informada através de comunicado escrito.

Ou em ocasiões de comunicação entre a escola e as famílias:

Toda correspondência entregue em sala de aula ao aluno ficará sob sua responsabilidade e deverá ser entregue a seus pais ou responsáveis. Os pais também poderão acessar, através do (nome da escola) on-line, as circulares enviadas e/ou optar por recebê-las através de seu email. Solicitamos que a família nos auxilie a conscientizar seus filhos da importância da entrega dessas correspondências.

Em caso de suspeita de doença infectocontagiosa, a escola DEVERÁ SER COMUNICADA imediatamente [...]

Em suma, o documento analisado centraliza a relação/aproximação com as famílias, fundamentalmente, em duas situações, por meio dos chamados/momentos previstos especialmente para escola e por meio dos comunicados/informações que circulam entre famílias e escola.

O Plano de Gestão, documento analisado no caso da escola pública, também é considerado um instrumento bastante relevante, em que todos os projetos/programas escolares são elaborados, ao menos em tese, por meio da colaboração entre os profissionais da instituição de ensino e os familiares e documentados para que haja um compromisso formal entre os sujeitos. Tendo em vista que o Plano de Gestão, segundo informações da própria equipe gestora da escola pública, é complementado ano a ano, considerou-se como instrumento os anexos correspondentes ao ano em vigência, seja ele o de 2010.

O documento está organizado na descrição dos seguintes itens:

1. Identificação da escola
2. Caracterização da escola
3. Resultados educacionais
4. Quadro de horários dos professores-coordenadores
5. Plano de trabalho dos professores-coordenadores
6. Dia e horário de HTPCs por segmento e número de professores participantes
7. Organização e Temerário dos HTPCs
8. Plano Semestral (1º semestre de 2010) da recuperação homologado pela DE
9. Quadro da escola
10. Calendário escolar homologado
11. Matrizes curriculares homologadas
12. Quadro de horário administrativo de 2010 homologado
13. Escala de férias do diretor de escola de 2010 homologado
14. Escala de férias do pessoal administrativo de 2010 homologado pela diretora de escola
15. Quadro docente
16. Conselho de Escola- 2010
17. Associação de Pais e Mestres- 2010
18. Grêmio Estudantil- 2010
19. Plano Anual de aplicação dos recursos financeiros
20. Projetos desenvolvidos

Quanto às citações feitas sobre as famílias no documento analisado, muitos foram os trechos em que houve menção a elas, começando pela apresentação dos “recursos humanos”, em que as famílias constam, indiretamente, na composição do Conselho de Escola e da APM, o que sugere uma participação mais direta dos familiares junto à equipe de profissionais da escola.

Embora a constatação inicial indique uma participação mais efetiva das famílias, as citações posteriores se dividem entre a entrada dos familiares na escola no sentido de acompanhar questões relativas ao filho/aluno e ajudar uma gestão que se pretende democrática, mas que parece reforçar uma hierarquia pré-estabelecida historicamente nas instituições de ensino, situação que se explicita, inclusive, por meio das observações realizadas, especialmente

nas situações de Conselho Escolar e reunião de APM<sup>14</sup>. Neste sentido, ficou evidente o encaminhamento das questões em pauta por parte da direção e a postura dos familiares que compareceram, apenas três, que em nenhum momento se manifestaram durante o encontro, mesmo em situações em que, em função de polêmicas levantadas pelos professores como as drogas dentro da escola e a intervenção da polícia nestas ocasiões, poderiam expressar ao menos a preocupação com os filhos.

Em relação ao acompanhamento das questões relativas ao filho/aluno, uma primeira citação enfatiza a comunicação escola-famílias quanto à freqüência escolar. No item intitulado “Avaliação do trabalho desenvolvido pela escola”, o documento destaca que haverá “comunicado por escrito das faltas: aos pais, ao Conselho Tutelar, à Vara da Infância e da Juventude, quando atingir 20% das faltas para que não ultrapasse o limite permitido de 25%”, prevendo inclusive, como medida para evitar a grande incidência de faltas às sextas-feiras, “avaliações, simulados ou afins” neste dia da semana.

Neste sentido, a ação prevista no documento cumpre adequadamente, ao menos formalmente, as prescrições da legislação em vigor, especialmente a LDB, o PNE e o ECA e, por meio das observações, cumpre efetivamente este papel em virtude da incidência de momentos em que pais foram vistos no ambiente escolar em contato com funcionários apresentando justificativas para a ausência dos filhos.

Quanto aos demais trechos em que as famílias foram mencionadas no documento, no item “ações para melhoria da escola”, um projeto citado por alguns familiares que participaram desta pesquisa inclui os familiares apenas como partícipes de uma “cerimônia” promovida pela escola, chamada “aluno nota 10”, em que sua presença está reduzida ao recebimento de um certificado de “pais nota 10”, uma maneira de, segundo declarações feitas pelos gestores, dar destaque aos alunos que obtiveram as melhores notas e às famílias que, em virtude do desempenho dos filhos/alunos, “cumpriram seu papel”.

Mais adiante, no item “planilha de detalhamento das ações para 2010”,

---

<sup>14</sup> A escola investigada, segundo informações, costuma realizar reunião de Conselho Escolar e APM num mesmo encontro em virtude, como afirmado pela direção, da dificuldade das famílias em estarem na escola.

os dados que constam no documento são também apresentados por meio de tabelas em que são destacados: prioridade ou problema, objetivo, metas ou resultados, ações e, em alguns itens, participantes.

Nas tabelas foi possível encontrar inúmeras citações às famílias, como mostram os fragmentos:

Prioridade ou problema: Entrosamento e diretrizes para a equipe gestora

Objetivo: Usar a mesma sistemática no atendimento aos alunos, pais e professores sem divergência de opiniões ou desconhecimento do fato

Metas ou resultados: Diminuir em 85% as ocorrências disciplinares (brigas, discussões)

Ações: Dar ciência a todos os alunos e pais/responsáveis por meio de documento escrito, nas reuniões ou quando necessário

Ações: Rever as normas de convivência no início do ano letivo; entregar a cada pai/responsável a cópia dos direitos e deveres e das normas de convivência

Avaliação/Resultados: Diminuir em 85% o número de ocorrências disciplinares; Aumentar o índice de freqüência dos alunos, garantindo os 75%, no mínimo

Desta forma, fica evidente que, embora o primeiro fragmento trate do atendimento da equipe gestora também aos familiares, o destaque é dado à preocupação com a frequência e com as ocorrências disciplinares, ações que prevêem apenas a comunicação aos pais/familiares por meio de documentos que, ao que parece, foram delineados pela escola.

Vale salientar que nas observações foram identificados poucos momentos de aparente “chamado” da escola para tratar de questões disciplinares. Num destes momentos, ao invés do contato com os familiares um dos gestores optou pela intervenção policial, situação que, ao que parece, surpreendeu os soldados ao interrogarem: “A senhora ligou porque eles não respeitam a senhora? O que quer que a gente faça?”.

No item “resultados”, novamente foram encontrados vários trechos que citam as famílias. A apresentação dos dados também foi feita por meio de tabelas em que constam: prioridade ou problema, objetivo, metas ou resultados esperados e ações, como ilustram os trechos:

Prioridade ou problema: Informar e discutir os índices de avaliação interna e externa

Objetivo: Divulgar os resultados das ações educacionais aos alunos, pais e comunidade

Metas ou resultados: Melhorar o desempenho da escola quanto aos resultados das avaliações de aprendizagem (interna e externa)

Ações: Discutir com a comunidade escolar, esclarecendo dúvidas e solicitar opiniões, apresentar gráfico nas reuniões bimestrais

Prioridade ou problema: Levantamento dos alunos com freqüência irregular

Objetivo: Melhoria dos índices de freqüência às aulas

Metas: Garantir a freqüência dos alunos às aulas, bem como o aproveitamento escolar

Ações: Preencher planilha mensal, convocar os pais para ciência e providências, encaminhar ao Conselho Tutelar os alunos que reincidirem em faltas injustificadas/ reunião bimestral com pais e professores para analisar o desempenho dos alunos

Nos trechos, a questão que se destaca é que, embora haja referências às famílias, especialmente quando se tratam as avaliações, o viés parece apenas o da comunicação de resultados, fator que se evidencia, inclusive, ao analisar o segundo item, que estabelece como metas a “melhoria no desempenho”, tendo em vista que, apesar de não haver um dado explícito, “comunidade escolar” pode sugerir um movimento interno, sem considerar intervenções familiares, contando com os pais/responsáveis apenas como receptores das informações por meio das reuniões bimestrais, situação que se explicita também pelo mecanismo de comunicação utilizado pela escola investigada para divulgar (e não discutir) os resultados obtidos em avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil, apresentação, via mural informativo, de documento que apresenta formalmente os resultados da escola.

Outro dado relevante ao observar os fragmentos refere-se novamente à freqüência escolar. Mais uma vez há, no documento analisado, menção à incidência de faltas e, embora esta informação venha acompanhada de uma suposta garantia que se estende também ao “aproveitamento escolar”, a ênfase não parece ser esta, pois, ao tratar das ações previstas para sanar as questões apontadas, a ausência dos filhos/alunos incide em intervenções junto ao Conselho Tutelar, enquanto o problema do desempenho incide apenas numa intervenção da escola no sentido de tratar o assunto por meio de reuniões com as famílias.

Nas observações, a possibilidade de ação da equipe pedagógica junto ao Conselho Tutelar, ao que parece, justifica a preocupação das famílias em apresentar documentos, explicações ou mesmo questionamentos quando se trata das faltas dos filhos na escola. Esta preocupação ficou evidente, entre outras situações observadas, num diálogo estabelecido entre duas mães enquanto aguardavam a saída dos filhos, diálogo que esteve centrado em faltas, dos professores em decorrência de um período de greve e dos filhos/alunos nos finais de semana definidos pela escola para reposição das aulas, momento em que ficou aparente o descontentamento em encaminhar os filhos para a escola aos sábados.

No item “serviços, apoio, recursos físicos e financeiros”, há citações que parecem relatar a presença das famílias. Os dados que supõem envolvimento de familiares não apresentam explicitamente este envolvimento, menciona ações em que a “comunidade” é destacada, como observamos nos trechos:

Objetivo: Envolver os alunos, equipe e comunidade escolar na dinâmica de zelar pela escola como um todo

Ações: Convidar a comunidade para auxiliar na limpeza e manutenção

Prioridade ou problema: Disponibilização do espaço da escola para a realização de eventos da comunidade local

Ações: Fortalecer a integração entre a comunidade escolar e a comunidade local, propiciar diferentes momentos na escola para assegurar conhecimentos e desenvolver habilidades, convidar a comunidade para desenvolver e/ou participar das atividades nos finais de semana (Escola da Família) e nos períodos de férias

Prioridade ou problema: Conhecer, discutir e planejar a execução dos recursos financeiros da escola

Ações: Fortalecer a integração entre a comunidade escolar e comunidade local, transparência na aplicação dos recursos, prestar contas à comunidade escolar apresentando o orçamento da escola e os gastos em reunião ordinária da APM e do CE, exposição do balancete no quadro mural

Ação: Solicitação de parceria com a comunidade na manutenção e limpeza da parte externa

Ao que parece, ao observar os fragmentos, a presença das famílias divide-se em duas possibilidades de entrada: a primeira como auxiliar, no sentido de zelar pela escola, sendo o zelo, aparentemente, o cuidado com a limpeza do estabelecimento de ensino, e a outra, como expectadora de um

processo definido pela escola, onde sua presença limita-se aos convites feitos pela instituição escolar e à comunicação desta sobre a aplicação dos recursos financeiros, fator que demonstra a dificuldade declarada no documento, expressa no item “auto-avaliação”, em contar com a “participação efetiva da comunidade”.

A dificuldade apontada no instrumento analisado se verifica também na forma dada à “participação” das famílias no item “acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”. Neste sentido, a entrada das famílias está prevista nos convites aos pais “para reuniões periódicas, nas quais serão analisados o desempenho e assiduidade dos filhos, inserindo-os no Projeto Pedagógico da Escola” e informes dados às famílias no sentido de “divulgar as atividades desenvolvidas no Programa da Família e incentivar a participação e o trabalho voluntário”.

Dessa forma, o que se destaca, novamente, são as ações da escola no sentido de “participar” as famílias de um movimento que está, aparentemente, delineado pela escola, sem uma ação mais direta dos familiares, especialmente nos processos decisórios, embora esteja declarado no documento a composição de órgãos com fins deliberativos e consultivos, como Conselho de Escola e APM, que estabelece formalmente a “participação” de pais/responsáveis.

Neste sentido, a observação da reunião de pais/responsáveis evidenciou justamente o delineamento de informações partindo da escola em direção às famílias. A reunião em que foi possível participar, segundo informações da própria equipe de gestores, seguiu pauta única, o que significa que independente da série, a comunicação era a mesma: 1. Informações acerca da incidência de gripe A na região e cuidados necessários para evitar a contaminação, 2. Comunicação informal da professora acerca da composição e desempenho da classe (devolutiva centrada, majoritariamente, no comportamento dos alunos do grupo), 3. Devolutiva individual por meio de boletim sobre o desempenho dos alunos.

## **2.2. Quem são e o que dizem os sujeitos**

Para abordar a participação das famílias no ambiente escolar optamos por coletar os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas através das quais pudemos caracterizar os sujeitos e estes tiveram a oportunidade de relatar suas percepções sobre a temática em questão, que foram organizadas em quadros-síntese, de acordo com o roteiro de questões em anexo.

A seleção dos sujeitos foi um processo complexo. No caso da escola da rede particular, em virtude do acesso facilitado às informações devido à proximidade com a gestão, com a equipe pedagógica e com algumas famílias, foi possível obter, juntamente com a coordenação pedagógica, a indicação tanto dos professores quanto dos pais/familiares que participaram da pesquisa, contando apenas com a aceitação por parte deles em colaborar ou não com o trabalho.

Em relação aos professores, a coordenação indicou, a princípio, aqueles que assumiam o cargo de tutores. Estes professores, chamados de “tutores”, são os que fazem a mediação direta com as famílias, respondendo por toda a equipe pedagógica por cada uma das salas, sendo assim, optamos por garantir a entrevista com dois tutores e com dois professores da equipe que, segundo a coordenação, são bastante acessados pelas famílias.

No caso dos professores da rede pública, o processo foi mais complexo. A coordenação indicou, na sala dos professores, uma pessoa que seria “interessante conversar”, mas que não aceitou colaborar em virtude da carga horária, tendo em vista que não dispõe de tempo livre para “este tipo de atividade” e, aproveitando a entrada, ao conversar com os professores presentes na sala, foi possível perceber que muitos deles nem se permitiam ouvir o convite, alegando prontamente a dificuldade com o tempo, contando apenas com a disponibilidade de duas professoras que ali estavam.

Na ausência de outros professores, houve uma abordagem mais direta nos momentos de observação da rotina escolar àqueles que, ao longo do período, pareciam dispor de tempo entre uma aula e outra e, nessa abordagem, duas professoras aceitaram colaborar, uma delas, inclusive,

decidiu ceder a entrevista no momento da abordagem e, sem que fosse solicitado, indicou uma colega que poderia “*acrescentar bastante à pesquisa*”.

Desta forma, foram quatro as professoras entrevistadas na escola pública.

Quanto aos gestores, na escola da rede privada não houve qualquer resistência em virtude de ser uma pessoa já conhecida, enquanto na rede pública, embora não tenha encontrado resistências, foi possível perceber certo “empurra-empurra”, pois, em conversa com a coordenadora, ela afirmou estar muito envolvida com as atividades da escola e indicou outro coordenador, que não pôde participar por atuar no Ensino Médio, segmento que não corresponde ao foco deste trabalho, e, em seguida indicou uma vice-diretora, que, embora tenha se disposto inicialmente, disse que não poderia aguardar o atendimento a um pai que esperava para ser entrevistado e indicou, por fim, outro vice-diretor que aceitou participar, mas que afirmou estar se recuperando de uma intervenção cirúrgica na boca, fator que poderia dificultar a comunicação.

Tendo todo o contexto de acesso aos sujeitos sido detalhado, a seguir faremos a caracterização dos perfis e das informações apresentadas por eles por meio das entrevistas. Estes dados foram coletados por meio de entrevistas e organizados em tabelas que apresentam informações que correspondem, neste momento, à perspectiva dos sujeitos que fazem parte da equipe pedagógica da escola (quatro professores e um representante da equipe gestora de cada instituição investigada).

Vale relembrar aqui que os dados estão apresentados e analisados por meio das categorias outrora apresentadas (1. Valorização/desvalorização das ações familiares, 2. Valorização/desvalorização do trabalho docente, 3. Autonomia e responsabilidade docente e 4. Tensões – rendimento, disciplina, expectativas, necessidades e forças diferentes).

Os Quadros 1 e 2 apresentam o perfil dos professores e representantes da equipe gestora de cada uma das instituições investigadas e respondem às questões relacionadas à caracterização dos sujeitos que constam no roteiro de entrevistas e estão representadas nos itens:

- |  |
|--|
| 1. Perfil do Professor/Coordenador/Diretor |
| 2. Formação Escolar                        |

**Quadro 1: Perfil dos Professores e Gestor – Escola Pública**

Entrevistado	Sexo/Idade Est. Civil/ Nº de filhos	Formação Escolar					
		Fund.I	Fund. II	EM	Superior	Pós-grad.	Outros Cursos
Prof. 1	F/32 anos Solt./1 filho	1985-1989 em esc. pública, parte em Mogi das Cruzes, parte em Ubatuba	1990-1994 em esc. pública, parte em Mogi das Cruzes, parte em Ubatuba	1995-1998 em esc. pública, ens. regular em Mogi das Cruzes	1999-2003, concluiu o curso de Matemática em univ. part. (licenc. plena)	Não	Cursos oferecidos pela Secretaria de Educ. em sua área
Prof. 2	F/41 anos Cas./3 filhos	1975-1980 em esc. pública em Lins-SP	1981-1985 em esc. pública em Lins-SP	1986-1990, fez Magistério em esc. pública em Lins-SP	1999-2003, concluiu o curso de Pedagogia em univ. particular (licenc. plena) e 2004-2007, concluiu o curso de Letras em univ. particular (licenc. plena)	Pós-grad. em Ed. Infantil	Não
Prof. 3	F/48 anos Cas./não	1967-1971 em esc. pública em Mogi das Cruzes	1972-1976 em esc. pública em Mogi das Cruzes	1977-1980, fez curso Téc. em Nutrição em esc. pública em Mogi das Cruzes	1984-1987, concluiu o curso de Pedagogia em univ. particular (licenc. plena) e 1990-1994, o curso de História em univ. particular (licenc. plena)	Não	Curso de Direito incompleto
Prof. 4	F/54 anos Solt./não	Não se lembra as datas, afirma ter feito “picado”, onde morava “não tinha escola”. Terminou aos 12 anos em esc. pública em Itajubá-MG	Não se lembra as datas, começou em esc. pública em Itajubá-MG	Não se lembra as datas, fez curso Téc. em Contabilidade em Itajubá-MG em esc. particular	Concluiu o curso de Filosofia e Teologia no mesmo período em univ. particular (licenc. plena) e o curso de História em univ. particular (licenc. plena)	Não	Começou Pedagogia, não concluiu. Fez extensão em “Conjuntura Latino-americana”, “Fé e Política” e cursos ligados à igreja
Gestor	M/37 anos Cas./2 filhos	Não se lembra as datas, começou em esc. pública e concluiu em esc. particular em Ferraz de Vasconcelos	Não se lembra as datas, começou em esc. pública e concluiu em esc. particular em Ferraz de Vasconcelos	Fez curso Téc. em Proc. de Dados, começou em esc. pública em Ferraz de Vasconcelos e concluiu em esc. particular em Mogi das Cruzes	Concluiu o curso de Ed. Física em 1995 em univ. particular (licenc. plena)	Não	Complementação com o curso de Pedagogia e Supervisão Escolar (que afirma serem outras graduações) em univ. particular

**Quadro 2: Perfil dos Professores e Gestor – Escola Particular**

Entrevis-tado	Sexo/Idade Est. Civil/ Nº de filhos	Formação Escolar					
		Fund.I	Fund. II	EM	Superior	Pós-grad.	Outros Cursos
Prof. 1	M/25 anos Solt./Não	1991-1995 em esc. pública, em Mogi das Cruzes	1995-1999 em esc. pública, em Mogi das Cruzes	2000-2004, fez Magistério em esc. pública, ens. regular em Mogi das Cruzes	2005-2008, concluiu o curso de Letras em univ. part. (licenc. plena)	Não	Extensão em Fundamentos de uma Educação para o Pensar e Formação para o Alfabetizador
Prof. 2	M/43 anos Cas./2 filhos	1972-1975 em esc. pública, em São Paulo	1976-1979 em esc. pública, em São Paulo	1981-1985 em esc. pública, Téc. em Mecânica, em São Paulo	1989-1993 formou-se Tecnólogo em Projetos de Máquinas (FATEC-SP), univ. pública	Não	1999-2000 complementou a formação superior: licenciatura em Matemát., em univ. particular
Prof. 3	F/33 anos Cas./não	1984-1988 em esc. pública em Suzano-SP	1989-1993 em esc. pública em Suzano-SP	1994-1997, fez curso regular em esc. pública em Suzano-SP	2005-2008, concluiu o curso de Letras em univ. particular (licenc. plena)	Cursando Ed. Infantil e Alfabetização	Extensão em Gêneros Literários e Alfabetização
Prof. 4	F/49 anos Cas./2 filhos	1967-1971 em esc. pública em São Paulo	1972-1976 em esc. pública em São Paulo	1977-1979, fez curso Téc. em Edificações em esc. pública em São Paulo	1980-1984, concluiu o curso de Matemática em univ. particular (licenc. plena)	Psicopedagogia e Ed. Especial	Fez complementação em Pedagogia
Gestor	F/51 anos Viúva./2 filhos	Não se lembra a data de início, concluiu em 1970 em esc. pública em Suzano-SP	1971-1975 em esc. pública em esc. pública em Suzano-SP	1976-1980 (parou por um ano), fez Magistério em esc. pública, no Mato Grosso	1986-1990, fez o curso de Pedagogia em univ. particular (licenc. plena)	Psicopedagogia e cursando Gestão Educacional	Não

Os dados apresentados mostram que não há diferença significativa entre o perfil dos professores da escola pública em relação aos da rede privada. A idade está entre 25 e 54 anos, todos concluíram o ensino superior e apenas um (Professor 3 da escola pública) não fez algum tipo de complementação, seja por meio de pós-graduação ou cursos de extensão.

Os Quadros 3 e 4, a seguir, completam o perfil dos professores e gestores de cada uma das escolas analisadas tomando como eixo as questões

do roteiro de entrevista relacionadas à situação/experiência profissional dos sujeitos, expressas nas perguntas:

- |                             |
|-----------------------------|
| 3. Experiência Profissional |
| 4. Situação Profissional    |

**Quadro 3: Situação Funcional e Experiência Profissional dos Professores e Gestor – Escola Pública**

Entrevistados	Situação Funcional Atual	Experiência Profissional
<b>Professor 1</b>	Professora de Matemática/ Cargo Efetivo/ 40h/semana	10 anos no Ensino de Matemática tanto no Ens. Fund. II como no EM e 3 anos no EJA
<b>Professor 2</b>	Professora de Português/ Cargo OFA/ 18 aulas/semana	6 anos como prof. na pré-escola, 14 anos nas séries iniciais do EF, 6 anos como prof. de Português no EFII e 1 ano no EM trabalhando com a Parte Diversificada (preparação para Vestibular/Enem)
<b>Professor 3</b>	Professora de História em duas escolas/ Cargo Efetivo/ 30 aulas/semana numa escola e 24 aulas/semana na outra	16 anos no Ens. de História e Geografia no Ens. Fund. II e EM, 6 anos no Ens. de Didática no Magistério, 1 ano e 7 meses como Coord. Pedagógica e 2 anos como Vice-Diretora
<b>Professor 4</b>	Professora de Filosofia / Cargo Efetivo/ 33 aulas/semana	6 anos no Ens. de História e Filosofia no EFII e no EM e 6 anos como prof. de História no EJA
<b>Gestor</b>	Vice-Diretor/ Cargo OFA/ 40h/semana	10 anos como prof. de Ed. Física no EFI, EFII e EM e 6 anos na gestão, como vice-diretor

**Quadro 4: Situação Funcional e Experiência Profissional dos Professores e Gestor – Escola Particular**

Entrevistados	Situação Funcional Atual	Experiência Profissional
<b>Professor 1</b>	Professor de Português/ Cargo Efetivo em duas escolas/ aprox. 50h/semana	5 anos no Ensino de Português no Ens. Fund. II e 2 anos em Ed. Especial
<b>Professor 2</b>	Ressalta que não há cargo efetivo em escola particular, atua em 3 escolas da rede privada no Ens. de Física e Matemática/ 36 aulas/semana	5 anos no Ensino de Matemática no Ens. Fund. II, aprox. 20 anos no Ens. Técnico, de Física e Matemática no Ens. Médio e 1 ano no supletivo com o Ens. de Física
<b>Professor 3</b>	Professora de Português e Orientação de Estudos e Profissional em duas escolas/ Cargo Contratual/ 35h/semana numa escola e 12h/semana na outra	6 meses como prof. de Ed. Infantil, 3 anos no Ens. de Português no EFII e EM e 2 anos no Ens. de Inglês
<b>Professor 4</b>	Professora de Matemática/ Cargo Efetivo em duas escolas/ a carga ultrapassa as 40h/semana	10 anos como prof. de Matemática no EFII, 17 anos na mesma disciplina no EM e 6 no Supletivo
<b>Gestor</b>	Coordenadora Pedagógica/ Cargo Efetivo/ 8 a 10h/dia	7 anos como prof. no EFI e 7 anos como coordenadora pedagógica e 4 anos como assistente de direção

Os dados não apresentam grandes diferenças no perfil dos professores da escola pública em relação aos da escola da rede privada e a experiência profissional dos sujeitos vai de 3 a 16 anos na área educacional,

majoritariamente como professores especialistas, embora, ao que pareça, a jornada de trabalho dos professores que atuam na rede particular seja relativamente maior.

Em relação ao perfil sócio-econômico começam a surgir algumas diferenças significativas entre o perfil dos professores da escola pública em relação aos da rede privada. Estas informações são apresentadas a seguir, por meio dos quadros 5 e 6 que expressam as informações obtidas por meio da questão:

- |   |
|---|
| 5. Alguns elementos para a caracterização do perfil sócio-econômico dos agentes escolares |
|---|

**Quadro 5: Perfil Sócio-Econômico dos Professores e Gestor – Escola Pública**

Entrevistados	Renda familiar/ Nº de pessoas	Tipo de Moradia	Recursos Domésticos*	Assinatura de jornais/ revistas	Carro	Rotina/ Lazer
<b>Professor 1</b>	3 a 5 Salários Mínimos/ 2 pessoas	Apto Próprio	Sim	Não	1	<b>Rotina:</b> Trabalhos domésticos, cuidados com o filho (acompanha da lição de casa e Psicóloga) e trabalho na escola/ <b>Lazer:</b> Casa de parentes, passeio em parque público, Zoológico e Shopping
<b>Professor 2</b>	5 a 8 Salários Mínimos/ 5 pessoas	Casa Própria	Sim	Sim: Mogi News e Revista Veja	2	<b>Rotina:</b> Trabalhos domésticos e trabalho na escola/ <b>Lazer:</b> Filmes em Casa
<b>Professor 3</b>	5 a 8 Salários Mínimos/ 2 pessoas	Casa Cedida	Sim	Não	2	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola (enfatiza a demanda de atividades)/ <b>Lazer:</b> Casa de parentes, shopping, festas
<b>Professor 4</b>	Até 3 Salários Mínimos/ 1 pessoa	Casa Alugada	Parte	Não	Não	<b>Rotina:</b> Trabalhos da e na escola (enfatiza a demanda e cita os contatos com os pais/familiares)/ <b>Lazer:</b> Retiro religioso, meditação, evangelização
<b>Gestor</b>	3 a 5 Salários Mínimos/ 4 pessoas	Apto Próprio	Sim	Não	2	<b>Rotina:</b> Trabalhos na escola e trabalho como <i>personal trainner</i> / <b>Lazer:</b> Parque e shopping

**Quadro 6: Perfil Sócio-Econômico dos Professores e Gestor – Escola Particular**

Entrevis-tados	Renda familiar/ Nº de pessoas	Tipo de Moradia	Recursos Domés-ticos*	Assinatura de jornais/ revistas	Carro	Rotina/ Lazer
Prof. 1	5 a 8 Salários Mínimos/ 2 pessoas	Casa Própria	Sim	Sim: Folha de SP e Diário de Mogi e Revista Nova Escola	2	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola (enfatiza a demanda de atividades)/ <b>Lazer:</b> Baladas em companhia dos amigos
Prof. 2	5 a 8 Salários Mínimos/ 4 pessoas	Casa Própria	Sim	Sim: Revistas Época e Scientific American	1	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola (enfatiza as atividades da escola que “não [são] remuneradas”)/ <b>Lazer:</b> TV e curso complementar
Prof. 3	5 a 8 Salários Mínimos/ 2 pessoas	Casa Própria	Sim	Não	1	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola (enfatiza a demanda de atividades)/ <b>Lazer:</b> Casa de parentes, cinema, teatro, “momento nada”, assistir filmes, ficar em casa
Prof. 4	Mais de 8 Salários Mínimos/ 4 pessoas	Casa Própria	Sim	Sim: Estado de SP e Mogi News	2	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola, cuidados com os filhos (fala do acompanhamento na lição de casa), tarefas doméstica/ <b>Lazer:</b> Igreja, cinema, casa de parentes, festas, receber amigos em casa, algumas viagens em período de férias
Gestor	Mais de 8 Salários Mínimos/ 4 pessoas	Casa Própria	Sim	Sim: Revista Veja e Superinteres-Sante	3	<b>Rotina:</b> Trabalhos na e da escola (enfatiza a demanda de atividades e o fato de ser uma rotina “muito estressante”), organização da rotina doméstica/ <b>Lazer:</b> Cinema, receber amigos em casa, chácara da família

É notório que a renda familiar dos professores que atuam na escola da rede privada é superior à renda dos que atuam na escola pública, embora a maior parte destes possua residência própria e disponha de recursos domésticos básicos da mesma forma que os primeiros.

Outro aspecto relevante está relacionado à assinatura de jornais e revistas. Enquanto nos dados referentes ao perfil dos professores/gestor que atuam na escola pública apenas um entrevistado afirmou ser assinante de jornais/revistas, nos dados referentes ao perfil dos professores/gestor que atuam na escola da rede privada, três entrevistados afirmaram possuir assinatura de jornais/revistas, o que não significa dizer que têm o costume de ler.

Um último dado que ficou evidente na coleta de dados refere-se à rotina dos professores. Embora alguns dos entrevistados que atuam na escola pública tenham colocado a atuação profissional na descrição de suas rotinas, houve ênfase maior por parte dos professores que atuam na escola da rede privada no volume de trabalho, fator que fica evidente nos trechos a seguir:

*De manhã estou no (nome da escola privada), de tarde estou na prefeitura. De manhã estou em casa, mas com a cabeça no (nome da escola privada) e na prefeitura. Então, assim, na verdade a minha vida é (...) tem sido, por enquanto, viver a vida da escola [...] Tenho duas vidas: a que eu queria ter e a que eu tenho* (Professor 1- Escola Particular)

*Escola, escola, escola [...] praticamente, eu estou na escola o tempo todo. Às noites, praticamente também trabalhando pra escola porque acaba sendo uma extensão [acabo] levando trabalho pra casa e aí, aproveitando esse momento também pra trabalhar pra escola. Pouco tempo de lazer, né?* (Professor 3- Escola Particular)

*[...] aqui na escola eu fico 12h. É uma rotina muito estressante, tem sido extremamente cansativo porque por mais que eu tente diminuir essas horas, eu não consigo. Se eu diminuo as horas [...] se eu saio, porque pelo meu contrato de trabalho eu teria que sair às 17h30 [...] eu vou ter que trabalhar em sábado e domingo [...]* (Gestor- Escola Particular)

Embora tenham surgido algumas diferenças entre o perfil dos professores que atuam na escola pública em relação aos que atuam na rede privada, há informações que mostram similaridade em alguns pontos no que se refere às percepções sobre as famílias e sua participação na escola. Estas informações serão apresentadas e analisadas a seguir por meio dos Quadros 7 a 10.

Os Quadros 7 e 8 apresentam os dados obtidos por meio das respostas dos entrevistados às seguintes questões:

- |   |
|---|
| 6.1- O que você entende por participação da família no ambiente escolar?  |
| 6.3- Qual(is) é(são) sua(s) expectativa(s) em relação às famílias? O que você espera delas?   |
| 6.5- Em que situações você acredita ser importante a participação das famílias? Pode, por favor, citar episódios que exemplifiquem tal importância?         |
| 6.6- Em que situações você acredita que a participação das famílias seja desnecessária? Pode, por favor, citar episódios que exemplifiquem tal importância? |
| 6.9- Como você definiria as famílias de seus alunos, especialmente aquelas com as quais você mantém contato? Você as conhece?                               |

**Quadro 7: Percepção de professores e gestor sobre as famílias e sua participação na escola – Escola Pública**

Entrevistados	Como definem as famílias	Expectativa em relação às famílias	O que entende por participação das famílias na escola	Situações em que a presença da família é: • Importante • Desnecessária
Prof. 1	São de uma classe social “mais pra baixa”, geralmente mulheres que não tem muito tempo para ficar com os filhos, famílias lutadoras, com muita dificuldade tentando acompanhar as crianças, muitos precisam de instrução (destaca a ação dos professores nesse sentido)	Que estejam ao lado dos professores, que entendam que as crianças estão em formação, que sigam as orientações dos professores, que apóiem os professores	Acompanhar a vida escolar do filho, não se limitar às reuniões de pais	<b>Importante:</b> na formação inicial, no desenvolvimento de hábitos de higiene, cuidados com a organização dos materiais escolares, comportamento, nos eventos que a escola promove <b>Desnecessária:</b> em casos que a escola pode resolver, casos de briga, de materiais perdidos, em casos em que o pai é violento e pode agredir a criança
Prof. 2	Pais bastante dedicados, preocupados com a educação dos filhos (enfatiza que são os que conhece), os alunos que dão trabalho são os que tem pais separados	Que se preocupem mais com o processo de aprendizagem, que entendam a educação como caminho para o sucesso ao longo da trajetória escolar e não apenas ao final do ciclo	Estar presente, participar da APM, na elaboração de um Plano Gestor, não se limitar às reuniões de pais	<b>Importante:</b> na participação em eventos/reuniões como forma de prestigiar o filho <b>Desnecessária:</b> em situações em que a mãe aparece todos os dias para saber se o filho está bem
Prof. 3	São humildes, os pais não cobram dos filhos, não participam do rendimento escolar dos filhos por falta de cultura	Um maior acompanhamento, principalmente com relação à aprendizagem	Acompanhar a aprendizagem dos alunos, auxiliar o professor, auxiliar o filho em casa	<b>Importante:</b> em todas as ocasiões, em qualquer evento que a escola faça, seja uma festa, seja um Conselho de Classe, nas questões pedagógicas <b>Desnecessária:</b> não há
Prof. 4	Tem famílias que agradecem a ação dos professores e respondem bem às solicitações, outras que, após o contato com os professores, a relação fica pior, não estão preocupados com o filho	Embora afirme não ter expectativas, demonstra o que espera ao longo do relato, afirmado ser preciso um canal aberto e destacando a questão da disciplina	Saber o que acontece com o filho, contribuir em atividades os eventos da escola, estar comprometido com a educação, somar com a escola e enfrentar problemas	<b>Importante:</b> na escola para saber do comportamento do filho, conversar com os professores <b>Desnecessária:</b> não há
Gestor	Famílias boas, tem estrutura, tem condição de atender as necessidades	Trabalho em conjunto com a escola, um vínculo	Vivência do pai junto com o filho, acompanhar os cadernos, visitar a escola nos dias de reunião de pais e eventos, estar próximo do filho	<b>Importante:</b> principalmente na hora que o aluno está ausente ou deixando de fazer as atividades, quando há problemas <b>Desnecessária:</b> não há

**Quadro 8: Percepção de professores e gestor sobre as famílias e sua participação na escola – Escola Particular**

Entrevis-tados	Como definem as famílias	Expectativa em relação às famílias	O que entende por participação das famílias na escola	Situações em que a presença da família é: • Importante • Desnecessária
Prof. 1	São os “novos ricos”, “não percebo muito esse trabalhar muito”, o “mundo gira em torno” dos próprios umbigos	Parceria em que os pais saibam qual é a função da escola e qual é a função da família, formação de base, de cidadania mesmo, de humanidade, respeito, responsabilidade	Parceria em que as funções sejam claras, em que os papéis estejam claros	<b>Importante:</b> na participação da vida do aluno, sem fazer por ele, no auxílio ao aluno <b>Desnecessária:</b> em casos de atitudes e comportamentos que deveriam “estar nele”, no aluno
Prof. 2	Expressa a existência de 3 perfis: 1. “funcional”, em que os pais trabalham, mas são presentes, 2. apenas o pai trabalha, mas a mãe “não participa da vida do filho” e 3. largam o filho, ressalta que há uma mescla, mas, no geral, tem “estrutura financeira boa” e trabalham muito, conversam com o filho “em passant”	Que façam o papel delas de “acompanhar o aluno em casa”, auxiliar quando há dúvidas nas tarefas	Acompanhamento do “andamento do filho”, verificação sem interferências no “pedagógico	<b>Importante:</b> no acompanhamento do aluno, na verificação do atendimento da escola na questão custo-benefício <b>Desnecessária:</b> nas questões pedagógicas e em situações em que a família tenta conduzir os encaminhamentos da escola
Prof. 3	Há dois tipos mais freqüentes: a família parceira, presente, que troca com a escola informação e ajuda, entende o papel da escola, o papel da família e aquela que acha que a escola está sempre errada e acredita que a sua visão em relação às situações, aos problemas do filho estão acima de tudo	Que eles cumpram o papel deles, enxerguem até que ponto aquela responsabilidade é da família, parceria, acompanhamento da educação, do lar, carinho, troca, referência, acompanhamento diário pra mostrar o que é certo e errado	Estar atuante naquilo que lhe cabe, acompanhar o dia a dia do filho, as dificuldades, estar próximo do estudo da criança	<b>Importante:</b> quando há algo acontecendo, falta de compromisso do aluno em relação à aprendizagem, para ajudar a escola na condução de determinadas situações <b>Desnecessária:</b> casos em que a família comparece apenas para saber se “está tudo bem”
Prof. 4	Há dois tipos: aquelas que não “vêm diretamente a mim” em virtude do contato estreito fora da escola e aquelas que estão mais presentes, “até demais” em virtude da ansiedade, são famílias interessadas, participativas	Um horário de estudo em casa, que assinem os bilhetes, que dêem um retorno quando a escola comunica, que cuide do material do filho, acompanhamento, mostrar que ainda se preocupa	É entender, conhecer o processo do filho no dia a dia	<b>Importante:</b> quando a criança não consegue sozinha, quando há necessidade de uma avaliação de outro profissional (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.) <b>Desnecessária:</b> não há, não deveria haver, mas em virtude do tempo, “passa a ser desnecessária a presença do pai que o aluno vai bem”, a “atenção fica toda voltada pro aluno com mais dificuldade”
Gestor	São famílias que trabalham muito, estão muito bem financeiramente e famílias que não estão tão bem financeiramente, mas também trabalham muito, deixam as “crianças muito sozinhas” e tem uma “vida cultural muito pobre”	Que percebam o trabalho da escola, que gostem, que dêem retorno positivo (enfatiza a fidelização junto às famílias)	Confiar e acreditar no trabalho da escola ao escolher a instituição, “monitorar”, organizar um ambiente propício, reservar um horário de estudo em casa, cobrar a lição de casa feita, consultar a agenda do aluno e as comunicações da escola via aluno	<b>Importante:</b> no atendimento aos chamados da escola, na busca por respostas às suas dúvidas em relação à escola, na participação em reuniões de pais, palestras, eventos que a escola promove <b>Desnecessária:</b> não há, há situações indevidas como quando a família não age com coerência e atrapalha “o andamento de uma sala de aula”

As informações apresentadas nos Quadros 7 e 8 mostram que há ênfase, tanto por parte dos professores/gestor que atuam na escola pública, quanto por parte dos professores/gestor que atua na rede privada de ensino na importância da família – fator que se confirma, inclusive, quando são questionados sobre situações em que a presença da família seja desnecessária tendo em vista que cinco dos entrevistados (três da escola pública e dois da rede privada) afirmaram em seus relatos a inexistência de situações desse tipo, importância identificada por meio de outras pesquisas que tratam da relação escola famílias (Faria Filho, 2000; Tancredi e Reali, 2000; Marcondes e Sigolo, 2002; Dessen e Polonia, 2007; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010).

Entretanto, se os professores/gestor reconhecem a importância da participação das famílias, esta participação parece ser delineada pela escola, respondendo às expectativas desta no sentido de ajudar o trabalho do professor, receber/fornecer informações, contribuir em situações em que há qualquer tipo de problema (seja no comportamento inadequado, seja na organização dos materiais solicitados pela escola ou até em casos em que a escola acredita ser necessária uma avaliação de um especialista e faz encaminhamento) ou comparecer à escola quando é chamada, especialmente em eventos promovidos pela instituição.

A ênfase na perspectiva escolar sobre a familiar na relação estabelecida parece demonstrar uma relação historicamente (e hierarquicamente) desigual, mas podem denotar também um movimento de defesa por parte dos docentes do que julgam ser seu campo profissional, uma estratégia frente ao movimento de abertura da escola que “poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes como agentes detentores da competência pedagógica legítima” (Vincent, 2001, p. 45) e destituí-los daquilo que, ao fim e ao cabo, aspiram, a profissionalidade<sup>15</sup> do trabalho docente (Tancredi e Reali, 2000, p. 3). Neste sentido, além de uma estratégia, o recurso à identidade profissional denota uma ação integradora em que:

Ao passo que os “motivos” da acção integradora têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da acção estratégica são sustentados por uma racionalidade limitada que visa fins “concorrenciais” [...] nesta perspectiva, a integração do sistema é substituída pela sua regulação, pela necessidade de manter regras de jogo para que o jogo seja possível (Dubet, 1994, p. 123)

---

<sup>15</sup> Ver Enguita (1995).

A estratégia dos professores como forma de legitimação de seu campo profissional poderia ser resultado de um processo em que a instituição escolar (e não a forma escolar de socialização) estaria em crise tendo em vista que:

A forma escolar, o modo escolar de socialização dominam a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados... Entretanto, tal monopólio está ameaçado em nome dos resultados escolares, assim como em nome da “integração” das crianças e das famílias “populares” às normas dominantes, enquanto os métodos e o funcionamento da escola são contestados e atacados pelos sujeitos sociais mais escolarizados (Vincent et al., 2001, p. 46 e 47).

Fica evidente um posicionamento que se traduz, de um lado, nos discursos dos professores da escola pública que enfatizam a necessidade de educar as famílias, ou de integrá-las às normas dominantes, usando a expressão de Vincent et al. (2001), e de outro, nos discursos dos docentes que atuam na escola particular, que identificam as ações familiares de maneira negativa na medida em que estas invadem questões que julgam serem suas, como mostram os trechos a seguir:

*Ah, eu espero que eles [os pais] estejam do lado dos professores, entendeu? [...] escutar, seguir orientação: “Olha, mãe, faça assim. É importante!”* (Professor 1 – Escola Pública)

*[...] a lacuna tá na família e a escola deveria ter um momento onde ela pudesse estar dando uma contribuição de conteúdo também pras famílias.* (Professor 4 – Escola Pública)

*Ele [o pai] interfere muitas vezes é (...) na rotina da escola, ele (...) ele tenta interferir na organização mesmo, na questão de procedimentos. Ele tenta interferir o tempo todo [...] na rotina, no andamento, nos procedimentos [...]* (Gestor – Escola Particular)

*[...] nas questões pedagógicas eu não vejo nenhuma [importância da família], eu não vejo nenhuma [...] porque é uma questão de especialista [...] não vejo que a família deva entrar na questão pedagógica, algo que, em alguns casos, vem acontecendo. Casos de querer questionar como se dar aula [...]* (Professor 2 – Escola Particular)

O discurso dos professores parece demonstrar, no caso da escola pública, o que Thin (2006) chama de “confrontação de lógicas socializadoras” em virtude do aparente distanciamento entre o modo escolar de socialização e as ações familiares, vistas de forma negativa pela escola e, no caso da escola

particular, as tensões decorrentes do processo de abertura da escola que ameaça significativamente os docentes; situações que, em ambos os casos, dificultam o estabelecimento de uma relação harmônica e/ou provocam o distanciamento das famílias.

Outro dado importante ao observar os quadros 7 e 8 está relacionado à percepção dos professores/gestores acerca das situações em que entendem como importante a participação das famílias no ambiente escolar. Fica evidente o destaque dado tanto pelos professores/gestor que atuam na escola da rede pública quanto pelos professores/gestor que atuam na rede privada aos aspectos negativos sobre os positivos, “predominam [...] situações de baixo rendimento escolar e de mal comportamento dos alunos” (Tancredi e Reali, 2000, p. 4), situação que se evidencia por meio dos trechos:

*[...] a família vem ou porque (...) sempre ela vem quando tem algum problema, ou porque a escola chamou ou porque ela percebeu em casa que algo está errado [...] (Gestor – Escola Particular)*

*É mais normal a escola chamar quando acontece algum problema [...] que o aluno num tá se empenhando [...] quando o aluno fez alguma coisa que (...) há alguma indisciplina [...] (Gestor – Escola Pública)*

*Na maioria das vezes eu tenho que chamar os pais pra ratificar o problema dos outros professores [...] é uma questão atitudinal e (...) na minoria das vezes a gente fala de questões conceituais ou de investimentos extras que a família tem que fazer, sabe? (Professor 1 – Escola Particular)*

*[...] são várias questões [que trazem os pais para a escola], uma por uma questão pedagógica, então, ele não está acompanhando, tem alguma dificuldade ou o que a gente precisa investir, mostrar pra essa família quais são as dificuldades que o aluno tá enfrentando na escola, quais os investimentos que a escola faz em relação a essas questões e o que a família pode ajudar. E uma outra questão, que às vezes aparece, que também nos preocupa e que, às vezes, foge do nosso controle, são as questões, assim, atitudinais, como está o comportamento do aluno em sala de aula [...] (Professor 3 – Escola Particular)*

*[...] a gente procura mais [...] é por motivo de (...) ou não fez a lição, ou não tá trazendo material adequado, algum caso de indisciplina, quer dizer, tudo isso é indisciplina, né? (Professor 1 – Escola Pública)*

*[...] normalmente a escola liga para os pais quando o aluno tá dando algum trabalho, quando tá brigando, cabulando, tá faltando [...] (Professor 2 – Escola Pública)*

*[...] a escola que toma a iniciativa [de chamar os pais] e não é uma iniciativa: “Ah, queremos!”, ela vai pela necessidade, pela questão da disciplina, pela questão da violência (...) ela vai pela necessidade [...] (Professor 4 – Escola Pública)*

A ênfase em problemas nos contatos com as famílias por ambas as escolas pode ser decorrente de uma tradição escolar, que repousa na identificação das mesmas como incapazes de bem educar (Ribeiro e Andrade, 2006, p. 385; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010, p. 102), mas pode ser entendida também como uma estratégia dos docentes, que “muitas vezes pensam que lhes cabe ensinar e que às famílias compete solucionar as dificuldades que enfrentam em sala de aula no contato cotidiano com os alunos, sejam eles referentes à sua aprendizagem ou às suas atitudes” (Tacredi e Reali, 2000, p. 4). Neste sentido, a ação integradora da equipe pedagógica traduz a oposição “eles-nós” (Dubet, 1994, p. 117), em que “o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade” (Dubet, Ibid.), mas também remete ao recurso estratégico que se evidencia por meio da “culpabilização” (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010, p. 102) das famílias em situações de crise, ou seja, situações em que há problemas decorrentes do confronto entre lógicas socializadoras, da idealização das famílias (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010, p. 102; Tacredi e Reali, 2000, p. 7) e/ou do fato de se sentirem ameaçados por parte dos pais naquilo que entendem como seu campo profissional, sentimento que parece traduzir também o que Enguita (1995) destaca ao apontar os limites tênues entre as competências das famílias e da escola, assim, nas palavras do autor:

[...] una serie de normas y costumbres dejan un amplio espacio para la interpretación, de manera que las fronteras entre las competencias del profesorado y las de los otros actores de su entorno resultan formalmente borrosas y deben, portanto, fijarse a través de un forcejeo más o menos cordial o tenso (Enguita, 1995, p. 84).

A tensão decorrente da oposição “eles-nós”, ao que parece, se intensifica na escola da rede privada, oposição esta que aparece nos discursos dos professores/gestor justamente por meio da ênfase na divisão de papéis, como mostram os trechos a seguir:

*Os pais têm deixado a função de educar pra escola e a escola tem assumido a função de educar e, muitas vezes, deixado de lado o ensinar [...] (Professor 1 – Escola Particular)*

*[...] os [aspectos] que facilitam [a relação] é quando a (...) a família não transfere a responsabilidade dela pra escola, quando você percebe que a família toma conta do papel dela em casa [...] (Professor 2 – Escola Particular)*

*[...] eu quero, na verdade, que eles [os pais] cumpram o papel deles, né? Que eles consigam enxergar até que ponto aquela responsabilidade é família [...] (Professor 3 – Escola Particular)*

*Ah, eu acho que é cada um entender um pouquinho que cada um*

*tem que fazer a sua parte, né? Eu acho que o pai tinha que perceber até onde é o lado dele, a parte dele e a da escola, pelo menos eu entendo que nós sabemos até onde é a nossa parte, né? (Professor 4 – Escola Particular)*

Neste aspecto, ao que parece, o incômodo dos professores deve-se não tanto pela linha tênue entre as funções que atribuem à escola e às famílias, porque apesar de citarem em seus depoimentos a divisão de papéis, não conseguem com clareza definir o que cabe a cada um, mas muito mais pela intervenção familiar em questões que julgam não serem pertinentes aos pais e também pela maneira, percebida por eles, como indevida e, muitas vezes, grosseira, com que as famílias entram em contato no ambiente escolar, o que justifica, em certa medida, o recurso estratégico dos professores na construção da experiência social em virtude do desejo por maior reconhecimento, profissionalização e autonomia, expressos inclusive por meio do que chamam “confiança”, “respeito”, “acreditar no trabalho”. A ênfase dos docentes da rede privada e a estratégia utilizada por eles coincidem com as afirmações de Enguita (1995, p. 85) ao destacar que “es cierto que el profesorado estatal tiene mayor autonomía que el de los centros privados, ya que detenta el puesto de por vida”, ou seja, tem maior estabilidade profissional em decorrência do concurso a que foram submetidos.

Em relação à descrição das famílias, há destaque para a multiplicidade de perfis percebida tanto pelos professores/gestor da escola pública quanto pelos da rede privada. Na caracterização dos sujeitos há, inclusive, contradição entre as informações apresentadas pelos que atuam na mesma instituição de ensino, como podemos perceber por meio dos trechos a seguir:

*[...] geralmente são famílias assim [...] de uma classe social mais pra baixa, muitos filhos, né? [...] geralmente mulheres que não tem, assim, muito tempo pra ficar com os filhos [...] (Professor 1- Escola Pública)*

*[...] os pais são bastante dedicados, são pais, assim, que tem um (...) grau de escolaridade melhor, né? É (...) realmente preocupados com a educação dos seus filhos. (Professor 2- Escola Pública)*

*[...] são humildes, né? Agora, o maior problema é que os pais não cobram dos filhos [...] é como eu te falei desde o início, não participam do rendimento do filho, do rendimento escolar do filho [...] (Gestor- Escola Pública)*

E, no caso dos professores/gestor que atuam na rede privada, nos trechos:

*[...] são os novos ricos [...] Eu trabalho em duas escolas particulares, na minha outra escola é (...) os pais são mais (...) eles precisam trabalhar muito para garantir (...) o filho, né? Aqui eu não percebo muito esse trabalhar muito, eu posso até estar fazendo uma análise bastante equivocada, mas eu não tenho isso. (Professor 1- Escola Particular)*

*Não importa se a situação financeira é muito difícil ou se a situação financeira é extremamente tranquila, mas são pessoas que trabalham muito. (Gestor- Escola Particular)*

As contradições retratam a dificuldade em caracterizar as famílias, fator que pode representar, de um lado, o desconhecimento, a distância entre a realidade das famílias e os profissionais das escolas e, de outro, a diversidade de arranjos e contextos familiares com a qual as escolas se deparam cotidianamente.

Por outro lado, apesar da aparente contradição, fica notório um processo de generalização que tende, no caso da escola pública, à identificação das famílias como deficitárias econômica, social e culturalmente e, no caso da escola privada, ao reconhecimento de famílias bem amparadas economicamente e mais “presentes” no ambiente escolar, especialmente em situações que, de alguma forma, se sentem lesadas, já que destacam comumente a “ausência” dos pais junto aos filhos no cotidiano familiar. Tal generalização, no caso das famílias de alunos da escola pública, parece refletir uma ação integradora entre a equipe docente, que traduz uma perspectiva tradicional que permeia as escolas, a identificação dos docentes com o modelo de família nuclear burguesa (Carvalho, 2004) e, no caso das famílias de alunos da escola privada, uma ação estratégica da equipe docente que parece identificar a ação das famílias como invasiva, especialmente quando intervém em assuntos que, no seu entendimento, não competem a elas, mais uma evidência do processo, já destacado anteriormente, de defesa de seu campo profissional.

A idealização das famílias, no caso da escola da rede pública, aparece em diversos trechos das entrevistas e, ao que parece, as famílias que não se enquadram no perfil esperado estão distantes do universo escolar, como mostram os trechos:

*É, conheço assim, é (...) eu conheço pelo contato que eu tenho em reuniões de pais e que entro em contato quando os pais vêm, né? [...] os pais são bastante dedicados, são pais, assim, que tem um (...) um grau de escolaridade melhor, né? [...] os [alunos] que dão trabalho hoje são os que (...) os filhos que tem os pais separados, né? (Professor 2- Escola Pública)*

*[...] conheço algumas [famílias] sim [...] os pais que estão aqui são os que dão mais atenção pros filhos, então, assim, são famílias que eu vejo o pai ou a mãe que, com muita dificuldade, estão tentando acompanhar essas crianças [...] (Professor 1- Escola Pública)*

No caso da escola particular, há, aparentemente, idealização das famílias também, mas a ênfase parece estar na divisão entre os que estão com (acreditam e seguem orientações) e os que estão contra as ações da escola (cobram ou questionam), uma demonstração clara da oposição “eles-nós” tratada por Dubet (1994), que mostra a tensão vivenciada pelos professores em virtude do que entendem como abertura da escola, tal como revelam os trechos:

*[...] tanto a escola quanto as famílias, eles não tem o hábito [...] de sinalizar o que a gente tá acertando, por exemplo. Agora, quando alguma coisa tá muito errada, ou que tá errada apenas, eles (...) eles sabem criticar.* (Professor 1- Escola Particular)

*[...] eu acho que a relação positiva é quando família, literalmente, ela confia no [trabalho] não cegamente [mas] uma cosia forte aqui, principalmente porque é uma escola ligada no condomínio. Às vezes, eles acham que a escola é uma extensão do condomínio e querem interferir de uma maneira é (...) que eu acho abusiva dentro da escola [...]* (Professor 2- Escola Particular)

*[fatores que interferem negativamente] é um papel que a família pensa que tem em relação à escola, é o fator, assim, “eu chego, eu mando e eu determino” e não é bem assim [...] e positivamente é essa parceria, quando a gente fala: “Olha, tem uma situação assim e a gente precisa da parceria da família pra ajudar!” e a gente pode contar com essa família [...]* (Professor 3- Escola Particular)

Os Quadros 9 e 10 completam a percepção dos professores/gestores acerca da participação das famílias e expressam os dados obtidos por meio das questões:

- |  |
|--|
| 6.2- Em que situações você percebe a atuação da família na escola? Consegue exemplificar uma situação em que a atuação se evidencie?                       |
| 6.4- Com que freqüência você entra em contato com os pais/familiares? Quais os motivos destes contatos?  |
| 6.7- De quem costuma ser a iniciativa na relação família escola? É a família que procura a escola ou a escola quem “chama” a família? Como isso acontece?  |
| 6.8- Que fatores, a seu ver, interferem na relação escola família positivamente e negativamente? O que você acha que poderia/deveria ser feito a respeito? |
| 7.0- O que você acredita que caracteriza ou marca fortemente a atuação das famílias no ambiente escolar?   |

**Quadro 9: Descrição da presença das famílias na escola – Escola Pública**

Entrevis-tados	Frequência	Iniciativa: - família - escola	Motivos/ Assuntos	Fatores que interferem: - positivamente - negativamente	O que marca ou caracteriza
Prof. 1	Constantemente	“Eu acho que é a escola”	Problemas de indisciplina, casos em que o aluno não faz as tarefas, não leva material adequado	<b>Positivamente:</b> eventos que homenageiem os alunos “destaque”, “festinhas” <b>Negativamente:</b> a ênfase nos problemas no contato com as famílias	A presença para “pegar o boletim”, garantir a matrícula, o “desinteresse total”
Prof. 2	Constantemente	“[...] normalmente, é (...) a escola chama mais a família”	Bolsa família, faltas, ocasiões em que o aluno “cabula” aulas, comportamento inadequado, inclusões, busca de informações junto às famílias	<b>Positivamente:</b> o “esclarecimento” de alguns pais que tem um “pouquinho de escolaridade” <b>Negativamente:</b> a ênfase nos problemas no contato com as famílias	“O amor aos seus filhos”, a “[...] confiança que eles têm na escola” em virtude da tradição da instituição
Prof. 3	Em algumas ocasiões, todas as quintas-feiras	“Depende do aluno”, mas a freqüência maior “[...] é a escola que toma a iniciativa”	Saber do filho, do rendimento do filho, auxiliar o trabalho dos gestores e professores, reclamações, indisciplina	<b>Positivamente:</b> não conseguiu apontar <b>Negativamente:</b> a dificuldade nos pais no entendimento das questões da escola	“O interesse de alguns pais, de uma minoria [...]”
Prof. 4	Diariamente	“[...] sempre a escola que toma a iniciativa [...]”	Desinteresse dos filhos, não fazer atividades escolares, “cabular” aulas, desrespeito	<b>Positivamente:</b> ter um espaço físico para atender os pais <b>Negativamente:</b> o tempo, não ter alguém específico que faça o contato com as famílias	A não participação das famílias
Gestor	Nas reuniões de pais, de APM	“Normalmente a escola que chama [...]”	Faltas, boletim com as notas, indisciplina	<b>Positivamente:</b> ser uma família estruturada (com “condições de (...) estar criando, de (...) uma condição financeira, uma condição (...) é (...) intelectual [...]”) <b>Negativamente:</b> “quando o pai não tá preparado pra ser pai ainda”	“A presença do (...) do pai na escola, é (...) a resposta que você tem do aluno quando você (...) você pede alguma coisa em relação a (...) trabalhos, a pesquisa [...]”

**Quadro 10: Descrição da presença das famílias na escola – Escola Particular**

Entrevistados	Frequência	Iniciativa: - família - escola	Motivos/ Assuntos	Fatores que interferem: - positivamente - negativamente	O que marca ou caracteriza
Prof. 1	Toda semana	“Sempre da escola”, ou do pai “se sentir lesado”	Para questionar, quando há incômodo, por questões financeiras, atitudinais, comportamento inadequado na escola	<b>Positivamente:</b> quando há respeito, cumplicidade, afetividade das famílias em relação às pessoas da escola <b>Negativamente:</b> o fato de as famílias “não terem clara qual a função da escola”, a perspectiva de que são “donos” da escola, o tratamento aos professores como se fossem “empregados”	As críticas das famílias, a presença “para reclamar e não contribuir”
Prof. 2	Nas reuniões, uma vez a cada trimestre	“A escola que chama”, “os casos mais críticos de inclusão, a família procura”	Saber sobre o desempenho e as atitudes do filho, questionar método, cobrar	<b>Positivamente:</b> quando a “família toma conta do papel dela” e faz uma “leitura do trabalho da escola [...]” muito próxima do que tá na realidade” <b>Negativamente:</b> o “desinteresse”, a preocupação que surge apenas “no fim do ano, quando” o pai vê que “a bomba estourou”	Questionamentos ao método, cobranças à direção e entrada “abusiva dentro da escola”
Prof. 3	Com muita freqüência	“Os dois casos acontecem [...] com mais freqüência a escola”	Por situações que desagradam a família, quando há incômodo, desagrado, por esclarecimentos junto à escola, em situações de “cobrança mesmo com a escola”, em busca de orientação por parte dos professores, quando os alunos apresentam dificuldade, para conhecer a família	<b>Positivamente:</b> quando há “parceria”, quando a família fala a “mesma língua que a gente com os filhos” <b>Negativamente:</b> quando as famílias mantém uma relação com a escola em que acreditam “mandar”, “determinar” o que deve ser feito	Parceria, “a parceria ainda é muito mais forte”
Prof. 4	Bem constante	[...] os dois casos [...] a freqüência maior (...) é a escola que chama [...]	Quando há “defasagem e é solicitado uma avaliação”, um diagnóstico por parte de um especialista, quando o aluno não apresenta os materiais solicitados pela escola, quando ele apresenta dificuldades escolares, para obter informações junto às famílias	<b>Positivamente:</b> quando as famílias vão até a escola para “saber, conhecer é (...) acompanhar, né?” <b>Negativamente:</b> quando a família “deixa muito por conta da escola”, quando há uma relação em que o pagamento é destacado pela família, quando os papéis não estão claros	A cobrança de resultados por parte das famílias, “eles querem resultados e eu percebo que resultado, pra eles, é entrar na USP”

<b>Gestor</b>	Diariamente	"[...] a escola que chama a família"	"Quando tem algum problema ou porque a escola chamou", quando o aluno falta, em problemas de indisciplina, para informar os pais sobre atividades que a escola promove, para obter informações junto às famílias	<b>Positivamente:</b> quando a família vai à escola prestigiar os trabalhos, buscar informações e "não deixa a coisa crescer" <b>Negativamente:</b> "quando os pais são grosseiros", a ênfase no pagamento na exigência de atendimento junto à escola	A cobrança das famílias, eles "cobram uma escola forte, eles cobram essa (...) um estudo forte, que dê resultados"
---------------	-------------	--------------------------------------	--	--	--

Ao observar os dados dos Quadros 9 e 10 algumas questões se evidenciam. A primeira delas é a frequência com que os professores/gestores afirmam estar em contato com as famílias. Neste sentido há a afirmação tanto por parte dos professores/gestor da escola pública quanto dos que atuam na rede privada de que estes contatos são frequentes, embora, nas observações realizadas durante a coleta de dados da pesquisa, os contatos tenham sido mais esporádicos, especialmente em situações em que as famílias, ao que parece, foram chamadas ou compareceram apenas por situações pontuais (busca de informações acerca de materiais perdidos, entrega/solicitação de documentação na secretaria e, no caso da escola particular, pagamento de boletos) ou os encontros foram centralizados especificamente nos mecanismos previstos nos documentos analisados, tais como reuniões e encontros agendados pelas escolas, o que nos leva, novamente, a entender a relação sob a perspectiva da escola sobre as famílias.

Outro dado em que não há diferença significativa entre as informações apresentadas pelos sujeitos que atuam na escola pública em relação aos que atuam na rede privada refere-se à iniciativa. Ambos relataram que a iniciativa nos contatos das famílias com as escolas costuma ser da escola, embora alguns entrevistados respondam a questão acrescentando palavras ou expressões que relativizam a afirmação feita, tais como "normalmente", "depende do aluno", "os dois casos acontecem".

A tendência em centralizar os contatos nos "chamados" da escola evidenciam a lógica integradora que permeia a experiência escolar, sendo os encontros, momentos naturalizados pela tradição escolar e internalizados pelos professores. Neste sentido, fica evidente que:

[...] o Ego do indivíduo é apenas a representação do seu papel e da sua posição incorporada, encarnada num corpo, numa relação tão íntima consigo mesmo que só a introspecção, na medida em que é possível, ou o trabalho analítico, diz-se, podem fazer com que ela emirja à consciência (Dubet, 1994, p. 115).

Quanto aos motivos dos contatos começam a surgir algumas diferenças entre as informações apresentadas pelos professores/gestor da escola pública em relação aos da rede privada. Embora alguns elementos mostrem similaridade, tais como os casos de indisciplina em que a família é chamada, os casos em que o aluno não cumpre as solicitações/expectativas da escola quanto ao comportamento e/ou rendimento acadêmico, casos em que há incidência de faltas por parte do aluno, enfim, para solucionar problemas, há destaque por parte dos professores/gestor da escola privada nos motivos que levam as famílias a comparecerem no ambiente escolar, salientando a entrada dos pais/familiares em casos em que estes sentem algum tipo de incômodo, quando tem questionamentos a fazer em relação à escola ou ao trabalho desenvolvido, em situações em que sua entrada se traduz em “cobrança mesmo”.

Com relação à centralidade nos problemas, um aspecto que é importante salientar é que, embora a lógica integradora, expressa por meio da tradição escolar em destacar aspectos negativos sobre os positivos na relação com as famílias seja predominante no discurso tanto dos professores que atuam na rede pública quanto no daqueles que atuam na rede privada, há situações em que é possível perceber um posicionamento mais crítico, que sugere uma experiência construída também por meio da subjetivação, situações em que alguns professores percebem que a centralidade em problemas dificulta a aproximação e o estabelecimento de relações mais harmônicas. Essa perspectiva ficou ainda mais evidente no discurso de duas professoras da rede pública, que destacaram com ênfase a tensão decorrente desta tendência, como mostram os trechos:

*[...] o pai também gosta de vir à escola pra ouvir que o filho está bem, pra entender o que está acontecendo e é muito interessante porque o pai do bom aluno, às vezes, ele sente como se ele estivesse incomodando, como se ele não tivesse direito a vir à escola [...]*  
(Gestor – Escola Particular)

*[...] a gente tá com um problema muito sério, a gente não tem feito, não tem promovido muitos encontros com os pais dos alunos, com exceção da reunião de pais, que é bimestral, que é uma (...) são quatro no ano [...] prejudica chamar o pai só quando o aluno dá problema [...] sabe aquela coisa: "Pô, vou ter que ir lá de novo?", o único motivo que pra vir aqui é resolver problema do filho dele [...]"* (Professor 1 – Escola Pública)

*[...] chamar os pais só para criticar o aluno não resolve [...] quando você liga e fala: "Olha, eu to precisando falar com o senhor!", ele fala: "Olha, façam o que vocês quiserem. Eu não vou porque só vou aí pra ouvir reclamação!"* (Professor 2 – Escola Pública)

No que se refere à ênfase dada pelos professores/gestor da rede privada no evidente incômodo com a entrada dos pais na escola, vista como indevida, especialmente quando sua autoridade é questionada ou sentem-se desrespeitados de alguma forma, o que se percebe, novamente, é uma ação estratégica em defesa de seu campo profissional, especialmente de sua autoridade<sup>16</sup>, como explicita Enguita (1995, p. 85 e 86):

Más que la autonomía en labor propiamente docente, lo que parece preocupar a los profesores es la autoridad. Las quejas sobre la crisis de la disciplina son más que frecuentes, y los profesores relacionan esto, a menudo, con una pérdida de capacidad para imponer sanciones y, por supuesto, con una pérdida de respeto por parte de la sociedad, concretamente de las familias de los alumnos.

A estratégia utilizada pelos professores em defesa de sua autoridade e em busca do respeito/reconhecimento frente ao público, especialmente no caso da escola da rede privada, deve-se, entre outros fatores, à percepção de que são vistos pelas famílias como funcionários a seu dispor, o que não deixa de ser verdade, como mostram os trechos:

*Os pais entendem a participação da família nesse ambiente escolar como ele tendo uma escola que funcione pra ele, dentro das suas necessidades [...] eu dei uma suspensão pra dois alunos porque houve agressão física e aí, agressão física é suspensão [...] ao invés da mãe me ligar por (...) me ligar e questionar a suspensão ou*

---

<sup>16</sup> Carvalho (2004) também fala da defesa da autoridade profissional por parte dos professores, destacando este aspecto como um dos motivos para que a relação fique desestabilizada e apareçam conflitos.

*procurar entender melhor o que aconteceu, ela escreve no verso da suspensão e aí, vem a carta com uma letra muito marcada, muito vincada no papel, todo o desagrado, né? A forma (...) a forma como ela se expressa questionando e não concordando com a escola por causa do motivo da (...) do motivo da suspensão. Aí, o filho leu aquilo, aquele papel já passou pela sala, porque ele mostra pros amigos dele, e isso descaracteriza o trabalho da escola [...] (Gestor – Escola Particular)*

*[...] os pais ligam pra escola acelerando tudo [...] o que eu me sinto muito incomodado é porque a gente tem que sempre justificar alguma coisa pro pai, porque, às vezes, até pro pai não está claro que o filho num (...) porque eu conversei com a mãe e a mãe falou assim: “Mas por que meu filho não pode mexer na cadeira de rodas se a cadeira de rodas está na sala?” e eu falei: “Mãe, porque a cadeira de rodas não é dele!”, simples. (Professor 1 – Escola Particular)*

*[o que influencia negativamente a relação] é um papel que a família pensa que tem em relação à escola. É o fator, assim, “eu chego e eu mando e eu determino” e não é bem assim. Então, ela chega com um posicionamento como se a escola fosse obrigada a receber toda essa carga, essa informação e transformar isso em realidade e devolver isso de uma forma: “Olha, você tá certo e a gente vai fazer isso!” [...] (Professor 3 – Escola Particular)*

Os depoimentos dos entrevistados parecem relatar também que, embora os motivos dos contatos das escolas com as famílias sejam, normalmente, os mesmos, os problemas sentidos pelos professores em relação aos alunos, na escola da rede pública, contrário ao que destacamos anteriormente, há poucos motivos relatados para que as famílias estejam na escola, entre eles, um professor fala da entrada em virtude de “reclamações” e da busca por informações sobre o filho (Professor 3- Escola Pública), outro do interesse em informações acerca do programa “Bolsa-família” (Professor 2- Escola Pública) e o gestor aponta como motivo, aparentemente das famílias, na entrada à escola a solicitação de boletins de rendimento acadêmico. Neste ponto, vale destacar que ao longo das observações o que se viu, de fato, foi a entrada das famílias apenas em busca de informações junto à secretaria e em situações que, ao que parece, tentavam justificar as faltas dos filhos na escola.

A postura das famílias de alunos que estudam na escola pública investigada pode traduzir a construção de uma experiência social em que a própria ação dos professores/gestor, integrados a uma identidade construída

historicamente, primeiro como alunos e depois como docentes, leva os pais também à integração em virtude de que, como indivíduos, definem-se “frequentemente como uma herança [...] o indivíduo [desta forma] incorporou as expectativas de outrem” (Dubet, 1994, p. 115), fator que será analisado mais adiante, quando será analisada a perspectiva das famílias acerca da participação no ambiente escolar.

Em relação aos fatores que interferem na relação das famílias com as escolas, há uma distinção bastante clara entre os dados coletados na escola pública em relação àqueles obtidos na escola da rede privada.

Na escola pública os fatores apontados como intervenientes negativos retratam de um lado, a tradição escolar em centralizar a relação na comunicação/informação ou intervenção em situações-problema e/ou queixas da escola sobre os alunos e, de outro, a dificuldade em lidar com as famílias em virtude tanto da organização familiar, que foge do esperado, quanto da falta de entendimento dos familiares nos contatos com a escola, como mostram os trechos:

*[...] muitas vezes os pais não tem, assim, conhecimento de determinadas situações, né? [...] há pais que se envolvem, mas nem sabem o significado [...] é o que dificulta, você entendeu? (Professor 3- Escola Pública)*

*[...] os pais que são mais esclarecidos, eu acho que a gente consegue, favorece um retorno. Olha, ele pega no pé, procura olhar caderno, ajuda na educação [...] ao contrário daqueles que são mais, assim (...) é (...) não vou falar ignorantes porque ninguém são ignorantes, mas que são, assim, que tem uma vida mais simples, mais humilde, eles não conseguem, assim, é (...) aceitar muito as críticas [...] (Professor 2- Escola Pública)*

*[...] o problema é quando o pai não tá preparado pra ser pai ainda [...] o negativo é quando você já não tem a família como tem que ter, dentro das normalidades, né? (Gestor- Escola Pública)*

O discurso dos professores acerca das famílias remete à idealização das mesmas, visões estereotipadas que traduzem a própria gênese da escola moderna, uma escola delineada sob a perspectiva da burguesia, que “passou a se utilizar da educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas” (Carvalho, 2004, p. 50) tanto no que concerne ao perfil de família esperado quanto nas políticas de

envolvimento destas, padrões que refletem:

[...] o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições [de tempo, conhecimento e disposição] de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas. (Carvalho, 2004, p. 47)

Neste sentido, apenas um dos entrevistados na escola pública acrescentou um dado divergente (Professor 4- Escola Pública) dos demais ao apontar o tempo como fator que interfere negativamente na relação, destacando a inexistência de alguém que atue especificamente na escola para realizar os contatos com as famílias.

No caso da escola da rede privada, os fatores apontados pelos entrevistados como interferência negativa parecem demonstrar certa insatisfação em relação à entrada das famílias, notadamente à forma de entrada das famílias no ambiente escolar. Nesse sentido, as informações retratam de um lado, a perspectiva da ausência de clareza das famílias quanto ao que acreditam ser papel da escola e o que pensam ser das famílias e, de outro, a entrada das famílias como “clientes” que exigem seus “direitos de consumidor” e que, em virtude deste fato, agem, em algumas situações, de forma “grosseira”.

As situações apontadas pelos professores da escola particular investigada, como já destacado outrora, revelam tanto a integração por parte da equipe docente à tradição escolar, que insiste em delimitar os papéis de cada um dos segmentos envolvidos no processo educativo, quanto à estratégia em delimitar o que compete aos “especialistas”, uma tentativa de garantir a profissionalização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a autoridade e o respeito, entendidos como fundamentais na relação educativa.

Quando abordados sobre os fatores que interferem positivamente, há uma diversidade de aspectos destacados pelos entrevistados. No procedimento de coleta de dados ficou evidente a dificuldade em apontar tais aspectos tendo em vista que muitos tiveram que ser “lembados” da

necessidade de destacar também esta informação ao longo da entrevista, fato que pode relevar a dificuldade dos profissionais em encontrar formas mais eficazes de estabelecer efetivamente o que se pretende em tese: a parceria.

Entre as afirmações feitas pelos sujeitos sobre os intervenientes positivos da relação, aparecem questões relacionadas ao comparecimento das famílias em eventos promovidos pela escola no sentido de “prestigar” o trabalho, ao “esclarecimento” de algumas famílias, à organização familiar, a existência de um espaço para atender os pais/familiares, o que, novamente, remete à idealização tanto das famílias quanto das formas de participação e, portanto, à integração ao modelo tradicional, mas revelam também a dificuldade que os próprios professores têm em lidar com o tempo, especialmente se este tempo é interpretado como trabalho ou demanda “extra”, pois “los profesores, por su parte, están, en la mayoría de los casos, poco dispuestos a dedicar a su trabajo, o a algo relacionado con él, más horas que ya dedican” (Enguita, 1995, p. 65). Assim, como declarado por um dos entrevistados da escola pública:

*Falta uma visão social da escola, né? De ver que ela (...) porque a gente discute muito aqui, eles [os professores] falam: “O meu trabalho até que eu faço, só que, agora, eu não to ganhando pra isso!”* (Professor 4- Escola Pública)

Apesar de demonstrar uma postura mais crítica, que poderia retratar a subjetivação na construção da experiência social, a entrevistada, em outros momentos fala da sobrecarga de trabalho, questionando, inclusive, a inexistência de pessoal específico para chamar os pais, para estabelecer o contato com as famílias, fator que demonstra a integração e o recurso estratégico em defesa de seu grupo profissional, o que sugere a “tensão com as outras lógicas de acção” (Dubet, 1994, p. 130).

Por fim, quando solicitado aos entrevistados que expressassem uma marca da relação das famílias com as escolas, enquanto os professores/gestor da escola pública enfatizam a ausência dos pais/familiares na escola, os da escola da rede privada destacam as críticas e a cobrança por resultados.

A postura dos professores da rede pública demonstra, assim, a integração ao modelo de participação tradicional, já destacado como resultado

de uma idealização fundamentada na família tradicional burguesa, enquanto a percepção dos professores da rede privada sugere uma ação estratégica em que, fundamentalmente, buscam o reconhecimento, a valorização, o respeito, a autoridade frente ao público, que é interpretado como “rivais ou como meios” (Dubet, 1994, p. 125).

Em suma, o que se evidencia na percepção dos professores/gestores sobre a participação das famílias é, no caso dos entrevistados na escola da rede pública, uma lógica integradora em que a tradição escolar e as idealizações acerca das famílias também servem como pano de fundo para o recurso estratégico em defesa de seu campo profissional, mas o fato de, no caso da escola particular, os familiares estarem, aparentemente, mais apropriados do modo escolar de socialização como estratégia para o sucesso escolar dos filhos, faz com que a sensação de ameaça à autoridade e identidade profissional dos docentes seja enfatizada nos discursos, o que, certamente, traduz maior tensão na construção da experiência social, especialmente em situações que julgam as intervenções familiares como indevidas no sentido de que estas invadam espaços que não lhes compete, como é o caso, já destacado, das questões ditas pedagógicas.

## CAPÍTULO 3

### AS ESCOLAS NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

#### 3.1. Quem são e o que dizem

No processo de coleta de dados, os contatos com as famílias foi um momento complexo, especialmente no caso da escola pública, em virtude de não serem pessoas conhecidas e do sigilo de informações. Em relação aos pais/familiares dos alunos da escola privada, a própria coordenadora forneceu os contatos tomando como critério pais de diferentes perfis, aqueles que, segundo seu entendimento, estavam mais presentes na escola, aqueles que pouco compareciam, aqueles que compareciam sem serem chamados, enfim, uma diversidade capaz de retratar a realidade do público atendido pela instituição.

Foram indicados cinco pais/familiares e, a partir daí, feitos os contatos. Do total, apenas um familiar se recusou a participar da pesquisa, foi justamente a mãe que, segundo a coordenação, era “muito ausente”. No contato, ela afirmou ter interesse em participar, mas argumentou não ter tempo em virtude de sua jornada de trabalho e se dispôs, de forma bastante solícita, a fornecer outros contatos de pais que, no seu entendimento, eram mais “disponíveis”.

Dessa forma, foram entrevistados quatro pais/familiares entendidos pela coordenação como: ausentes, participativos, “invasivos” e questionadores e uma mãe que, embora não tenha sido indicada pela coordenação, está sempre na escola por ser proprietária da papelaria que fica nas dependências da instituição. Seu filho é aluno no Ensino Fundamental II e, como ela mesma afirmou, “aqui é o maior confessionário que eu tenho [...]”, o que a torna

“conhecedora” de toda a dinâmica que envolve a entrada das famílias na escola e que, portanto, se tornou fundamental na coleta de dados.

No caso da escola pública o processo foi bem diferente em decorrência da dificuldade de acesso aos contatos de pais/familiares.

A coordenação pedagógica afirmou que seria impossível fornecer o contato dos pais/familiares, fato que já era esperado em decorrência do sigilo de dados pessoais nos arquivos da escola. Desta forma, foi proposto que o contato fosse feito durante a reunião de pais que aconteceria na escola, que, nessa abordagem, fosse realizado um convite e a solicitação das informações necessárias para o agendamento posterior das entrevistas.

Inicialmente, houve certa dificuldade em contatar os familiares, pois, observando a reunião seria complicado intervir e fazer as solicitações enquanto a professora dava andamento à sua pauta, mas, assim que ela começou a “liberar” os pais que haviam retirado o boletim e assinado a lista de presença, foi possível arriscar um primeiro contato com uma mãe que estava presente na reunião e que comunicou à professora o fato do filho ser disléxico, uma tentativa aparente de justificar a dificuldade do mesmo, expressa por meio das notas do boletim.

No contato com a mãe, houve aceitação imediata para a participação. Em seguida, buscamos outros familiares que também se dispusessem a colaborar com o trabalho. Neste processo, a coordenadora, ao ver uma mãe, sugeriu que ela participasse, afirmou que seria uma “boa indicação”, mas não explicou o porquê e, no momento em que fazia a apresentação, outra mãe, ao ouvir o teor da conversa, quis participar da pesquisa, afirmou que ela também queria “falar sobre a escola” e aproveitou a ocasião para apontar alguns questionamentos como, por exemplo, o uso da sala de computação, que, segundo ela, não estava sendo feito.

Ambas foram contatadas e se disponibilizaram a participar. Uma quarta pessoa contatada foi selecionada em virtude de ter sido convocada por um professor, ela expressou claramente este “chamado” ao questionar a filha sobre o motivo pelo qual havia sido convocada, mas, embora tenha fornecido as informações para que a entrevista fosse agendada, no contato telefônico

afirmou que seria difícil comparecer à escola e colaborar com a pesquisa, situação que se repetiu no contato com uma mãe que chegou atrasada na reunião e que apenas pegou o boletim do filho e assinou a lista de presença.

Na busca por novos sujeitos para a coleta de dados, a coordenação, ao ver um pai circulando pelas dependências da escola, afirmou prontamente que aquele seria uma pessoa interessante, pois, segundo ela, era o “vigia” da escola. O pai em questão foi apontado como um familiar que está muito presente na instituição, uma pessoa ativa na escola e no bairro por fazer parte da associação de moradores, da Associação de Pais e Mestres (APM) e do jornal que circula no distrito de Brás Cubas, um pai que, na perspectiva da coordenação, parecia um “andarilho” no entorno da escola, que assustou num primeiro momento em virtude de sua postura e de sua aparência, mas que se mostrou um “parceiro” ao atuar em prol da escola e dos alunos “vigiando” a escola e a postura dos alunos, evitando que estes permaneçam fora do ambiente escolar e enfatizando a prática esportiva.

Vale ressaltar que durante todo o período da coleta de dados o pai não foi visto no entorno da escola e, contrariando a função que lhe foi atribuída, a de encaminhar os alunos à escola, o que se viu comumente foi a presença de alunos fora das dependências escolares nos horários em que deveriam estar em aula, muitos deles liberados antes do horário em virtude da ausência de professores.

Novamente, no contato com o pai em questão, houve aceitação em colaborar com o trabalho e, para completar o número de sujeitos previsto na pesquisa, foi solicitado a uma das mães (que se mostrou bastante envolvida ao longo da coleta) que indicasse alguém que pudesse também participar. Embora a mãe tenha demonstrado empenho em trazer outras com as quais tem um contato maior, nenhuma delas aceitou, alegando que acreditavam que era “coisa política”, segundo as informações que a mãe fez questão de fornecer pessoalmente na escola.

Sendo assim, foram entrevistados apenas quatro pais/familiares de alunos da escola pública investigada.

Novamente, os dados coletados nas escolas investigadas serão apenas apresentados em quadros-síntese. Os primeiros, Quadros 11 e 12 apresentam

o perfil das famílias investigadas, tanto de alunos da escola pública quanto de alunos da escola particular e correspondem às informações obtidas por meio de entrevistas, tendo como questões norteadoras:

- 2.2- Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são elas? Que idade elas tem?
- 2.3- Quantas e quais são as pessoas que colaboram com as despesas da casa? Detalhar.
- 2.4- Que atividades cada uma delas costuma desempenhar na rotina diária? Detalhar.
- 2.5- Qual ou quais são os responsáveis por cuidar dos menores da casa (caso existam)?
- 2.6- A família tem o costume de se reunir? Em que situações isso acontece?
- 2.7- Que atividades vocês costumam fazer nos momentos de lazer?
- 2.8- Você poderia descrever a rotina de sua família?
- 4- Alguns elementos para a caracterização do perfil socioeconômico da família

**Quadro 11: Perfil das famílias – Escola Pública**

Entrevistado	Renda familiar/ Nº de pessoas na família	Tipo de moradia	Rotina Familiar	Lazer	Recursos de que dispõe	Assinatura de jornais/ revistas
<b>Familiar 1</b> (mãe/ 37 anos/ casada)	3 a 5 salários mínimos/ 5 pessoas	Casa cedida	Os pais colaboram no “trabalho doméstico” e se organizam nos cuidados com os filhos (levar para a escola, buscar), as crianças estudam, brincam, ficam no computador jogando, não contribuem com os afazeres domésticos, o pai está aposentado por invalidez, a família costuma se reunir durante as refeições, na igreja,e “quando tem passeios”	Shopping, parque público, igreja	Não possui apenas forno elétrico, aspirador de pó, freezer e maquina de lavar louça	Não
<b>Familiar 2</b> (mãe/ 46 anos/ casada)	Até 3 salários mínimos/ 7 pessoas	Casa alugada	O marido é “só do serviço pra casa e pronto”, a mãe fica em casa, trabalha como costureira e acompanha a rotina dos filhos, as meninas fazem artesanato para vender e estudam, todos os filhos fazem cursos complementares (Artes, Informática), a família costuma se reunir aos domingos e à noite, durante o jantar	Festas, parque público, casa de parentes	Não possui forno elétrico, aspirador de pó, freezer, maquina de lavar louça, microondas e telefone fixo	Não
<b>Familiar 3</b> (mãe/ 37 anos/ Solteira)	Até 3 salários mínimos/ 3 pessoas	Casa própria	A mãe trabalha o dia todo e monitora os filhos por telefone, estes ficam em casa “se cuidando sozinhos”, quando está em casa, a mãe cuida dos afazeres domésticos e conversa com os filhos, um deles faz curso de informática e inglês durante a semana e ambos fazem parte do grupo de escoteiros e se dedicam ao escotismo aos sábados; fora esta atividade, jogam videogame em casa, a família costuma se reunir todos os dias à noite	Casa de amigos, festinhas, atividades no grupo de escoteiros	Não possui apenas forno elétrico, telefone fixo, freezer, maquina de lavar louça e TV a cabo	Não

<b>Familiar 4</b>	Até 3 salários mínimos/ 6 pessoas	Casa cedida	Os pais trabalham fora, os filhos se revezam no horário escolar (um estuda pela manhã, o outro à tarde), a filha mais velha estuda à noite e trabalha durante o dia, os meninos, quando em casa, assistem TV e andam de bicicleta, o mais novo fica bastante com a avó paterna, a família costuma se reunir à noite e nos finais de semana	Filmes, festinhas e, no caso dos meninos, andar de bicicleta	Não possui forno elétrico, aspirador de pó, freezer, máquina de lavar louça, microondas e TV a cabo	Não
-------------------	-----------------------------------	-------------	--	--	---	-----

**Quadro 12: Perfil das famílias – Escola Particular**

Entrevistado	Renda familiar/ Nº de pessoas na família	Tipo de moradia	Rotina Familiar	Lazer	Recursos de que dispõe	Assinatura de jornais/ revistas
<b>Familiar 1</b> (mãe/ 33 anos/ casada)	Mais de 8 salários mínimos/ 6 pessoas	Casa própria	As crianças se dedicam aos estudos, não colaboram com as tarefas de casa, o pai está a maior parte do tempo trabalhando, a mãe auxilia os cuidados com os filhos (levar e buscar na escola e em atividades complementares, organizar lanche, uniforme) com os estudos, está cursando nível superior, a família costuma se reunir aos domingos	Tênis, Clube de Campo de Mogi das Cruzes, viagens (poucas), filmes	Não possui apenas aspirador de pó, freezer, microondas e vídeo-cassete	Não
<b>Familiar 2</b> (mãe/ 50 anos/ casada)	Mais de 8 salários mínimos/ 3 pessoas	Casa própria	O pai costuma viajar a trabalho durante a semana e, quando está em casa, ajuda o filho nas tarefas escolares, o filho estuda e pratica esportes (tênis e futebol), a mãe trabalha grande parte do tempo e a responsável pelo garoto na rotina é a empregada da casa, a família costuma se reunir nos finais de semana, durante as refeições	Shopping, clube, praia	Todos	Não
<b>Familiar 3</b> (mãe/ 37 anos/ casada)	Mais de 8 salários mínimos/ 5 pessoas	Casa própria	A mãe divide os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos com o trabalho, o pai tem funções similares às da mãe, as crianças costumam cuidar de seus pertences, dos animais da casa e, além do estudo, complementam a rotina com atividades complementares (Inglês e tênis) e com as tarefas escolares, durante o dia, ficam com a empregada quando estão em casa, a família costuma se reunir durante as refeições e nos finais de semana	Livro, TV, passeio com o cachorro, cinema, shopping, peça teatral, centro cultural (pouco)	Não possui apenas forno elétrico e aspirador de pó	Sim: Folha de SP, Mogi News e Diário de Mogi/ Revista Época, Marie Claire e revista sobre carros

<b>Familiar 4</b> (mãe/ 40 anos/ casada)	Mais de 8 salários mínimos/ 4 pessoas	Casa própria	O pai “vive mais em função do trabalho”, a mãe coordena as tarefas da casa, as atividades dos filhos e faz artesanato, os filhos se dividem entre os estudos, as atividades complementares (tênis e ensaios da banda) e o computador, a família costuma se reunir quase sempre nos jantares	Tênis, shopping	Não possui apenas máquina de lavar louça	Sim: Revistas Veja, Casa Cláudia, Superinteressante e Info
<b>Familiar 5</b> (mãe/ 45 anos/ casada)	Mais de 8 salários mínimos/ 5 pessoas	Casa própria	O pai quase sempre está no trabalho, em casa não tem função específica, a mãe divide o trabalho com os cuidados com as filhas (buscar e levar na escola e em outras atividades) e estas, além dos estudos e das tarefas escolares, complementam a rotina com atividade extra (Inglês), a família costuma se reunir nas refeições ou assistindo um filme	Teatro, cinema, caminhada em família, viagens	Não possui apenas vídeo-cassete e aspirador de pó	Sim: Folha de SP/ Revista Veja

As primeiras observações acerca dos entrevistados revelam que apenas um pai faz parte do montante de familiares partícipes da pesquisa, composto, majoritariamente, pela figura materna, que, tradicionalmente, assume o papel de responsável pelo educar: “a educação é, além de tarefa familiar, tarefa feminina” (Gomes, 1994, p. 57) e que os demais sujeitos não apresentam perfis significativamente divergentes. A idade varia entre 33 e 50 anos e apenas uma mãe declarou ser solteira (Familiar 3- Escola Pública), sendo declarado pelos demais serem casados.

A similaridade do perfil dos entrevistados não se mantém ao comparar o perfil das famílias de alunos da escola pública em relação às famílias de alunos da escola privada. Fica evidente uma diferença significativa entre a renda familiar declarada, o tipo de moradia, os recursos de que a família dispõe e a assinatura de jornais/revistas, pois, enquanto as famílias de alunos da escola pública declararam ter uma renda familiar que vai até cinco salários mínimos, considerando que a maioria afirmou que ela é composta de, no máximo três salários, as famílias dos alunos da escola privada afirmaram que a renda familiar é composta de mais de oito salários mínimos.

As divergências entre os dados apresentados pelos entrevistados na escola pública e na escola privada se expressam também no tipo de moradia

(enquanto apenas um dos familiares de alunos da escola pública declarou possuir casa própria, todos os entrevistados da escola privada apontaram este tipo de moradia), nos recursos de que a família dispõe (os familiares de alunos da escola pública afirmaram não possuir um número de itens maior entre os destacados no processo de coleta de dados) e na assinatura de jornais/revistas (nenhum dos entrevistados na escola pública declarou possuir assinatura, enquanto três familiares de alunos da escola privada afirmaram possuir).

Em relação à rotina familiar, não há grandes diferenças entre as atividades de rotina enfatizadas pelos pais da escola pública em relação aos da escola particular. Nos discursos, há destaque para a atuação profissional, especialmente do pai, e aos cuidados com os filhos, tarefa, majoritariamente, da mãe. Os filhos costumam se dividir entre o estudo e as atividades complementares (cursos como Inglês e Informática, esportes e tarefas da escola) e a reunião familiar acontece principalmente à noite e nos finais de semana.

Neste sentido, é importante destacar que, embora os familiares da escola pública pareçam ter incorporado a importância social atribuída às atividades complementares no cotidiano extra-escola, especialmente em atividades desenvolvidas por meio de cursos como inglês e arte, fato que evidencia a prevalência da forma escolar em outros espaços além da escola, o fundamento principal é, ao que parece, divergente das intenções dos pais entrevistados na escola da rede privada. Enquanto as famílias da escola particular enfatizam a importância do estudo em diferentes momentos da entrevista, destacando aspectos que, aparentemente, incorporam o discurso dos professores em relação à disciplina, em estender a aprendizagem além do período escolar, como é o caso dos alunos que frequentam o chamado “apoio” na escola privada investigada e tem, neste momento, um “reforço” escolar, e das mães que destacam a importância do acompanhamento das lições de casa como prioridade na participação da vida escolar dos filhos, os da escola pública, salvo as exceções, não enfatizam propriamente a extensão do estudo, fato que pode representar que as intenções das famílias não se relacionam diretamente à aprendizagem formal, podendo ser, considerando algumas afirmações feitas ao longo da coleta de dados, estratégias que traduzem a

preocupação com o ócio, com o fato de deixarem os filhos sozinhos para trabalhar, com o tempo livre e, em alguns momentos, com as companhias, como mostram os trechos:

*Fazer a lição com os meus filhos, estar presente e cobrar. Essa é uma coisa que eu (...) eu acho, no momento, mais importante [...] acompanhar os estudos [...] (Familiar 1 - Escola Particular)*

*O ano passado, por exemplo, uma situação: ele [filho] tirou uma nota super baixa no último [trimestre]. Tirou notas boas no começo e a última foi aquela nota [baixa], só que a média ele conseguiu, ele passou e eu não fiquei feliz e eu peguei e falei assim [...] “Não, eu acho legal ele ficar em recuperação pra ele sentir!”, né? Porque [...] não é bem assim, eu acho que a criança tem que sentir, aí [...] pedi Apoio [...] eu solicitei da coordenadora: Por favor, eu acho importante deixar ele [no Apoio] pra ele sentir que não é o gostoso e que tá tendo nota boa e, de repente [...] na última prova pode relaxar!”. (Familiar 2- Escola Particular)*

*Eu não fico ensinando, essa é a função da escola. Só falo para meus filhos: “Tirem suas dúvidas!”, “Vá buscar!”, os professores têm obrigação de tirar as dúvidas. Estou sempre de olho, eu vou direcionando como eles tem que conduzir, sempre jogando a responsabilidade para meus filhos, sempre cobrando as lições, terminar as tarefas [...] (Familiar 4- Escola Particular)*

*Eu preencho o vazio deles (...) não é que eu queira ser, assim, uma ‘carrasca’, né? [...] É porque eu tenho que preencher o vazio deles, que se eu deixar sem fazer nada, né? Então coisa boa não vai aprender mesmo, né? [...] às vezes, eu tenho que desligar a TV e falar: “Olha, você vai fazer lição, você vai fazer o seu trabalho, você vai lavar louça!” [...] porque, às vezes, eles ficam brigando por causa de porcaria, né? ( Familiar 2 - Escola Pública)*

*O (nome do filho) faz esse curso que eu te falei [informática] durante a semana. À tarde, vem pra escola e aí, final de semana, eles vão pro grupo de escoteiro, porque eles são escoteiros [...] sábado teve festa junina, mas sábado tem escoteiro, então, eu prefiro que eles vão pro escoteiro do que vir aqui na festa junina, mesmo porquê, é escola estadual e todo mundo sabe o nível de amigos que estudam aqui. São pessoas (...) eu não gosto de criticar ninguém [...] mas, assim, eu vejo assim, quando a criança vai pra (...) pra 5ª série e entra numa escola estadual, ela praticamente é abandonada pelos pais [...] ( Familiar 3 - Escola Pública)*

O que se percebe, desta forma, é que em ambos os casos as famílias agem de maneira estratégica. Embora em alguns momentos das entrevistas, os pais da escola pública demonstrem reconhecer a escolaridade como perspectiva de um futuro mais digno, diferente do que vivenciaram, a ênfase,

ao que parece, está no presente e, por conta disso, nas situações que interferem diretamente nas rotinas em casa, caso da mãe que manda os filhos se ocuparem quando há algum conflito, ou naquilo que percebem como prioridade, como é o caso das companhias.

Neste sentido, Thin (2006, p. 217) aponta as divergências entre a socialização familiar em diferentes camadas sociais enfatizando que:

[...] a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não controem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias e superiores.

Paixão (2007, p. 41), em referência ao trabalho de Guedes (1997, p. 183), destaca também as expectativas de custódia, fato que surge como:

[...] a tentativa de apropriação da escola como parceira da família na proteção e na socialização dos/as filho/as, em especial, em famílias em que as mães devem sair de casa para trabalhar e, consequentemente, não têm condições de acompanhar o/a filho/a e protegê-lo/a de perigos que rondam as ruas.

Por outro lado, os pais da escola privada enfatizam o estudo, especialmente aquele capaz de prover os filhos com as condições para obter os melhores resultados em longo prazo, destacando os vestibulares, as avaliações externas e as melhores colocações nos *rankings* como indicadores da qualidade educacional, embora também façam referências à preocupação com as companhias e enfatizem como aspecto positivo na avaliação da escola o fato de ser uma escola em que “todos se conhecem”, o que pode indicar a preocupação tanto com a socialização quanto com a segurança dos filhos.

Neste sentido, Paixão (2007, p. 37) afirma que:

Nas camadas médias, a concepção de educação é fortemente mediada pela cultura da Psicologia, na busca de articular sucesso escolar e realização pessoal das crianças, organização emocional e exigências do trabalho escolar [...]. Esses pais e mães investem na ampliação de seus conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para melhor promover o sucesso escolar dos/as filhos/as.

Desenvolvem competências que consideram necessárias para participar de discussões na escola. Por isso, são denominados “pais profissionais”.

Quanto ao lazer, as famílias apresentam uma diversidade de atividades, sendo que, no caso dos familiares de alunos da escola pública, a freqüência maior aponta para passeios em parques públicos e “festinhas”, enquanto shopping e clube foram os mais citados pelas famílias de alunos da escola privada como locais em que a família busca lazer.

Para completar o perfil das famílias, novos quadros-síntese foram elaborados destacando, nos quadros 13 e 14, a escolaridade dos membros da família. A questão por meio da qual foram obtidas as informações que são apresentadas a seguir foi:

- |   |
|---|
| <p>2. Formação Escolar do entrevistado (a) e dos membros da família<br/>         3.1. Todos os membros de sua família estudaram? Qual o nível de ensino ou série em que cada membro de sua família está ou parou de estudar? Detalhar quais ainda estão cursando e quais concluíram/pararam os estudos.</p> |
|---|

**Quadro 13: Nível de escolaridade e profissão dos membros da família – Escola Pública**

Entrevistado	Mãe	Pai	Filhos	Outros
<b>Familiar 1</b>	Interrompeu os estudos no 2º ano do 3º Grau em escola pública/ do lar	Completo o 3º Grau parte em escola pública e parte em instituição da rede privada/ aposentado por invalidez	1. Cursando o 5º ano em escola pública 2. Cursando o 3º ciclo na APAE 3. Cursando o ensino infantil (Maternal II) em escola pública	–
<b>Familiar 2</b>	Concluiu o EM recentemente no EJA/ costureira	Concluiu o EM recentemente no EJA/ encanador	1. Cursando o 3º ano do EM em escola pública 2. Cursando o 1º ano do EM em escola pública 3. Cursando a 8ª série em escola pública 4. Cursando a 6ª série em escola pública 5. Cursando a 5ª série em escola pública	–
<b>Familiar 3</b>	Ensino Superior Completo no curso de Direito (apenas o ensino superior foi feito em instituição particular)	–	1. Cursando a 5ª série em escola pública 2. Cursando a 7ª série em escola pública	–
<b>Familiar 4</b>	Interrompeu os estudos na 8ª série em Escola Pública/ assistente na elaboração de um jornal local	Interrompeu os estudos na 6ª série em Escola Pública/ doméstica	1. Cursando o 3º ano do EM em escola pública 2. Interrompeu os estudos no 1º ano do EM em escola pública 3. Cursando a 7ª série em escola pública 4. Cursando a 4ª série em escola pública	–

**Quadro 14: Nível de escolaridade e profissão dos membros da família – Escola Particular**

Entrevistado	Mãe	Pai	Filhos	Outros
<b>Familiar 1</b>	Cursando o Ensino Superior em universidade particular/ do lar	Concluiu o Ensino Superior no curso de Engenharia/ avaliador de imóveis	1. Cursando o 6º ano do EFII em escola particular 2. Cursando o 4º ano em escola particular 3. Cursando o 2º ano em escola particular 4. Cursando o 1º ano em escola particular	—
<b>Familiar 2</b>	Concluiu pós-graduação em Marketing/ comerciante	Concluiu o Ensino Superior no curso de Administração/ diretor de informática e tecnologia	1. Cursando o 7º ano do EFII em escola particular	—
<b>Familiar 3</b>	Cursando o Ensino Superior no curso de Psicologia (estudou até o final do EF em escolas públicas e depois em instituições privadas)/ comerciante	Ensino Superior Completo no curso de Engenharia (sempre estudou em escola particular)/ Engenheiro Mecânico	1. Cursando o 6º ano do EFII em escola particular 2. Cursando o 7º ano do EFII em escola particular 3. Cursando o 9º ano do EFII em escola particular	—
<b>Familiar 4</b>	Concluiu o Ensino Médio (Magistério) em escola pública/ do lar	Concluiu o Ensino Médio (fez curso Técnico em Manutenção e Aeronáutica), interrompeu o Ensino Superior (estudou sempre em escolas públicas, exceto no superior)/ Diretor de uma empresa que produz sinistros aeronáuticos	1. Cursando o 9º ano do EFII em escola particular 2. Concluiu o EM em escola particular e foi aprovado recentemente no vestibular de instituição privada	—
<b>Familiar 5</b>	Concluiu o Ensino Superior no curso de Psicologia em universidade particular/ empresária	Concluiu o Ensino Médio (fez Técnico em Química) em escola particular/ empresário	1. Cursando o 9º ano do EFII em escola particular 2. Cursando o 6º ano do EFII em escola particular	Babá: não estudou

Ao observar os dados, é notório que a trajetória escolar dos pais de alunos da escola privada é mais longa se comparada à dos familiares de alunos da escola pública. Enquanto apenas uma entrevistada da escola pública afirmou ter completado o ensino superior, sete dos dez entrevistados na escola privada declararam a conclusão deste nível de ensino.

Neste sentido, o que se percebe é que os familiares da escola privada, pela longevidade dos estudos, por terem passado mais tempo na escola, parecem ter se apropriado mais do modo escolar de socialização e tendem,

portanto, a estabelecer uma relação que; embora pareça se dividir entre a participação idealizada pelos professores e, portanto, integrada à lógica escolar, colaborando especialmente nas tarefas de casa e comparecendo às reuniões e a participação estratégica, entendida pelos agentes escolares como indevida, acompanhando de perto, vigiando e interferindo em questões que os professores entendem como suas, as questões de cunho pedagógico; parece delineada sob a perspectiva da estratégia a longo prazo, objetivando uma escolarização que, como aquela que vivenciaram, seja longa e de sucesso.

Paixão (2007, p. 35) enfatiza que:

A perspectiva da escola como instrumento de mobilidade social explica porque os pais e mães de camadas médias se tornam “profissionais”: acompanham todo o processo de escolarização, mantêm-se informados sobre o que se passa na escola e buscam elementos para compreender as bases do trabalho pedagógico. Seguem de perto, cotidianamente, as atividades escolares dos/as filhos/as, o que significa também acompanhar e avaliar o trabalho dos professores/as.

Neste sentido, embora o discurso de alguns professores da escola particular aponte para a ausência das famílias, o que se percebe em muitos trechos das entrevistas direciona para o contrário, uma participação dos pais que incomoda por ser entendida como ameaça à profissionalidade docente e à autoridade que tem, ou procuram ter, frente às famílias. Da mesma forma, as afirmações feitas pelos familiares entrevistados também aponta para uma relação mais estreita em que os pais tendem a acompanhar a escolarização dos filhos especialmente nas tarefas escolares, reforçando o estudo para além dos muros da escola, e nos momentos em que percebe procedimentos da escola que vão de encontro com suas expectativas.

Em contrapartida, os familiares da escola pública, apesar de afirmarem e legitimarem a escolarização como via de acesso a uma vida mais digna, parecem não desenvolver ações com objetivos em longo prazo, centralizando sua participação em cobrar dos filhos comportamentos relativos ao convívio social e em prover os filhos com um espaço seguro, longe da violência das ruas, como ilustram os trechos:

*[participo] quando eu vejo, assim, que [...] tá saindo mais cedo [...]. É isso, saindo mais cedo, vão embora pra casa, e daí? [...] não tem a biblioteca, não tem uma sala de computação? [...] mesmo que seja pra substituir, como fica o tempo ocioso? Cabecinha vazia é oficina do mal, tá? [...] esse negócio de faltar professor [...] eles [professores] poderiam ficar pondo os alunos, nem que não desse aula, mas “possem” os alunos dentro de uma sala de aula [...] (Familiar 1 - Escola Pública)*

*Nossa, menina do céu, vocês quer ver eu ficar doida da vida? [...] mas eu ficar doida da vida é alguém não cumprimentar uma pessoa mais velha. Então, essa educação todos eles [os filhos] têm, né? O respeito, principalmente, primeiro lugar com as pessoas mais velhas, dentro da escola. Hoje eles têm! (Familiar 2 - Escola Pública)*

*A escola é a família, é extensão da família, entendeu? Dos filhos da gente porque, no meu caso, meu filho, eu acho, fica mais tempo na escola que comigo, entendeu? Então eu tenho que ter um ambiente bom pra ele aqui, eu tenho que ajudar a criar um ambiente bom pra ele aqui pra eu ficar tranquilo. Eu fico tranquilo no meu trabalho sabendo que ele tá aqui dentro e ele tá tranquilo, entendeu? Então a gente tem que participar [...] a gente se preocupa muito com a segurança dos filhos da gente, né? (Familiar 4 – Escola Pública)*

Neste sentido, o que se percebe é, de um lado, a participação das famílias em consonância com a lógica escolar, uma participação em que as ações desenvolvidas pelos pais integra-se ao jogo e, portanto, traduz expectativas de comportamentos que a escola define como adequados, é o caso da mãe que destaca a educação dos filhos no ambiente escolar e que, ao longo da entrevista, deixa claro que sua presença é sempre bem vinda na escola, enfatizando os elogios que costuma receber dos funcionários sobre o comportamento dos filhos e, de outro, a participação estratégica em que o objetivo principal é a garantia da segurança em saber que o filho está na escola e longe dos perigos das ruas.

Desta forma, o que se evidencia é, de um lado, uma ação integrada, a “adesão aos valores da escola republicana” (Paixão, 2007, p. 33), marcada pela disciplina, e, de outro, ações estratégicas que refletem o que Paixão (2007, p. 42) destaca ao citar os trabalhos de Guedes (1997) e Neves (1999) afirmando que:

*[...] é importante, para as famílias de camadas mais pobres, nas quais os adultos devem sair de casa para trabalhar, a garantia de que seus/suas filhos/as estão seguros/as no espaço escolar, e como sofrem com o fato*

de que a criança possa sair da escola antes do horário previsto, por exemplo, pela falta de um/a professor/a. Esse tipo de preocupação marca, com certeza, o elenco de expectativas em relação à escola por parte de famílias onde o trabalho da mãe fora do espaço doméstico é indispensável à sua sobrevivência.

Embora fique evidente a preocupação das famílias da escola pública com a segurança dos filhos, esta preocupação, traduzida em ações estratégicas, reflete a integração dos pais às tradições escolares, especialmente à percepção de que o tempo na escola deve ser planejado de tal forma que as crianças estejam sempre ocupadas, especialmente as mais pobres, que “não devem ficar entregues a si mesmas e deixadas nas ruas” (THIN, 2006, p. 216).

Vale ressaltar também que a preocupação dos pais em relação à liberação dos filhos antes do horário previsto para a saída faz sentido, tendo em vista que, durante a coleta dos dados, todos os dias de observação revelaram a dispensa de turmas inteiras em virtude da ausência de professores. Nestas ocasiões, o que se percebeu foi o movimento de alunos que permaneceram no entorno da escola e, em alguns momentos, arriscavam-se escalando os muros na tentativa de estabelecer contato com quem ainda estava no interior da instituição.

Neste sentido, fica notório que, embora o fato de ver os filhos em casa mais cedo possa ser uma constante, apenas uma mãe revelou uma perspectiva mais crítica, afirmando ser comum sua presença na escola a fim de buscar explicações para a liberação da filha antes do horário previsto para a saída, o que poderia, neste caso, revelar uma ação fundamentada na subjetivação, tendo em vista que, entrar na escola, questionar os procedimentos, entender as ações escolares, relacionar-se com funcionários com o objetivo de expressar seu incômodo frente às situações reflete “a luta contra a alienação, no sentido da impotência, do sentimento de não ser nada mais do que o espectador de sua própria vida” (WAUTIER, 2003, p. 184).

Em relação aos filhos, apenas um familiar declarou interrupção dos estudos de um dos filhos ao longo da trajetória escolar (Familiar 4- Escola Pública), os demais afirmaram que seus filhos continuam os estudos e estão

cursando diferentes níveis de ensino.

Quanto às profissões, fica também evidente que, enquanto os familiares de alunos da escola privada se dividem entre a profissão de comerciante/empresário e a direção de empresas, os familiares de alunos da escola pública aparecem, majoritariamente, como prestadores de serviços (costureira, encanador, doméstica, auxiliar...).

Neste aspecto, vale ressaltar que é evidente o fato de as famílias da escola particular possuírem condições econômicas mais favoráveis em relação às da escola pública, o que parece retratar, entre outras questões, a necessidade objetiva das famílias da escola pública em encaminhar seus filhos mais cedo ao mercado de trabalho, especialmente em ocupações em que a exigência por parte dos empregadores é menor quanto à escolaridade; e, subsequente à este fato, a redução do tempo de permanência dos alunos na escola, situação que traduz a reprodução das desigualdades no próprio universo da escola.

Assim, nas palavras de Dubet (2003, p. 34):

É o modelo de reprodução que se impõe globalmente, afirmado que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais [...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades.

A reprodução destacada por Dubet (2003) não traduz apenas as relações estabelecidas com os alunos, mas também as relações com as famílias. Neste caso, o que se percebe ao tomar como foco de análise as famílias da escola pública é que sua participação, comumente, integra-se ao discurso dos professores ao afirmar o despreparo destas para participar de fato da escolarização dos filhos; suas ações estão mais centradas no “acompanhamento” da vida escolar fora da escola do que no interior dela.

Neste sentido, Dubet (2003, p. 36) destaca que:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola,

que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas.

É notório o fato de que, embora não seja possível generalizar a questão, afirmando que as famílias entrevistadas constroem sua experiência agindo de maneira integrada ao discurso que aponta para seu despreparo na participação no ambiente escolar, as observações revelaram fatos importantes, como a ação das famílias em dois momentos importantes: a reunião de pais e a reunião de Conselho de Escola. Nestas ocasiões, embora documentado pela escola a presença de um número representativo de pais, no caso do Conselho, apenas duas mães estiveram na reunião e, apesar dos conflitos que aconteceram ao longo do encontro em virtude de temas polêmicos, como as drogas na escola, a presença da polícia nestas situações e casos mais específicos, como os vidros quebrados nas salas, elas, em nenhum momento, se manifestaram, mantendo-se apáticas do início ao fim, postura similar ao observado na reunião de pais tendo em vista que a reunião foi conduzida essencialmente pela professora e apenas uma mãe, ao final, aproximou-se da professora para informá-la que o filho é disléxico e que, por esse motivo, seu rendimento inferior ao esperado pela escola está “de acordo com o que ele [filho] pode apresentar”.

Neste sentido, vale ressaltar o que Luz (2000, p. 84) destaca ao tratar da implementação dos Conselhos de Escola em Piauí, tendo em vista que:

[...] a institucionalização dos CE [Conselhos Escolares] tem uma normatividade, uma racionalidade, uma característica, uma utopia, resultantes da síntese dos conflitos e contradições que remetem aos processos de negociação entre sociedade civil e política, incluindo momentos de ruptura, onde as concessões e conquistas

vão demarcando as posições dos sujeitos.

As contradições que permeiam a própria gênese dos Conselhos se contrapõem à padronização a que foram submetidos para sua implementação, o que traduz uma institucionalização em que se substituiu a “interlocução da sociedade civil pela mediação burocrática” (Luz, 2000, p. 77), fator evidente nas observações da escola pública investigada, especialmente no formato dado ao Conselho, formato em que, fundamentalmente, a ênfase esteve na apresentação de notas e planilhas para informar gastos, na prestação de contas à comunidade.

Após a apresentação dos perfis tanto dos entrevistados quanto das famílias, os demais quadros-síntese apresentam a percepção, descrição e avaliação dos entrevistados quanto à sua participação no ambiente escolar. Os quadros 15 e 16 retratam a percepção que os sujeitos fazem desta aproximação e referem-se às questões:

- 5.5. Você acha que é importante os pais/familiares participarem no ambiente escolar? Por quê?
- 5.8. Em quais situações você acredita ser mais importante sua participação? Consegue se lembrar de alguns exemplos dessas situações?
- 5.9. Em quais situações você acredita que sua participação seja desnecessária? Em qual(is) ocasião(ões) você costuma não vir ou faltar?

**Quadro 15: Percepção da família sobre sua presença na escola – Escola Pública**

Entrevistados	Percepção acerca da presença na escola	Situações em que a presença é: - importante - desnecessária
Familiar 1	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, afirma que essa presença favorece o rendimento escolar e faz com que os filhos sejam reconhecidos pelos professores, mas questiona o fato de <b>não ter abertura</b> para participar mais apesar de ter expressado o interesse na escola	<b>Importante:</b> na APM, onde é possível opinar (a mãe não faz parte da Associação, mas enfatiza a importância desta) e em situações em que é possível conhecer as pessoas com as quais convivem os filhos <b>Desnecessária:</b> não há
Familiar 2	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, afirma ser <b>difícil</b> estar na escola, mas quando comparece procura conversar com os funcionários, ouvi-los falar dos filhos	<b>Importante:</b> Em tudo, enfatizando as situações do cotidiano familiar em que afirma a importância dos estudos para os filhos <b>Desnecessária:</b> quando a escola comunica que um filho na está bem (a mãe afirma que eles fazem “manha”)
Familiar 3	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, diz que principalmente por se tratar de uma escola estadual “tem que estar muito mais atento”, mas revela a <b>dificuldade</b> em participar	<b>Importante:</b> quando surgem problemas, quando o filho parece disperso em relação aos estudos (em casa) <b>Desnecessária:</b> nas “festinhas”, organizações, “gincanas”, reuniões desse tipo
Familiar 4	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, ressalta a todo momento que “a escola é nossa também” e que, por isso, costuma passar “pra ver o que tá acontecendo”	<b>Importante:</b> “todo instante”, cita desde a “passadinha aqui na escola pra ver o que tá acontecendo”, até os eventos promovidos pela escola, destacando, inclusive palestras, APM e Conselho <b>Desnecessária:</b> cita as festas

**Quadro 16: Percepção da família sobre sua presença na escola – Escola Particular**

Entrevistados	Percepção acerca da presença na escola	Situações em que a presença é: - importante - desnecessária
Familiar 1	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, enfatiza o “livre acesso”, “até um pouco invasivo”, mas reforça sua “participação” no sentido de “zelar” pelos filhos e de acompanhar as tarefas de casa	<b>Importante:</b> no acompanhamento dos estudos, nas <b>tarefas escolares</b> , “estar presente e cobrar” <b>Desnecessária:</b> palestras que a escola oferece
Familiar 2	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, mas destaca que falta uma “integração maior” e que a “escola tem que tomar iniciativa”	<b>Importante:</b> nas <b>reuniões</b> ou quando a escola chama <b>Desnecessária:</b> não há, “tudo é importante”
Familiar 3	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, reforça que se não for desta forma “a escola não consegue fazer [...] tudo sozinha”	<b>Importante:</b> nas <b>reuniões</b> ou quando a escola chama <b>Desnecessária:</b> algumas festas em que os filhos não participem
Familiar 4	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, reforça que “é preciso estar próximo” para “descobrir se é isso [...] que acredita para os filhos”	<b>Importante:</b> quando há algum <b>problema</b> ou evento em que os trabalhos produzidos pelos alunos são apresentados <b>Desnecessária:</b> a primeira reunião do ano em que os funcionários são apresentados, “é tudo sempre igual”
Familiar 5	Demonstra acreditar na importância de sua presença na escola, enfatizando que “o <b>papel</b> de mãe e pai ninguém faz”	<b>Importante:</b> quando há algum <b>incômodo</b> ou quando há algum evento <b>Desnecessária:</b> não há

A primeira informação que se destaca ao analisar os quadros refere-se à importância atribuída pelos entrevistados à sua participação no ambiente escolar. Todos os sujeitos afirmaram ser relevante a aproximação entre família e escola, fator que se expressa também por meio da dificuldade em apontar situações em que sua presença seja desnecessária, como mostram os trechos a seguir:

*Num (...) nunca deixei de vir, isso que é complicado, viu. Sempre vim, sempre participei, entendeu? Sempre. Então, nunca deixei de vir numa reunião, então é (...) tudo é importante [...] (Familiar 2- Escola Particular)*

*Não tem. Por exemplo, as Olimpíadas, é um evento em que a família vai, é importante. Tudo o que eles fazem aqui eu acho que tem que participar [...] (Familiar 5- Escola Particular)*

*Eu já não acho isso (...) desnecessário o pai estar indo pra escola, porque o pai sempre tem que estar presente, seja na escola, seja numa festa, aonde a criança está indo, sabe? [...] de um modo ou do outro a gente tem que estar presente [...] (Familiar 1- Escola Pública)*

Neste aspecto, vale salientar que:

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Além disso, tem eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia a política escolar (a qualidade do ensino), sobretudo no contexto das escolas particulares, onde a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua é clara (Carvalho, 2004, p. 44).

A “aceitação imediata” pelos entrevistados revela a integração ao discurso dominante de que as famílias precisam acompanhar a escolarização dos filhos, participar do que acontece na escola e colaborar quando necessário. Entretanto, o que se percebe nos discursos é, no caso dos pais da escola pública, a dificuldade declarada em estar na escola, destacando questões da vida pessoal, especialmente relacionadas ao tempo disponível, para que possa haver uma participação mais efetiva, o que pode retratar novamente a idealização das famílias pois:

Essas condições favoráveis à participação dos *pais* na educação escolar apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas (Carvalho, 2004, p. 47).

Por outro lado, fica evidente que as próprias famílias, e neste caso é possível pensar nas famílias da escola pública e da escola privada, integram-se ao modelo tradicional de participação, que se centraliza nos problemas e nos chamados da escola. Apesar de, no caso dos pais da escola privada, ser possível encontrar indícios de uma participação também estratégica, em que a entrada na escola se faz por conta de incômodos sentidos no percurso de escolarização dos filhos e de verificarem constantemente “se é isso que

querem para os filhos”, fato que denota o acompanhamento “de perto” no sentido de verificar se o investimento feito terá o resultado esperado e o poder de escolha dessas famílias quanto à escola em que os filhos estudam<sup>17</sup>, situação que não se percebe no caso dos pais da escola pública que, embora esboçem em alguns trechos das entrevistas uma participação aparentemente estratégica, especialmente no sentido de garantir a segurança dos filhos na escola e longe das ruas, revelam, em alguns momentos, a impotência sentida frente às autoridades escolares e ao sistema, o que pode traduzir também o senso crítico, a ação fundamentada na subjetivação.

Os trechos a seguir revelam tais questões:

*[...] a escola num tem essa abertura, tá? Porque você pode perceber que a escola é fechada. Se eu preciso ter o contato com a professora, eu tenho que escolher [...] dia e horário, coisa que eu acho um absurdo, tá? [...] tanto é que é como eu te falei, começou as aulas e se você me perguntar quem é os professores da minha filha, eu não sei [...] a gente queria muito estar conhecendo os funcionários da escola, que a gente não conhece [...]. Quando foi o episódio da minha filha, de chamarem ela de negra e de fazer xixi porque a professora não deixou ela ir até o banheiro [...], que eu falei que eu ia na delegacia de ensino reclamar [...], ela [a diretora] falou que eu era neurótica porque eu tava exigindo um direito que não era nada daquilo. Então, é assim, se você não tem um certo conhecimento, eles conseguem dobrar você.* (Familiar 1- Escola Pública)

*[...] eu acho que eles deveriam chamar mais [os pais], sabe? Por exemplo, aquele dia [da reunião de pais] eu vim aqui e falei com a professora, eu não tenho muita disponibilidade, né? E a [...] diretora, acho que a coordenadora pedagógica, ficou de me dar um retorno [por conta do diagnóstico de dislexia do filho], não deu. Eu acho que a escola deveria participar um pouco mais. Eu até entendo que o número de alunos é bem grande, mas eles deveriam, sei lá, pedir mais funcionários, já que o número de funcionários não é suficiente pro número de alunos. Deveria ter mais porque uma coordenadora pra uma escola desse tamanho? Quantos alunos deve ter aqui? É difícil [...] (Familiar 3- Escola Pública)*

O que se percebe por meio desses trechos é que a aproximação das famílias da escola pública com a escola tem como foco questões mais

---

<sup>17</sup> Em relação ao tema “escolha da escola”, Vieira (2006) destaca a existência de um mercado escolar em que a existência de um espaço concorrencial entre escolas pode levar à mobilização familiar para o sucesso. Neste caso, o que se percebe é que as famílias entrevistadas na escola particular, apesar da distância entre suas residências e outras escolas, enfatizam constantemente a liberdade que dispõem para selecionar a escola dos filhos.

pontuais, especialmente em situações em que se sentem, de alguma maneira, lesadas ou “esquecidas” em virtude dos procedimentos escolares. Essa postura pode traduzir a violência que parecem experimentar nas relações com a escola tendo em vista que:

[...] parte substantiva das discussões trazidas por pais e mães de camadas populares se relaciona com a violência a que a escola submete suas crianças. Além das aprendizagens fundamentais que nenhum pai ou mãe contesta, expressam preocupações com as relações afetivas e a comunicação na escola. Para eles, problemas nessas áreas podem provocar um bloqueio emocional nas crianças – argumento invocado, com frequência, para explicar fracassos na escola. (Paixão, 2007, p. 36)

Com relação às situações em que sua participação se evidencia no ambiente escolar, os sujeitos apontaram uma diversidade de momentos em que estão presentes, muito embora, alguns exemplos apontados demonstrem que nem sempre esta presença está diretamente ligada à atuação no ambiente escolar, podendo se expressar por meio das ações implementadas também em casa, seja no acompanhamento das tarefas escolares, seja na transmissão de vivências e expectativas dos pais em relação à importância atribuída estudos. Os trechos a seguir retratam essas situações:

*Fazer a lição com os meus filhos, estar presente e cobrar. Essa é uma coisa que eu (...) eu acho, no momento, mais importante [...] (Familiar 1- Escola Particular)*

*Ah, minha participação é importante em tudo, né? Em tudo mesmo porque eu sempre passo pra eles, assim, eu e o pai não tivemos oportunidade que eles têm hoje [...] hoje eu passo pra eles: “Gente, se eu tivesse estudado (...)” [...] (Familiar 2- Escola Pública)*

*Bom, é quando o (nome do filho) começa a dar problema, assim (...) ficar meio disperso [...] vejo o caderno dele mais e converso mais com ele, aí eu vejo que as notas dele mudam [...] então, aí eu vejo que eu tenho que participar [...] (Familiar 3- Escola Pública)*

Estes trechos sugerem que, embora os eventos, as reuniões e chamados da escola tenham sido destacados ao longo das entrevistas pelos pais tanto da escola pública quanto da escola privada, o destaque para ações estratégicas, especialmente no caso da escola particular, se dá quando a participação acontece fora da escola, especialmente no acompanhamento de

tarefas escolares.

No caso dos pais da escola pública, o que se percebe é que as ações desenvolvidas por eles, por meio do que revelam as entrevistas realizadas, parecem também estratégicas. No entanto, o que se percebeu por meio das observações foram ações em que a integração das famílias às perspectivas escolares foram mais freqüentes tendo em vista que a entrada dos pais no ambiente escolar se fez, majoritariamente, por chamados da escola e, nestas ocasiões, elas pouco se expressaram frente aos agentes pedagógicos, mantendo uma postura de aparente “aceitação” do que por eles foi colocado.

Neste sentido, além das observações realizadas na reunião de pais e de Conselho de Escola, a presença dos pais num dia específico, determinado pela escola, e as observações feitas no cotidiano escolar revelaram que a participação das famílias da escola pública tinha como fundamento principal a justificação dos pais pelas faltas dos filhos e assuntos pontuais, como a retirada dos filhos antes do término das aulas e de boletins escolares. Esta participação pode ser entendida como estratégica na medida em que, cientes de que a presença dos filhos na escola deve atingir uma porcentagem pré-estabelecida, os pais tentam a todo o momento apresentar documentos que sirvam de justificativa para a ausência.

Nos casos em que os familiares apontaram uma atuação propriamente no ambiente escolar, as situações foram as mais diversas: APM, identificar as companhias dos filhos, quando surgem problemas e em eventos promovidos pela escola, no caso da escola pública, e no desenvolvimento das tarefas escolares, nas reuniões, quando há problema e em eventos que a escola promove, no caso da escola privada. Nesse sentido, é evidente que um ponto comum para a entrada das famílias em ambas as escolas é a centralidade nos problemas e nos eventos promovidos pelas escolas.

Embora haja destaque para a participação das famílias em situações em que há problemas, vale ressaltar questões importantes e que definem a relação família e escola de maneira divergente quando comparadas as escolas investigadas.

No caso da escola pública, o que se percebe por meio das entrevistas é que, embora todos os entrevistados tenham enfatizado a importância de sua participação, as respostas apresentadas quando questionados sobre as situações em que esta participação seja importante parecem revelar certo descompasso entre o que dizem e o que vivenciam na escola, tendo em vista que destacam em suas respostas palavras e expressões como: “sempre”, “a todo instante”, “em tudo”, expressões que se esvaziam de sentido quando, ao longo da entrevista, apresentam certa confusão ao descrever sua participação ou revelam a dificuldade objetiva em estar na escola.

Os trechos a seguir ilustram esta situação:

*Então, eu sempre participei, mas era assim, até a (...) na escola municipal, que sempre tem evento na escola municipal. Agora, assim, a escola aqui eu não sei se tem. A não ser que (...) falaram que tinha festa junina no sábado, mas eles [os filhos] nem se prontificaram de vir também, os meninos, nem eles quiseram vir [...] agora, agora, agora, nesses últimos momentos, eu não tenho motivo de eu estar comparecendo aqui [...] mas eu já falei pra elas [professoras], “qualquer problema, me liga que eu estarei aqui!”*  
(Familiar 2- Escola Pública)

*É, então, eu falo isso [que é importante participar], mas quando eles estavam na 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, eu vinha mais porque eu também não tava trabalhando, né? Eu fazia um estágio e era aqui em Mogi, eu tinha a disponibilidade de tempo. Então, eu não venho por causa disso mesmo, porque eu não tenho tempo pra vir.* (Familiar 3- Escola Pública)

*Ah, aqui se chama mais, assim, quando tem alguma atividade na escola, uma festa, assim, de dia das mães, quando tem coisas populares [...] uma coisa assim, palestra também ela chama, ela chama e a gente vem [...]. É, eu venho mais, eu gosto de mais de vim quando é parte assim, social, interessada à comunidade, assim, eu venho. Festa eu não gosto de vim não.* (Familiar 3- Escola Pública)

Neste aspecto, ao que parece, as famílias da escola pública aderiram ao discurso da participação, repetem a todo o momento a importância desta participação, mas, efetivamente, não demonstram ter encontrado o caminho para que isso ocorra, agindo fundamentalmente de maneira integrada ao modelo de participação estabelecido, o de comparecer na escola por questões específicas e pontuais, por problemas e em reuniões definidas pela escola,

seja por conta das ações da equipe pedagógica, que tendem a afastar as famílias do ambiente escolar em virtude, da idealização das famílias, baseada num modelo que não costuma corresponder ao real, o modelo de família da classe média (Ribeiro e Andrade, 2006; Marcondes e Sigolo, 2002; Carvalho, 2004), seja por conta da assimilação dos pais de que, de fato, educação escolar cabe à quem entende do assunto (Paixão, 2007), seja por conta da confrontação entre as lógicas socializadoras destaca por Thin (2006) ou ainda pelo decréscimo de participação, que parece ter sido naturalizado, ao longo da escolaridade (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010).

Os Quadros 17 e 18, a seguir, apresentam a descrição dos familiares sobre sua presença na escola e contém as informações que foram coletadas por meio das questões:

- 5.1. Quem acompanha a vida escolar dos filhos? Como isso acontece? Quem verifica as correspondências da escola? Quem vai às reuniões de pais e mestres?
- 5.2. Quando são chamados a comparecerem à escola vão? Quem vai? Explique como isso ocorre.
- 5.3. Quando tem alguma atividade na escola (comemorações, festas, outros projetos) vocês comparecem? Vocês podem comentar isso?
- 5.4. Vocês costumam ir à escola sem serem convocados para saberem “como vão as coisas”?
- 5.6. Em quais situações você está mais presente na escola de seu filho/familiar? O que costuma fazer com que você venha para a escola?
- 5.7. Quais são os assuntos que mais aparecem nos contatos que você tem com professores, coordenadores, diretores, funcionários da escola ou demais pais/familiares na escola de seu filho/familiar?
- 5.10. De quem costuma ser a iniciativa na sua relação com a escola? É você que procura a escola ou a escola quem “chama” a família? Como isso acontece?
- 5.13. Quem são as pessoas que costumam lhe atender no ambiente escolar? Como elas são? Você acha que elas ajudam a resolver seus assuntos com a escola? Pode citar uma situação que exemplifique este atendimento?
- 5.16. Com que freqüência você vai à escola de seu filho/familiar?

**Quadro 17: Descrição pelos familiares da presença da família na escola – Escola Pública**

Entrevistado	Quem comparece à escola/ acompanha a vida escolar do aluno	Frequência/ Iniciativa	Com quem tem contato na escola	Motivos/ Assuntos	Contatos com outros pais/ Assuntos
<b>Familiar 1</b>	A mãe	“Eu to todo dia aqui”, referindo-se ao fato de levar a filha para a escola e nas reuniões/ “Nunca fui chamada”	Secretárias	Queixas em relação à escola em virtude de problemas vivenciados pela filha na escola (vale salientar que nenhum exemplo traduz problemas de ordem pedagógica) e a freqüência de faltas dos professores/ problemas	A freqüência de faltas dos professores, a inexistência de ronda escolar, a má vontade dos professores no ensino, as greves e a reposição das aulas
<b>Familiar 2</b>	A mãe	Nas reuniões, de dois em dois meses/ “eu que procuro [...] Eu sempre procuro”	Secretárias, inspetora de alunos, a “diretora aqui é difícil”	Quando um filho passa mal na escola, buscar boletim de rendimento, quando a escola chama (exemplifica com um evento promovido pela escola para “prestigiar” os alunos “nota 10”)/ normalmente o bom comportamento dos filhos	A preocupação em relação aos namoros, às pessoas com as quais os filhos se relacionam
<b>Familiar 3</b>	A mãe	Nas reuniões e buscar os filhos/ “[...] eu que procuro”	Coordenadora Pedagógica	“Ultimamente, só se eu recebo bilhete”/ vida escolar, rendimento (destaca que não está muito presente na escola)	Não tem contato com outros pais/familiares
<b>Familiar 4</b>	O pai	Fala mais de sua presença no entorno da escola, afirmando estar “quase todo dia” e, quando questionado sobre a entrada na escola, diz que “uma vez por semana, duas vezes no máximo”/ embora diga que a iniciativa foi dos dois (ao relatar uma situação pontual), a narração parece indicar que a iniciativa foi do entrevistado	Fala das secretárias, da diretora e das faxineiras	Enfatiza o acompanhamento para “ver o que que tá acontecendo”, “saber como é que estão meus filhos”/ violência na escola, desenvolvimento de atividades “pra agradar o aluno”	A preocupação com a violência na escola, o incentivo aos pais para participarem do ambiente escolar

**Quadro 18: Descrição pelos familiares da presença da família na escola – Escola Particular**

Entrevistado	Quem comparece à escola/ acompanha a vida escolar do aluno	Frequência/ Iniciativa	Com quem tem contato na escola	Motivos/ Assuntos	Contatos com outros pais/ Assuntos
<b>Familiar 1</b>	A mãe afirma que não está presente nas reuniões, mas que acompanha mais “fora da escola”	“Todo dia”/ “Sempre procuro a escola”	Professores, coordenação, funcionários do refeitório, faxineiras, porteiros, seguranças, “todos os profissionais” da escola	Eventos promovidos pela escola, quando “alguma coisa não ta legal”, quando “me fizeram alguma coisa que eu não gostei”/ orientação dos professores sobre procedimento de estudo em casa	As condições da escola em oferecer “bagagem suficiente” para que os filhos entrem numa “faculdade não paga”, a preocupação com o ensino, “o que é bom, o que é ruim”
<b>Familiar 2</b>	A mãe	“Só quando tem eventos ou [...] quando sou chamada”/ “Normalmente a escola chama a família”	Coordenação, tutores	Eventos em que há apresentação dos trabalhos dos alunos (enfatiza que “o resto é [...] marketing”), quando o desempenho nas avaliações não é o esperado/ Indisciplina no ambiente escolar e falta de posicionamento da escola como “disciplinadora”	A indisciplina no ambiente escolar e a falta de posicionamento da escola enquanto “disciplinadora”
<b>Familiar 3</b>	Tanto o pai quanto a mãe	Uma vez a cada trimestre/ “A escola que chama”	Professores, direção, coordenação, “todas as pessoas que você precisa”	Saber o que está acontecendo, as festas, quando a escola chama, para buscar os filhos na escola, nas reuniões/ Alguma dificuldade do filho, elogios ao filho	A organização da escola, o estilo das festas, algumas queixas sobre a organização, melhorias da escola
<b>Familiar 4</b>	A mãe	Todos os dias para levar o filho à escola, quando é chamada ou tem que “pagar alguma coisa”/ “A escola que chama”	Cita apenas a direção, embora expresse que “desde lá da porta sempre me trataram bem”	Quando o filho apresenta dificuldade, por comportamento inadequado, em eventos que os filhos “selecionam”/ Sobre os filhos, “sempre falam bem dos meninos”	Questionamentos em relação à escola
<b>Familiar 5</b>	Tanto o pai quanto a mãe, embora o pai acompanhe mais pela Internet do que pessoalmente	“Uma média de três vezes no mês/ “Eu acho que sou eu”	Porteiros, tutores	Eventos que a escola promove, para conhecer os professores, para receber orientações sobre como colaborar com o desempenho do filho/ Expectativas em relação à escola e possibilidades de atuação	Reclamações

A primeira informação que observamos ao analisar os Quadros 17 e 18 refere-se à presença maciça das mães no acompanhamento da vida escolar

dos filhos, sendo os pais citados apenas por duas das entrevistadas da escola privada e um pai que foi entrevistado na escola pública e afirmou ser ele o responsável por tal tarefa.

Neste sentido, Gomes (1994, p. 57 e 58) enfatiza que:

O pai [...] nessas camadas sociais [populares], costuma manter-se ainda, bastante omisso em relação à educação dos filhos, e resistente à modernização de sua própria conduta, pautando-a segundo um modelo mais tradicional. A mãe aparece como a figura central na vida cotidiana e no discurso acerca da família e da socialização [...]. E, mesmo sem o saber ou desejar, ela, a mãe, torna-se a presa fácil e preferencial do discurso, ideológico ou não, acerca da família e da socialização [...]

Desta forma, fica evidente que a participação dos pais, e neste caso a referência está na figura masculina, na escola ainda está longe de se equiparar com a participação das mães e as expectativas depositadas nelas neste sentido, expectativas que parecem ter sido assimiladas por elas e se traduzem em conflitos na medida em que, especialmente no caso das mães das camadas populares, estas preocupam-se essencialmente com a sobrevivência: “De que maneira conciliá-lo [o problema da sobrevivência] com as exigências atuais da vida de mulher, de mãe e de trabalhadora?” (Gomes, 1994, p. 58).

Em relação à freqüência da participação, é notório que a entrada das famílias nas escolas está dividida entre o “leva e traz” diário, as reuniões; que acontecem bimestralmente, no caso da escola pública, e trimestralmente, no caso da escola particular; e chamados ou eventos promovidos pelas escolas. Neste sentido, a iniciativa dos contatos, considerando as afirmações sobre a frequência, parece retratar um caminho em que a escola direciona a entrada das famílias por meio de situações específicas, embora, nas declarações feitas pela maior parte entrevistados, o caminho apontado seja outro, o de que os contatos acontecem em virtude de uma iniciativa da família.

Quanto à iniciativa, vale salientar que, embora esteja evidente a centralidade da escola no direcionamento das situações de entrada das famílias e, contrariando tal perspectiva, haja a afirmação destas de que seus contatos retratam um caminho inverso em que elas buscam as escolas, há, no caso da escola privada, ênfase na liberdade de acesso, como mostram os

trechos a seguir apresentados:

*[...] como eu to aqui sempre, na hora do almoço, de repente eu fico sabendo de alguma coisa, não preciso nem marcar [...] aí tem essa intervenção, mas não (...) nunca de marcar reunião, assim, de ser mais informal [...] (Familiar 1- Escola Particular)*

*Ah, converso com a diretora, coordenadora, com os professores (...) a gente tem acesso com todas as pessoas que você precisa, consegue ter acesso [...] (Familiar 3- Escola Particular)*

*É meio de encontrar a coordenadora, aí eu pergunto se está tudo bem, é assim [...] (Familiar 4- Escola Particular)*

*Qualquer coisa eu venho aqui e questiono [...] quando começa o ano, eu quero conhecer os professores, eu convoco. (Familiar 5- Escola Particular)*

O que se percebe é que a ação das famílias da escola privada parece revelar a estratégia, pois, ao que parece, estão sempre “de olho” no que acontece na escola, investigando no cotidiano escolar se suas expectativas estão sendo atendidas e, quando há algum incômodo, “convocam” os professores/gestores para esclarecimentos. Esta postura parece traduzir o que Paixão (2007, p. 35) revela ao afirmar que:

Os pais de famílias pertencentes a camadas médias, ao contrário dos pais de camadas populares, utilizam a escola como estratégia instrumental. Para os primeiros, a escola se apresenta como instrumento eficaz para a promoção da mobilidade social dos/as filhos/as e, por isso, a competição emerge muito cedo – é preciso estar entre os melhores da classe [...]. A perspectiva da escola como instrumento de mobilidade social explica porque os pais e mães de camadas médias se tornam “profissionais”: acompanham todo o processo de escolarização, mantêm-se informados sobre o que se passa na escola e buscam elementos para compreender as bases do trabalho pedagógico.

Ainda tratando dos contatos das famílias com as escolas, um dado bastante relevante e que mostra similaridade entre as descrições feitas por familiares de alunos da escola pública em relação aos de alunos da escola privada está na centralidade declarada pela maior parte dos entrevistados na entrada em virtude de situações-problema (questões de indisciplina, dificuldade de ordem pedagógica, incidentes com os filhos, incidência de faltas dos professores...) ou chamados da escola (reuniões, eventos, entrega de boletins de rendimento...). Os trechos a seguir ilustram as afirmações feitas:

*Eu venho quando eu sinto que alguma coisa não tá legal [...] venho conversar com a coordenação, com a direção, quando eu vejo que o “bicho pega” e quando me fizeram alguma coisa que eu não gostei [...] (Familiar 1- Escola Particular)*

*Eu [...] acompanho. Ah (...) raramente quando a escola (...) o (nome do filho) não é uma criança que dá muitos (...) muitos B.O.s, como falam, né? Então, é tranquilo, só nas reuniões mesmo de (...) uma matéria ou outra, quando tá de Apoio ou quando tá um pouco mais desligado que eles chamam [...] (Familiar 2- Escola Particular)*

*[...] os chamados que, assim, a gente (...) eu (...) num sou muito chamada na escola, eu não tenho, assim, grandes complicações com meus filhos, e as reuniões, né? (Familiar 3- Escola Particular)*

*É (...) eu nunca sou chamada, né? A não ser pras reuniões, mas eu sempre venho [...] sempre que eu escuto alguma crítica dela [filha] eu venho saber o porquê, né? [...] Quando minha filha chega chorando ou reclamando, né? E (...) quando eu vejo, assim, que (...) o porquê que a (...) é (...) aqui nessa escola falta muito professor [...] (Familiar 1- Escola Pública)*

*Eu que venho [...] quando eu sou chamada, que nem (...) já me chamaram três vezes, foi um dia que a (nome da filha) tava passando ma, né? [...] eu já falei pra elas [refere-se às inspetoras], mas qualquer problema, me liga, me liga que eu estarei aqui, né? (Familiar 2- Escola Pública)*

*Ultimamente, só se eu recebo bilhete (...) só se eu receber bilhete [...] (Familiar 3- Escola Pública)*

Neste ponto, a congruência entre as respostas dadas pelos entrevistados na escola pública e os entrevistados na escola privada revelam, entre outras questões, a integração das famílias de ambas escolas ao modelo tradicional de participação dos pais na escola, um modelo que revela que “as reuniões consolidam-se [...] como o principal canal de informação institucionalizada” (Marcondes e Sigolo, 2002, p. 4) e que tende a

[...] focar ausências ao invés das presenças de contatos, os motivos negativos sobre os positivos; os contatos informais sobre os formais; os individuais sobre os coletivos; a distância sobre a proximidade; o envolvimento sobre a participação; o papel em vez da voz (Marcondes e Sigolo, 2002, p. 14).

Nos contatos com outros pais, tanto nos relatos de familiares de alunos da escola pública quanto nos de familiares de alunos da escola privada os assuntos retratam preocupações dos pais. No caso dos entrevistados na escola pública, as preocupações estão relacionadas às companhias dos filhos,

à violência, à segurança e, no caso dos entrevistados na escola privada, estas preocupações parecem retratar as expectativas em relação à escola, expectativas presentes (a escola que desejam ter) e futuras (a preparação para o ingresso em universidades públicas).

As preocupações dos familiares de alunos da escola pública se evidenciam nos trechos:

*[...] com os pais é esse negócio de faltar professor na sala de aula, né? Que as crianças saem mais cedo e ficam aí vagando, né? A Ronda, que não tem Ronda Policial nesse bairro, que é um bairro precário e a gente sabe que aqui em cima tem “boca de fumo”, sabe? Até a própria professora orientou as mães, que falou: “Olha, vocês num deixam, tá?” [...] da janela da minha casa dá pra ver rodinha [...] (Familiar 1- Escola Pública)*

*[...] com outros pais é a mesma coisa, às vezes a gente conversa, assim, negócio de namorado, né? Essas coisas, né? Com quem sai, que a gente fica com medo, que nem, tem pai que fala assim: “Ai [nome da entrevistada], eu tenho medo com quem ela tá andando, né? As amizades dela” [...] (Familiar 2- Escola Pública)*

*Olha, a gente se preocupa muito com a segurança dos filhos da gente, né? Então, a gente tem que ver o que que tá acontecendo [...] é que a escola aqui, ela é bem centralizada entre dois bairros diferentes, o bairro de lá não é bem estruturado, o Santa Tereza, entendeu? Não é bem estruturado, então, tem uns garotos de lá que estudam aqui e eles são, já (...) entendeu? (Familiar 4- Escola Pública)*

Já as preocupações dos familiares de alunos da escola privada, se evidenciam nos trechos:

*[...] os assuntos [...] era realmente se a escola ia é (...) não é dar feedback (...) é (...) se tinha condições de (...) sair daqui com bagagem suficiente pra prestar uma faculdade não paga [...] (Familiar 1- Escola Particular)*

*A transição do 6º pro 7º ano (...) eu acho que não deveria ter essa mudança tão grande (...) alunos de (...) que nem, alunos de 8, 9, tirar 3, 2 (...) é, a gente estranha realmente, né? [...] o ano passado, por exemplo, uma situação, ele tirou uma nota super baixa no último [trimestre]. Tirou notas boas no começo e a última foi aquela nota, só que a média ele deu, ele passou e eu não fiquei feliz [...] pedi Apoio [Pedagógico] [...] eu falei [para a coordenadora]: “[...] eu faço questão que ele fique de Apoio pra ele sentir!” (Familiar 2- Escola Particular)*

*Com os outros pais, geralmente eles falam muito, reclamam muito: “Ah, vou tirar meu filho da escola”, eles dizem [...] agora, os assuntos (...) são as atitudes dos outros alunos, normalmente, filhos de funcionários, o ensino que está fraco [...] (Familiar 5- Escola Particular)*

Como destacado em inúmeros trechos analisados neste trabalho, fica evidente, no caso da escola pública, que as ações implementadas pelos pais parecem fundamentar-se na estratégia especialmente quando o ambiente escolar é entendido como local de privação dos filhos em relação aos perigos da rua, encaminhar os filhos para a escola e garantir que lá eles permaneçam parece ser a estratégia encontrada pelas famílias para proteger os filhos e, no caso da escola particular, a estratégia fundamenta-se numa perspectiva de futuro, de investimento presente para garantir um futuro de sucesso, recorrendo, para isso a mecanismos de participação na e fora da escola que garantam a realização desta expectativa, seja por meio da “vigia” constante aos procedimentos escolares, seja por meio das ações de cobrança nas tarefas escolares ou em situações mais pontuais, onde sua entrada no ambiente escolar tem como finalidade compreender melhor os procedimentos para “falar a mesma língua” usada na escola.

### **3.2. Como avaliam os contatos**

Vale salientar que, embora haja preocupação tanto dos pais de alunos da escola pública quanto da escola privada em relação aos filhos, outro “assunto” apontado pelos familiares de alunos da escola privada foi bastante enfatizado durante a coleta de dados, as queixas e/ou questionamentos sobre a escola, fator que contraria, inclusive, as afirmações dos sujeitos quando questionados sobre a avaliação que fazem do atendimento/tratamento nos contatos que estabelecem na escola, como veremos nos quadros 19 e 20, que apresentam informações obtidas por meio das questões:

- |   |
|---|
| <p>5.11. Você gosta de ir à escola de seu filho/a? O que você acha bom no contato com a escola?<br/>Dê um exemplo de coisas que você gosta de fazer na escola.<br/>Dê um exemplo de coisas que a escola faz e que você gosta.</p> <p>5.12. E do que você não gosta no contato com a escola?<br/>Dê um exemplo de coisas que você não gosta de fazer na escola.<br/>Dê um exemplo de coisas que a escola faz e que você não gosta.<br/>O que você acha que poderia melhorar na escola?</p> <p>5.13. Quem são as pessoas que costumam lhe atender no ambiente escolar? Como elas são? Você acha que elas ajudam a resolver seus assuntos com a escola? Pode citar uma situação que exemplifique este atendimento?</p> <p>5.14. Como você se sente quando está em contato com estas pessoas?</p> <p>5.15. Como você costuma ser tratado por estas pessoas no ambiente escolar?</p> |
|---|

**Quadro 19: Como os familiares avaliam os contatos com a escola – Escola Pública**

Entrevistado	O que gosta	O que não gosta	Como avalia o atendimento
<b>Familiar 1</b>	De conversar com professores que dêem abertura, que não se incomodem em ser parados “na porta da escola”	De ver professor faltando e não ter substituta, de tentar conversar com a direção e “ela nunca tá”, de ter que esperar muito para ser atendida, de ser tratada como alguém que não seja “tão entendido de escola assim”	Afirma que os funcionários não resolvem suas questões com a escola, que se sente frustrada
<b>Familiar 2</b>	Gosta de ajudar (cita o fato de ter costurado as cortinas da escola)	A mãe não descreve qualquer situação que desagrade nos contatos com a escola, fala o tempo todo, apesar das intervenções, da importância do uso do uniforme e do respeito, ou falta de, em relação aos professores	Diz que é bem tratada no ambiente escolar, que não conversa muito com a direção porque a presença dela “aqui é difícil”, mas que as pessoas que atendem (cita as secretárias) resolvem suas questões
<b>Familiar 3</b>	A mãe não consegue apontar algo que agrade no contato com a escola, embora afirme: “venho pouco também”	A interrupção quando está conversando com um coordenador em virtude da demanda dos pais/familiares, a frieza, a distância	Embora demonstre não ter muitas questões que motivem os contatos com a escola, diz que um único caso que a motivou ainda não foi resolvido e, por conta disso, sente-se desamparada, ressaltando que, apesar de não ter tido retorno, foi bem tratada quando em contato com os funcionários da escola
<b>Familiar 4</b>	Enfatiza que gosta de estar na escola, que gosta da parte esportiva e da “Escola da Família” nos finais de Semana, cita também as reuniões	“ [...] não há o que não me agrade aqui”	Avalia positivamente o atendimento e afirma que suas questões com a escola são resolvidas pelos funcionários

**Quadro 20: Como os familiares avaliam os contatos com a escola – Escola Particular**

Entrevistado	O que gosta	O que não gosta	Como avalia o atendimento
<b>Familiar 1</b>	De almoçar na escola, de entrar na sala, de ver os trabalhos dos alunos nos murais, do contato com as pessoas	Embora afirme que não há “alguma coisa que eu não goste”, fala dos horários das reuniões	Enfatiza o carinho dos funcionários com a família, o clima de amizade entre as pessoas da escola em relação aos pais, um clima familiar, onde os pais são bem tratados e atendidos
<b>Familiar 2</b>	De um único evento intitulado “Mostra Cultural” em que há exposição de trabalhos dos alunos	Não argumenta sobre os contatos, enfatiza apenas uma situação pontual relacionada à sua insatisfação em relação a um evento esportivo promovido pela escola e, por fim, afirma apenas que “no contato não, não tem problema”	Afirma ser bem tratada, sentir-se à vontade nos atendimentos, mas, embora destaque um único contato com a escola, afirma não ter tido qualquer retorno ou resposta às suas questões

<b>Familiar 3</b>	Da parte física da escola, das pessoas, dos funcionários, “gosto de tudo”, é um “ambiente agradável	Fala das regras de convivência com outros pais, que não as cumprem	Enfatiza que é bem tratada nos atendimentos, que há interesse por parte dos funcionários em ouvir as questões da família e que, apresentadas as questões, a escola resolve
<b>Familiar 4</b>	Do contato, de observar o funcionamento	Enfatiza a postura da escola em estabelecer regras que “não são para todos”	Destaca a liberdade em virtude de conhecer “todo mundo”, o fato de ser bem tratada, com carinho, pelos funcionários
<b>Familiar 5</b>	Não especifica, mas demonstra satisfação no contato com as pessoas da escola	A atuação da equipe administrativa	Relata certa insatisfação com a atuação dos tutores por passarem as questões para a coordenação, fato que torna o retorno mais demorado, sente-se à vontade nos atendimentos e afirma ser bem tratada pelas pessoas da escola

De maneira geral, tanto os familiares de alunos da escola pública quanto os de alunos da escola privada afirmaram serem bem atendidos nas escolas. No entanto, em ambas, surgiram queixas em relação à resolução de suas questões com a escola, fato evidenciado nos trechos:

*[...] você é atendida pelas secretárias que são excelentes, tá? Esqueci o nome de uma aí que sempre me atende, esqueci o nome dela (...) mas, é assim, é excelente, mas (...) tem (...) mas elas não resolvem, elas mandam: “Ah, você aguarda aí no saguão que é com a diretora que você tem que resolver” [...] (Familiar 1- Escola Pública)*

*[...] quando eu venho aqui, quem me atende sempre é ali, na (...) secretaria mesmo, né? Se eu tiver algum problema, eu chego e já converso ali, ou se eu tiver algum probleminha, a inspetora que conversa comigo, que a diretora aqui é difícil, assim, conversar mesmo, né? (Familiar 2- Escola Pública)*

*Ah, não me agrada porque eu venho aqui, elas te dão atenção, mas não solucionam o seu problema, entendeu? [...] eu não culpo elas, deve ser aquela questão que eu disse, poucos funcionários, muitos alunos [...] e muitas das vezes você vai falar com um profissional da escola, a [...] coordenadora pedagógica, tá conversando com ela, vem mil pessoas falar com ela ao mesmo tempo. É uma pessoa só pra mil [...] você fala um monte de coisa pra ela e “Ah, tudo bem. Eu vou ver!” e (...) com certeza, daqui há pouco ela esquece, ela já esqueceu e (...) é, aí quando eu venho eu não gosto. (Familiar 3- Escola Pública)*

*[...] essa única vez esse ano que eu entrei em contato com essa (...) com essa tutora, não me deu respostas (...) um monte de perguntas*

*e não me deu respostas [...] aqui é a tutora, antes da coordenadora. Super solícitas, escutam, escutam, escutam e “vamos providenciar” e “vamos providenciar” e ficamos no “vamos providenciar” [...] (Familiar 2- Escola Particular)*

*A tutoria deixa um pouco a desejar, costuma passar pra coordenadora e demora um pouco, alguns problemas, eu tenho que cobrar a resolução depois. É igual o caso das carteirinhas de saída, as meninas estão até hoje sem a carteirinha, aí, eu tenho que ligar e cobrar: “Olha, vocês tem dois dias para providenciar a carteirinha!”, aí a coisa acontece. (Familiar 5- Escola Particular)*

Embora as queixas apresentadas pelos pais da escola pública sejam semelhantes às apresentadas pelos da escola privada, ao que parece, há por parte das famílias da escola privada tolerância menor em relação aos prazos para que a escola tente resolver suas questões. Esta postura revela a percepção de que as famílias, tendo consigo o poder de escolha (Vieira, 2006), podem exigir uma escola à sua medida, que atenda suas expectativas em todas as circunstâncias, é o caso da mudança no formato da reunião de pais na escola privada em virtude dos pedidos das famílias, reunião que passou de um encontro de caráter coletivo para encontros individuais em que apenas os familiares de alunos que apresentavam problemas na escola foram chamados para conversar com os professores, como observado durante a coleta de dados.

Uma informação que foi bastante enfatizada pelos familiares de alunos da escola privada e que não se destacou entre os dados coletados na escola pública refere-se à liberdade que os pais declararam ter no acesso à escola e ao relacionamento bem próximo que estabelecem com as pessoas da escola, fator que aparece, inclusive, como aspecto bastante positivo na avaliação da instituição de ensino, como ilustram bem os trechos:

*Eu tenho uma relação de parceria, de amizade, assim, também, né? Isso é o que me deixa mais tranquila também, de deixar aqui e que é muito bom [...] a gente já tem uma relação tanto dentro do condomínio como (...) que passa e se transmite à escola, né? [...] amigas das famílias, todo mundo junto e já tem tudo, essa facilidade. (Familiar 1- Escola Particular)*

*As crianças gostam muito, elas gostam muito da escola. Até, esta semana, eles comentaram que a escola era muito legal porque não era uma escola tão grande e que todo mundo conhecia todo mundo*

*[...] eu gosto, eu prefiro uma escola que não seja tão enorme [...] os funcionários te dão atenção, né? Naquele momento, se interessam pelo que você tá falando e tentam resolver a questão que você tá colocando. Me sinto bem.* (Familiar 3- Escola Particular)

*Eu gosto de vir pra cá porque sou bem atendida. Tudo o que eles fazem aqui, a gente percebe que há muito carinho, dedicação, dá prazer. Sou bem recebida, me sinto em casa.* (Familiar - Escola Particular)

Os relatos demonstram uma relação que é percebida pelos familiares como um vínculo de “amizade”, chegam a declarar que se sentem “em casa” que a escola lhes parece um ambiente “familiar”, destacando que “todo mundo conhece todo mundo”, afirmações que não surgiram com tanta ênfase nas declarações feitas pelos entrevistados da escola pública e que, em determinados momentos, chegam a se contrapor, como é o caso do fragmento a seguir:

*[...] a escola não tem mais essa abertura, essa abertura pras famílias, assim, tanto é que (...) é como eu te falei, começou as aulas e se você me perguntar quem é os professores da minha filha, eu não sei. Eu questionei na secretaria, né? Eu perguntei: “Olha, não vou ter uma reunião pros professores se apresentarem?”.* (Familiar 1- Escola Pública)

Neste ponto, fica evidente o quanto, não apenas por meio da escolha da escola, mas das escolhas feitas na escola, os familiares da escola privada agem estrategicamente acompanhando de perto, mantendo-se “tranquilos” na medida em que conhecem o espaço escolar, os procedimentos, as pessoas e são atendidos como se fossem “únicos” num espaço que se estrutura no coletivo, condição que parece retratar o desejo de alguns dos entrevistados na escola pública, especialmente de uma mãe, que revela que:

*[...] a gente não sabe quem é quem, sabe? [...]. Você pode ver, aquelas mães que vem na escola, o rendimento, a instrução é outra coisa, sabe? Até com as professoras mesmo, sabe? E (...) é assim, a professora também cria aquele vínculo: “Ah, olha, fulano, eu conheço sua mãe!”, “Ah, sua mãe tá sempre presente aqui!”. Então, inibe um pouco, sabe?* (Familiar 1- Escola Pública).

Em suma, o que observamos por meio dos quadros-síntese e dos trechos destacados é que, embora a avaliação dos familiares da escola pública

apresente um “bom tratamento” por parte dos funcionários da escola, há uma avaliação mais positiva por parte dos entrevistados na escola privada em virtude, entre outros fatores, da familiaridade entre as pessoas, do fato de serem reconhecidas pela equipe escolar e terem liberdade para falar dos filhos sem “formalidade”, sem ter que agendar horário, o que pode retratar um pronto-atendimento que traduz o desejo de “fidelização”, apontado outrora por um funcionário da escola privada.

Opondo-se a esta situação, o trecho a seguir é representativo, pois revela uma ação mais crítica, que traduz o conceito de subjetivação em Dubet (1994), de uma mãe da escola pública, que argumenta:

*A única coisa que eu gosto de vim aqui é conversar com a professora de Matemática dela, né? E a professora de Ciências, tá? Porque as outras eu nem conheço. E o horário que eles [a escola] estipula pra mãe tá vindo [...] é um horário muito difícil. Se a escola pudesse estar aberta, tá? (Familiar 1- Escola Pública)*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Num tema demasiadamente complexo, cercado de tradições e conflitos, sentimentos de angústia, impotência e ameaça, cerceado por relações que se fazem desiguais em sua essência, tendo em vista “(...) o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais” (Faria Filho, 2000, p. 44) é difícil falar em conclusões ou, mais complicado ainda, em generalizações.

Tendo em vista as diferentes realidades investigadas neste trabalho é possível falar em tendências e, neste caso, o que surge como primeiro foco de discussão é que, embora a hipótese levantada aponte para ações fundamentalmente estratégicas, no caso da escola privada, e ações delineadas pela lógica da subjetivação, no caso da escola pública, o que se pode inferir com base nos dados coletados e analisados é que a construção da experiência social das relações entre família e escola se faz por meio da “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (Dubet, 1994, p. 15) e que, embora se possa tratar das lógicas de ação, na construção desta experiência o que se vê é a combinação destas.

Neste sentido, é preciso destacar duas questões importantes:

1. Não parece ser possível destacar uma lógica de ação predominante na construção da experiência social na escola pública em oposição à construção na escola privada;
2. Se isso for possível, é preciso separar os que estão dentro da escola por profissão, daqueles que dela participam como “expectadores”, na tentativa do estabelecimento de relações ditas democráticas, tendo em vista que as ações empreendidas seguem caminhos diferentes.

Dito isto, o que se evidenciou por meio desta pesquisa foi, no caso dos professores e gestor da escola pública, ações que, ao que parece, traduzem a integração destes às “tradições” que cercam o universo escolar. “Tradições” que revelam a prevalência de um discurso que tende a idealizar um modelo de família, o da classe média, e estabelecer relações em que as exigências feitas

pela escola não parecem consonantes com a diversidade de perfis familiares com quem estabelecem contatos, contatos estes que, aparentemente, estão centralizados em problemas (especialmente de ordem disciplinar), nas reuniões promovidas pela escola e em situações específicas (levar e buscar na escola, retirar boletim, justificar faltas).

A integração destes pode ser entendida também como um recurso estratégico na medida em que, fortalecendo-se enquanto grupo, estão “protegidos” contra a ameaça que vem de fora. Ameaça que parece ser mais sentida quando analisados os dados coletados na escola privada.

Neste aspecto, ficou evidente que o “medo” demonstrado pelos professores e gestor na escola privada por meio das entrevistas, se traduziu no destaque dado para a divisão de papéis e para a necessidade de “informar” os pais sobre os limites de sua participação. Necessidade esta que, por sua vez, revela a estratégia dos sujeitos em defesa da profissionalização do trabalho docente (Enguita, 1995), tentando delimitar aquilo que lhes compete, a especificidade dos saberes de um profissional que vê seu “campo” de atuação invadido por “leigos” que, tomando contato com o modo de socialização escolar, em virtude deste ter ultrapassado os muros da escola (Vincent et. al. 2001), tendem a agir como verdadeiros “pedagogos” (Paixão, 2007), em prol de satisfazer suas expectativas futuras quanto à escolarização dos filhos.

Em relação à percepção dos entrevistados acerca da relação estabelecida, apenas dois professores da escola pública demonstraram maior criticidade quando argumentaram sobre a abertura dada às famílias pela escola enfatizando que “*a gente não tem promovido muitos encontros com os pais dos alunos, com exceção da reunião de pais, que é bimestral*” (Professor 1 – Escola Pública) e que “*chamar os pais só para criticar o aluno não resolve*” (Professor 2 – Escola Pública). Estas afirmações revelaram a subjetivação na construção da experiência social, pois apesar de, em determinados momentos das entrevistas, as professoras terem destacado o “despreparo” das famílias e a “culpabilização” destas pelo “insucesso” dos filhos, ficou evidente o reconhecimento de que a escola tende, de fato, a centralizar a relação nas reuniões e nos problemas, fator que, aparentemente, é entendido pelas

entrevistadas como “problemas” na relação das famílias com a escola.

No caso das famílias, prevalência de uma lógica de ação sobre as demais na construção da experiência social foi ainda mais difícil, especialmente no caso das famílias da escola pública.

Neste sentido, o que se percebeu por meio da análise dos dados é que as ações empreendidas por estas famílias se dividiram fundamentalmente entre a integração e a subjetivação. Ficou evidente no relato dos pais a integração ao discurso de participação, discurso este aceito por eles com total aprovação (Carvalho, 2004) e a centralidade dada aos problemas (especialmente disciplinares) quando efetivamente relacionam-se com a escola, fato que apareceu, inclusive, como justificativa para a “não participação”, ou seja, para explicar que não costumam ir à escola por entenderem que seus filhos, nas situações descritas, estão indo bem, que não estão apresentando comportamentos que vão de encontro com as expectativas escolares.

Por outro lado, alguns pais demonstraram ações em que a subjetivação se fez presente por meio de um maior senso crítico no que se refere às relações com a escola. Neste ponto, é importante salientar que foram justamente as mães que, no momento da abordagem para solicitar a participação nesta pesquisa se disponibilizaram a colaborar, sem qualquer influência dos professores ou gestores nesta abordagem, apresentaram maior criticidade, enquanto aquelas famílias indicadas pela equipe pedagógica apresentaram ações em que a integração predominou na construção da experiência social, o que nos leva a pensar que os motivos para a indicação sejam, de fato, a identificação de famílias que estão “com” a escola.

No sentido oposto, e voltando a tratar das famílias que, aparentemente, demonstraram maior criticidade, o que se evidenciou foi a perspectiva de que a escola está “contra” elas, na medida em que algumas ações desta são entendidas como violência contra suas crianças (Paixão, 2007). Ou seja, a escola “(...) é vivida de forma ambivalente: valorizada pela socialização, recusada pela destruição do sujeito individual” (*Ibid.*), fato evidenciado por meio do discurso de uma mãe (Familiar 1 – Escola Pública) que procurou a escola

quando a filha foi chamada de “negra” e, segundo ela, teve sua queixa “ignorada” pelos gestores, que teriam minimizado o problema argumentando que a filha *“nem se ofendeu tanto assim”*.

No caso dos pais da escola particular, embora tenha sido possível identificar ações integradas com o “jogo”, especialmente no que se refere aos momentos de encontro promovidos pela escola e a centralidade nos problemas, a ação estratégica foi percebida em diferentes momentos das entrevistas, especialmente nas relações estabelecidas com os professores e com os filhos, em casa, no acompanhamento das tarefas escolares.

Em relação às relações estabelecidas com os professores, ficou evidente o incômodo sentido por estes na entrada dos pais, especialmente no tratamento de assuntos “pedagógicos” e, por outro lado, a estratégia dos pais em “vigar” o trabalho daqueles para garantir que suas expectativas sejam atendidas, nem que, para isso, tenham que colocar em xeque a possibilidade real de que dispõem para escolher outra escola para o filho, o que, por sua vez, coloca o professor numa condição de funcionário frente ao cliente que objetivamente lhe paga o salário.

Por fim, quanto à relação estabelecida com os filhos, em casa, o que se percebeu foi a prevalência da forma escolar (Vincent et. al., 2001), alterando o contexto e as relações entre pais (especialmente as mães) e filhos, relações que, ao que parece, se fazem muito mais pedagógicas do que paternas em virtude de constituírem em ações estratégicas em prol do sucesso escolar dos filhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. 2005. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, v. XL (176), p. 579-593.

BRASIL. Congresso Nacional. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 1996. *Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 2001. *Lei nº 10.172/01 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. 2008. *Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRANDÃO, Zaia, 2010. *Sucesso e Fracasso escolar no contexto das relações família e escola*. Artigo publicado nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Belo Horizonte (p. 647-662).

BUHLER, Charlotte, 1961. *A professora, o aluno e seus problemas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura (Caps. 5 e 12).

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2004. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa. Paraíba: UFPB*, v.34, n.121, jan/abr. 2004, p. 41-58.

DESEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. 2007. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 10/05/2009).

DUBET, François, 1994. *A experiência Social e a ação*. In: Sociologia da Experiência. Lisboa: Éditions du Seuil.

\_\_\_\_\_. 2003. As desigualdades multiplicadas. Rio Grande do Sul: Editora Unisul.

\_\_\_\_\_. 2004. O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, set/dez, p. 539-555.

\_\_\_\_\_. 2003. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, jul, p. 29-45.

ENGUITA, Mariano Fernández, 1995. *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*, Madrid: Ediciones Morata.

ESCAPE, Sandra Mara Telles. 2002. *Crenças e valores de pais e professores acerca do processo educativo formal do adolescente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2000. *Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação*. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 10/05/2009).

GIOVANNI, Luciana Maria. 2009. François Dubet: a experiência escolar em jogo. *Educação: Autores e Tendências* (Coleção: Pedagogia Contemporânea – Os diversos Matizes da Sociologia da Educação nos dias de hoje). São Paulo: Segmento, n. 1, p. 44-59.

GOMES, Jerusa Vieira. 1994. Socialização primária: tarefa familiar? São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 91, p. 54-61.

\_\_\_\_\_. sd. Relações Família e Escola – Continuidade/ Descontinuidade no processo educativo. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 17/11/2010)

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. 2005. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. Minas Gerais: Paidéia, p. 31-42.

LUZ, Liliene Xavier. 2000. *Do princípio da gestão democrática a implantação dos Conselhos nas escolas*. In: Conselhos Escolares: Cidadania, Participação e Gestão Democrática na Educação?.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigristi. 2000. *pais e a vida escolar dos filhos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 17/012/2009).

NOGUEIRA, Maria Alice. 2005. *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 10/05/2009).

OLIVEIRA, Cynthia Bisiinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. 2010. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Campinas: Estudos de Psicologia*, jan/mar, 2010, p. 99-108.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. 2007. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. *Atos de Pesquisa em Educação*. RS: PPGE/ME, v.2, n.1, jan/abr. 2007, p. 23-51.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. 2006. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 385-394.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. 2009. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.13, n.2, jul/dez, p. 283-291.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. 2000. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com> (Acesso feito em: 05/10/2010)

THIN, Daniel. 2006. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ, v. 11, n.32, maio/ago. 2006, p. 211-225

VIEIRA, Maria Manuel. 2006. *Em torno da família e da escola: pertinência social, invisibilidade social*. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> (Acesso feito em: 21/06/2009).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, jun./2001, p. 7-47.

WAUTIER, Anne Marie. 2003. *Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet*. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) (Acesso feito em: 05/02/2010).

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/GESTORES**

ALMEIDA, Simone de. *Relação família escola: as ações das famílias de escolares do ensino fundamental II.* Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2010. Orientador: Luciana Maria Giovanni

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E DEMAIS AGENTES PEDAGÓGICOS<sup>1</sup>**

#### **INTRODUÇÃO**

Sou uma aluna do mestrado da PUC-SP e estou procurando conversar com alguns professores, coordenador (es) e diretor (es) que formam a equipe pedagógica da escola pois, através de minha pesquisa, quero entender melhor as ações da família no ambiente escolar, identificando quando, por que e como acontece o contato entre os agentes da instituição escolar e os familiares.

Se você concordar em participar dessa entrevista esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos entrevistados, das instituições e demais informações que possam ser utilizadas no reconhecimento de sujeitos e/ou instituições.

Para facilitar nossa conversa e garantir que eu não mude nada do que você disse, vou gravar nossa conversa.

Tudo bem?

Você tem alguma dúvida?

Você precisa de mais esclarecimentos?

Podemos começar?

\_\_\_\_\_ (Autorização do entrevistado)

#### **1. PERFIL DO PROFESSOR/ COORDENADOR/ DIRETOR**

1º nome ou apelido: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos: \_\_\_\_\_

Outros Dependentes: \_\_\_\_\_

Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

Local onde cresceu: \_\_\_\_\_

#### **2. FORMAÇÃO ESCOLAR**

##### **Ensino Fundamental (anos iniciais)**

Início: \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ pública ( ) particular ( )

Tipo de curso: Regular ( ) Supletivo ( ) outros ( ) Qual: \_\_\_\_\_

##### **Ensino Fundamental (anos finais)**

Início: \_\_\_\_\_ Conclusão.: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ pública ( ) particular ( )

Tipo de curso: Regular ( ) Supletivo ( ) outros ( ) Qual: \_\_\_\_\_

##### **Ensino Médio:** Hab. Magistério ( ) Comum ( ) outros ( ) Qual \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Conclusão.: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ pública ( ) particular ( )

<sup>1</sup> Roteiro adaptado de: NAITO, Maria José Mafra. 2006. *Cursos de formação continuada para professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica.

**Ensino Superior:** Curso: \_\_\_\_\_  
Licenciatura Plena ( ) Licenciatura Curta ( )  
Início: \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ pública ( ) particular ( )

**Outros cursos?** Tipo ( Latu-Sensu,Aperfeiçoamento, Extensão e Outros)  
\_\_\_\_\_

### **3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

**Magistério:** -**Ensino Fundamental:** Séries Iniciais \_\_\_\_\_ anos / Disciplinas \_\_\_\_\_  
Séries Finais \_\_\_\_\_ anos / Disciplinas \_\_\_\_\_  
-**Ensino Médio:** \_\_\_\_\_ anos / Disciplinas. \_\_\_\_\_  
-**Supletivo:** \_\_\_\_\_ anos / Disciplinas: \_\_\_\_\_  
-**EJA** \_\_\_\_\_ anos / Disciplinas \_\_\_\_\_

**Outras Experiências:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ anos

### **4. SITUAÇÃO ATUAL (aposentado/efetivo/eventual/jornada/nível ensino/disciplina):**

\_\_\_\_\_

### **5. ALGUNS ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS AGENTES ESCOLARES**

**5.1. Moradia:** casa ( ) apto ( ) próprio ( ) alugada ( ) cedida ( )  
**5.2. Renda Familiar:** ( ) até 3 salários mínimos  
( ) de 3 a 5 salários mínimos  
( ) de 5 a 8 salários mínimos  
( ) mais de 8 salários mínimos

**OBS:** nº. de pessoas na família: \_\_\_\_\_

**5.3. Recursos domésticos de que lhe ajudam no dia-a-dia (quants?).**  
geladeira: \_\_\_\_\_ freezer: \_\_\_\_\_  
máquina de lavar roupa: \_\_\_\_\_ máquina de lavar louça: \_\_\_\_\_  
forno elétrico: \_\_\_\_\_ microondas: \_\_\_\_\_  
aspirador de pó: \_\_\_\_\_ aparelho de som: \_\_\_\_\_  
liquidificador: \_\_\_\_\_ batedeira: \_\_\_\_\_  
telefone fixo: \_\_\_\_\_ celular: \_\_\_\_\_  
TV: \_\_\_\_\_ DVD: \_\_\_\_\_ video-cassete: \_\_\_\_\_ tv a cabo: \_\_\_\_\_  
assinatura jornal: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_  
assinatura revistas: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_  
carro: \_\_\_\_\_

#### **5.4. Como é sua rotina diária? (Descrever)**

Manhã: \_\_\_\_\_  
Tarde: \_\_\_\_\_  
Noite: \_\_\_\_\_

#### **5.5. O que faz nas horas vagas/ feriados/ finais de semana?**

Passeios/ quais? : \_\_\_\_\_  
Cinema: \_\_\_\_\_  
Teatro: \_\_\_\_\_  
Shows: \_\_\_\_\_  
Leitura/ quais? \_\_\_\_\_  
Esportes: \_\_\_\_\_

Museus: \_\_\_\_\_  
Igreja: \_\_\_\_\_  
Trabalhos manuais: \_\_\_\_\_  
Clube: \_\_\_\_\_  
Outros: \_\_\_\_\_

## **6- PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES**

- 6.1-** O que você entende por participação da família no ambiente escolar?
- 6.2-** Em que situações você percebe a atuação da família na escola? Consegue exemplificar uma situação em que a atuação se evidencie?
- 6.3-** Qual(is) é(são) sua(s) expectativa(s) em relação às famílias? O que você espera delas?
- 6.4-** Com que freqüência você entra em contato com os pais/familiares? Qual(is) o(s) motivo(s) destes contatos?
- 6.5-** Em que situações você acredita ser importante a participação das famílias? Pode, por favor, citar episódios que exemplifiquem tal importância?
- 6.6-** Em que situações você acredita que a participação das famílias seja desnecessária? Pode, por favor, citar episódios que exemplifiquem tal situação?
- 6.7-** De quem costuma ser a iniciativa na relação família escola? É a família que procura a escola ou a escola quem “chama” a família? Como isso acontece?
- 6.8-** Que fatores, a seu ver, interferem na relação escola família positivamente e negativamente? O que você acha que poderia /deveria ser feito a respeito?
- 6.9-** Como você definiria as famílias de seus alunos, especialmente aquelas com as quais você mantém contato? Você as conhece?
- 7.0-** O que você acredita que caracteriza ou marca fortemente a atuação das famílias no ambiente escolar?
- 7.1-** Você quer falar algo que não perguntei e julga importante? Comentar.

**Local:** \_\_\_\_\_

**Data / Horário:** \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS/FAMILIARES

ALMEIDA, Simone de. *Relação família escola: as ações das famílias de escolares do ensino fundamental II.* Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2010. Orientador: Luciana Maria Giovanni

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS/FAMILIARES DE ALUNOS<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

Sou uma aluna do mestrado da PUC-SP e estou procurando conversar com alguns pais/familiares de alunos da escola, pois através de minha pesquisa quero entender melhor as ações da família no ambiente escolar.

Se você concordar em participar dessa entrevista esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos entrevistados, das instituições e demais informações que possam ser utilizadas no reconhecimento de sujeitos e/ou instituições.

Para facilitar nossa conversa e garantir que eu não mude nada do que você disse, vou gravar a entrevista.

Tudo bem?

Você tem alguma dúvida?

Você precisa de mais esclarecimentos?

Podemos começar?

#### 1. ALGUNS ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)

1.1- 1º nome/apelido: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos Sexo: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

1.2- Qual seu parentesco com o aluno?

1.3- É você quem costuma comparecer na escola quando chamado ou quando precisa de alguma informação/ayuda? Detalhar.

#### 2. ALGUNS ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

2.1. Fale um pouco sobre você e sua família. Onde você mora? É perto da escola?

2.2. Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são elas? Que idade elas têm?

	Nome da pessoa	Parentesco	Idade
1			
2			
3			
4			
5			
6.			
7.			
8.			

2.3- Quantas e quais são as pessoas que colaboram com as despesas da casa? Detalhar.

	Nome da pessoa	Onde trabalha	O que faz
1			
2			
3			
4			

<sup>2</sup> Roteiro adaptado de: NAITO, Maria José Mafra. 2006. *Cursos de formação continuada para professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni) e de SOUZA, Neyliane Rocha da Silva. 2006. “Promovido pelo Conselho de Classe” ou “Retido no Ciclo II” – Qual é a diferença? Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que freqüentaram turmas de reforço. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

<b>5</b>			
<b>6.</b>			
<b>7.</b>			
<b>8.</b>			

**2.4-** Que atividades cada uma delas costuma desempenhar na rotina diária? Detalhar.

	<b>Nome da pessoa</b>	<b>Atividade que costuma realizar</b>
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		
<b>5</b>		
<b>6.</b>		
<b>7.</b>		
<b>8.</b>		

**2.5-** Qual ou quais são os responsáveis por cuidar dos menores da casa (caso existam)?

**2.6-** A família tem o costume de se reunir? Em que situações isso acontece?

**2.7-** Que atividades vocês costumam fazer nos momentos de lazer?

Passeios/ quais? :

Cinema:

Teatro:

Shows:

Leitura/ quais?

Esportes:

Museus:

Igreja:

Trabalhos manuais:

Clube:

Outros:

**2.8-** Você poderia descrever a rotina de sua família?

**Pela manhã:**

\_\_\_\_\_

**À tarde:**

\_\_\_\_\_

**À noite:**

\_\_\_\_\_

### **3. FORMAÇÃO ESCOLAR DO ENTREVISTADO (A) E DOS MEMBROS DA FAMÍLIA**

**3.1.** Todos os membros de sua família estudaram?

Qual o nível de ensino ou série em que cada membro de sua família está ou parou de estudar? Detalhar quais ainda estão cursando e quais concluíram/pararam os estudos.

	<b>Nome da pessoa</b>	<b>Nível/série – situação (concluído / em curso / interrompido)</b>	<b>Tipo de escola (pública / particular)</b>
<b>1</b>			
<b>2</b>			
<b>3</b>			
<b>4</b>			
<b>5</b>			
<b>6.</b>			
<b>7.</b>			
<b>8.</b>			

#### **4. ALGUNS ELEMENTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DA FAMÍLIA**

**4.1.** Moradia: casa ( ) apto ( ) próprio ( ) alugada ( ) cedida ( )

**4.2.** Renda Familiar: ( ) até 3 salários mínimos

( ) de 3 a 5 salários mínimos

( ) de 5 a 8 salários mínimos

( ) mais de 8 salários mínimos

**4.3.** Recursos domésticos de que lhe ajudam no dia-a-dia (quants?).

geladeira: \_\_\_\_\_

freezer: \_\_\_\_\_

máquina de lavar roupa: \_\_\_\_\_

máquina de lavar louça: \_\_\_\_\_

forno elétrico: \_\_\_\_\_

microondas: \_\_\_\_\_

aspirador de pó: \_\_\_\_\_

aparelho de som: \_\_\_\_\_

liquidificador: \_\_\_\_\_

batedeira: \_\_\_\_\_

telefone fixo: \_\_\_\_\_

celular: \_\_\_\_\_

TV: \_\_\_\_\_ DVD: \_\_\_\_\_ video-cassete: \_\_\_\_\_ tv a cabo: \_\_\_\_\_

assinatura jornal: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_

assinatura revistas: \_\_\_\_\_ quais: \_\_\_\_\_

#### **5- PERCEPÇÃO DE SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DO FILHO/ FAMILIAR**

**5.1.** Quem acompanha a vida escolar dos filhos? Como isso acontece? Quem verifica as correspondências da escola? Quem vai às reuniões de pais e mestres?

**5.2.** Quando são chamados a comparecerem à escola vão? Quem vai? Explique como isso ocorre.

**5.3.** Quando tem alguma atividade na escola (comemorações, festas, outros projetos) vocês comparecem? Vocês podem comentar isso?

**5.4.** Vocês costumam ir à escola sem serem convocados para saberem "como vão as coisas"?

**5.5.** Você acha que é importante os pais/familiares participarem no ambiente escolar? Por quê?

**5.6.** Em quais situações você mais está presente na escola de seu filho/familiar? O que costuma fazer com que você venha para a escola?

**5.7.** Quais são os assuntos que mais aparecem nos contatos que você tem com professores, coordenadores, diretores, funcionários da escola ou demais pais/familiares na escola de seu filho/familiar?

**5.8.** Em quais situações você acredita ser mais importante sua participação? Consegue se lembrar de alguns exemplos dessas situações?

**5.9.** Em quais situações você acredita que sua participação seja desnecessária? Em qual(is) ocasião(ões) você costuma não vir ou faltar?

**5.10.** De quem costuma ser a iniciativa na sua relação com a escola? É você que procura a escola ou a escola quem "chama" a família? Como isso acontece?

**5.11.** Você gosta de ir à escola de seu filho/a? O que você acha bom no contato com a escola?

Dê um exemplo de coisas que você gosta de fazer na escola.

Dê um exemplo de coisas que a escola faz e que você gosta.

**5.12.** E do que você não gosta no contato com a escola?

Dê um exemplo de coisas que você não gosta de fazer na escola.

Dê um exemplo de coisas que a escola faz e que você não gosta.

O que você acha que poderia melhorar na escola?

**5.13.** Quem são as pessoas que costumam lhe atender no ambiente escolar? Como elas são? Você acha que elas ajudam a resolver seus assuntos com a escola? Pode citar uma situação que exemplifique este atendimento?

**5.14.** Como você se sente quando está em contato com estas pessoas?

**5.15.** Como você costuma ser tratado por estas pessoas no ambiente escolar?

**5.16.** Com que freqüência você vai à escola de seu filho/familiar?

**5.17.** Você quer falar algo que não perguntei e julga importante comentar?

**Local:** \_\_\_\_\_

**Data / Horário:** \_\_\_\_\_

## ANEXO 3: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ALMEIDA, Simone de. *Relação família escola: as ações das famílias de escolares do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2010. Orientador: Luciana Maria Giovanni

### Roteiro para observação das situações escolares cotidianas<sup>3</sup>

Data: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_.

#### A Escola:

Localização (bairro, imediações)  
Características da arquitetura (aparência geral externa)  
Condições das instalações (limpeza, conservação, luminosidade, ventilação)  
Definição e uso dos espaços pelos alunos, professoras, funcionários e familiares  
Definição do contexto da escola (reputação da escola na comunidade, como as pessoas se referem à escola, composição sócio-econômica da escola, características do bairro circundante  
Como professoras, coordenadores, diretor e familiares descrevem a escola

#### Entrada e saída dos alunos

Comportamento dos alunos e atitudes das professoras  
Modo de organização (fila ou não)  
Presença dos pais nesses horários, relação/comunicação com funcionários, professores, equipe técnica, outros pais (assuntos, “clima”, linguagem corporal)  
Como os alunos chegam – transporte  
Controle do fluxo dos alunos por outras pessoas  
Comportamento dos alunos, familiares e funcionários da escola  
Atitude das professoras  
Modo de organização desses horários e locais  
Aspecto geral do ambiente e organização do espaço  
Tipos de serviços, funcionamento e regras  
Como os diferentes sujeitos se referem a esses momentos

#### Organização da rotina escolar.

Descrição do espaço físico  
Modo de disposição dos móveis, dos materiais didáticos, material afixados nas paredes, informes para os pais/familiares, ambientes de recepção das famílias  
Movimento de familiares no ambiente escolar: freqüência e incidência  
Comportamento das professoras e demais agentes pedagógicos: modo como atendem responsáveis dos alunos, como se dirigem às suas solicitações, discursos proferidos, solicitações realizadas...  
Como os familiares se dirigem às professoras, como reagem às suas solicitações, quais são suas expectativas, discursos proferidos...  
Clima entre pais e professores ou demais agentes pedagógicos (alegria/ansiedade/rejeição)  
Momentos de contato entre família escola: quando e por que acontecem?  
Atividades em que a família é chamada e/ou atividades nas quais mais comparece à escola: comportamento de familiares, professores e demais agentes pedagógicos  
Quais familiares têm contato com a professora ou demais agentes pedagógicos (tipo de contato e freqüência)

**Circulação de familiares, professores e demais agentes pedagógicos**

Ambiente dos corredores (freqüência e tipos de movimentação de familiares, professoras, coordenadores ou diretores nesses ambientes).

<sup>3</sup> Roteiro adaptado de: DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. *Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Um estudo na visão de alunos e professoras*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Educação: História, Política, Sociedade, 2004. Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

## **ANEXO 4: ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

ALMEIDA, Simone de. *Relação família escola: as ações das famílias de escolares do ensino fundamental II.* Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2010. Orientador: Luciana Maria Giovanni

### **ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS<sup>4</sup>:**

#### **1. Identificação do documento**

- 1.1 Título
- 1.2 Data:
- 1.3 Órgão responsável pela elaboração:
- 1.4 Contexto de origem:
- 1.5 Assunto:

#### **2. Estrutura do documento**

(Fazer uma descrição esquemática do documento)

#### **3. Principais idéias e orientações contidas no documento**

#### **4. Referências a:**

- 4.1 Relação família e escola
- 4.2 Participação da família em conselhos ou similares
- 4.3 Atendimentos/convocações previstas para atendimento às famílias
- 4.4 Informações direcionadas ou relacionadas à atuação das famílias
- 4.5 Discurso, linguagem utilizada, conceitos, termos ou expressões recorrentes em relação à atuação das famílias

**Obs.** Os documentos previstos para análise são: 1) Plano Diretor e 2) Plano de Gestão.

---

<sup>4</sup> Roteiro adaptado de: PEREIRA, Neusa Maria. *Implantação da reforma do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.* Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2003. Orientador: Luciana Maria Giovanni.