



Jéssica Fernanda de Souza Carpes

**Escolas privadas em Belford Roxo: (des)encontros entre
família, professores e escola**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de Educação do
Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Silvana Mesquita



Jessica Fernanda de Souza Carpes

**Escolas privadas em Belford Roxo:
(des)encontros entre família,
professores e escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Profª. Silvana Soares de Araujo Mesquita

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª. Marluce Souza de Andrade

Prefeitura Municipal de

Duque de Caxias

Rio de Janeiro, fevereiro de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Jéssica Fernanda de Souza Carpes

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio, formada em 2020. Foi Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Educação, História e Comunicação de 2018 a 2019, e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em 2016 a 2017. Possui interesse nos seguintes temas: práticas pedagógicas, relação família-escola e formação docente. Professora de Educação Infantil.

Ficha Catalográfica

Carpes, Jéssica Fernanda de Souza

Escolas privadas em Belford Roxo: (des)encontros entre família, professores e escola / Jéssica Fernanda de Souza Carpes; orientadora: Silvana Mesquita. – 2021.

178 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Práticas pedagógicas. 3. Relação família-escola. 4. Escolas privadas. 5. Belford-Roxo. 6. Concepções de ensino. I. Mesquita, Silvana. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu pai, Luiz Carlos, e minha mãe, Jecimar Moraes, que sempre acreditaram em mim. São minha fortaleza e tudo que eu tenho de mais precioso.

Agradecimentos

A Deus, por mais esse sonho realizado, por sua bondade e cuidado para ir adiante nessa jornada. A Ele, a honra, a glória e todo o meu louvor.

Aos meus pais, Luiz e Jecimar, por todo amor, dedicação e incentivo aos meus estudos. Acreditaram e investiram para que hoje estivesse colhendo os frutos. Meu amor incondicional!

Às minhas irmãs, Camila e Karina, pelo apoio quando mais precisei, amor e carinho de sempre, por vibrarem comigo por cada conquista e por compreenderem os momentos em que precisei ficar ausente.

Ao Guilherme, é claro, meu marido e grande amor, pelo apoio e compreensão em cada etapa desta dissertação. Me acolheu e me escutou nos momentos em que eu mais me senti fragilizada e tão pequena diante dos desafios.

À minha avó Marli, pelo seu carinho, amor e cuidado durante toda essa jornada. Sempre me trazia um cafezinho para me reanimar nas horas em que eu estava me dedicando a esta pesquisa.

Ao Tio Jeferson, por sempre torcer por mim e por me incentivar a conquistar os meus sonhos.

A todos os meus amigos da turma de mestrado, Bianca, Bruno, Caio, Claudia, Joice, Larissa, Leonardo, Rafaela, Duarte, Kadja e Rodolfo, pela rede de apoio, troca e partilha durante todo o processo da dissertação.

À Silvana, por toda dedicação, ensino e leveza com a forma como conduziu cada passo da construção desta dissertação. Foi a melhor orientadora que eu poderia ter. Sua atuação foi maravilhosa, sempre otimista e solícita com as minhas ideias. Acreditou em mim nos momentos em que eu mais duvidei de que seria possível.

À Joice, que foi uma grande amiga. Uma amizade que nasceu durante o mestrado. Obrigada pela troca, pela escuta e por me acolher nos momentos em que eu pensei que não ia conseguir.

À Manuella, que teve o trabalho impecável de revisar toda esta pesquisa com seu olhar minucioso.

Ao grupo de pesquisa PROFEX, por toda troca, partilha ao longo deste período. Foi muito bom compartilhar com o grupo todas as questões que me fizeram indagar sobre a pesquisa.

Aos funcionários da instituição da PUC-RIO, por todo apoio e dedicação em cada solicitação, em especial, ao Geneci, por toda ajuda com o acesso à distância aos programas de dados.

Aos meus professores da graduação e da pós-graduação da PUC-RIO, pelo empenho, competência e por terem contribuído na minha trajetória como pedagoga e pesquisadora.

Ao CNPq e a Capes, pelo financiamento da pesquisa e por ter tornado possível construção desta dissertação ao longo desses dois anos.

Aos meus amigos Cássia, Sara Márcia e Willian, que me apoiaram e me incentivaram até o fim desta pesquisa. Foram maravilhosos me ajudando a colocar a dissertação segundo as normas da PUC-Rio. Obrigada por toda força!

À Adailce, uma querida amiga que me ajudou a me inserir no campo, fazendo o meu contato com a escola, partir do qual eu pude desenvolver a pesquisa.

A todos os amigos, familiares e professores que contribuíram de alguma forma, me motivando e me dando fôlego para a construção dessa pesquisa. Como já dizia Tom Jobim: “é impossível ser feliz sozinho”, e tenho certeza de que seria impossível construir essa pesquisa sozinha sem a participação de vocês!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Resumo

CARPES, Jéssica Fernanda. MESQUITA, Silvana. Escolas privadas em Belford Roxo: (des)encontros entre família, professores e escola. Rio de Janeiro, 2022. 176p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as influências das famílias sobre as práticas pedagógicas nas escolas privadas de Belford Roxo, procurando identificar se há divergência entre as concepções dos professores e das famílias. A pesquisa se desenvolveu em três escolas privadas, de pequeno e médio porte, autônomas e de prestígio, que atendem, em sua maioria, a classe popular do município de Belford Roxo. A metodologia adotada para a produção de dados foi a de caráter qualitativo, composta em duas etapas: realização de entrevista semiestruturada, com duas professoras e uma coordenadora do Ensino Fundamental I de cada uma das três instituições escolares investigadas, totalizando nove entrevistas; aplicação de questionários para as famílias dos alunos, com perguntas abertas e fechadas, totalizando vinte e um respondentes. Além disso, utilizou-se a página do Facebook de cada instituição, para uma análise documental, em busca de compreender como a comunidade escolar, a família e os professores apresentam suas concepções sobre a lógica de funcionamento da escola. A análise dos dados das entrevistas contou com o método de análise temática. Constatou-se que são escolas privadas que vêm crescendo, em comparação com as da rede pública da região, mas com poucos parâmetros das autoridades governamentais, principalmente no que tange à ausência de dados sobre o desempenho educacional dos alunos. Essas escolas destacam-se como escolas de prestígio para as famílias por oferecerem uma educação de “qualidade”, de modelo conteudista e tradicional, baseadas no uso de livro didático, cujo foco central da aprendizagem está na memorização, repetição e nos resultados das avaliações. Evidenciou-se que esse formato de ensino possui influências das famílias que pagam a escola e, por isso,

acreditam que esse é o melhor ensino para seus filhos. A maioria dos professores possui baixos níveis de formação acadêmica, e não há nenhuma organização por meio da escola para promover um aperfeiçoamento profissional através de formação continuada. Conclui-se que a prática pedagógica é submetida a uma lógica de ensino regulador, acumulativo e tradicional, que inibe a autoria e a criatividade docente, justificada por essas escolas se submeterem às influências do mercado e das próprias famílias. Evidenciou-se que não há grandes desencontros entre as concepções das escolas, das famílias e dos professores no que tange ao processo de ensino- aprendizagem. Esse cenário perpetua-se como um ciclo vicioso de repetição das práticas-pedagógicas tradicionais, com poucos avanços, mantidos, principalmente, pelos limites da formação dos professores, seja inicial e continuada, pela constante influência das famílias, juntamente com a falta de regulação dos governos. Aposta-se na necessidade de novos estudos para a compreensão de como se efetiva o processo de aprendizagem dos alunos no cotidiano da sala de aula, a fim de aprofundar as questões evidenciadas nesta pesquisa.

Palavras-chave:

Práticas Pedagógicas; Relação Família-Escola; Escolas Privadas; Belford-Roxo; Concepções de ensino

Abstract

CARPES, Jéssica Fernanda. MESQUITA, Silvana. Private schools in Belford-Roxo: (dis)encounters between family, teachers and school. Rio de Janeiro, 2022. 196p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research aims to investigate the influences of families on pedagogical practices in private schools in Belford-Roxo, seeking to identify whether there is divergence between the conceptions of teachers and families. The research was carried out in three small and medium-sized autonomous and prestigious private schools, which attend, in general, to the popular classes in the city of Belford Roxo. The methodology adopted for the production of data was of a qualitative nature, composed of two stages: semi-structured interviews with two teachers and a coordinator of Elementary I, of each of the three school institutions investigated, totaling nine interviews; application of questionnaires to the students' families with open and closed questions, totaling twenty one respondents. In addition, the Facebook page of each institution was used for documentary analysis in order to understand how the school community, family and teachers present their conceptions about the logic of how the schools function. The data from the interviews were analyzed using the thematic analysis method. It was found that these are private schools that have been growing in comparison with the public network in the region, but with few parameters from the government authorities, especially regarding the absence of data on the educational performance of students. These schools stand out as prestigious schools for families because they offer "quality" education with a content-based and traditional model, based on the textbook, the central focus of learning of which is on memorization, repetition and the results of evaluations. It was evident that this educational format is influenced by the families who pay for the school and believe that this is the best education for their children. Most teachers have low levels of academic training and the schools do not offer to promote professional improvement through continuing education.

The conclusion is that the pedagogical practice is submitted to a regulatory, accumulative and traditional teaching logic that inhibits the teachers' authorship and creativity, justified by the fact that these schools submit themselves to the influences of the market and of the families themselves. It is evident that there is not much disagreement between the conceptions of schools, families and teachers in relation to the teaching-learning process. This scenario is perpetuated as a vicious cycle of repetition of traditional pedagogical practices with little progress, maintained mainly by the limits of teacher training, both initial and continuing, and by the constant influence of families, along with the lack of government regulation. We believe that new studies are needed to understand how the learning process of students takes place in the classroom, in order to deepen the issues highlighted in this research.

Keywords

Pedagogical Practices; Family-School Relationship; Private Schools; Belford-Roxo; Conceptions of teaching

Sumário

1. Introdução e justificativa	18
1.1 Panorama das escolas de Belford Roxo: o predomínio da rede privada	21
1.2 Critérios para a escolha das escolas	28
1.3 Organização dos capítulos	30
2. Fundamentos Teóricos	31
2.1 Família-Escola e o exercício da prática pedagógica dos professores	31
2.2 Situando as escolas privadas	38
2.3 Nova Classe Média	41
2.4 Privado versus Público	45
2.5 Concepções de educação: entre pedagogia tradicional e pedagogia nova	50
3. Metodologia: o desenvolvimento da pesquisa	53
3.1 Entrevistas	53
3.2 Participantes das entrevistas: coordenadores e professores	54
3.3 Questionário	55
3.4 Perfil dos respondentes do questionário: as famílias	56
3.5 Pesquisar na pandemia	57
3.6 Entrada da pesquisadora em campo	58
4. Perfil das escolas pesquisadas: entre dados, diário de campo e redes sociais	64
4.1 Visita à escola	64
4.2 O Facebook como uma possibilidade para conhecer a escola	65
4.3 Escola Escritores da Liberdade	66
4.4 Escola Pigmaleão	68
4.5 Escola Sociedade dos Poetas	70
4.6 Perfil das escolas	72
5. Achados e discussão: Análise dos dados das entrevistas	76
5.1 Achados e discussão	78

5.2 Papel da Escola	79
5.2.1 Escolas privadas de classes populares de Belford Roxo: Escolas das promessas ou da utopia	79
5.3. Conteúdo de ensino	82
5.3.1 Entre concepções	83
5.3.2 Por trás dos Livros didáticos: influências mercadológicas, prática pedagógica e limitações	87
5.4 Método de Ensino	93
5.4.1 A Supremacia do privado sobre o público	98
5.4.2 Prática Pedagógica dos Professores e a influência das famílias	104
5.5 Formação Docente	114
5.6 Relacionamentos família-escola	125
6. O que dizem as famílias?	127
6.1 O que as famílias pensam sobre os conteúdos ensinados aos alunos?	141
7. Conclusão	150
8. Revisão Bibliográfica	155
9. Apêndice	165
9.1 Roteiro de entrevista para os professores	165
9.2 Roteiro de entrevista para coordenador escolar	166
9.3 Roteiro do formulário que foi enviado em formato de questionário para os familiares e responsáveis dos alunos	167
9.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175
9.5 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os familiares e responsáveis dos alunos:	
10. Anexo	178
10.1 Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	178

Lista de Figuras

Figura 1 – Configuração do desenho de campo - entrada nas escolas e realização da pesquisa.....	66
Figura 2 – Legenda	67
Figura 3 – Recomendações e avaliações da página da Escola Escritores da Liberdade.....	71
Figura 4 – Comentário das avaliações da Escola Escritores da Liberdade.....	72
Figura 5 – Comentário das avaliações da Escola Escritores da Liberdade.....	72
Figura 6 – Recomendações e avaliações da página da Escola Pigmaleão.....	73
Figura 7 – Comentário das avaliações da Escola Pigmaleão.....	73
Figura 8 – Comentário das avaliações da Escola Pigmaleão.....	74
Figura 9 – Recomendações e avaliações da página da Escola Sociedade dos Poetas.....	75
Figura 10 – Comentário das avaliações da Escola Sociedade dos Poetas.....	75
Figura 11 – Eixos de Análises.....	82
Figura 12 – Nuvem de palavras destacando como as professoras se expressavam para descrever a forma que ensinam.....	98

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Quantitativo das escolas do município de Belford Roxo do ano de 2015.....	22
Tabela 2 – Quantitativo das escolas do município de Belford Roxo do ano de 2020.....	23
Tabela 3 – Resultados do Ideb do Ensino fundamental.....	24
Tabela 4 – Quantitativo das escolas do Rio de Janeiro.....	25
Tabela 5 – Categoria das escolas de redes privadas.....	26
Tabela 6 – Porte das escolas privadas.....	28
Tabela 7 – Características das escolas privadas selecionadas.....	64
Tabela 8 – Características das escolas.....	79
Tabela 9 – Formação e trajetória dos docentes entrevistados.....	118
Tabela 10 – Formação e Trajetória das coordenadoras entrevistadas.....	126

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil dos participantes das entrevistas.....	60
Quadro 2 – Respondentes dos questionários.....	62
Quadro 3 – Respondentes dos questionários da Escola Sociedade dos Poetas.....	132
Quadro 4 – Respondentes dos questionários da Escola Escritores da Liberdade.....	133
Quadro 5 – Ensino remoto oferecido pela Escola Sociedade dos Poetas durante a Pandemia.....	142
Quadro 6 – Ensino remoto oferecido pela Escola Escritores da Liberdade durante a Pandemia.....	143
Quadro 7 – Adaptação das famílias da Escola Sociedade dos Poetas com o ensino remoto.....	144
Quadro 8 – Adaptação das famílias da Escola Escritores da Liberdade com o ensino remoto.....	144
Quadro 9 – Reclamação de algum tipo de conteúdo, exercício ou atividade que foi ensinado pela Escola Sociedade dos Poetas.....	146
Quadro 10 – Reclamação de algum tipo de conteúdo, exercício ou atividade que foi ensinado pela Escola Escritores da Liberdade.....	147

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Como se deu a escolha da Escola Sociedade dos Poetas.....	133
Gráfico 2 – Como se deu a escolha da Escola Escritores da Liberdade.....	134
Gráfico 3 – Aspectos que as famílias consideram importantes para a escolha da Escola Sociedade dos Poetas.....	135
Gráfico 4 – Aspectos que as famílias consideram importantes para a escolha da Escola Escritores da Liberdade.....	132
Gráfico 5 – Relacionamento da família com o professor da Escola Sociedade dos Poetas.....	138
Gráfico 6 – Relacionamento da família com o professor da Escola Escritores da Liberdade.....	139
Gráfico 7 – Motivos que fazem as famílias procurarem a Escola Sociedade dos Poetas.....	141
Gráfico 8 – Motivos que fazem as famílias procurarem a Escola Escritores da Liberdade.....	141
Gráfico 17 – Conteúdos ensinados aos alunos da Escola Sociedade dos Poetas.....	148
Gráfico 18 – Conteúdos ensinados aos alunos da Escola Escritores da Liberdade.....	148

Introdução e justificativa

Estudos sobre a relação família-escola tratam de uma temática que se constitui no campo da sociologia da educação e tem colaborado para se pensar, sobretudo, o impacto das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem, assim como muitos fatores que podem influenciar na construção dessas relações no interior da educação escolar. A literatura (Nogueira 2011; Garcia, 2010; Volman, 2018; Simões e Coutinho, 2019; Filho e Lopes, 2019) aponta que a relação família-escola é pontuada por muitos conflitos, tensões, dificuldades, rivalidades e desencontros. É diante desse contexto que se insere o presente estudo, com o objetivo de investigar as influências das famílias (ou não) nas práticas docentes em escolas particulares de Belford Roxo, procurando identificar se há divergência entre as concepções dos professores, escola e das famílias em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O campo investigado foi composto por três escolas privadas, de pequeno e médio porte, denominada como “escolas autônomas de bairro”, que atendem aos setores populares do município de Belford Roxo e tem se expandido na comunidade local. Com o intuito de nortear o caminho deste estudo, buscou-se levantar algumas questões de pesquisa. São elas: quais são as concepções de educação e de ensino das escolas privadas que atendem classe popular em Belford Roxo? Como se dão as interferências das famílias atendidas por essas escolas nas práticas pedagógicas dos professores? O que faz as famílias optarem pelas escolas privadas? Qual a relação família-escola estabelecida? O que o professor entende como participação das famílias? Qual é a concepção de ensino da família e dos professores?

O desejo por esse estudo, está associado às minhas vivências e impressões a partir de conversas com professores que compõem o quadro docente de escolas privadas de bairro, uma realidade no município de Belford Roxo, região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, na qual sou moradora e fui estudante. Tais diálogos e vivências me fizeram refletir e me indagar sobre muitas questões a respeito da educação desenvolvida nessas escolas privadas. A partir dessa troca, surge o desejo de investigar as influências das famílias sobre as práticas pedagógicas nas escolas privadas de Belford Roxo, buscando compreendê-las em seu cotidiano, juntamente

com seu contexto, suas interferências e seus sujeitos que compõem essas escolas. Questiona-se, quais são as concepções de educação dos professores? Quais são perspectivas familiares em relação a escola e ao ensino? Buscar responder essas e outras questões poderão contribuir para entender as relações que podem interferir na prática pedagógica na sala de aula. Além disso, constatei que, em Belford Roxo, as escolas privadas destinadas às classes populares expandem com pouco acompanhamento pelas esferas governamentais, o que justifica necessidade de estudos sobre esse fenômeno.

Não poderia deixar de mencionar aqui a minha relação com o lugar onde será desenvolvida a pesquisa, destacando as minhas subjetividades e quem eu sou neste espaço: um sujeito histórico, constituído e construtor de cultura. Sou moradora do Município de Belford Roxo, onde nasci, cresci e estudei na educação básica. Quando eu ainda era estudante da escola básica, sempre me questionava sobre a forma da organização escolar, do ensino e da didática da minha própria escola, dos conteúdos que eram descontextualizados da minha realidade e que, ao mesmo tempo, não tinham nenhuma aplicabilidade em minha vida cotidiana, perpassando, assim, uma concepção de educação marcada pela memorização, repetição e reprodução.

Estudar o familiar pode contribuir com “vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas” (VELHO e DAMATTA, 1978, p. 131). Entretanto, pesquisar um contexto conhecido e próximo ao investigador é extremamente desafiador, pois, segundo G. Velho e R. DaMatta (1978), esse tipo de investigação, que é familiar ao pesquisador, exige muita atenção e cautela para um olhar mais direcionado que o possibilite estranhar o familiar, não pela perspectiva de vê-lo “como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados” (VELHO e DAMATTA, 1978, p. 131).

A investigação de um lugar conhecido é intrigante, não só por causa da subjetividade do pesquisador, que precisa estar envolvida com muito rigor científico, mas pelo que lhe possibilita olhar esse mesmo contexto com outras lentes, pois “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes

versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO e DAMATTA, 1978, p.131). Os autores Gomes e Faria destacam que nesse processo “o pesquisador precisa tomar consciência de seu desconhecimento a respeito de situações e pessoas com quem vive (nesse sentido, familiares) ou tomar consciência de seu mundo e de seu modo de mover-se nele”. (GOMES; FARIA, 2015, p. 1217).

A escolha pelo município de Belford Roxo se deu devido à falta de pesquisas acadêmicas voltadas para a realidade belford-roxense, que possui uma estrutura escolar precária¹, além de poucas possibilidades de formação inicial e continuada de professores no que tange ao limitado número de instituições de nível superior na região. Parte dessa ausência foi identificada pela revisão de literatura e pelo próprio lugar secundarizado que a periferia do Rio de Janeiro ocupa como campo investigativo da pesquisa acadêmica, pela não existência de universidades nesse município e pelas poucas existentes na região na Baixada Fluminense como um todo.

Belford Roxo é um município da Baixada Fluminense, região Metropolitana, localizada no estado do Rio de Janeiro. A região da Baixada Fluminense é composta pelos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti, Belford Roxo, Queimados, Mesquita, Japeri, Nilópolis, Magé, Guapimirim, Paracambi, Seropédica e Itaguaí. É caracterizada por ser uma região do Rio de Janeiro extremamente desigual, marcada por segregação espacial e social e baixo nível socioeconômico, resultado da maioria de sua população de baixa renda.

Segundo Souza (2002), é possível estabelecer um quadro comparativo e analítico entre a cidade do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense que, para o autor, as pesquisas apontam que “as carências e distorções quanto ao uso do solo, ao sistema viário e aos transportes, à saúde da população, à educação, ao lazer e à infraestrutura urbana” (SOUZA, 2002, p. 18).

De acordo com os dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Estimativa da População residente, que compõe o município de Belford-Roxo, abrange cerca de 513.118 habitantes². Belford Roxo, lócus da

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicador da qualidade do ensino básico no Brasil.

² População total (estatísticas IBGE/2020).

investigação, é um dos municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro que concentra um dos maiores índices de expansão populacional.

Souza (2002) nomeia a região da Baixada Fluminense como a “periferia da periferia”, devido à sua expansão populacional acelerada e à precariedade de investimento diante do seu processo de urbanização. Há, também, uma série de precariedades quanto ao seu desenvolvimento econômico, por ser uma população carente de recursos, de condições de moradia, de saneamento básico e de regulamentação de água, o que torna evidente a ausência de políticas públicas voltadas para a infraestrutura da urbanização do município e para a melhoria das condições de vida da população.

É diante desse contexto que as escolas se inserem. Com o levantamento bibliográfico, evidenciou-se muitas lacunas, sendo possível constatar a ausência de pesquisas para essa região, principalmente no que se refere às pesquisas qualitativas do contexto escolar e docente. Partindo de uma perspectiva macro, e em busca de fundamentar esta investigação e entender o contexto educacional da educação belford-roxense, serão apresentados dados que foram levantados a partir de fontes estatísticas do Censo Escolar sobre o município de Belford Roxo.

1.1

Panorama das escolas de Belford Roxo: o predomínio da rede privada

Neste eixo desta introdução, apresenta-se um panorama das escolas de Belford Roxo com o intuito de contextualizar a educação pública e privada do município e reunir elementos que justifiquem a relevância desse estudo junto a escolas privadas. Para isso, busca-se fazer um comparativo entre as escolas, por meio de dados quantitativos sobre número de estabelecimentos, matrículas (CENSO ESCOLAR) e indicadores de desempenho (IDEB e PROVA BRASIL). Em primeiro lugar, apresenta-se o quantitativo das escolas privadas e públicas em Belford Roxo. Em seguida, apresenta-se o quantitativo das matrículas das escolas e, posteriormente, o índice de desempenho (considerado um indicador de qualidade por diversos estudos quantitativos), o qual possibilita constatar os níveis de proficiência de grupos de alunos participantes nas avaliações de larga escala nacionais realizadas nessa região.

É importante destacar o debate sobre o termo “qualidade da educação”, pois tal conceito possui conotações de caráter polissêmico, com vários significados, podendo ser em muitas situações subjetivo. Soligo (2003) salienta a importância dessa discussão e do seu aprofundamento “para que haja melhor compreensão dos contextos práticos e teóricos que constituem sua construção e delimitação” (SOLIGO, 2003, p. 3). Oliveira e Araújo (2005) destacam três diferentes significados para o termo qualidade da Educação brasileira, que foram identificados ao longo da história da educação. São eles: o primeiro se constitui pelo acesso à educação, no que tange a oferta de oportunidade de escolarização que se encontrava limitada; o segundo, relaciona-se com o fluxo (comparativos entre as taxas de aprovação, evasão, abandono) e o terceiro se diz respeito a avaliação de desempenho (notas obtidas por alunos em provas baseadas em escalas de níveis de proficiência). Além disso, a qualidade da educação é composta por múltiplas dimensões como a política, a cultura e o social, e assim, se constitui como um fenômeno complexo que implica em diversos fatores que precisam ser considerados. O debate sobre a educação desenvolvida na escola pública e a privada é um campo no qual o conceito de qualidade mostra assumir diferentes facetas e disputas. Ao longo do texto, a palavra “qualidade” será utilizada para se referir ao contexto pesquisado e, principalmente, procurará trazer a perspectiva de qualidade de ensino adotada pelas familiares, professores e comunidade das escolas investigadas.

Retomando aos dados, de acordo com o quantitativo mais atual do Censo Escolar (2020), tabulados através do portal QEDU, o município de Belford Roxo possui cerca de 358 escolas de Educação Básica entre públicas e privadas. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a maioria das escolas corresponde às redes privadas. Para efeito de comparação, em 2015, o Censo Escolar computou, para o segmento da Educação Infantil, 52 escolas na rede municipal, enquanto nas escolas de redes privadas esse número é superior, correspondendo um quantitativo de 75 escolas (**tabela 1**).

Tabela 1: Quantitativo das escolas do município de Belford Roxo do ano de 2015.

ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO - 2015			
Educação Infantil		Educação Infantil	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Municipal	52	Privada	75
Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Municipal	56	Privada	98
Estadual	35	-	-
Ensino Médio		Ensino Médio	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Estadual	35	Privada	15
Total	178	Total	188

Fonte: Elaborada pela autora baseado nas informações do Censo Escolar - 2020, tabulados através do Portal QEDU, acessados em setembro de 2021.

Para o segmento do Ensino Fundamental, em 2015, na rede municipal, foram computadas 56 escolas, o que permanece até o ano de 2020; na rede estadual, para esse segmento de ensino, no ano de 2015 foram computadas 35 escolas. Já em 2020, na rede estadual, esse número diminuiu drasticamente para duas escolas, resultando em um total de 58 escolas públicas (municipais e estaduais) em 2020 (tabela 2). Já na rede privada, em 2015, foram contabilizadas 98 escolas para o segmento do Ensino Fundamental; em 2020, esse número aumentou, resultando no quantitativo de 111 escolas; na rede pública (municipal e estadual), o número de escolas ficou mais reduzido entre os anos de 2015 até 2020, diferente das escolas particulares, que apresentaram um crescimento considerável nas redes, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Quantitativo das escolas do município de Belford Roxo do ano de 2020

ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO - 2020			
Educação Infantil		Educação Infantil	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Municipal	45	Privada	89
Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Municipal	56	Privada	111
Estadual	2		
Ensino Médio		Ensino Médio	
Rede	Escolas	Rede	Escolas
Estadual	38	Privada	17
Total	141	Total	217

Fonte: Elaborada pela autora baseado nas informações do Censo Escolar - 2020, tabulados através do portal QEDU, acessado em setembro de 2021.

No gráfico acima, podemos perceber, através dos dados que foram obtidos por meio do Censo Escolar que, no Ensino Médio, a rede pública, além de indicar o maior número de escolas, comparado às escolas privadas de Ensino Médio, apresenta um crescimento de 2015 a 2020. Ao comparar as escolas de rede pública com as escolas de redes privadas, é possível perceber que as escolas privadas só mostram os números das matrículas, ou seja, a quantidade de alunos que essa rede possui, pois as avaliações externas, como por exemplo, a Prova Brasil, são para as escolas públicas (censitário) e algumas de rede privadas (amostral), o que prejudica a visibilidade de dados mais detalhados dessas redes, o que se torna um dos fatores que dificultam a análise e as pesquisas sobre desempenho nas escolas privadas.

Os indicadores de desempenho e de fluxo (Prova Brasil, Ideb, SAEB) vão evidenciar que o município de Belford Roxo é uma das regiões do estado com o mais baixo índice de aprendizado. De acordo com a Prova Brasil de 2019, na disciplina de Português, o nível de proficiência³ no segmento do Ensino Fundamental I é de 41%, o que corresponde ao terceiro município do Estado do Rio de Janeiro com o nível mais baixo no aprendizado em português (estando apenas acima dos municípios de Japeri e Porciúncula); em Matemática esse valor é ainda

³ Nível de proficiência em português é de 41%, o que corresponde ao desempenho na leitura e interpretação dos alunos do 5º ano do ensino fundamental II.

inferior, com 25% no desempenho da aprendizagem. As estatísticas apresentadas foram dados levantados a partir da avaliação da Prova Brasil, destinada às escolas públicas, aplicada nos anos iniciais (ensino fundamental I - 1º ao 5º ano) e nos anos finais (ensino fundamental II - 6ª ao 9º ano) das escolas públicas. Os dados do Ideb, que agregam os resultados da prova Brasil com a taxa de aprovação, também indicam problemas no desempenho (a tabela 3).

Tabela 3: Resultados do Ideb do Ensino fundamental

		2011		2015		2017	
	Ensino fundamental	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola privada
Estado do Rio de Janeiro	Anos iniciais	4,8	6,3	5,2	6,3	5,3	6,9
	Anos finais	3,7	5,7	4,0	5,6	4,2	6,2
Belford Roxo	Anos iniciais	-	-	-	-	-	-
	Anos finais	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados obtidos pelo site do Ideb, acessado em setembro de 2021.

De acordo com os resultados dos dados do Ideb, na região do Rio de Janeiro, para o segmento do Ensino Fundamental, podemos constatar que, nos anos iniciais, as notas de desempenho das escolas públicas são menores que as notas de desempenho da escola privada. Ao longo dos anos, podemos identificar uma evolução, no entanto é possível constatar que o quantitativo da escola pública ao longo do ano ainda continua abaixo comparado ao quantitativo da escola privada. Nos anos finais do ensino fundamental, o quantitativo de desempenho da escola pública ainda é muito inferior ao quantitativo da escola privada nos anos iniciais.

Como é possível perceber, não há dados para a região de Belford Roxo, pois, como mencionado anteriormente, as avaliações externas, que correspondem às notas de desempenho do Ideb das escolas públicas, se dão em caráter censitário, já as escolas de rede privadas apresentam-se em dado amostral, ou seja, as escolas privadas são avaliadas por meio dos testes do SAEB^[1], que são aplicados em

algumas escolas particulares, escolhidas por meio de um sorteio. Assim, os resultados da amostragem, que apontam os dados de desempenho das escolas particulares, são representados em nível estadual. Por esse motivo, não há notas do Ideb para as escolas privadas em esferas municipais, e sim uma nota que representa o Ideb de cada estado^[2].

^[1] Sistema de Avaliação da Educação Básica – Permite o Inep realizar o andamento das escolas por meio de avaliações externas em larga escala.

^[2] Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/>

Tabela 4: Quantitativo das escolas do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro				
	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Federais	Escolas Privadas
Pré Escola	744	4	5	1392
Anos Iniciais	766	10	11	1171
Anos Finais	618	9	12	756
Ensino Médio	-	252	16	503

Fonte: Elaborada pela autora baseado nas informações do Censo Escolar – 2020. Tabulados através do portal QEDU, acessado em setembro de 2021.

Na tabela acima (tabela 4), podemos constatar o quantitativo das escolas do Estado do Rio de Janeiro. Aqui é possível perceber que as escolas privadas também se destacam em questões de quantidade do que as escolas públicas, é possível fazer essa relação entre público e privado, a fim de constatar esse predomínio das escolas privadas sobre as escolas públicas. É importante salientar que não há escolas para o ensino médio em nível municipal, pois esse segmento de ensino ficou responsável pelo órgão estadual ou em esferas federais.

O levantamento desses dados deixou evidente uma certa carência no acompanhamento dos órgãos públicos das escolas particulares, o que justifica ainda mais a importância de pesquisas voltadas para esse tipo de escola. Com isso, é possível perceber a ausência de dados nas escolas privadas do município de Belford Roxo.

É importante salientar que existem vários tipos de escolas privadas na região. A partir do levantamento das informações por meio do Consulta Matrícula⁴, do Censo Escolar 2019 do INEP⁵, foi possível obter o quantitativo de matrículas segundo as categorias de cada escola privada da educação básica de Belford Roxo. São elas: comunitária, com 1.588; confessional, sem dados computados; filantrópicas, com 418 e particular, com 24.684 (Tabela 5).

Tabela 5: Categoria das escolas de redes privadas

Categorias	Matrículas
Comunitária	1.588
Confessional	sem dados computados
Filantrópica	418
Particular	24.684

Fonte: produzida pela autora com base nas informações dos dados do INEP

Consta na literatura, assim como na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma subdivisão dentre as escolas privadas, são elas: as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (LDB, artigo 20), que são denominadas por Cury (2006) como “escolas privadas não-lucrativas”, para se referir a escolas que possuem mecanismos privados, mas não recebem lucro com suas mensalidades, são isentas de determinados impostos assegurados pelo Art. 150, § 6º da Constituição Federal (1988), assim como podem receber financiamento público, como consta no Art. 213 da Constituição Federal (1988) e no Art. 77 da Lei de Diretrizes e Bases.

Já as “escolas privadas lucrativas”, que prestam um serviço por meio de “mecanismos próprios do sistema contratual de mercado” (CURY, 2006, p. 7), visam o lucro. No entanto, apesar de estarem imersas na mesma categoria, existem dois modelos de escolas privadas lucrativas, que são: as escolas de rede que são compostas por um determinado grupo escolar e se distribuem por diferentes regiões

⁴ O Consulta Matrícula indica o quantitativo de matrículas que são declaradas anualmente ao Censo Escolar comparando com o ano anterior

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(IÓRIO; LELIS, 2015), e as escolas de bairros, estudadas por esta investigação, que são de pequeno a médio porte, de apenas uma unidade escolar cujos proprietários são pessoas físicas.

Segundo os estudos de Xavier (2003) e Cury (2006), foi possível criar a seguinte classificação das escolas privadas:

Escola Comunitária – é uma instituição organizada por associações de membros da sociedade civil, que pode ou não receber financiamento de órgãos governamentais;

Escola Confessional – são escolas orientadas por organizações vinculadas a igrejas ou outras convenções religiosas, e não visam o lucro;

Escolas Filantrópica – são instituições organizadas por empresas ou organizações públicas que prestam serviços à comunidade carente, dando-lhe assistência educacional sem fins lucrativos;

Escola Particular – são organizações que não fazem parte do serviço público prestado pelo estado e fornecem uma educação privada com fins lucrativos.

Como podemos perceber, nas escolas categorizadas como particulares é onde está concentrada a maior parte das matrículas da rede privada. É a partir desse quantitativo que a pesquisa se insere, buscando entender a lógica e o contexto das escolas privadas particulares em Belford Roxo, que crescem mais do que a escola pública, sem uma regulação das autoridades públicas, com a ausência de dados estatísticos do andamento do seu ensino, com muitas carências na formação dos seus professores, por ser destinada a um público específico de classes populares.

1.2

Critérios para a escolha das escolas

Após o mapeamento do campo, optamos por definir critérios para a escolha das escolas da rede privadas a serem investigadas. O principal critério foi selecionar escolas que nomeamos “autônomas de bairro” e não de redes. Optou-se por investigar séries do 4º e 5º ano do segmento do ensino fundamental I, pois, como foi apresentado anteriormente, são os segmentos que mais tem crescido nessas escolas privadas, com o número de matrícula maior que o da escola pública. No

ensino fundamental, no entanto, pesquisas têm mostrado que há muita tensão nesse segmento devido ao desempenho dos alunos na escola. O pedagogo Angel Pérez Gómez aponta que há algum tipo de “transferência de responsabilidade entre instituições” devido ao desempenho escolar (PEREZ, 2012, p. 16). É nesse sentido que os professores apontam para a interferência da família pelas notas e desempenho dos filhos.

Também optamos por escolher escolas privadas autônomas, escolas de bairro, pois compreender a sua lógica foi mais interessante para esta pesquisa. A escolha em ficar com essas escolas autônomas foi estimulante para a investigação pois buscou entender como é a sua lógica de funcionamento. Além disso, tivemos como hipótese que essas escolas são as que mais crescem na região e são procuradas pelas famílias de classes populares, o que será explicitado nas etapas a seguir desta investigação. Em seguida, a seleção dos perfis dessas escolas, na qual a pesquisa se propôs investigar, buscou-se por escola entre médio e pequeno porte, seguindo o critério: ser uma escola de médio porte e duas escolas de pequeno porte.

Tabela 6: Porte das escolas privadas

Porte	Matrículas
Pequena (P)	até 250 alunos
Média (M)	entre 251 e 1.000 alunos
Grande (G)	mais de 1.000 alunos

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Censo Escolar – INEP, acessado em setembro de 2021

Segundo os dados produzido pelo Censo Escolar do INEP⁶, o porte da instituição escolar é mensurado a partir do quantitativo de matrículas. Carpintéro e Bacic (2001) utilizaram critérios para definir o porte das escolas da seguinte forma: “Pequena (P), unidade com até 250 alunos matriculados; Média (M), entre 251 e 1.000 alunos, e, Grande (G), unidade com mais de 1.000 alunos matriculados” (CARPINTÉRO e BACIC, 2001, p. 4) (**Tabela 6**).

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação.

1.3

Organização dos capítulos

A presente dissertação está organizada em 7 capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o objeto de pesquisa e a justificativa, bem como o panorama das escolas onde a investigação será desenvolvida e os critérios que adotamos para a escolha das escolas.

No segundo capítulo, abordamos os referenciais teóricos que será dividido em cinco eixos norteadores, com o intuito de fundamentar as discussões e as análises dos dados deste estudo.

No capítulo três, descrevemos a metodologia, visando detalhar os instrumentos utilizados para a produção e a análise dos dados.

Já no capítulo quatro é apresentado o perfil das escolas investigadas, o relato das impressões da pesquisadora sobre a sua ida às escolas. Apresenta-se também a análise da página do Facebook como uma possibilidade para compreender as relações que estavam sendo estabelecidas entre escola e família neste espaço de interações virtual.

No capítulo cinco, nos debruçamos em discutir a os achados da pesquisa e analisar os dados obtidos por meio das entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos, a fim de identificar suas concepções sobre as práticas pedagógicas desenvolvida e as relações com as familiares.

Em seguida, no capítulo seis, discutimos sobre as concepções das famílias ao optarem por matricular seus filhos nas escolas estudadas, bem como procuramos identificar as suas ações e interferências na prática pedagógica dos professores.

Por fim, no capítulo sete, apresenta-se a conclusão deste estudo procurando retomar as questões propostas e respondê-las.

2

Fundamentos Teóricos

Neste capítulo, em busca de dar embasamento às análises dos dados e às discussões deste estudo, apresentaremos os referenciais teóricos que serão divididos em cinco eixos. São eles: Família-Escola e o exercício da prática pedagógica dos professores, com o intuito de discutir a relação entre família e escola e as questões que influenciam as práticas dos docente; Situando as escolas Privadas, com intuito de localizá-las em um contexto histórico; Nova Classe Média, sobre a qual apresentaremos as características das famílias que são atendidas pelas escolas privadas aqui estudadas; Ensino Público versus Ensino Privado, que irá apresentar as perspectivas que perpassam sobre o ensino privado e o ensino público; Concepções de educação entre pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, para discutir esse movimento que ainda se apresenta com muita força nas escolas.

2.1

Família-Escola e o exercício da prática pedagógica dos professores

Neste primeiro eixo, evidenciou-se a literatura sobre Família-Escola, que vem sendo conduzida com base nos enfoques sociológicos e psicológicos (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010), como também tem sido estudada em diferentes áreas da psicologia social, antropologia ou até mesmo na sociologia da família e na sociologia da educação. Família é entendida como uma instituição constituída por um grupo que possui um conjunto de normas, valores, moral e cultural específicos. “É produzida e produtora em meios sociais, políticos, econômicos e históricos” (SCHWERTNER; HORN; GIONGO, 2013, p. 82), ou seja, uma organização histórica e socialmente construída que, ao longo do tempo, tem passado por muitas transformações em sua própria concepção, estrutura e configuração.

O ambiente familiar é compreendido como uma das primeiras instituições educadoras, e será no meio de suas relações que o indivíduo irá se constituir. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), família "é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social" (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010). Simões e Coutinho (2020, p. 4313) ressaltam que a família é composta de: "inúmeras funções sociais, ela cumpre um papel impreterível na formação sociopolítica dos sujeitos. É no seio familiar que a criança inicia seu processo de socialização e de interiorização dos valores culturais de seu tempo e espaço".

A instituição escolar é uma organização social que possui uma identidade cultural, social e econômica própria, bem como modos de funcionamentos e resultados educativos específicos. Isso significa que cada escola é um objeto único, pois é influenciada por um contexto que possui uma configuração particular e singular. Filho e Lopes (2019, p. 68) afirmam que: "a escola é um espaço que possui um contexto diversificado para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, ou seja, um ambiente que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, valores e regras".

Pesquisas apontam aspectos relacionados ao *macro* escolar, referindo-se aos indicadores educacionais, aos sistemas escolares e às relações que são estabelecidas entre eles, resultante de políticas educacionais. Há, também, o aspecto *micro*, que é caracterizado pelos estudos que discutem, a partir da ótica da sala de aula, práticas dos professores, dos alunos e de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar. As investigações dos estudos sobre a escola vêm destacado uma nova perspectiva, a abordagem *meso*, que se constitui por ser uma abordagem epistemológica que analisa o entorno da cultura organizacional e suas especificidades locais, como o contexto em que a escola está inserida. Busca entender a escola com um todo, em sua totalidade, acreditando que é impossível isolar a ação pedagógica dos universos sociais, e isso inclui uma trama de relações que a escola estabelece com seus interlocutores, família, professor, comunidade local e política educacional. Filho e Lopes (2019, p. 69) destacam que: "a instituição escolar proporciona um contato com o conhecimento sistematizado, capaz de provocar transformações no processo de desenvolvimento e de formação do sujeito.

É um lugar para formar pessoas”. É o reconhecimento da característica organizacional que o estabelecimento de ensino possui, da sua identidade e efeito diante dos sujeitos que o constitui.

A relação Família-Escola tem sido muito discutida por diversos estudiosos como Nogueira (2011); Garcia, 2010; Volman, 2018; Simões e Coutinho, 2019; Filho e Lopes, 2019. Os estudos desses autores apontam para a importância do diálogo entre essas duas instituições, destacando as influências dessa aproximação no processo de aprendizagem e na formação integral do aluno. A relação família-escola também é fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Assegura em seu Artigo 32, inciso IV, que um dos objetivos para a formação básica do aluno no ensino fundamental é "o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 12, inciso VI, destaca-se que as instituições têm o dever de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (BRASIL, 1996). Assim como também destaca no Artigo 13, inciso VI, que os professores devem "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade" (BRASIL, 1996). A importância dessa aproximação é capaz de influenciar aspectos cognitivos da aprendizagem dos alunos. É garantido pela Lei o envolvimento das famílias junto da escola, participando, inclusive, do projeto político e pedagógico escolar.

Segundo Filho e Lopes (2019, p. 62): “a aprendizagem ocorre a partir das influências de muitos fatores, escolares e não escolares, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos, estruturais, de raça, de classe, dentre outros”. A aproximação da família com a escola é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno. É considerado um fator determinante para o pleno desenvolvimento cognitivo, social, cultural e intelectual do indivíduo. Entretanto, a literatura aponta que essa relação é atravessada por muitos conflitos, tensões, dificuldades, rivalidades e desencontros.

Fatores que dizem respeito ao nível socioeconômico das famílias têm sido um aspecto destacado pela literatura. Estudos afirmam que a classe social das famílias pode afetar em sua relação com a escola, que Saraiva e Wagner (2013, p. 741) destacam: “as diferenças culturais entre professores e famílias fazem com que

os primeiros acreditem que os alunos e pais sejam desinteressados ou não envolvidos como deveriam na escolarização dos seus filhos”.

Há uma concepção de que os pais oriundos de classes populares, de baixo nível socioeconômico, não conseguem colaborar com o currículo escolar pelo fato de terem pouca formação educacional. Existe um pensamento de que esse tipo de família não se preocupa com seus filhos, resultado de uma atitude não participativa e de negligência por parte das famílias (SARAIVA e WAGNER, 2013). A literatura destaca que a escola entende que esse tipo de família deve ter a participação restrita somente em reuniões de pais, entrega de boletins ou quando a presença das famílias é solicitada na escola por motivos de indisciplina.

Questões relacionadas a indisciplina tem sido muito destacadas por estudiosos, que relacionam ao conceito limite que, segundo Moraes (2017, p. 23): “é empregado, geralmente, como uma queixa de algo ou alguém, relacionada a questões de obediência, respeito, disciplina, (...) dentre outros aspectos da vida do sujeito em que ele pode estar apresentando problemas ou dificuldades”. No caso da escola, essas questões geram muitos conflitos, principalmente relacionados ao professor e à família.

Marafon e Tondin (2010, p. 248) destacam que: “a maioria das práticas de participação existentes na escola se refere à frequência dos familiares a reuniões, entregas de boletins e confraternizações, bem como, em menor escala, ao Conselho Escolar e na organização das confraternizações”. Segundo Mateus (2016) e Pereira e Oliveira (2012), essa concepção, por parte da instituição escolar, relaciona-se a um preconceito da própria escola com as famílias, pois, segundo Mateus (2016), toda família cria as suas dinâmicas, e, se a escola não conhecer essas dinâmicas, é levada a acreditar que famílias desestruturadas têm uma má influência na vida dos filhos, pois os pais podem não se importar com sua vida escolar, na medida em que deixam essa tarefa para a escola, tornando-se displicentes.

Muitas vezes, o vínculo que é estabelecido entre as famílias e o acompanhamento da vida escolar dos seus filhos não é feito de uma forma explícita. É através de apoios indiretos, formas de participação diferentes, que podem ocorrer por motivos de trabalho em excesso, para suprir as necessidades de uma renda baixa, resultando em uma falta de tempo para participar da vida escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2015). Essas especificidades, muitas vezes, não são compreendidas

pela instituição e pelos profissionais da escola, pois há uma concepção romantizada ao que se refere às formas de atuação das famílias.

(...) existe a cobrança de afeto entre os membros da família, a necessidade de se manter um “padrão” de carinho, ignorando o fato de que cada família pode se amar mutuamente de diversas maneiras diferentes, uns com maior proximidade, outros com menos, o que não as coloca como “deseestruturadas (PEREIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Estudos apontam que os professores geram expectativas quanto a participação das famílias de acordo com as classes sociais em que elas estão inseridas, sendo possível destacar que existe um tipo de preferência por parte dos professores pelas famílias que possuem, de certo modo, algum tipo de conhecimento científico que se aproxima com o seu, pois conhecem os códigos que envolvem o processo de escolarização da instituição. Isso acaba legitimando os alunos e influenciando na aprendizagem, e afastando as famílias com pouca escolaridade. Contudo, a ausência das famílias na escola ou o seu afastamento é considerado pelas pesquisas como um fator importante na reprodução das desigualdades sociais. No entanto, Nogueira (2015, p. 767) aponta para a: “necessidade de um olhar multidimensional sobre os processos de construção das desigualdades escolares, superando as explicações unilaterais em prol de uma abordagem mais atenta à interação entre múltiplos fatores”. Isso considera olhar para os fatores que vão além da escola, como, por exemplo, os comportamentos e as atitudes que as famílias estabelecem com seus filhos durante a vida escolar.

No entanto, se, por um lado, a literatura destaca que existe um certo tipo preconceito das escolas quanto à participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, por outro, é ressaltado pelos professores uma interferência significativa das famílias nos conteúdos pedagógicos que são planejados pelos docentes. Seria esta uma relação de paradoxos? As investigações no âmbito da Família-Escola têm apresentado uma dicotomia entre essas duas instituições, que não possuem os mesmos poderes e, segundo Perez (2012, p.18): “os profissionais da educação estão em uma posição diferente da que a família se encontra e, dependendo das ações, pode-se configurar parceria ou rivalidade”, e, ao mesmo tempo, existem muitas

cobranças de ambos os lados, reforçando o que vão chamar de “dinâmica de culpabilização” Perez (2012) ou “culpabilização mútua” Costa; Silva; Souza (2019) e Saraiva e Wagner, (2013).

É evidenciado pelas pesquisas que existe uma grande tensão no ensino fundamental por conta do desempenho escolar dos alunos. Angel Pérez Gómez, em *A cultura escolar na sociedade neoliberal*, afirma que há uma certa “transferência de responsabilidades entre as instituições” (PÉREZ, 2012, p. 16) por causa dos resultados escolares. É nesse aspecto que os professores apresentam que existe uma interferência das famílias em relação ao excesso de conteúdos escolares e aos modos com que os professores estão ensinando, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras. Professores caracterizam as ações da família como sendo, de acordo com Saraiva e Wagner (2013, p.764): “problemáticas relativas à estrutura e ao funcionamento dos núcleos que reverberam na prática docente e no espaço escolar”.

Os professores desejam uma parceria colaborativa, que não seja de uma regulação, mas de uma colaboração e de um apoio junto das famílias, pois é importante “estabelecer diálogos e princípios já previstos no projeto político-pedagógico das instituições escolares” (PÉREZ, 2012, p. 16). O que Saraiva e Wagner defendem é a importância de se estabelecer, entre essas duas instituições, a “possibilidade de otimização dessa relação a partir de estratégias conjuntas sistemáticas que contemplem docentes e pais em suas reivindicações. (SARAIVA e WAGNER, 2013, p. 739).

Nogueira (2015); Pereira e Oliveira (2012); Pérez (2012) apontam que a educação não deve ser entendida como uma perspectiva "assistencialista, clientelista, ou de formação direcionada voltada para a tecnificação", e sim como uma instituição que irá garantir o direito à aprendizagem, levando em conta a história de vida dos indivíduos para o seu desenvolvimento pleno no meio social.

Existe uma concepção, por parte das famílias, sobre um conceito de educação que está para além de uma socialização, mas de uma acumulação de conhecimentos que, muitas vezes, não terá muita utilidade na vida dos alunos, reforçando um formato escolar tradicional. O que contraria uma concepção de uma nova educação, que busca inserir na prática de sala de aula o contexto de vida dos

alunos, combatendo a perspectiva da *Escola Tradicional* e denunciando o que Paulo Freire chama de *Educação Bancária*.

Para estudar a prática pedagógica, precisamos partir do princípio de contextualização, analisando questões que influenciam as práticas dos docentes, bem como concepções de educação que orientam o agir pedagógico, assim como a cultura escolar que constitui uma determinada comunidade escolar.

José Carlos Libâneo, em *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, nos anos de 1984 já firmava que a prática escolar “tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc”. (LIBÂNEO, 1984, p. 19). Isso quer dizer que a prática escolar pressupõe aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos que compõem o fazer pedagógico e que influenciam no exercício docente, o que Paulo Freire reafirma em sua concepção que “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político”. (FREIRE, 2013, p. 25). O professor Dermeval Saviani também aponta que essa concepção visa “combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico” (SAVIANI, 2008, p.65). Assim, o agir pedagógico precisa estar pautado em uma teoria que dialogue com a sua prática, e isso exige um exercício de reflexão constante do professor para dialogar com esses dois aspectos que, segundo Madalena (2008), é fazer com que essa reflexão nos direcione à ação transformadora.

Por muito tempo a concepção de educação adotada nas práticas dos professores se deu por uma educação tradicional, marcada pela técnica que valorizava a memorização e reprodução de conteúdo. Essa perspectiva se constitui por se afastar da contextualização de vida dos alunos, por não considerar suas histórias, recusando sua criatividade, além de não levar em consideração o seu desenvolvimento cognitivo, político e social (SIMÕES e COUTINHO, 2020). Esse modelo de educação está presente na maioria das escolas até os dias de hoje, principalmente nas escolas das classes populares, pois os pais acreditam que, ao colocarem seus filhos em uma escola que é caracterizada por ter um ensino “forte”, que considera muito mais o resultado do que o processo, estão contribuindo para

que seus filhos se apropriem de um saber sistematizado. Então, acredita-se que quanto mais rápido esse processo de escolarização iniciar, melhor será o sucesso escolar do aluno, porém, essas práticas descartam totalmente o processo de ensino e aprendizagem que os pesquisadores vêm defendendo ao longo dos anos

De acordo com o que já foi explicitado até aqui, foram levantadas algumas questões que serão fundamentais para nortear essa investigação, tais como: quais são as concepções de educação e ensino das escolas privadas que atendem classe popular em Belford Roxo? Como se dá as interferências das famílias dessas escolas nas práticas pedagógicas dos professores? Qual a relação família-escola estabelecida? O que o professor entende como participação das famílias? Qual é a concepção de ensino da família e dos professores? O que faz as famílias optarem pelas escolas privada.

2.2

Situando as escolas privadas

Para compreendermos as escolas privadas, é importante destacar o contexto histórico em que elas vêm se constituindo. A escola privada foi a primeira instituição de ensino estabelecida no Brasil. Foi fundada pela Igreja Católica em 1553, quando os franciscanos estabeleceram a primeira instituição de ensino da Bahia. Durante a maior parte do período colonial (1500-1759), as tarefas do ensino no Brasil ficariam ao encargo de Ordens Religiosas, como a dos Franciscanos, dos Jesuítas, dos Oratorianos, dos Dominicanos, dos Beneditinos, dos Carmelitas e outros. Como religiosos, eles tinham suas estruturas próprias, desenvolvidas, eficazes e autônomas, constituindo-se em regime de caráter privado, ainda que, por vezes, contasse com o apoio financeiro do Estado (CUNHA, 2013, p. 1).

Essas escolas eram destinadas à formação das elites coloniais, cujo papel pedagógico se baseava na doutrina católica, em um ensino que buscava transmitir e conservar seus costumes e valores, preservando, assim, a cultura clássica europeia. “A sociedade brasileira sofreu influências do Estado português e da igreja católica” (XAVIER, 2003, p. 235) que, por meio da Companhia de Jesus, exerceu a função educacional e cultural do período colonial até o ano de 1759 com a expulsão dos Jesuítas da Colônia.

O Estado português passou a assumir o compromisso sobre a instrução escolar no Brasil. Instaurou-se, pelo decreto de 28 de junho de 1759, a Direção Geral, que ficou responsável por organizar a área educacional do Brasil, com objetivo de inovar “a educação da elite colonial para que ela pudesse servir melhor aos interesses e projetos de exploração da Metrópole Portuguesa” (CUNHA, 2013, p. 1). Assim, passou a cobrar impostos como subsídios para introduzir as Aulas Régias.

Já no século XIX, instaurou-se a reforma educacional, que deu início a abertura de novas instituições de ensino. O Estado metropolitano decidiu desenvolver, na colônia, o ensino das primeiras letras, no qual foi instituído a primeira Lei de educação no Brasil. Conduzido por instituições escolares de ensino primário nas cidades, o ensino deveria adotar o método intitulado “ensino mútuo”, que tinham o objetivo ensinar tudo a todos.

Mesmo com o Estado responsável pela educação pública da população, o direito à instrução era reservado e destinado às elites, que se caracterizavam como membros da Corte e militares. Essa situação apresentou um quadro de extrema desigualdade educacional e social, pois a população pobre, que se caracterizavam como sendo “uma massa de escravos, homens livres pobres, mestiços e pequenos comerciantes e prestadores de serviços” (XAVIER, 2003, p. 237), não tinha acesso a esse ensino, o que os colocavam na condição de desprovidos do estatuto de cidadania. Com isso, “configurava-se um país de caráter agrário, onde as elites ministravam o ensino privado, considerado desnecessário para a (e pela) população pobre” (XAVIER, 2003, p. 237).

No entanto, estudos como o de Villalta (1997); Faria Filho (2000) e Gomes (2002) relatam que os recursos destinados a custear a educação pública eram insuficientes, a ponto de não conseguirem financiar o salário dos mestres. Isso culminou para que a Coroa portuguesa determinasse que os pais ficassem responsáveis pelo pagamento dos professores, “o que mostra como a educação, tornada pública pela lei esteve, em grande parte, circunscrita ao âmbito da vida familiar” (XAVIER, 2003, p. 236). É evidente que a educação brasileira não tinha uma estrutura ou um lugar específico para o seu funcionamento. Os investimentos feitos para a educação eram insuficientes, deixando desejar a carência de professores, materiais pedagógicos e livros.

Essa situação teve como resultado a educação doméstica, na qual as aulas eram realizadas em locais improvisados, que podiam ser na casa dos familiares ou na casa do próprio professor. O financiamento dessa educação, bem como o pagamento dos professores, podia ser feito pelo Estado, pelos líderes familiares, ou por grupo de pais que se reuniam para pagar a educação dos seus filhos. Gomes (2002) ressalta a marcante presença de preceptores (profissionais contratados para ensinar em domicílio) devido a existência da grande rede de escolarização doméstica, que chegou a exceder a rede de escolas públicas. Essa educação era extremamente excludente, pois privilegiava as elites econômicas, tendo como principal função a garantia de que seus filhos teriam acesso à cultura dos hábitos das elites europeias.

A precariedade de recursos oriundos do Estado para financiar e organizar o próprio ensino abriu espaço para que a iniciativa privada assumisse tal tarefa. Diante disso, aos poucos, a escola privada foi ganhando espaço. Assim, inicia-se o ensino privado custeado pelos pais dos alunos que queriam que seus filhos recebessem instrução, um modelo que existe até os dias de hoje. Segundo Cunha (2013) a educação brasileira era dividida em duas categorias: (i) ensino público primário e gratuito, em estado de abandono; e (ii) ensino secundário, privado e pago, mantido pelas famílias dotadas de recursos em função de seu acesso aos estabelecimentos de ensino superior. Em ambos os casos os setores populares se viram abandonados por parte do Estado a quem recaía o dever constitucional da oferta escolar.

É importante destacar que ambas as opções eram extremamente excludentes, pois apenas a classe que tinha poder aquisitivo elevado tinha a possibilidade de se inserir nesses espaços. Por influência da união das elites brasileiras, juntamente com o clero católico e com os intelectuais, em 1854 foi aprovada a lei que garantia a Liberdade de Ensino, e, assim, estabelecia a livre iniciativa na educação por meio de uma escola privada e autônoma em relação ao Estado (CUNHA, 2003).

A partir dos anos de 1960, como decorrência do ensino doméstico, houve uma grande expansão desses estabelecimentos de ensino, que foram mantidos pelos professores e empresários da educação que ganharam forças devido à dificuldade

de as escolas confessionais não conseguirem acompanhar tal demanda, e com o crescimento da classe média nos anos de 1960.

O desenvolvimento econômico do país, a precária qualidade do ensino público e a melhora crescente da qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciaram o crescimento do setor privado, motivado por empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional (CUNHA, 2013). Ao analisar a História da Educação, constatamos que a situação descrita acima vem se repetindo. Podemos observar que as escolas privadas crescem em decorrência da omissão do Estado em garantir melhorias para o ensino da educação pública, o que também colabora para reforçar um imaginário construído de uma suposta menor qualidade do ensino das escolas públicas. No entanto, ao longo da história da educação, fica evidente as reivindicações da classe dominante por escolas privadas, para fugir de uma suposta baixa qualidade do ensino público, processo parecido com o que vem acontecendo nas escolas privadas de Belford Roxo, na qual o público é denominado por Neri (2008) de “nova classe média”.

2.3

Nova Classe Média

Maria, Maria
 É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri
 Quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
Maria, Maria – Milton Nascimento

Para compreendermos o perfil das famílias e do público investigado por esta pesquisa, é necessário descrever, aqui, o conceito de *nova classe média*, mas, em primeiro lugar, é importante conceituar o que seria a “classe média”. Para Nogueira (2000) e Iório; Lelis (2015), pesquisas que retratam das práticas educativas da nova

classe média, se tratam por ser uma realidade “silenciada” ou “lacuna para não dizer ausência total na literatura científica” (NOGUEIRA, 2000, p. 10). Estudos sobre a relação da origem social e a trajetória escolar dos alunos encontram-se saturadas no campo das pesquisas em educação, porém, “as práticas e o significado dos atores sociais, ainda são desconhecidos” (NOGUEIRA, 2000, p. 16). De acordo com o Critério Brasil, a definição de classe social (E, D, B2, B1, A2 e A1) é baseada no potencial de consumo, no qual a classe média é categorizada como classe C. Essa categoria de classe social é denominada nos estudos de Neri (2008) e Yaccoub (2011) por “Nova Classe Média.

Neri (2008) destaca a complexidade de conceituar tal categoria devido as especificidades que a temática aborda, entretanto, existem duas perspectivas para defini-las. O primeiro aspecto seria a despeito das atitudes e expectativas das pessoas, ou seja, “expectativa de felicidade cinco anos no futuro em comparação com o nível de felicidade presente”, e, o segundo, se caracterizaria pelo potencial de consumo, isto é, por uma análise feita a partir da obtenção de bens duráveis e suas respectivas quantidades, como carro, computadores, televisão, serviços como de internet banda larga e de empregada doméstica, são fatores usados assim como outros indicadores (NERI, 2008,). Baseado na sociologia de L. Pereira (1972), G. Romanelli, propõe a importância de estabelecer, no seio da classe social, pesquisas empíricas de estratificações segundo as relações de distribuição e de consumo (que se encontram em segundo plano, comparado à relação de produção)

Suponhamos um metalúrgico, um bancário, um professor (...)
O modo que ele vai se situar em relação ao consumo, como é
que ele vai selecionar o consumo dos bens materiais, seja a
nível do lazer; seja a nível da alimentação e da indumentária,
depende de determinados modelos culturais " (Romanelli,
1991, pp. 9-10)".

No entanto, Souza (2010) destaca que a categorização de estratos ou de camadas sociais não se trata apenas de posses e poder de consumo ou obtenção crédito, ou seja, ao analisar uma classe, é preciso ampliar o olhar para além da renda e do consumo, como afirma Hilaine Yaccoub, em *A chamada “Nova Classe Média”. Cultura material, inclusão e distinção social*, “para classificar e definir a identidade social de um grupo é necessário analisar sua gênese, suas formas de ser, estilos, modos de consumo, formas de linguagem,

comportamento corporal, habitus, capitais culturais, sociais e simbólicos etc.” (YACCOUB, 2011, p. 201).

Quadros (1990; 1991), baseado na perspectiva de Wright Mills, define a classe média pela “estrutura ocupacional, como esses postos são gerados. Bom, e aqui, como um resultado, eu tenho o salário” (Quadros, 1990, p. 7). Segundo a definição de Souza e Lamounier (2010,), a nova classe média são famílias de baixa renda que procuram se manter no emprego para ter um certo padrão de vida que, segundo Neri (2010), vem sendo aprimorado no decorrer dos doze anos.

Para Souza (2010), esse grupo possui características próprias, pois buscam por bem-estar e ascensão social por meio de esforços, muito trabalho e consumo, e, por isso, ele a denomina como “classe trabalhadora ou “camada popular emergente”. O grupo é compreendido por ter uma ética do trabalho extremamente influenciada por um capital familiar, no qual a difusão de valores do trabalho duro é dada como exemplo para ser superado, mesmo com dificuldades e condições adversas.

Uma das características que mais se destacam se dá pelo fato de essa camada social colocar a escola como um fator central de seus projetos futuros. Maria Alice Nogueira, em *Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção*, destaca que “são construídos [...] (ao curto horizonte temporal próprio das camadas populares), e, com esse fim, mobilizarem amplos recursos (em tempo, energia e meios financeiros) postos a serviço de uma elevada “ambição escolar” (NOGUEIRA, 1995, p. 11-12). Com isso, a escolha da escola pelas famílias com objetivo de alcançar uma qualificação profissional para seus filhos pode ser compreendida como uma garantia de uma ascensão social, por meio de uma estabilidade financeira que o estudo pode a vir oferecer. No entanto, para essa Nova Classe Média, é necessário um esforço muito grande para que seus filhos tenham um ensino de qualidade, fazendo-os adotarem estratégias para o investimento dessa educação. A autora Maria Alice Nogueira denomina esse conjunto de estratégias adotado pelas famílias como “ascetismo” que

se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos com passeios etc.) que essas famílias realizam para

garantir uma boa escolarização da prole. Esse ascetismo se traduziria, ainda – em termos da forma de educar os filhos –, num “rigorismo ascético”, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos” (NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Seria esse o “pulo do gato” dessas famílias, que depositam, na escola, expectativas elevadas como alcance do sucesso escolar dos filhos, e, assim, ascender socialmente. “Pulo do gato” é uma expressão popular que significa estratégias que o indivíduo usa para se destacar. Nesta pesquisa é usado para caracterizar ações e estratégias adotadas por essas famílias para alcançar o sucesso escolar dos filhos.

Andrade (2015), em sua pesquisa, conclui que as principais motivações para as famílias escolherem uma boa escola para matricularem seus filhos estão relacionadas com uma busca para a melhoria das condições de vida. Tal atitude é denominada por Duru-Bellat e Van-Zanten (1992) como “ambição escolar elevada”. Singly (1993) chama de “famílias mobilizadoras” e Establet (1987) descreve como “pais de alunos profissionais”. Tais autores afirmam que essa nova classe média tem como fator principal dos seus projetos a educação escolar dos filhos. É nesse contexto que surge um novo campo na sociologia da educação, que envolve a trajetória escolar do indivíduo e as estratégias utilizadas pelas famílias ao longo do percurso escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2000). Essa perspectiva sociológica orienta o olhar para a compreensão das práticas e significados, ou até mesmo para a ausência em que estão relacionados os comportamentos, ações e estratégias que as famílias desse grupo social dão às instituições escolares.

Contudo, o *locus* desse campo é direcionado para novas questões, que vêm se destacando com o movimento de ascensão da Nova Classe Média, que se dá com a possibilidade de inserção na escola privada, para quem antes só tinha acesso à rede pública de ensino (ANDRADE, 2015). As escolas privadas eram destinadas somente à elite, que se distinguia, assim, da classe pobre, que, agora, com o seu crescimento elevado, passou a ter acesso a essas escolas, que nascem com o objetivo de suprir as necessidades dessa nova classe média.

É importante salientar que, devido a atual configuração nacional marcada por aumento da inflação, crescimento do desemprego, desprestígio internacional do país, crise política e pandemia do COVID-19, fica evidente a perda de capital

financeiro pela maioria da população do país. Com isso, as famílias das classes mais baixas encontram seu processo de ascensão social comprometido e essa classificação de “novo classe média” precisará ser revista.

2.4

Privado *versus* Público

Os dados levantados por meio das entrevistas fazem referência à concepção de que a escola privada surge como uma alternativa para a má qualidade da escola pública. Com isso, levantaremos as principais discussões e lacunas sobre esse embate. Para compreendermos tal conflito, não podemos deixar de referi-lo no passado, sendo necessário situá-lo na história da educação. Em síntese, Cury (2006) destaca a dicotomia entre a “relação” público-privado; Cunha (1997) aponta para o “jogo de forças” que perpassa por esse campo; Libâneo (1984) ressalta o “confronto” entre aqueles que defendiam a escola privada contra os que defendiam a escola pública.

O período de 1955 a 1961 se caracterizou pelo movimento entre dois grupos com posições diferentes a respeito do assunto “escola”. O primeiro foi conduzido pela igreja católica, que apoiava a liberdade de ensino, o ensino religioso nas escolas, bem como o financiamento estatal das escolas privadas, com o objetivo de torná-las gratuitas, assegurando o direito de escolha escolar das famílias. Isso chamou a atenção dos interesses dos políticos e empresários, que se apropriaram dessas ideias em defesa de uma escola elitista. Já o segundo grupo, apoiava uma escola pública e democrática, que garantisse oportunidades iguais para todos (LIBÂNEO, 1984). Com isso, instaurou-se a Constituição Federal, resultado de um intenso debate, no qual foram apresentadas diferentes reivindicações sobre diversos temas (CURY, 1992). Segundo esse mesmo autor

o conflito de posições perpassou toda a construção do texto constitucional, a fortiori a questão do público e a do privado não seria menos polêmica, quer em aspectos financeiros, quer em aspectos doutrinários. Afinal, não é de hoje que este problema vem atravessando a história republicana" (CURY, 1992, p. 34).

O ensino público era conhecido como o ensino oficial, e o ensino privado como o ensino livre, e ambos ficaram marcados pelos embates constituintes, permeados por ideais liberais, positivistas e intencionistas. Tais grupos apresentaram propostas diversas, que defendiam as escolas da rede privada e o ensino religioso. Havia aqueles que eram a favor de um ensino oficial. Uns defendiam o ensino laico e livre. Outros eram contra o ensino oficial. E existiam aqueles que defendiam o ensino oficial, laico e ensino livre, sem aspectos oficiais (CURY, 1992). Saviani, 1973; Buffa, 1979; Horta, 1986; Britto, 1991 e Cury (1992) destacam que tais conflitos também se inseriram nos debates das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A nova Constituição estabelece, nos artigos 205, 209 e 213, dois tipos de escolas: as públicas e as privadas. As privadas são divididas em duas modalidades: as lucrativas e as não lucrativas, que se caracterizam por serem comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa distinção é entendida como algo novo, pois todas as instituições escolares eram sem fins lucrativos, até então não havia essa modalidade da educação escolar relacionada ao lucro (CURY, 1992). O professor Luiz Antônio Cunha deixa claro que

a LDB-96 especificou ainda mais essa categorização ao distinguir, dentre as instituições privadas, as escolas particulares, em sentido estrito, e as comunitárias, confessionais e filantrópicas. Em consequência, essa lei passou a reconhecer a existência de instituições de ensino, em todos os graus, com finalidade lucrativa, o que até então somente existiria de fato, não de direito (CUNHA, 1997, p. 15).

Ao fazer a redefinição da nova Constituição, fica evidente que o ensino privado, visando o lucro, se baseia em um sistema capitalista, enquanto sua segunda modalidade, a comunitária, ou filantrópica, não estava marcada pelo aspecto capitalista, apesar de estar inserida em uma economia de mercado.

De acordo com a proposta estabelecida pela LDB, escolas particulares são todas as escolas mantidas por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Essas pessoas têm direito à “liberdade de ensino” desde que cumpram as normas gerais do sistema educacional brasileiro e as normas da Constituição e da Lei de Educação. No entanto, as escolas lucrativas não podem contar com recursos públicos, podendo

apenas se sustentar com recursos gerados por seus próprios lucros de mercado. Nesse sentido, são evidentes os incentivos estatais para o desenvolvimento de escolas privadas, com o objetivo de tornar as atividades educativas uma opção lucrativa no mercado.

As escolas privadas expandiram seu espaço no campo educacional com o argumento do direito de "liberdade de ensino". Com o passar do tempo, esse grupo foi se apropriando desses espaços com a justificativa da necessidade da sua existência, pois os seus serviços apresentavam um custo benefício muito mais viável que o da escola pública. Segundo Nogueira (1985), as escolas privadas por serem melhor administradas, apresentavam o argumento de que o custo do aluno, nessas escolas, seria menor comparado ao custo da escola pública. Por isso existiu a defesa de que os recursos deveriam ser repassados para a escola que produz mais com o menor custo, ou seja, as escolas privadas.

Fez-se necessário a distinção interna do grupo que assumia uma política de mercado entre o outro grupo, de caráter comunitário. A escola comunitária não se enquadra nas características de escola estatal nem de escola pública, mas é influenciada por uma demanda de harmonia social, que visa atender uma classe social desassistida dos demais. Assim, tal escola teria a incumbência de reparar as necessidades não atendidas pelas escolas públicas. Nessa perspectiva, a classe popular, mais desassistida, passa a ter condições de se incluir aos demais por meio da escola comunitária, que tem o objetivo de oferecer uma integração geral. Processo que visava dar acesso às escolas privadas a todos, e assim atender as diferentes classes sociais.

Cury (1997) enfatiza que a divisão das modalidades de escolas privadas se deu, não só em decorrência da pressão feita pelos grupos que defendiam a escola pública e que denunciavam o acobertamento do lucro na educação, mas também porque dentro do próprio grupo das escolas privadas havia uma demanda pela distinção das suas modalidades. Era necessária essa divisão para deixar claro qual destino teriam os recursos públicos para as escolas particulares.

Assim, as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas passaram a ter o reconhecimento da Constituição e, por isso, conseguiram adquirir o direito dos repasses dos recursos públicos para investir na qualidade de seus serviços. Com isso, essas escolas passam a ter recursos do governo, ou seja, passam a ser

financiadas pelo Estado, com o objetivo de serem gratuitas. O intuito era o de dar direito de acesso às famílias que pagavam impostos ao governo, assim, essas famílias teriam direito de escolher o tipo de escola que seus filhos estudariam, garantindo sua livre escolha. Essa configuração também era entendida como uma oportunidade para as classes populares de se inserir dentro das escolas privadas, e as escolas, por sua vez, eram incentivadas a incluir a classe pobre (CNBB, 1990). Nesse contexto, fica evidente que existe um meio de proporcionar igualdade dentro das escolas privadas, mas, ao adotar certa medida, fica clara a legitimação do próprio Estado, deixando explícito sua negligência à escola pública ao transferir as suas funções às escolas privadas.

Por meio das escolas sem fins lucrativos, passou a ser assegurada a liberdade de escolha das famílias para o tipo de escola, sendo que, algumas delas, contavam com bolsas de estudos financiadas pelo Estado para a população carente. As escolas confessionais também reivindicavam ao Estado 100% de subsídio para o seu funcionamento, com o argumento de que suas escolas adotaria um caráter de escola comunitária para atender a demanda de um grupo social que era excluído. No entanto, as vantagens que beneficiaram as camadas populares foram poucas, comparadas às diferenças assumidas com as escolas de iniciativa privada que adotavam uma lógica de mercado. Ficaram, então, em “desvantagem” as escolas comunitárias, que eram destinadas às classes populares, e financiadas pelo governo, não administradas pelo poder público (Cury, 1997). A busca pelos recursos do Estado para as escolas sem fins lucrativos se aliou à indignação da sociedade devido à negligência dessa entidade diante do repasse dos recursos para as escolas privadas.

Nem todas as escolas privadas que são de caráter comunitário, filantrópico ou confessional e, conseqüentemente, que não utilizam recursos estatais, fazem uso do discurso neoliberal para a apropriação do argumento de produtividade, modernidade e qualidade como um de seus benefícios, a partir de uma lógica de mercado. Com isso, gradativamente, o discurso neoliberal foi se inserindo no interior dos grupos das escolas privadas de uma forma que se afastou dos discursos organicistas, ou seja, da escolha das classes populares, desconsiderando dispositivos constitucionais que permitem a transferência de recursos

Os grupos relacionados ao setor privado uniram-se para defender o ensino privado e, juntos, constituíram a FENEN – Federação Nacional do

Estabelecimentos Particulares de Ensino. Segundo a pesquisadora Maria Francisca Sales Pinheiro, “a FENEN congrega instituições privadas leigas e confessionais, mas as escolas católicas assumiram posições próprias” (PINHEIRO, 1991, p. 116). Com a divisão interna entre os grupos privados, que se dividiram entre escolas privadas lucrativas e não-lucrativas, a maioria dos componentes da FENEN passou a ser de empresários, que se expandiram de acordo com a semelhança dos seus ideais, de constituintes e de empresas de comunicação. O grupo apresentou sua concepção expressa em um documento que previa que “a qualidade do ensino, como em qualquer outro serviço ou produto, se estabelece também pela exigência de quem paga. Na escola de livre iniciativa este vínculo se constitui diretamente” (CURY, 1992, p. 38).

Além de deixar explícito a lógica de mercado dessas escolas, também fica evidente o pressuposto das interferências do consumidor para reivindicar a qualidade do serviço. Essa perspectiva se assemelha às escolas privadas aqui estudadas, que crescem aderindo um modelo de mercado em meio à omissão do estado pela qualidade da educação pública em resposta às expectativas das famílias, que desejam que seus filhos tenham um ensino de qualidade, e, com isso, como todo consumidor ao adotar um serviço, exige qualidade e, assim, interfere no trabalho pedagógico. Cury (1992) enfatizou a relação de qualidade diretamente vinculada às escolhas de mercado. Pode ser entendido como: “algo que é totalmente gratuito não é tão bom quanto algo que contém demanda por dinheiro”. Ou seja, o imaginário de uma escola de qualidade está ligado a uma lógica capitalista, de mercado, à escola privada.

Cabe lembrar que essa lógica de mercado tem se expandido cada vez mais na educação brasileira. Tais percepções apresentam relação opostas entre o público e o privado, no qual “o direito de propriedade (se) opõe à ingerência do poder soberano” (Bobbio, 1987, p.23). Essa perspectiva se deu devido ao ideário que se instaurou na sociedade sobre “a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à coletividade, e aquilo que pertence aos singulares...” (Bobbio, 1987, p. 14).

Diante do contexto educacional atual, a escola privada mercadológica, que visa o lucro, se apresenta como uma escola moderna, tecnológica, com uma administração competente e infraestrutura de ponta. Além disso, se vendem por

possuir capacidade de introduzir ao processo de ensino-aprendizagem os aperfeiçoamentos do campo da educação, que vêm sendo discutidos na academia, e, assim, dominam os atuais avanços científicos (CURY, 1992). Ao se apresentarem como inovadoras, vêm aderindo uma postura de destaque por produzirem ou aderirem materiais didáticos-pedagógicos inovadores. É diante desse contexto que são feitas as críticas relacionadas à baixa qualidade, insuficiência, superlotação e atraso da escola pública. Fica evidente, na história da educação, que a escola privada se apoia em um discurso de desvalorização da escola pública, acusando-a de pouco eficaz de modo a se apresentar como a única “salvadora” e poder se expandir no mercado, com isso as escolas privadas se colocam como uma escola alternativa para suprir as demandas das escolas públicas.

2.5

Concepções de educação: entre pedagogia tradicional e pedagogia nova

As críticas em relação à pedagogia tradicional, gradativamente, deram início a uma outra teoria da educação. Tal teoria dava ênfase aos ideais que entendiam que a escola tinha o poder e o papel de equalização social. Dessa forma, foram fomentadas as expectativas de que a distorção da marginalização pudesse ser corrigida por meio das escolas. Mas, se a escola não estava correspondendo a essas expectativas, atribuídas à sua função, é porque o tipo de escola implantada, a escola tradicional, se mostrou insuficiente para realizar tal função (SAVIANI, 1999). Isso resultou em um movimento de reforma, denominado como “escolanovismo”. Sua perspectiva era demonstrar uma nova maneira de compreender a educação, almejando implementá-la, inicialmente, em formato experimental, por meio de experiências restritas. Em seguida, tinha como objetivo expandi-la para os sistemas de ensino. Essa nova concepção tinha como principal propósito a elaboração de críticas ao ensino tradicional. Saviani (1999) ressalta que

essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada

na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 20).

Em resumo, mudaria o aspecto disciplinador, transmissivo e estático da escola, que seriam substituídos por um ambiente de movimento, trocas e interações. No entanto, esse modelo de escola não conseguiu alterar o bastante a ponto de superar a forma organizacional dos sistemas escolares tradicionais. Dentre outras razões, isso ocorreu devido à exigência de custos muito mais altos que os custos da escola tradicional. Assim, a “Escola Nova” se constituiu como uma escola muito bem equipada, em formato de escolas experimentais, ou como centros restritos a pequenos grupos de elite.

Com a disseminação da Nova Escola, muitos professores da rede escolar oficial aderiram ao escolanovismo, o que impactou negativamente na organização dessas escolas tradicionais, o que fez com que a escola ocorresse ao afrouxamento das disciplinas e desvalorizasse a transmissão de conteúdos. Isso resultou na desqualificação dos níveis de ensino destinados às camadas populares.

A escola nova gerou um paradoxo, pois, ao invés de solucionar o problema da marginalidade, ela o agravou ao destacar a qualidade de ensino, ela deslocou o foco da discussão do campo político para as questões técnico-pedagógica. Simultaneamente, a Escola Nova cumpriu o papel de expandir a escola segundo os interesses dominantes, e no desenvolvimento de um ensino que correspondesse a esses interesses. Essa pedagogia visava denunciar as deficiências da escola tradicional, no entanto, colaborou com o aumento das desigualdades educacionais, propagando um ideário de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Com o entendimento de que iria colaborar como uma escola democrática, mas que se tornou restrita a apenas um grupo, a Escola Nova, surge para atender as demandas da elite – a classe dominante -, que acreditava que o ensino não estava funcionando bem, e, por isso, exigia uma reforma escolar. Com isso, tornou-se possível o aperfeiçoamento do ensino que era destinados às elites, desqualificando o ensino das camadas populares.

Esse movimento colaborou para a reconstruir a hegemonia da burguesia, legitimando a escola, segundo os seus interesses, quando permitiu que a classe dominante ganhasse voz para manifestar seus anseios quanto à reforma escolar. Ao contemplar esses interesses, as camadas populares tiveram suas aspirações subordinadas às reivindicações da elite, que foram aplicadas para toda a sociedade. Assim, a ênfase na transmissão de conhecimento ficou em segundo plano, dominada por uma pedagogia desigual, centrada no método.

É na tentativa de superar esse contexto que é constituído a “Nova pedagogia Popular” (SAVIANI, 1999), com as obras de Paulo Freire, que apontam para uma perspectiva filosófica da educação, visando uma concepção humanista de educação, com objetivo de denunciar a pedagogia tradicional, denominada pelo autor como “pedagogia bancária”. Na concepção bancária, o professor é entendido como o detentor de todo o saber, e, assim, deposita todo o seu saber nos alunos, que recebem esse conhecimento de forma passiva, que se constitui pela transmissão excessiva de conteúdos, por um método expositivo e pela memorização. Freire (2013) defende que o ato educativo exige a relação dialógica, que valoriza a troca de conhecimentos, uma pedagogia ativa e centrada nos interesses dos educandos. Se faz necessária a reflexão dessas práticas para construir novos ensinamentos e métodos que vão além da perspectiva tradicional. Também é importante olhar para a formação dos professores, para compreender esse fator que tem impactado na manutenção desse ensino tradicional.

3

Metodologia: o desenvolvimento da pesquisa

Nesta etapa, serão mencionadas e detalhadas as etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados, sua estrutura e objetivos, bem como a entrada da pesquisadora no campo, a caracterização do campo, dos sujeitos que o compõe e os procedimentos metodológicos utilizados, assim como as análises dos dados obtidos. Em busca de responder os objetivos traçados pela pesquisa, optou-se por uma metodologia cuja produção de dados será de caráter qualitativo. Essa escolha se deu a partir do levantamento bibliográfico e do mapeamento do campo. A realização do levantamento dessas informações, bem como as lacunas encontradas, colaborará para a orientação do desenho metodológico desta pesquisa, que foi desenvolvida em duas fases de produção de dados. A primeira fase foi a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores do Ensino Fundamental I das escolas privadas selecionadas. Já a segunda fase contou com a aplicação de questionários para as famílias dos alunos. A análise dos dados contou com a examinação de conteúdo, e teve como base os estudos de Braun e Clark (2006), que utilizam o método de análise temática, que será detalhado ao longo deste capítulo. Ambos os instrumentos serão esmiuçados nos itens a seguir, quanto a sua estrutura e seus objetivos, assim como o quantitativo e os sujeitos envolvidos para a produção de dados.

3.1

Entrevistas

Foi organizado um roteiro de entrevista semiestruturada (ver apêndice 16.1 e 16.2). Esse modelo de entrevista permite uma abordagem mais flexível do pesquisador em relação às perguntas e às respostas dos participantes. Segundo a professora Rosália Duarte, em *Entrevistas em pesquisas qualitativas*, a entrevista permite “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos

sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

O roteiro abordou perguntas sobre a formação dos professores, suas práticas pedagógicas e relação com as famílias dos alunos, incluindo perguntas sobre o contexto do ensino durante o período de pandemia da Covid-19. O objetivo era conhecer, com mais detalhes, as práticas pedagógicas dos professores e a atuação dos coordenadores, bem como as perspectivas de ambos em relação às famílias dos alunos. As falas dos participantes possibilitaram fazer um levantamento de informações profundas a respeito da realidade dos sujeitos, das especificidades das instituições de ensino e das práticas pedagógicas, o que colaborou para “descrever e compreender a lógica que presidem as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 215).

3.2

Participantes das entrevistas: coordenadores e professores

Para manter o anonimato das três escolas e dos nove sujeitos entrevistados nesta pesquisa, usamos nomes fictícios para representá-los. A escolha dos nomes das escolas se deu a partir de títulos de filmes que abordavam temáticas sobre escolas. São esses: Efeito Pigmaleão, Sociedade dos Poetas Mortos e Escritores da Liberdade, que foram abreviados para: “Escola Pigmaleão”, “Escola Sociedade dos Poetas” e “Escola Escritores da Liberdade”. Para os participantes da pesquisa entrevistados (professores, gestores e coordenadores pedagógicos), usamos os nomes dos personagens dos mesmos filmes selecionados, explicitados no quadro a seguir (Quadro 1). Esse quadro descreve as características dos participantes e os procedimentos utilizados para as entrevistas.

Quadro 1: Perfil dos participantes das entrevistas

Escola Escritores da Liberdade				
Entrevista	Nome	Cargo de atuação	Duração de entrevista	Plataforma utilizada
1	Margaret	Coordenadora	52 min	Zoom
2	Elizabeth	Professora	1h 37min	Zoom
3	Erin	Professora	48 min	Zoom
Escola Pigmaleão				
Entrevista	Nome	Cargo de atuação	Duração de entrevista	Plataforma utilizada
4	Zamia	Coordenadora	56 min	Zoom
5	Anne	Professora	1h 05min	Zoom
6	Delphine	Professora	1h 47min	Zoom
Escola Sociedade dos Poetas				
Entrevista	Nome	Cargo de atuação	Duração de entrevista	Plataforma utilizada
7	Carla	Coordenadora	1h 11min	Zoom
8	Alexandra	Professora	1h 46min	Zoom
9	Kate	Professora	1h 39min	Zoom

Fonte: Elaboração da autora

Devido à pandemia de covid-19, foi preciso criar estratégias para a realização das entrevistas, com isso, optou-se por produzir entrevistas online. JANGHORBAN et all. (2014), afirmam que, em pesquisas qualitativas, “a entrevista online superou as restrições financeiras e de tempo, a dispersão geográfica e física limites de mobilidade, que afetaram negativamente as entrevistas no local” (JANGHORBAN et all., 2014, p. 1, *tradução nossa*).⁷ De acordo com essa perspectiva, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Zoom*, que possibilitou um encontro virtual entre a pesquisadora e os entrevistados.

3.3

Questionário

A utilização do questionário (ver apêndice 9.3), foi um meio de atingir um grupo maior de famílias participantes e de ampliar o volume de dados produzidos para análise.

O questionário é um instrumento desenvolvido para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente

⁷ the online interview has overcome time and financial constraints, geographical dispersion, and physical mobility boundaries, which have adversely affected onsite interviews. .

disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação (MARCHESAN; RAMOS, 2012). Essa abordagem “têm sido largamente utilizados na investigação das crenças e oferecem várias vantagens. Eles são menos ameaçadores que observações, são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo” (BARCELOS, 2001, p. 78).

O questionário estruturou-se com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de compreender quais eram os motivos que levaram as famílias optarem por essas escolas para seus filhos, quais eram as concepções das famílias sobre os métodos pedagógicos adotados pela escola, e como identificar as interferências nas ações das famílias nas práticas pedagógicas dos professores.

Aos responsáveis dos alunos, o levantamento de dados se deu através da aplicação de questionário online do *Google Forms*, com o formato de perguntas abertas e fechadas, distribuído por meio de um link enviado e mediado pelas próprias escolas que aceitaram participar da pesquisa. Na escola Escritores da Liberdade, o link do questionário foi enviado para as famílias, no aplicativo da escola, pela coordenadora escolar. Nessa instituição, foi obtido o número de 13 respondentes. Já na escola Sociedade dos Poetas, o link do questionário foi enviado pelas professoras que possuíam o grupo dos responsáveis em seu próprio *Whatsapp*. O número de responsáveis alcançados pelo questionário foi de 8 respondentes. Cabe ressaltar que a análise dos dados dos questionários destinados à famílias e serão detalhadas ao longo da pesquisa.

3.4

Perfil dos respondentes do questionário: as famílias

Como já mencionado, esta pesquisa está investigando três escolas privadas, localizadas no Município de Belford Roxo, mas apenas a Escola Escritores da Liberdade e a Escola Sociedade dos Poetas autorizaram o envio do questionário para as famílias. A princípio, foi pensado se essa ausência inviabilizaria a análise desses dados para a pesquisa, porém, pela riqueza dos dados obtidos nas duas escolas que autorizam a aplicação dos questionários para as famílias, optou-se por utilizá-los, pois permitiram construir análises importantes sobre a relação entre família e escola. Além disso, a não liberação do acesso às famílias na escola Pigmeleão nos permitirá construir algumas hipóteses sobre a relação família-escola

nessa instituição. O quadro abaixo apresenta o quantitativo das famílias participantes e alcançadas pelo questionário:

Quadro 2: Respondentes dos questionários

Escola Escritores da Liberdade		
Mãe	Pai	Total de respondentes
11	1	13
Escola Sociedade dos Poetas		
Mãe	Pai	Total de respondentes
8	0	8

Fonte: Criado pela própria autora

Na Escola Escritores da Liberdade temos o quantitativo de 12 respondentes ao todo, com 11 mães e 1 pai. Já na Escola Sociedade dos Poetas temos um quantitativo de 8 respondentes no questionário, que representa, também, o número de mães (Quadro 2). A aplicação do questionário às famílias também foi feita de forma on-line, por meio da plataforma *Google Forms*⁸, na qual os dados foram automaticamente enviados para a ferramenta *Excel*.

3.5

Pesquisar na pandemia

A pandemia da COVID-19⁹ atravessou a pesquisa, que se desenvolveu nos meses de maio a setembro de 2021, e trouxe muitas incertezas para a investigação, pois não sabíamos quanto tempo o período pandêmico iria perdurar, o que nos fez criar estratégias na tentativa de superar o distanciamento social. Parte dos planos iniciais precisaram ser descartados devido à impossibilidade de estar presencialmente no espaço escolar. Prevvia-se a análise dos materiais escolares (cadernos dos alunos e livros didáticos), assim como a realização de observações das atividades escolares dos alunos e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula. Desejava-se, também, a participação da pesquisadora em reuniões de pais e responsáveis, e a verificação da correspondência entre a

⁸ Google Forms é uma ferramenta de pesquisa do Google que possibilita os usuários coletarem informações de outras pessoas por meio de um questionário online.

⁹ Segundo a Fiocruz, “o nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados” Fonte: Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>>. Acessado em: 1 nov. 2021.

escola e os pais. Teria sido de extrema importância estar fisicamente na escola, entender as suas lógicas, conhecer e observar o contexto que a pesquisa vem buscando investigar, porém, por causa do atual contexto de restrições sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19, e entendendo que seria difícil a entrada da pesquisadora na escola, e por muitas dificuldades apresentadas por esse cenário, optou-se por trabalhar utilizando os recursos das plataformas digitais (entrevistas por vídeo conferência e questionários on-line). Destaca-se que apenas os primeiros contatos com a equipe de direção da escola para apresentação a pesquisa feita de forma presencial, e serão descritas a seguir.

3.6

Entrada da pesquisadora em campo

Primeiramente, realizou-se uma lista com a relação das escolas que eram conhecidas na comunidade local, com base nos critérios estabelecidos para a escolha das escolas. Foram selecionadas três escolas privadas e autônomas, isto é, escolas que não pertencem a uma rede de ensino com várias filiais. As três escolas precisaram ter valores baixos em suas mensalidades para justificar atender as classes populares, e ter mais de dez anos de funcionamento para que ela já tenha se consolidado na região (Tabela 7).

Tabela 7: Tabela de característica das escolas selecionadas

Escolas	Segmentos	Porte	Mensalidade	Funcionamento
1	Da educação infantil ao ensino fundamental II	Pequeno	100 a 250	Mais de 10 anos
2	Da educação infantil ao ensino fundamental II	Médio	100 a 250	Mais de 10 anos
3	Da educação infantil ao ensino Médio	Médio	200 a 350	Mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, a pesquisadora iniciou o primeiro contato, nos meses de maio de 2021, indo até as instituições, pessoalmente, seguindo todos os cuidados e

medidas protetivas por causa da pandemia da COVID-19. Como já evidenciado, mesmo com as entrevistas com professores e coordenadores previstas para acontecerem em formato online devido ao distanciamento social, foi necessário que a pesquisadora se identificasse presencialmente para que os gestores e responsáveis da instituição escolar a conhecessem e autorizassem a pesquisa com os profissionais das escolas. Dessa forma, foi apresentada aos responsáveis das escolas uma Carta de Apresentação do Grupo de Pesquisa Profissão, Formação e Exercício Docente (PROFEX/PUC-Rio), também foi apresentada uma Carta-Compromisso da própria pesquisadora, com o intuito de explicar os objetivos e as etapas da pesquisa, explicitando a garantia do anonimato dos participantes e o sigilo com o nome da instituição. Assim, deixava claro que a pesquisa manteria o compromisso, os princípios éticos e o rigor científico, de acordo com o TCLE. Juntamente com esses, foi apresentado um outro documento com a aprovação do Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Apesar de todos esses cuidados que demonstravam o compromisso ético da pesquisa e o rigor com os dados que seriam obtidos, a pesquisadora se deparou com muitas dificuldades de acesso ao campo. Em primeiro momento, se reconheceu impotente diante da realização tal pesquisa, diante das adversidades e dos desafios apresentados pelo campo, que não dependiam da pesquisadora, como o fato de as pessoas recusarem o convite de participar da pesquisa e não autorizarem sua realização na escola.

Ao todo foram seis escolas convidadas. Apenas uma escola, dentre as seis, aceitou o convite de fazer parte da pesquisa. Porém, eram necessárias mais duas escolas para atender os objetivos propostos pela investigação. A pesquisadora entendeu que, mesmo com todas as obrigações que precisava cumprir com esta investigação, estava diante de um campo muito delicado, que demandava atenção às sutilezas e às delicadezas com o momento pandêmico. Isso fez com que a pesquisadora tivesse empatia para compreender as recusas do convite.

Além de ser um campo de difícil acesso, as escolas privadas possuem pouquíssimas pesquisas, principalmente qualitativas, sendo justificável os gestores não aceitarem a falar com uma “estranha” e fornecer informações da unidade escolar. No que diz respeito aos profissionais se recusarem a falar e a dar informações sobre a sua prática, Juliana Vinuto, em *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*, afirma que “são comuns as tensões

em publicitar dados, compreendidos muitas vezes enquanto segredos” (VINUTO, 2014, p. 2012). Isso nos ajuda a compreender tais condutas, pois existe a “necessidade de os indivíduos guardarem seus segredos [...], já que isso pode influenciar a atitude desses a negarem-se a participar de pesquisas que abordem determinados temas” (VINUTO, 2014, p. 2013).

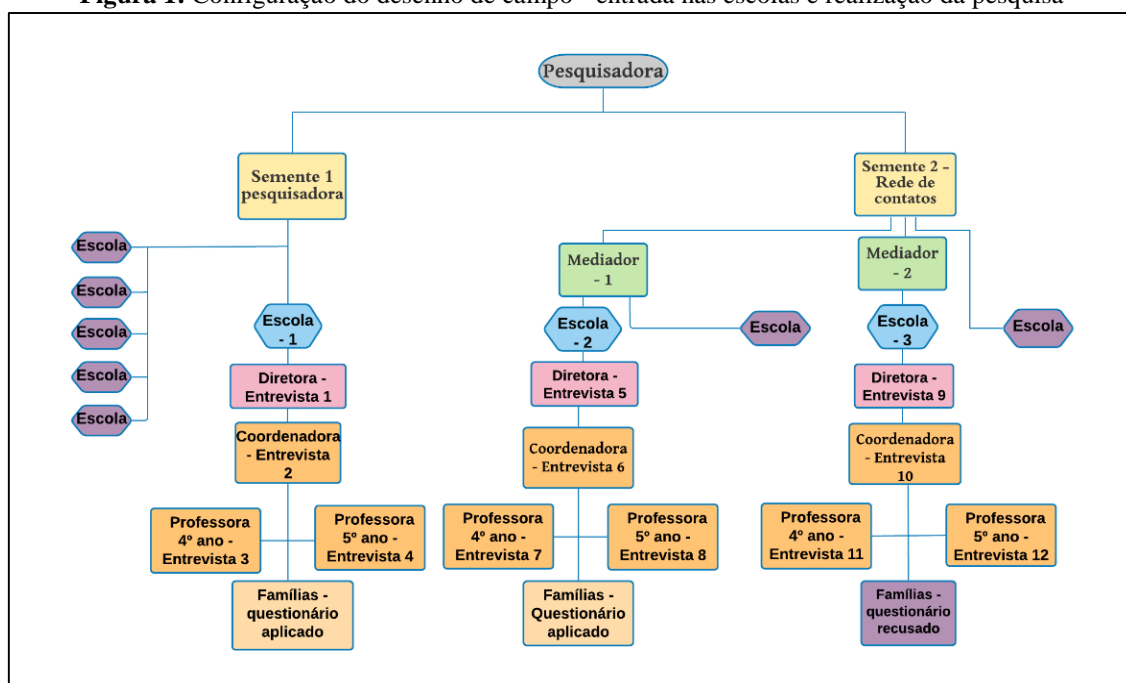
Por causa de todas essas dificuldades apresentadas para entrada no campo e o difícil acesso às escolas devido ao isolamento social da pandemia de COVID-19, foi necessário repensar novos meios para a realização desta pesquisa. Para completar o quadro delineado para o campo, era preciso refazer as estratégias e recorrer a outras fontes para facilitar o acesso da pesquisadora a essas escolas. Por isso, a busca pelas escolas privadas contou com uma técnica metodológica denominada como “bola de neve” (*snowball*), uma amostragem não probabilística que possibilita acessar “cadeias de referências”, cuja busca por participantes para a entrevista é baseada na rede de contatos do pesquisador. Adotar a estratégia de amostragem em bola de neve como percurso metodológico “pode ser útil para pesquisar grupos de difícil acesso” (VINUTO, 2018), ou “estudar questões delicadas, de âmbito privado e, portanto, que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo” (VINUTO, 2018, p. 201).

Ainda segundo Vinuto (2018), a realização da amostragem bola de neve inicia com informantes-chaves, identificados como *sementes*, essas fazem a mediação do contato entre pesquisador e entrevistados. Para ir em busca desses contatos, a pesquisa contou com a utilização da rede social *Facebook* para acessar as páginas das escolas e para verificar se elas correspondiam aos critérios selecionados da pesquisa. Após esse levantamento, foi investigado se havia algum amigo em comum com a pesquisadora para, então, tentar uma aproximação.

A pesquisa contou com uma professora (*semente*), que foi encontrada na página do *Facebook* como “amigo em comum” da pesquisadora, e que já tinha trabalhado nas escolas. Assim, essa professora indicou outros professores de sua rede de contato para mediar essa primeira aproximação entre pesquisadora e escola. Ao todo foram quatro instituições escolares indicadas pelas sementes, mas apenas duas aceitaram participar da investigação, alcançando, assim, o quantitativo de três escolas propostas para investigação.

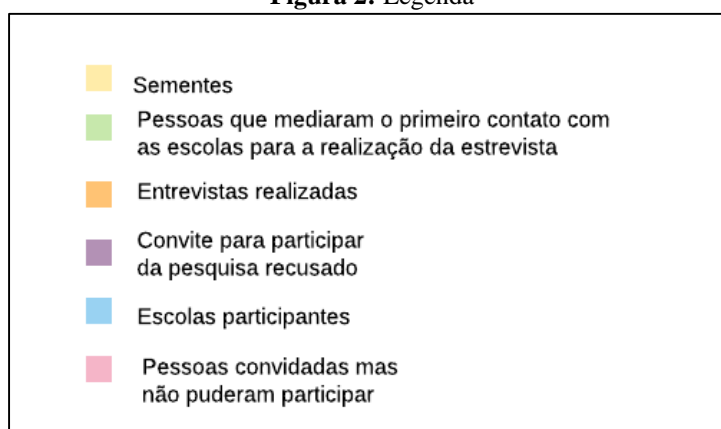
A figura a seguir estrutura o desenho do campo de pesquisa e os participantes alcançados, de acordo com as limitações e opções apresentadas pelo campo. Assim, configurou-se o desenho de pesquisa conforme as indicações feitas pelas sementes e as pessoas que mediaram o primeiro contato com os responsáveis das escolas. A figura 1 também apresenta as tentativas feitas pela pesquisadora, as escolas que recusaram o convite de participar da pesquisa e as escolas que aceitaram, assim como o quantitativo dos participantes e suas funções ocupadas na escola.

Figura 1: Configuração do desenho de campo - entrada nas escolas e realização da pesquisa



Fonte: produzida pela autora

Figura 2: Legenda



Fonte: produzida pela autora

A indicação pelas sementes e a mediação pelos seus contatos possibilitou a entrada da pesquisadora no campo. As três escolas alcançadas para a investigação tiveram o mesmo processo para a entrada no campo que, por meio dessa ponte criada pela semente, possibilitou que a pesquisadora e as coordenadoras das escolas fizessem os primeiros contatos, via *WhatsApp*¹⁰. Isso facilitou os agendamentos das reuniões nas instituições para apresentação da pesquisa. Como já mencionado anteriormente, foi preciso a pesquisadora ir até as três escolas para conhecer os atores de campo e, assim, informar os participantes sobre o TCLE. Depois de ter apresentado a pesquisa e ter a autorização das coordenadoras, a pesquisadora foi direcionada até as turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I para conversar com as professoras, e, assim, entrar em contato por meio do *WhatsApp* para marcar as entrevistas.

Como podemos ver na representação da figura 1 acima, as escolas que aceitaram o convite para serem entrevistadas não contaram com a participação de seus diretores, que não puderam se envolver por motivos de indisponibilidade de horários. Também podemos perceber que a escola 3 não autorizou a pesquisadora a aplicar os questionários às famílias, alegando que elas não iriam participar e que eram entendidas como “complicadas de lidar”. Mesmo com a ausência de dados, e entendendo que seria muito relevante ter as informações do questionário dessas famílias, a pesquisadora viu uma possibilidade de aceitar em fazer a pesquisa só com o coordenador e com o corpo docente, entendendo que a falta desses dados já é um fator importante para pensar o lugar que a família ocupa nessa escola. Como já dito anteriormente, optamos por investigar as séries iniciais do Ensino Fundamental I, devido ao seu grande crescimento nas escolas das redes privadas, mencionado na (tabela 2).

Depois de ter conseguido o contato dos professores e coordenadores e após ter coletado informações e dados necessários dos participantes das três escolas, assim como suas disponibilidades de horários para os agendamentos, iniciaram-se as entrevistas nas escolas. A investigação contou com entrevistas semiestruturadas,

¹⁰ *WhatsApp* é um aplicativo de *software*, que pode funcionar em múltiplas plataformas, por meio de uma conexão via internet, possibilitando os usuários trocarem mensagens de textos instantâneas, áudio, vídeos, chamadas de voz e ainda envio de documentos como PDF.

que aconteceram em formato on-line, por meio das plataformas digitais *Zoom*¹¹ e *Google Meet*¹², que viabilizaram as entrevistas de vídeo gravação síncronas para o levantamento dos dados dos professores e dos gestores das instituições. Ao iniciar a entrevista, se apresentar e explicar como funcionava, a pesquisadora solicitava ao entrevistado a autorização para poder gravar a entrevista, explicando que o seu anonimato seria mantido, pois a gravação seria somente para facilitar as análises dos dados obtidos, sendo de acesso apenas do pesquisador.

As entrevistas foram gravadas na própria plataforma do *Zoom*, que eram automaticamente salvas no computador e, posteriormente, transferidos para a nuvem do *Google Drive*, pela pesquisadora, para evitar qualquer perda de dados. Ao todo, foram nove entrevistas realizadas, com tempo de duração médio de 30 minutos a 1h e 30 minutos, o que variou bastante de acordo com os participantes, uns eram mais objetivos em suas respostas, e outros tinham mais dificuldades de se conectar com a plataforma, ou até mesmo com a internet, que oscilava. Assim, era preciso dar uma pausa para poder continuar e entender o áudio, mas nada que pudesse atrapalhar o decorrer da entrevista, que aconteceu de forma fluída.

¹¹ *Zoom* é um software de videoconferência que permite os usuários participarem simultaneamente e síncrona.

¹² *Google Meet* é uma plataforma do *Google* que permite os participantes se comunicarem por videoconferência.

4

Perfil das escolas pesquisadas: entre dados, diário de campo e redes sociais

Neste capítulo, iremos apresentar os dados que dizem respeito ao perfil de cada escola, o diário de campo, e as análises das redes sociais das três instituições. No diário de campo, será exposto as impressões da pesquisadora sobre sua ida às escolas para apresentar a pesquisa aos seus interlocutores; e a rede social, que surge como uma alternativa para compreender as escolas e as relações que são estabelecidas com as famílias e com o público que as seguem nesse espaço virtual. A rede social escolhida para analisar as escolas foi o *Facebook*, que atendeu a demanda da impossibilidade de acompanhar as escolas em seu dia a dia, devido o distanciamento social imposto pela pandemia.

4.1

Visita à escola

A visita da pesquisadora às escolas teve como objetivo conhecer seus interlocutores de campo. As análises e impressões foram registradas em um caderno de campo. Embora muito utilizado em pesquisas etnográficas, que não é o foco desta investigação, o caderno de campo também foi muito útil durante as visitas da pesquisadora nas instituições escolares. A pesquisadora Maria de Lourdes Patrini Charlon, em *Os cadernos de campo de Roger Bastide*, afirma que

o conteúdo do caderno de campo comporta por certos dados coletados, observações e comentários, sobre o objeto de estudo do pesquisador, mas também dados pessoais sobre o desenrolar da estada em campo. Contudo, o caderno nunca será uma história completa, nem de seu percurso profissional, nem de sua história pessoal, nem um autorretrato fiel. O implícito, a descontinuidade, a irregularidade, bem como lacunas, sempre estarão presentes (CHARLON, 2010, p. 90).

Durante as visitas, o que chamou a atenção, ao chegar nas instituições escolares, foi o fato de suas infraestruturas serem precárias. Os espaços são domicílios improvisados para serem uma unidade de educação. Constitui-se em salas de aulas pequenas, nas quais era evidente que havia superlotação de alunos. Também foi possível constatar uma concepção de educação que visa um ensino tradicional e tecnicista, que foi evidenciado pelas gigantescas cópias que os alunos faziam do quadro que era escrito pelo professor. Em vista das questões que foram fomentadas, bem como as condições escolares apresentadas, a pesquisadora se questionou o seguinte: o que faz uma família optar por essas escolas privadas? Tais problematizações como essas e a concepção de educação serão explicitadas de forma mais aprofundada nos próximos capítulos.

4.2

O *Facebook* como uma possibilidade para conhecer a escola

Para compreender a organização escolar, como ela se coloca na comunidade e como dialoga com os sujeitos que a compõe, e vice-versa, optamos por analisar o *Facebook*, como uma possibilidade para entender com mais detalhes o perfil dessas escolas.

O *Facebook* é uma rede social que possibilita a interação virtual entre os usuários, e por essa ferramenta os internautas conseguem postar mensagens, curtir, compartilhar, ou marcar outros amigos nas publicações da rede. Essa rede social pode funcionar para muitos estabelecimentos como ferramenta de marketing e de divulgação de ações em tempo real.

Instituições escolares têm investido cada vez mais em páginas de redes sociais para a divulgação de seu trabalho, bem como apresentar o que acontece no cotidiano escolar. Nesse sentido, o *Facebook* pode ser pensado como um espaço para analisar as práticas pedagógicas, as ações e as concepções de educação que a instituição visa propagar ao seu público, o que viabiliza a compreensão sobre a atuação pedagógica da instituição escolar e a interação das famílias com a escola. Estes, ao postar mensagens, fazer comentários, curtir, compartilhar ou marcar outros amigos na rede, possibilitam a realização de uma análise sobre a interação

entre família e escola. Segundo estudos de Junior e Silva (2018) e até documentários da Global Media Insight, a página do *Facebook* pode influenciar significativamente na hora da escolha de contratar um serviço, isso porque além de a página possibilitar encontrar amigos em comum, que curtem a mesma página, a plataforma também possui um sistema que possibilita o usuário recomendar e avaliar a instituição que está oferecendo um determinado serviço. Nessas recomendações e avaliações é possível classificar com uma nota de uma a cinco estrelas. Essa avaliação pode ser compartilhada e visualizada por milhares de usuários que acessarem a página. Dito isso, iremos averiguar como as escolas aqui investigadas estão sendo recomendadas e avaliadas pela comunidade e pelas famílias.

4.3

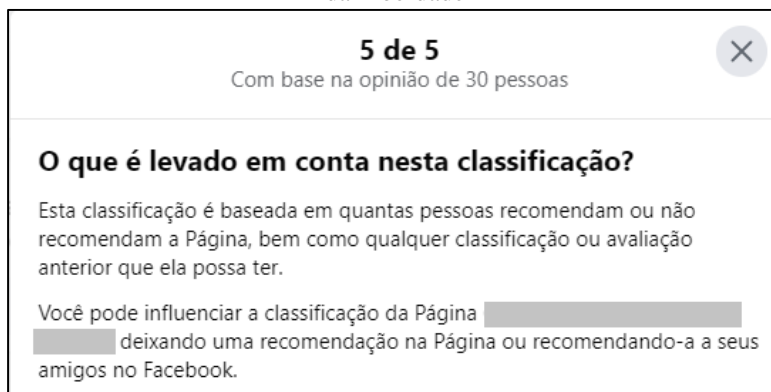
Escola Escritores da Liberdade

A escola Escritores da Liberdade possui uma página no *Facebook*¹³ que apresenta suas informações, como endereço, site e telefone de contato da instituição. É possível encontrar postagens sobre atividades educativas, homenagens de datas comemorativas como, por exemplo, o Dia dos Professores, demais eventos escolares, informações sobre formatura, festa junina entre outros. A página da Escola Escritores da Liberdade possui 1.705 curtidas e sua última atualização foi em janeiro de 2022.

A figura 3, apresenta os dados disponibilizados sobre as recomendações e avaliações da página no *Facebook* da Escola Escritores da Liberdade:

¹³ (A Escola Escritores da Liberdade também possui outras redes sociais, como o Instagram, mas o Facebook é a que mais possui acessos).

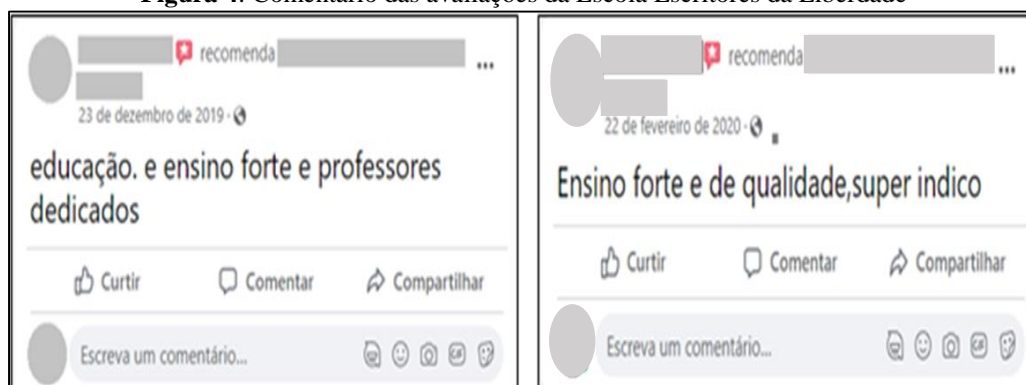
Figura 3 - Recomendações e Avaliações da página da Escola Escritores da Liberdade



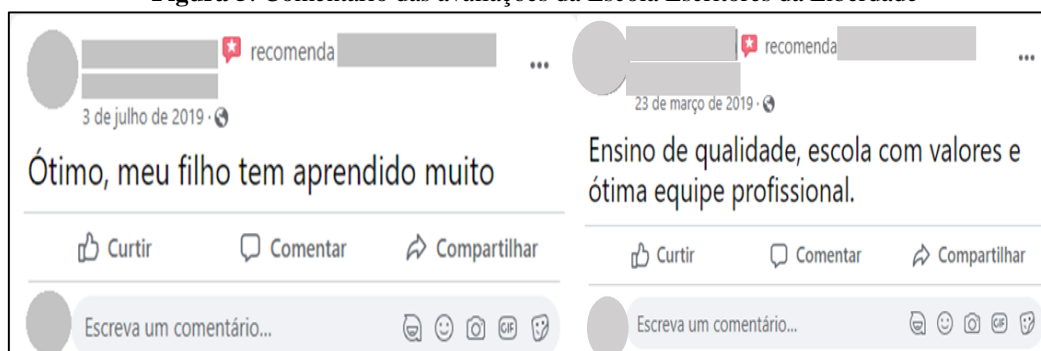
Fonte: Facebook da Escola Escritores da Liberdade

Como podemos perceber, a Escola Escritores da Liberdade é uma escola muito bem avaliada pela comunidade escolar e pelos familiares dos alunos. Segundo o *Facebook*, sua nota de avaliação contém 5 estrelas, com base na opinião de 30 pessoas. Assim, mesmo com as limitações no número de participantes dessa avaliação, podemos identificar os critérios indicados pelos participantes da página para avaliar positivamente a escola. São eles: ensino de qualidade, valores, equipe profissional o ensino forte, explicitados nas recomendações abaixo (Figura 4 e 5).

Figura 4: Comentário das avaliações da Escola Escritores da Liberdade



Fonte: Facebook da Escola Escritores da Liberdade

Figura 5: Comentário das avaliações da Escola Escritores da Liberdade

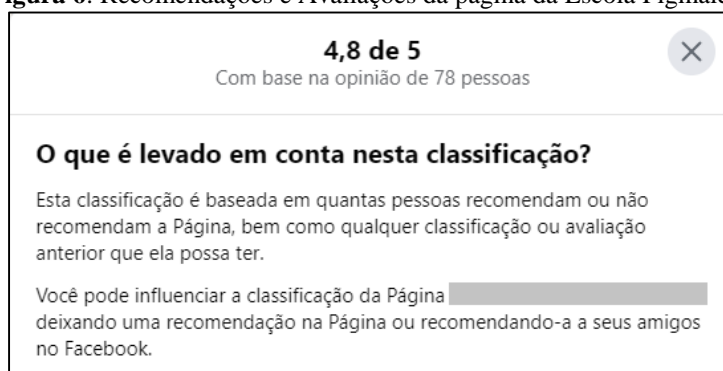
Fonte: Facebook da Escola Escritores da Liberdade

Como é possível perceber, a Escola Escritores da Liberdade é reconhecida por oferecer um ensino de qualidade, por possuir bons valores e pelo bom empenho da equipe escolar. Também é destacada a questão do “ensino forte”, bem como depoimentos das famílias que alegam que o filho está aprendendo nessa instituição. Nas publicações da página é possível constatar que a escola possui muitas curtidas, que variam no quantitativo de 46 a 50, os comentários ficam em torno de dois a oito, e os compartilhamentos em torno de um a cinco.

4.4

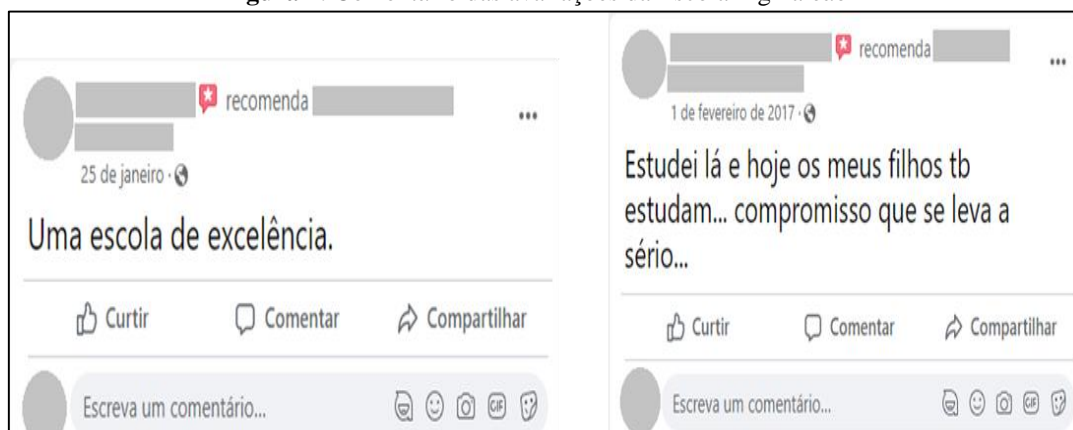
Escola Pigmaleão

A Escola Pigmaleão possui em sua página do Facebook 3.952 curtidas, apresenta informações sobre sua localização e contato por e-mail e telefone. Em suas postagens possui divulgação de aulas de judô, robótica, basquete e vôlei, assim como outras atividades extracurriculares. Apresentam-se atividade escolares, trabalhos feitos pelos alunos, confraternizações e eventos. Nas publicações dessas atividades é possível identificar o quantitativo de curtidas, que fica em torno de 20 a 35, os comentários têm uma média de 15 a 27, já os compartilhamentos das postagens ficam em torno de quatro a dez. Também foi possível constatar a presença de datas comemorativas da maioria das atividades escolares.

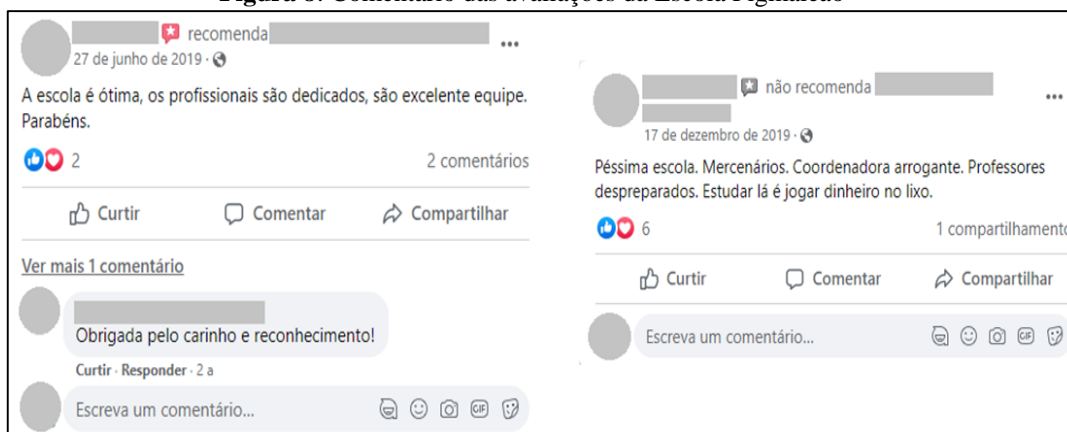
Figura 6: Recomendações e Avaliações da página da Escola Pigmaleão

Fonte: Facebook da Escola Pigmaleão

Baseado na opinião de 78 pessoas, a avaliação da Escola Pigmaleão obteve uma nota de 4,8 estrelas (Figura 6), o que quer dizer que o público também a avaliou com notas baixas, fazendo-a perder dois pontos na classificação total. Na página do *Facebook* desta escola também é possível ver muitos depoimentos de ex-alunos, como de familiares que estudaram na escola e que, atualmente, quem estuda são seus filhos e netos.

Figura 7: Comentário das avaliações da Escola Pigmaleão

Fonte: Facebook da Escola Pigmaleão

Figura 8: Comentário das avaliações da Escola Pigmaleão

Fonte: Facebook da Escola Pigmaleão

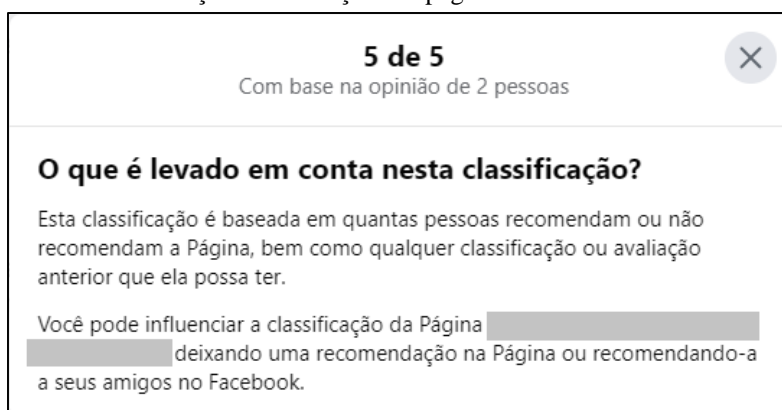
Analisando a avaliação da comunidade escolar, percebemos que a instituição é conceituada por causa de sua excelência e compromisso. Há destaque para o ensino e para os profissionais que nela atuam. Com isso, é possível observar que há interação por parte da escola e da comunidade. Também é possível identificar críticas à escola, como apresentado na figura 7 e 8, que demonstra a indignação por parte de um responsável que deixa bem explícito essa relação da educação e clientela.

4.5

Escola Sociedade dos Poetas

Na página da Escola Sociedade dos Poetas foi possível constatar que há 788 curtidas, bem como informações para contato com a escola, informativo sobre período de renovação de matrícula, comunicados sobre algumas datas comemorativas, atividades pedagógicas e demais eventos. Em suas publicações é observável que o quantitativo de curtidas nas publicações fica em torno de 15 e 20, o número de comentários realizados possui uma média de 10 a 16, e os compartilhamentos ficam em torno quatro a sete.

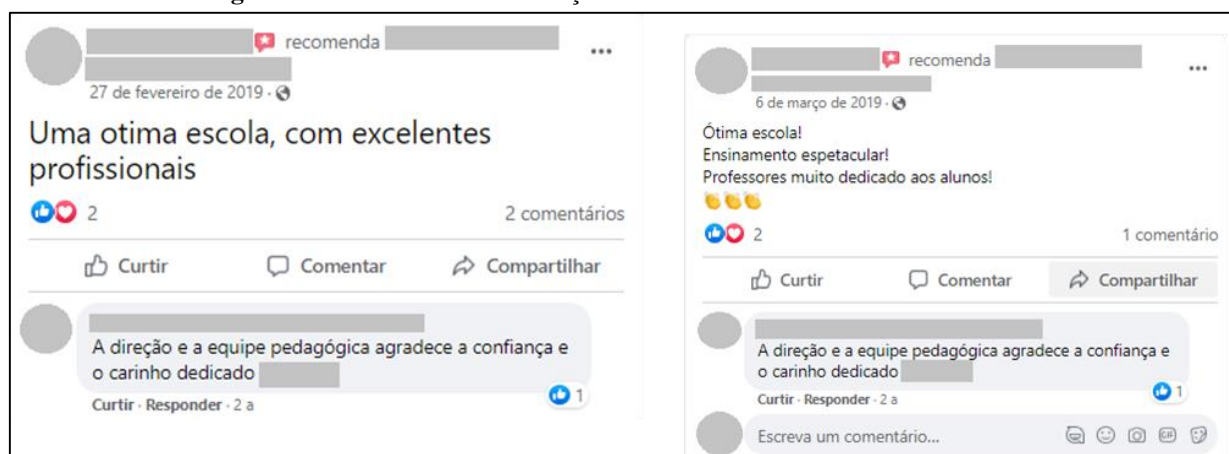
Figura 9: Recomendações e Avaliações da página da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Facebook da Escola Sociedade dos Poetas

Na escola Sociedade dos Poetas, a avaliação é de 5 estrelas, baseada nas opiniões de duas pessoas (Figura 9).

Figura 10: Comentário das avaliações da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Facebook da Escola Sociedade dos Poetas

Na escola Sociedade dos Poetas, podemos observar que há, também, elogios em relação ao ensino e aos professores, vistos como dedicados aos seus alunos (Figura 10). Também podemos considerar que há uma interação entre a escola e a equipe pedagógica com a comunidade escolar em geral.

De acordo com o levantamento das informações das escolas, obtidas por meio da rede social do *Facebook*, podemos inferir o que as pessoas que compõem a comunidade escolar avaliam e dizem sobre a escola. Nóvoa (1999), aponta que

A participação ativa no setor da educação também está relacionada com a imagem pública da escola. Sem abrir mão

de seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve buscar determinar um conjunto de valores comuns para estabelecer a identidade da organização escolar (NÓVOA, 1999, p. 26).

As três escolas parecem ser muito bem reconhecidas pela qualidade de seu ensino e pelo trabalho feito pela equipe pedagógica, mas, ao longo do estudo, esses dados serão confrontados com as análises das entrevistas e dos questionários. Essa participação ativa da comunidade escolar e o “reconhecimento público é um fator importante para sua eficácia” (NÓVOA, 1999, p. 28).

Ao analisar o *Facebook* das escolas, é possível perceber a presença marcante de publicações sobre as datas comemorativas nas atividades das três escolas, que fazem apontamentos sobre as atividades de acordo com o calendário cívico, que institui o dia da árvore, dia da água, dia do livro entre outros. É possível identificar que existe um trabalho manual para vestir os alunos a caráter do tema estudado. Segundo Gomes e Monteiro (2016) a falta de uma proposta curricular nos faz encontrar essa problemática que afeta a educação infantil e as séries iniciais, nas quais é proposto um calendário de datas festivas e é cumprido fielmente, sem nenhum questionamento sobre o significado que terá para o aluno. Nesse contexto, é possível identificar que as famílias influenciam nesse currículo, pois nas postagens dessas escolas, as publicações que mais têm curtidas e comentários são as relacionadas às datas comemorativas, ou seja, isso é apresentado para as famílias como um fator de qualidade, e as famílias aprovam essas datas comemorativas pelas atividades confeccionadas pelos professores sem nenhuma autoria dos alunos.

4.6

Perfil das escolas

Canário (2005) denomina como “descoberta da escola” os estudos baseados em uma abordagem qualitativa, nos quais se dedica às especificidades dos estabelecimentos de ensino, bem como os atores que participam ativamente no contexto escolar. A respeito dessa perspectiva, o intuito das pesquisas em respeito à escola era o de avançar com “novos objetos que correspondem a esta nova abordagem as relações sociais na sala de aula, a organização do estabelecimento, as

relações entre a escola e a comunidade”. (CANÁRIO, 2005, p. 52). Estudos como esses surgiram devido à saturação dos modelos de pesquisas empíricas, predominantes até aos anos 70, que se limitavam em apenas dados estatísticos para descrever as instituições de ensino e os resultados dos alunos, que se restringiam somente em nível macro dos estabelecimentos.

Baseado nesta concepção, a instituição escolar é uma organização social que possui uma identidade cultural, social e econômica própria, bem como modos de funcionamento e resultados educativos específicos. Isso significa que cada escola é um objeto único, pois é influenciada por um contexto que possui uma configuração particular e singular. Canário (2005) propõe uma revisão da concepção da escola, na perspectiva que compreende a escola como “uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença” (CANÁRIO, 2005, p. 53).

Nesse contexto, Filho e Lopes (2019, p. 68) afirmam que: “a escola é um espaço que possui um contexto diversificado para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, ou seja, um ambiente que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, valores e regras”. Por isso se faz tão necessário compreender a escola em suas especificidades, bem como os seus interlocutores, e de que maneiras ela impacta na sociedade. Yang (2007, p. 1288) também aponta que: “sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos”. Para Mello (1982, p. 9: “a escola é mediadora entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a distinção social desta clientela”, ou seja, a escola possui um saber sistematizado que pode fazer seus alunos se destacarem em seu meio social.

Para Canário (2005, p.72): “a escola define-se, historicamente como um lugar destinado a dar e receber instrução, em que a ação exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento”. Essas perspectivas descrevem o papel da escola e das influências que ela exerce na sociedade, que estão de acordo com a concepção descrita por Saviani (1980, p. 120) como: “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se,

pois como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”.

Nesta pesquisa, cabe lembrar, que estamos estudando três instituições de ensino, e cada escola possui características próprias e singulares, e, por esses motivos, iremos destacar suas particularidades, e, em seguida, seus pontos em comum. Também é importante salientar que as escolas aqui mencionadas não se enquadram na perspectiva de escolas privadas de excelência, destinadas às elites e mercadológicas – que se caracterizam por serem escolas de rede que compõem um grupo de vários estabelecimentos de ensino, descritas, da seguinte forma, pela pesquisadora Angela Cristina Fortes Iório

faz parte utiliza sistema apostilado de ensino, que inclui cadernos pedagógicos para professores e alunos, próprios para cada série dos segmentos dos ensinos fundamental e médio. Os gestores justificam a escolha pela necessidade de unificar o trabalho da rede e manter a escola no topo das avaliações externas, preservando, dessa forma, a qualidade do ensino (IÓRIO, LELIS, 2015, p. 141).

Como debatido na metodologia sobre os critérios de escolha, são escolas pequenas, autônomas e de bairro, de caráter particular, de pequeno a médio porte, geralmente dirigidas pelos seus próprios proprietários, que vêm se expandindo mais que as escolas públicas da região de Belford Roxo.

Tabela 8: Características das escolas

Escolas	Tempo de funcionamento	Porte	Matrículas por Segmentos de ensino	Total de Matrículas	Mensalidade
Sociedade dos Poetas	17 anos	Pequeno	Pré-Escola - 21 Anos Iniciais - 91 Anos Finais - 73	164	R\$ 100,00 a R\$ 238,00
Escritores da Liberdade	28 anos	Médio	Pré-Escola - 72 Anos Iniciais - 288 Anos Finais - 218	506	R\$ 100,00 a R\$ 250,00
Pigmaleão	46 anos	Médio	Pré-Escola - 0 Anos Iniciais - 348 Anos Finais - 289 Ensino Médio - 61	698	R\$ 200,00 a R\$ 380,00

Fonte: Elaborado pela própria autora

Os dados que correspondem ao tempo de funcionamentos das instituições, bem como os valores das mensalidades, foram obtidos através de entrevistas feitas aos participantes. Já os dados dos portes das escolas e o quantitativo de matrículas por segmentos, foram obtidos por meio dos dados do Qedu que, juntos, detalham o perfil de escolas, o que é importante para entendermos que tipo de escolas estamos investigando. Entender as especificidades da escola pode-se destacar como “um novo ângulo de análise da consideração do estabelecimento de ensino como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com seu meio ambiente” (CANÁRIO, 2015, p. 54).

As três escolas possuem um número significativo de matrículas no segmento do Ensino Fundamental I, comparado aos outros segmentos de ensino, que possuem dados mais baixos, o que é consistente com os dados levantados da tabela 8, que descreve que a grande parte das matrículas do segmento do Ensino Fundamental estão nas escolas privadas de Belford Roxo. Os valores das mensalidades seguem uma média entre R\$ 100,00 a R\$ 300,00, que pode ser considerado um valor acessível ao público que possui um baixo poder aquisitivo e que busca por essas escolas, que segundo Lelis et al (2016 p. 116): “atende a um público heterogêneo e cobra mensalidades diferenciadas, adaptando-se ao perfil econômico da clientela que atende”.

5

Achados e discussão: Análise dos dados das entrevistas

Após ter concluído a etapa da produção de dados da pesquisa, foi realizada a transcrição das nove entrevistas com professores, gestores e coordenadores das três escolas investigadas. A análise dos dados foi feita através do software ATLAS.ti (2002), a ferramenta facilitou na organização das entrevistas, que foram agrupadas de acordo com a instituição escolar de cada participante. Segundo Duarte (2004), a utilização de software para a análise de entrevistas auxilia de forma mais organizada e rigorosa o tratamento de dados em grandes quantidades, proporcionando facilidade e qualidade ao trabalho de análise. A análise de conteúdo teve como base os estudos de Braun e Clark (2006) que utilizam o método de análise temática, que consiste em “identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).

Segundo essa perspectiva, os dados dos entrevistados podem ser “organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais” (DUARTE, 2004, p. 222) pode resultar em uma ajuda que orienta o olhar do pesquisador.

Para conduzir esse processo das análises temáticas, adotamos como percurso as etapas apresentadas por Braun e Clarke. São elas: 1) Familiarização com os dados; 2) Gerando códigos iniciais; 3) Buscando por temas; 4) Revisando Temas; 5) Definindo e nomeando os temas; 6) Produzindo o Relatório. É importante salientar que as etapas de análises adotadas não são uma sequência fixa, tais recursos são flexíveis, pois “trata-se de um processo que demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade, através de todas

as fases” (SOUZA, 2019, p. 56). Isso permite ao pesquisador fazer ajustes conforme os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados.

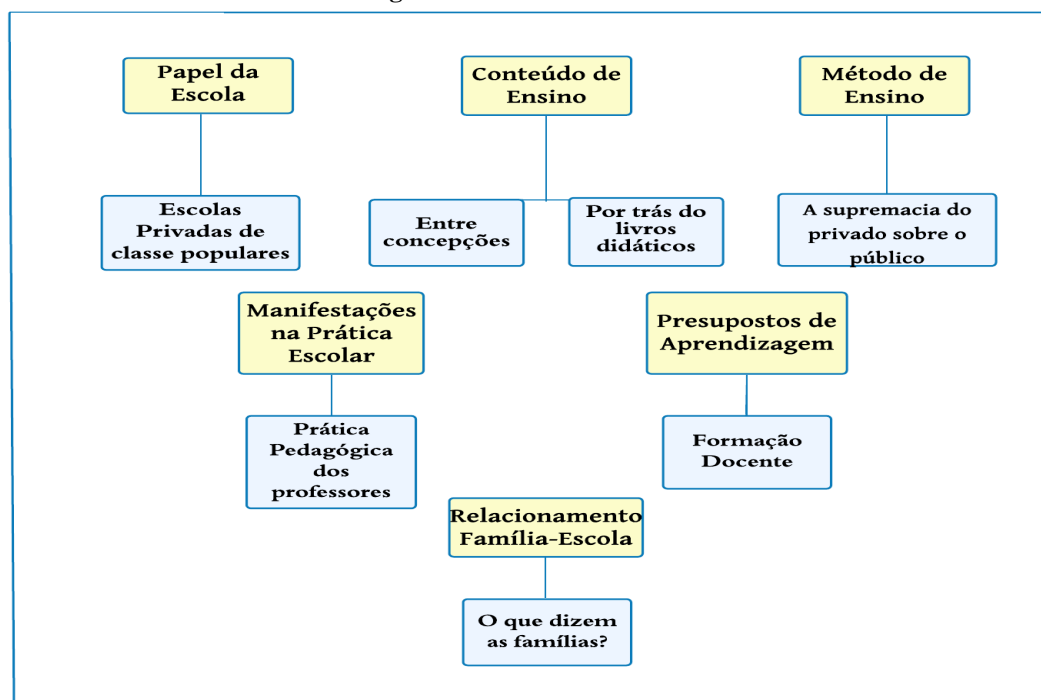
A fase da *familiarização dos dados* envolveu toda a organização do material de pesquisa, bem como a transcrição das entrevistas. Isso permitiu a pesquisadora mergulhar nos dados, que ocorreu por meio de uma leitura ativa da entrevista, em busca de significados e de padrões.

Nesta segunda fase, iniciou-se a codificação das entrevistas, cuja atribuição dos códigos, nas citações, se deu de forma indutiva, isto é, a criação dos códigos resultou a partir dos próprios dados, das leituras interpretativas das entrevistas. Atribuir códigos aos dados caracteriza-se por organizar informações e dar significados a elas. Segundo Souza (2019, p. 57) “os códigos identificam um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou um conteúdo semântico)”. Em seguida, a partir do agrupamento dos códigos que tinham conteúdos em comum, criamos as categorias.

Na terceira etapa, os códigos são agrupados por temas, assim, o foco da análise é ajustado para um nível mais abrangente (SOUZA, 2019). Nesta pesquisa, partir das nove entrevistas analisadas no software, ao todo, foram 744 citações atribuídas em 58 códigos. Esses códigos foram agrupados em seis categorias: 1) Ensino; 2) Escola; 3) Formação docente; 4) Prática Pedagógica; 5) Relação Família-Escola; 6) Trajetória docente.

A quarta etapa desse processo de análise das entrevistas se deu pelo refinamento dessas categorias em temas. Alguns códigos precisaram ser unidos em outros códigos ou reagrupados em outros temas, por causa da insuficiência de dados. Optou-se, também, a partir de dois temas distintos, formar um único tema.

Na quinta etapa, os temas foram definidos e nomeados a partir das categorias que Libâneo (1984) adotou para descrever as tendências pedagógicas presentes na organização escolar, bem como nas práticas dos docentes. Com isso, foram organizados em um mapa temático (figura 11) os eixos de análises com as atribuições dos diferentes códigos em temas. São eles: Papel da Escola; Conteúdo de Ensino; Método de Ensino; Manifestações na Prática Escolar e Relacionamento Família-Escola.

Figura 11: Eixos de Análises

Fonte: Elaborado pela autora

Nos próximos capítulos, apresentaremos os resultados da análise de dados desta investigação, tomando como base o mapa temático como instrumento de análise teórico-metodológico. Dedicaremos a explicar cada tópico de acordo com os achados da produção de dados.

5.1

Achados e discussão

Neste capítulo apresentaremos, em duas etapas, as discussões, os achados e os resultados das análises. A primeira etapa refere-se às análises das entrevistas, dialogando com as três escolas e seus interlocutores – coordenadores e professores –, visando a apresentação dos resultados e das discussões sobre a prática pedagógica das professoras, das concepções de educação e do relacionamento com as famílias dos alunos. Já a segunda etapa corresponde à análise e à discussão dos questionários aplicados às famílias dos alunos de cada escola, buscando compreender suas interferências nas práticas pedagógicas dos professores, bem como o motivo por

terem escolhido essas escolas e suas concepções sobre a educação escolar dos filhos.

5.2

Papel da Escola

Nesta etapa, buscaremos discutir e analisar os dados coletados a partir das entrevistas com os professores, dialogando com as categorias que foram levantadas pelo mapa temático, que será utilizado como instrumento de análise teórico-metodológico. Aqui, discutiremos a temática do Papel da escola, como ela é se apresenta e como ela é reconhecida pela comunidade e pelas professoras que compõem o corpo docente.

5.2.1

Escolas privadas de classes populares de Belford Roxo: Escolas das promessas ou da utopia?

A palavra “utopia” deriva do grego, que corresponde a “ou+topos”, e significa “lugar que não existe”. O termo é utilizado para descrever algo que é uma fantasia, imaginação ou desejo do que é considerado ideal. Moreira; Candau (2008) fazem apropriação desse conceito como algo bom para ser alcançado, como sendo um termo indispensável para se pensar a educação em busca de construir uma sociedade mais justa e menos repressiva. No entanto, aqui estaremos nos referindo a algo que faz parte do imaginário das escolas privadas de Belford Roxo, no que tange a sua referência de qualidade de ensino na vida das famílias, dos professores e dos gestores da própria escola.

Canário (2008) faz uma análise sobre a escola enfatizando a expansão escolar que veio por meio da democratização do ensino, caracterizada como “tempo das promessas” que, com as mudanças econômicas e sociais, não conseguiu corresponder às expectativas, colaborando com a falência das promessas, gerando um “tempo de incertezas” para a escola. A escola, num “tempo de promessas”, é

marcada pelo crescimento dos sistemas educativos para o favorecimento da economia. Esse evento contribuiu com a mudança de uma escola elitista para uma escola de massas, de acesso às classes populares. A “escola das promessas” era embasada na expectativa de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. No entanto, nos anos setenta, foi identificado a falência das promessas da escola, pois a escola passou a não corresponder a uma expectativa de mobilidade social.

É possível identificar que as escolas privadas aqui estudadas são reconhecidas pela comunidade como uma escola de prestígio, que possui um ensino de qualidade e que garante a longevidade escolar. Viana (2000) utiliza esse termo para nomear a continuação das famílias de camadas populares nas escolas até o ensino superior. Segundo Costa (2011), para as famílias, é muito importante que seus filhos ingressem em uma instituição que tenha um certo status na comunidade, pois, no imaginário dessas famílias, ao estudarem nessas instituições de ensino, seus filhos terão maiores oportunidades de alcançar o sucesso escolar. Porém, essas escolas investigadas estão cumprindo com suas promessas de garantir a melhoria de vida e a ascensão social por meio de uma escola de qualidade? Ou toda essa concepção que a nova classe média atribui a escola privada não faz parte de um imaginário que entende que a escola privada é melhor que a escola pública?

Quando perguntado às professoras sobre a preferência das famílias em colocar seus filhos em uma escola privada a questão do ensino de qualidade é destacado, como nas respostas a seguir:

Mesmo muitas vezes não tendo nem condições de manter o filho ali. Como a gente sabe que muitos pais fazem o impossível para manter o filho ali, muitas das vezes até ficam em débito, mas prefere pelo menos para poder entregar para o filho um ensino de qualidade. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Isso aí a gente não tem nem o que falar, né, porque olha, sei lá, os pais que tira uma sua criança da escola particular e bota numa escola pública é porque eu acho que ele deve estar, assim muito ruim financeiramente né, não podendo mesmo pagar porque eu acho que aquele que tem um pouquinho condição, ele coloca a criança na escola particular, porque o ensino é muito diferente né. [...] Eu tenho amigas que trabalham em escola pública e elas contam a situação né, quem tem crianças lá de 4º ano que não sabe ler ainda, não foi alfabetizado. Então são esses

tipos de problemas né, e acredito que os pais é, não quero enfrentar né, prefere uma escola particular. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

A clientela é muito diferente, né. a gente sabe que os alunos, né. são bem diferentes a escola particular apesar de a gente ter uma visão hoje em dia muito comercial, né. que é que o pai está pagando acha que eu fico pode tudo. [...] A nossa escola tem referência e isso é notório, a família que opta por uma escola pública hoje em dia, né. ela opta por questões financeiras também. porque numa escola particular, isso é diferente. Então esse já é um diferencial. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Segundo as falas das professoras, podemos constatar que a escolha das famílias por escolas privadas está relacionada à busca por um ensino de qualidade, que é considerado um alto investimento para essas famílias da nova classe média, que possuem uma “boa condição financeira”, e que, segundo Marluce de Souza Andrade, em *Rede pública ou privada? Motivação para a escolha de escola por famílias de classes populares e nova classe média*, são escolhas

voltadas para melhoria de vida e ascensão social (valorização do prestígio e qualidade da escola, longevidade escolar e maior qualificação para o trabalho) e escolhas voltadas para a transmissão de valores morais e éticos (respeito ao próximo, submissão às regras, e cordialidade) (ANDRADE, 2015, p.1).

Segundo a autora, os pais desejam que seus filhos continuem nos estudos até chegar ao ensino superior, e que consigam ingressar no mercado de trabalho, e, assim, por meio da escolarização, alcancem melhores condições de vida do que os pais, conquistando uma carreira de sucesso (ANDRADE, 2015). Essa concepção de investindo em uma educação diferenciada e de qualidade perpassa as perspectivas das famílias, pois a escola fará com que o aluno alcance melhores condições de vida por meio dos estudos. “Para os brasileiros, o diploma universitário representa, ao mesmo tempo, o símbolo e o instrumento de ascensão social, configurando uma expectativa concreta de aumento substancial de renda.” (SOUZA e LAMOUNIER, 2010 p.68). Esse contexto e perspectiva das famílias, serão apresentados com mais profundidade nos próximos capítulos, no quais rataremos dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelas famílias.

5.3

Conteúdo de ensino

Nesta etapa, discutiremos sobre os conteúdos de ensino que as escolas privadas de Belford Roxo vêm adotando em seu ato educativo. O conteúdo de ensino se apresenta como um eixo importante para discutirmos as escolas e suas relações com as famílias e as práticas pedagógicas, pois possibilita o olhar para a sua relação com os métodos de ensino, com a compreensão de como são mediados pelos professores e, principalmente, com como são as expectativas das famílias dos alunos em relação ao que é ensinado na escola.

O termo conteúdo, no âmbito da prática escolar, refere-se aos conhecimentos sistematizados, que é representado através das disciplinas, matérias, saberes culturais diversos, bem como os conceitos e termos que foram fundamentados pelos meios científicos provenientes da cultura acadêmica. O conteúdo apresenta o que foi determinado sobre “o que ensinar”, ou seja, o que pretende ser ensinado e o que deve ser assimilado (LOPES, 2012). Para Libâneo (1994, p. 128), o conteúdo é: “conjunto de conhecimentos, habilidade, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Para o autor, a concepção de conteúdo de ensino não se limita apenas às disciplinas escolares, mas também está relacionado com os valores que foram construídos socialmente, e se insere nos conteúdos, assim como em sua utilização para a vida.

O conteúdo desempenha um papel importante no processo educativo, e ele é composto pelos seguintes fatores: conhecimento sistematizados, habilidades, atitudes e convicções (Libâneo, 1994). Os conteúdos estão presentes nos documentos oficiais, como no currículo escolar, livros didáticos, planos de aula, exercícios, nas atitudes e crenças dos docentes, métodos e a forma como é organizado o ensino. Já o ensino envolve três aspectos importantes, tais como: a matéria, o professor e o aluno. (LIBÂNEO, 1994). Seu objetivo central é a aprendizagem dos alunos, ou seja, a relação da assimilação do aluno com aquele

determinado conhecimento, que se expressa por meio de processos cognitivos. Assim, o processo didático que envolve a atuação do professor, é utilizado como mediação para alcançar os objetivos propostos em função da aprendizagem dos alunos.

5.3.1

Entre concepções

Como já mencionamos nos capítulos anteriores, as escolas aqui estudadas têm como principal característica o ensino tradicional, que é classificado como uma das Tendências Pedagógicas. Segundo o autor José Carlos Libâneo, na perspectiva tradicional, os conteúdos de ensino são entendidos como

conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédia (LIBÂNEO, 1984, p. 23).

O conteúdo para essas escolas é visto como algo acumulado a ser transmitido. Essa perspectiva pode ser observada nas falas das coordenadoras e das professoras das instituições, expressas a seguir:

Nós trabalhamos de forma além do construtivismo, de forma que as partes tradicionais que têm importância não se percam, porque existem coisas tradicionais que realmente precisam ser mantidas e trabalhadas de uma forma positiva. Então, se eu não trabalhar bem a educação tradicional, utilizando o construtivismo eles vão se perder, eu preciso trabalhar as duas coisas que consigam absorver da melhor forma. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

A professora Delphine (professora da Escola Pigmaleão) traz a concepção do ensino construtivista como um método a ser trabalhado, e uma ideia de que a abordagem conteudista que defende é ir “além do construtivismo”. Segundo Leão

(1999), o construtivismo não é um método ou uma técnica, esse novo paradigma de ensino não é uma metodologia, mas uma postura relacionada à aquisição do conhecimento. Para a autora, o construtivismo é uma concepção teórica sobre como o ser humano adquire conhecimento, que pode chegar em muitas áreas da realidade contemporânea.

Junto ideia de ir “além do construtivismo”, para professora Delphine (professora da Escola Pigmaleão), o ensino tradicional é visto como algo que não pode ser perdido, pois é considerado importante. Segundo essa professora, existem conteúdos que precisam ser mantidos, ou seja, conservados. Essa concepção se assemelha ao argumento de Young (2007), que entende a escola como uma instituição responsável em transmitir conhecimento na sociedade. Para o autor, a escola desempenha um papel conservador, principalmente quando os aspectos do seu papel se encontram presentes em um mundo cada vez mais impulsionado pela instabilidade do mercado. No entanto, o termo “conservador”, na perspectiva de Young (2007), possui duas conotações diferentes. A primeira remete a “preservar as condições estáveis para a aquisição de ‘conhecimento poderoso’ e resistir às pressões políticas e econômicas por flexibilidade” (YOUNG, 2007, p. 1300), e a segunda refere-se ao conservadorismo das instituições em “dar prioridade à preservação de privilégios e interesses particulares, como os de alunos de uma determinada classe social ou os professores como um grupo profissional” (YOUNG, 2007, p. 1300). A fala de Delphine (professora da Escola Pigmaleão), pode ser inserida em ambas as concepções, pois visa manter uma condição estável de um currículo tradicional e de dar preferência aos interesses particulares. Tal constatação nos leva a questionar: seria possível ser construtivas e conteudistas ao mesmo tempo? Não estaríamos diante de uma apropriação apenas midiática do termo construtivismo?

Libâneo (1984) ressalta que a perspectiva dos conteúdos é entendida como insuficiente para compreender o seu significado, pois, em primeiro plano, são considerados como estáticos, mortos e cristalinos, e, com isso, os alunos não conseguem entender seu significado, pois estão desassociados da sua realidade de vida, e, em segundo plano, essa concepção subestima o processo de assimilação e

aprendizagem dos alunos. Além disso, o ensino tradicional é caracterizado por enfatizar o método expositivo. Essa metodologia favorece a atuação pedagógica através da transmissão dos conhecimentos, por meio de conteúdos que são considerados essenciais no processo de aprendizagem, que devem ser adquiridos pelos alunos. Assim, é compreendido que o aluno aprende com a reprodução dos conteúdos ensinados, mesmo sendo de forma automática, decorada e imutável (MIZUKAMI, 1986), como afirmam as professoras Alexandra e Elizabeth:

*“Às vezes eu tento trabalhar dessa forma com eles: com folhinhas. Mas normalmente eu utilizo o livro, o caderno e o quadro, porque aí eles trabalham bastante a letra é até a percepção visual, porque dá **para copiar**, copiar sem tantos erros de ortografia, aí eu acho que ajuda muito na escrita do aluno a cópia. Quando eles fazem bastante cópia do quadro, eles se **veem obrigados a ler e a reproduzir**, e na folhinha não, eles só têm que ler, ler e responder. Por isso prefiro a cópia do quadro porque eles têm que ler para reproduzir e depois responder.”*
Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas).

*A escola é bem transparente, damos como resposta que preparamos nossos alunos para o futuro, para o mundo. Hoje ele é aluno, mas amanhã pode não ser, temos sempre retorno positivo de alunos que saem da nossa escola e vão para outras. Têm alunos quem vem de outras escolas para a nossa, e os primeiros meses são bem difíceis de adaptação, **porque tem aquele aluno que copiava pouco**, que tinha pouco dever, que tirava 7 ou 8 na outra escola e quando vem para a nossa escola, a média é 5, e ele não consegue. Mas a escola é bem solícita aos pais, sempre ouvinte em dar o retorno para o responsável para que ele possa ficar tranquilo.*
Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade).

Nas falas das professoras Alexandra e Elizabeth, podemos constatar a presença do ensino expositivo. Segundo a professora Elizabeth, é notória a existência dificuldades dos novos alunos de adaptação por não conseguirem se adequar a quantidade e exposição dos conteúdos, e, com isso, tiram notas baixas. Segundo Libâneo (1984), o enfoque dessa pedagogia discrimina os alunos que não obtêm dos pré-requisitos culturais para adquirir conhecimento. Na verdade, as vantagens dessa abordagem favorecem as crianças que já têm essa experiência proporcionada pela família ou pela própria escola. Com isso, parece que essas escolas colaboram para reforçar a discriminação social.

Saviani (2014, p.15) destaca que é preciso reformar a escola: “porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna”. A escola precisa tornar os conteúdos significativos para os alunos, de modo que eles, no processo de ensino e aprendizagem, possam assimilar de forma ativa o conhecimento.

Quando perguntamos às professoras qual era o aspecto que fazia a escola ser um diferencial no bairro, o fator “ensino” era um dos mais destacados. O ensino faz a escola ser reconhecida pela comunidade local e, por meio dele, a escola tem destaque, o que a leva a ter prestígio e a se destacar entre as demais, como é mencionado, a seguir, nas falas das professoras:

É a questão que acabamos de falar, é o ensino. Muita gente fala com relação ao ensino. Muita gente até se choca: “poxa, uma escola assim pequena, mediante tantas escolas que a gente conhece em Belford-Roxo, que são escolas fisicamente maiores, e tem a oferecer mais do que a Escola Escritores da Liberdade, como estrutura”, e quando chegar lá. “Nossa vocês aqui cobram e vocês puxam. Vocês realmente buscam”. A gente tem várias aprovações. O nono ano conseguem escolas militares, FAETEC, CEFET. Então assim, eles optam realmente por um ensino de qualidade e eu vejo que a Escola Escritores da Liberdade tem essa referência como ensino. É um ensino forte, um ensino de qualidade. Minha filha estuda lá, então eu posso falar isso tanto como professora e como mãe. Eu vejo que realmente, eles visam essa questão, não é quantidade, é qualidade, acho que esse é o nosso diferencial. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

As crianças que vão para lá, elas têm um choque muito grande, e muitas crianças vindo de escolas grandes, tem um choque muito grande, devido a forma que a gente lida com o conteúdo e muitas crianças que terminaram né o fundamental 1 e 2 lá, saem para outras escolas, cursos e passam e faculdades de renome, então ali é priorizado realmente. Tem falhas como em todo lugar tem falhas, até porque não depende só da gente. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

A escola Pigmaleão é uma escola grande, é uma escola que o ensino é bom, então eu acho que esse é o diferencial. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

Como podemos analisar nas falas das professoras, o ensino dessas escolas é reconhecido por ser um ensino de qualidade, através do qual seus alunos conseguem muitas aprovações em escola militares e técnicas.

5.3.2

Por trás dos Livros didáticos: influências mercadológicas, prática pedagógica e limitações

No processo educativo se faz necessária a seleção dos conteúdos para composição dos currículos escolares pelos professores. Essa é uma tarefa importante, pois os conteúdos/conhecimentos selecionados são a base informativa e formativa do processo de ensino e aprendizagem. Isso também inclui a escolha do livro didático, para Libâneo (1994), os livros didáticos ajudam a sistematizar e a difundir o conhecimento, no entanto, possuem influências dos interesses econômicos e sociais dominantes da sociedade, que por meio dos modelos de descrições que são interpretados, pode colaborar para encobrir ou ocultar aspectos da realidade. Essa discussão também está relacionada com o que Cunha (2011, p.596) afirma: “que o currículo do ensino brasileiro é determinado pelo livro didático, não o contrário”. Isso exige do professor uma boa análise crítica para olhar os fatos, os acontecimentos, as informações por todos os ângulos e, assim, verificar se os conteúdos presentes nos livros didáticos estão de acordo com a sua realidade de vida e dos alunos (LIBÂNEO, 1994). A reflexão sobre “o que ensinar” vai além do que só contribuir para aprimorar os conteúdos que serão ensinados, essa é uma ação ativa sobre toda atuação pedagógica, que leva o professor a questionar e fazer um estudo crítico dos livros didáticos. Nesse sentido, Moreira (2007) enfatiza a importância dos profissionais da educação, assim como todos que compõem o ambiente escolar, participarem de encontros de estudos, debates e pesquisas que os façam questionar e refletir sobre o exercício da sua própria prática pedagógica.

Os professores não podem ficar reféns do livro didático e esperar que o livro revele a eles tudo que ele precisa ensinar, acreditando fielmente que ele pode ditar o curso do seu trabalho, por isso, é preciso que o professor domine bem o assunto a ser ensinado e tenha sensibilidade crítica na hora da escolha. No entanto, a

utilização do livro didático se faz imprescindível, como é o caso das professoras das escolas aqui investigadas:

Se eu não usar o livro é porque eu não estou fazendo, não estou cumprindo com meu papel, até porque o nosso planejamento é feito todo baseado no conteúdo do livro. Tudo que a gente pretende colocar a mais a gente tem que acrescentar após fazer o plano de curso. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

A gente depende dos livros, mas a gente prioriza o conteúdo, e no programático a gente tem inúmeras situações e no livro não corresponde aquelas inúmeras situações, aí a gente e acrescenta. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Por bimestre, pegamos o livro. O nosso material didático é dividido por bimestre, então por ter mais de uma série no quarto e quinto ano, as professoras sentam juntas e dividem o caderno 1 por bimestre todo, temos que concluir esse livro até uma semana antes das provas. Elizabeth (professora da Escritores da Liberdade)

Na fala de Delphine é possível perceber as influências das famílias para os professores utilizarem os livros. Isso se dá pelo fato de os pais comprarem o livro e esperarem que seus filhos façam uso do material. Também é possível identificar, através do depoimento das professoras Kate e Elizabeth, o impacto dos livros didáticos sobre as suas práticas pedagógicas que, segundo Iório e Lelis (2015, p.141): “a adesão a esse sistema traz sérios impactos sobre a autonomia do trabalho docente”. Para Libâneo (1994, p.142): “os professores continuam com a mania de esgotar o livro a qualquer custo, sem levar em consideração os assuntos realmente indispensáveis de serem assimilados, a capacidade de compreensão dos alunos e o grau de assimilação anteriores e a consolidação do aprendizado”. No entanto, é possível constatar as influências para a utilização dos livros por conta dos pais e pelas avaliações, e, aqui, iremos denominar tal ação como *coerção pedagógica*.

A palavra coerção significa “pressionar” ou “induzir” alguém a fazer alguma coisa, e, neste contexto, iremos aplicar tal conceito para descrever a atuação pedagógica que sofre influências, pressões ou induções externas.

As falas das professoras deixam claro o quanto a prática pedagógica, o conteúdo e a avaliação são marcadas pelo livro didático, entretanto, mesmo com

tantas pressões para a utilização do livro, por causa do conteúdo que precisa ser cumprido e porque os pais compraram e desejam que seus filhos façam uso desse material, há uma necessidade dos professores de “acrescentar”, ou seja, de inserirem e colaborarem com esse processo. Existem duas vertentes para a utilização do livro, que se apresentam como uma linha tênue na hora do uso do material. A primeira é que os livros são importantes para o ensino e para a sistematização dos conteúdos, e a segunda é que o livro não pode se tornar como algo estático, imutável, com a funcionalidade de tornar o trabalho pedagógico enrijecido.

Nas escolas investigadas foi adotado um sistema que é responsável por fornecer todo o conteúdo dos livros e materiais de apoio para as professoras. Na Escola Sociedade dos Poetas, o livro atual é o *Eu gosto*, da editora IBP, que, segundo as professoras é um bom livro:

O livro que a gente trabalha, ele é mais compacto, ele não é tão extenso não, tanto conteúdo, então não ficar tantas páginas para as crianças realizarem. [...] Na verdade são dois, um livro integrado e tem os materiais de apoio, de vez em quando a gente trabalha com paradidático. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas) Adriana

Então, a gente trabalha com Eu Gosto, para o fundamental, trabalha com Eu Gosto, é um livro bom, e é um livro em que corresponde ao poder aquisitivo dos pais, porque tem alguns livros que a gente utiliza como apoio, a gente utiliza para acrescentar e enriquecer o conteúdo que seriam muito melhores, só que o custo é muito alto. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Podemos analisar nas falas das professoras que o livro adotado é um livro integrado, ou seja, em um mesmo livro contém todas as matérias, e, com isso, o conteúdo não é tão extenso, deixando o professor contribuir para enriquecê-lo. No entanto, a fala de Kate apresenta um fator que é levado em consideração na escolha do livro. Segundo a professora, o “livro precisa corresponder ao poder aquisitivo dos pais”. Essa questão de investimento das famílias no material didático também é expressa nas falas da coordenadora, que está no processo de escolha de uma nova coleção para a escola, e deixou de adotar uma coleção por causa do custo alto e por outras considerações importantes:

O custo é um custo muito alto, eu não teria mais cem por cento da escola com o livro, eu teria talvez cinquenta por cento. É um custo altíssimo, a nossa clientela não tem como custear um livro de 900 reais, é caríssimo. E o próprio manuseio, porque para as nossas crianças estudarem com livro integrado, elas precisam andar com um livro só, com esse, elas passariam andar com quantidades de livros, aí vem peso na mochila, perde o livro, esquece o livro. “Cadê o livro de hoje é de inglês”. “Ah eu esqueci o de inglês em casa, mas trouxe o de português”. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Essa coordenadora relatou que será adotado o livro do sistema FTD em Trilhas para escola, e que o material está alinhado com a BNCC

Essa editora que eu vou trabalhar é uma editora bem tradicional, bem tradicional. FTD é muito boa. Nós vamos trabalhar agora com a FTD em trilhas, é uma atitude muito difícil e é algo que você tem que acertar, você não pode ter erro, você não pode adotar uma coleção do Maternal ao 9º ano que não esteja dentro da realidade da sua comunidade, isso aí é essencial, ainda mais que hoje as novas editoras, elas começam a trabalhar com contratos. Antigamente não, a escola podia adotar um livro esse ano, aí não deu certo, troca para o outro. Agora não, agora as escolas fazem contratos. Então a escola tem que ficar com aquela Editora durante aquele período, não há quebra de contrato, então a mudança de livros, vai realmente a exigir muito. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Carla pontua a dificuldade de escolher o livro adequado para a escola. A decisão também está relacionada com um contrato que tem uma certa duração, e com uma escolha errada, que pode prejudicar toda a comunidade escolar. Esses sistemas apostilados de ensino têm se expandido nas escolas privadas e até nas escolas públicas. Em *Sistema apostilado de ensino*, Teise de Oliveira Guaranha Garcia define esse sistema apostilado de ensino como um

material padronizado “produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados (GARCIA; ADRÃO, 2010, p. 191).

Na Escola Pigmaleão e na Escola Escritores da Liberdade, foram adotados o Sistema Maxi de ensino, da plataforma Plurall, cujos livros são da editora *Somos mais educação*, como mostra o relato das professoras:

É o Sistema Maxi de ensino que nós adotamos no início do ano. então ali nós já tínhamos a plataforma Plurall, ao qual a gente precisou movimentar e conhecer de uma hora para outra. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

“Eu gosto! Ele é muito dinâmico, fácil de trabalhar ele traz uma assistência muito boa, atende as nossas expectativas, a editora dele é da Somos, um livro muito bom, tem nas últimas páginas como material de apoio, tem vários joguinhos, jogo da memória, se for trabalhar fração ele tem uns picadinhos de fração, em história tem os bonequinhos para montar e temos o uso da plataforma que a gente cria atividades para eles. Nós trocamos ano passado, ele é integrado a todas as disciplinas e é por bimestre. Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

O relato da professora Erin mostra que o livro foi adotado no início do ano e exigiu uma adaptação do corpo docente. Já a professora Elizabeth relata que gostou do livro, pois é bem dinâmico, integrado e atende as expectativas dos professores. No entanto, é possível constatar que existe uma divergência entre as opiniões da professora Elizabeth (Escola Escritores da Liberdade) e da professora Delphine (Escola Pigmaleão), das escolas que adota o mesmo sistema de livros:

Nós estamos com livro Somos mais Educação da plataforma Plurall, não gosto muito dele porque nesse livro os conteúdos são intensos e não abrange todos os tópicos que são importantes para a gente desenvolver as habilidades. O livro não dar opção para você trabalhar a atividade que quer. Então, eu só consigo trabalhar com esse material porque é muita atividade e se nós não trabalharmos as atividades que estão ali, somos cobrados pelos pais. Já vimos vários erros nesse livro, tanto nas atividades quanto nas informações. Se a gente não pegar e trabalhar todas aquelas atividades que estão ali no livro, nós somos cobrados. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

No relato de Delphine (professora da Escola Pigmaleão), é destacada a intensidade dos conteúdos, e, por esse motivo, ela fica sem opção, uma vez que os pais reclamam, caso ela deixe de utilizar o livro em suas aulas. Para Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade), isso também é destacado, mas não

é tão importante, pois a sua preocupação está na facilidade de interpretação do livro e por ele ser integrado:

Isso facilitou muito porque é um único livro, é de fácil interpretação, mas ele é um pouco puxado, então alguns pais novos na escola sente um pouco de dificuldade para manusear, mas tudo é questão de intimidade com o material e com o tempo eles vão pegando isso. Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade) destaca a dificuldade que os pais tiveram com a utilização do livro, mas afirmou que isso pode ser aprendido com o tempo, já Delphine (professora da Escola Pigmaleão), relata que a escola vai trocar para uma nova coleção:

Nós que sentimos a necessidade de redução do conteúdo, tínhamos que dar o livro todo, mas por exemplo, eu costumo dar matérias complementares, eu não consigo dar somente o conteúdo do livro, se eu sei que falta coisas do livro. [...] Estamos tendo algumas palestras sobre essa plataforma nova, Conquista. Na verdade, eles chegaram com uma proposta e a escola se interessou, em relação ao livro dos anos anteriores, não é tão bom, porque o outro livro tinha uma diversificação maior, eram poucas atividades. Ou seja, você tinha que trabalhar as suas atividades em sala de aula e você podia incluir outros conteúdos além do livro, e você conseguia fazer isso tudo, você conseguiu desenvolver todas as habilidades tranquilamente. Esse livro não, é como se estivessem te cobrando tudo aquilo ali em muito pouco tempo. E se você não fizer, se aluno não fizer todas aquelas atividades ali, e estar tudo certinho, tudo corrigido, os pais reclamam porque comprou o livro e pagou caro no livro. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

Constatou-se que, mesmo usando a mesma coleção, existe bastante divergência nas opiniões das professoras da Escola Pigmaleão e da Escola Escritores da Liberdade. Isso quer dizer que cada escola possui especificidades e características diferentes, atuações pedagógicas diferentes que, de certa forma, influenciam a identidade de cada escola. É possível constatar que as escolas aqui estudadas são marcadas por um sistema de ensino que vem crescendo e ganhando espaço, principalmente em escolas pequenas como essas, e, ao mesmo tempo, reafirmar uma perspectiva de um método de ensino tradicional.

5.4

Método de Ensino

Na perspectiva tradicional, o método de ensino é fundamentado na exposição verbal do conteúdo. Libâneo (1984) destaca algumas etapas quanto à exposição e à análise feita pelo professor. Uma delas é a visão de preparar o aluno por meio da recordação do conteúdo que foi estudado anteriormente. A concepção desse método de ensino enfatiza os exercícios, a repetição de conceitos e fórmulas com objetivo de memorizar, disciplinar a mente e formar hábitos (LIBÂNEO, 1984). Ao falar do método de ensino, a partir das falas das professoras, foi possível fazer uma nuvem de palavras sobre a maneira elas se expressavam para descrever a forma que ensinavam. Como podemos observar, pelas próprias falas das professoras, o método de ensino utilizado é um método que “puxa”, “aperta” e “reproduz”, assim como outras características destacadas na figura 3, a seguir. Isso nos leva a questionar que tipo de alunos que essas escolas estão formando. Seriam esses cidadãos críticos a ponto de serem autores das suas próprias ideias ou que só apenas reproduz? Estariam também as famílias comungando com as mesmas concepções de Ensino? Seriam essas estratégias de ensino valorizadas pelas famílias? A defesa por essas práticas pedagógicas tradicionais dos professores seria direcionada para atender as famílias? A princípio, essas são concepções defendidas pelos professores sobre o ensino, e não parecem ter uma influência direta das famílias sobre elas, assim como em suas concepções sobre a qualidade da escola privada e da pública, e sobre a importância dos conteúdos. O aprofundamento das análises poderá contribuir para responder essas indagações com mais propriedade até a conclusão deste trabalho.

Figura 12: Nuvem de palavras destacando como as professoras se expressavam para descrever a forma que ensinam



Fonte: Elaborado pela autora

É possível relacionar a figura 12 com a afirmação de Franco (1991), que diz durante muito tempo a concepção da aprendizagem se dava em decorrência do “saber de cor”, que era compreendido como o mesmo que ter o conhecimento sobre algo. Leão (1999, p.203) destaca: “que o fato de decorar não significa que se tenha compreendido o que tentamos aprender. Ao nosso ver a verdadeira aprendizagem é a que consegue gerar conhecimento e desenvolvimento”. Mesmo com toda essa discussão em torno das concepções de ensino e de métodos, trazida no capítulo teórico dessa pesquisa, cabe-nos questionar o seguinte: por que as escolas ainda permanecem com o ensino tradicional? Leão (1999) afirma que o ensino tradicional é o mais utilizado nas escolas e o mais desejado pela sociedade, o que vai de encontro com o que Saviani (1991) diz sobre o ensino tradicional que, além de continuar sendo o ensino mais utilizado pelos sistemas de ensino, está presente na maioria das escolas, destinados aos filhos das camadas populares. As razões para a adoção de tal ensino está atrelada ao custo das escolas tradicionais, que são bem mais baixos quanto os das escolas que adotam a Pedagogia Nova, isso porque essa concepção de ensino pressupõe a aprendizagem como um processo entre trocas e

interações professor-aluno, ao invés de só transmitir o conhecimento, como é feito na Pedagogia Tradicional. Nas escolas investigadas essa realidade se mostrou presente, como afirma a coordenadora Margaret:

A nossa escola não é construtivista porque a gente não aderiu o construtivismo porque o ensino é muito mais lento. Margaret (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

A aprendizagem, na perspectiva tradicional, pode parecer apresentar um resultado muito mais imediato que o da concepção da Pedagogia Nova, além de corresponder a uma pressão das famílias, que visa a quantidade de conteúdos, expositivos e tradicionais, como ressalta a coordenadora Zamia da Escola Pigmaleão:

Aqui os pais preferem mais a escola tradicional, porque os pais querem que os filhos escrevam. Geralmente assim, a gente sabe como educadora, a gente sabe que isso não é o suficiente, mas os pais né, as vezes por não ter um certo conhecimento que nós temos, eles querem que os filhos escrevam, eles querem que os filhos leem. “Meu filho não vai escrever, meu filho não vai pegar no papel, não vai?”. Então a escola por ser tradicional, [...] a gente atende o que a população pede, porém, a gente não deixa de apresentar para os nossos alunos o lúdico, o ensino através do lúdico. Mas os pais preferem o tradicional. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão).

Constata-se- que aprender a ler e escrever, para essas famílias, tem um valor muito grande, isso porque, no imaginário das famílias oriundas das camadas populares, perpassa que quanto mais rápido a criança aprender a ler e escrever e se apropria dos conteúdos, mais vantagem seus filhos terão para obter o sucesso escolar. Saviani (1999) ressalta que, para combater o baixo nível do ensino das classes populares, é preciso defender o aprimoramento do ensino para as camadas populares, e essa defesa está atrelada à valorização dos conteúdos. O autor entende que a escola precisa lutar contra a farsa do ensino. Para isso, o interior da escola precisa agir de acordo com essa perspectiva, priorizando os conteúdos. É fundamental que as camadas populares se apropriem de conteúdos relevantes e significativos, pois, sem eles a aprendizagem deixa de existir.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 1999, p. 66).

Semelhante a isso, o autor Michael Young (2007) destaca o “conhecimento poderoso” para se referir ao conhecimento especializado, que é intrínseco ao papel da escola. “É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1296). A apropriação do “conhecimento poderoso” para os alunos das classes populares pode ser uma única oportunidade para a sua emancipação. As expectativas de emancipação estão relacionadas com o acesso à educação escolar, bem como com as oportunidades que as escolas oferecem para seus alunos adquirirem o conhecimento que eles não têm acesso em casa, o “conhecimento poderoso”. É nesse sentido que as famílias, com grande sacrifício, lutam para manter seus filhos na escola por mais tempo, porque “os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Young (2007) defende a ideia de que o papel específico da escola é promover a aquisição de conhecimento. Essa ideia está relacionada com o que a professora acredita que seja a função da escola:

A função da escola é você vir para estudar. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Essa perspectiva se aproxima com o que Yang (2007) acredita ser o objetivo principal da educação: a transmissão de conhecimento em diferentes áreas. No entanto, essa concepção de educação como transmissão de conhecimento está relacionada a muitas críticas no campo da educação, que fazem associação dessa

concepção ao modelo passivo, estático e mecânico da aprendizagem. Essa crítica não situa a concepção da escolaridade como “transmissão de conhecimento”, que possui uma outra conotação do termo “transmissão”, e supõe a participação ativa do aluno no processo de aquisição de conhecimento. (YOUNG, 2007). Aqui, podemos relacionar com o que as professoras acreditam sobre a função da escola, que não só está atrelada à função de aprender, mas a de aprender as regras:

Na vida, a gente tem regras, e dentro da escola os alunos começam a entender que eles precisam obedecer às regras. São regras simples, que lá na frente na vida de adulto serão regras muito mais exigentes. Regras muito mais firmes, porque a vida nos cobra muitas coisas e eles vão aprender assim, através das regras simples que foram impostas lá trás, no tempo da escola. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão)

Fica claro que a escola estima questões da transmissão do ensino de valores e bons costumes, que estão relacionadas ao ensino de regras, explicitado na fala da coordenadora Zamia, no entanto, podemos analisar que essa questão também está relacionada com o ensino tradicional, que visa impor, sem ao menos fazer os alunos criticarem, discutirem ou compreenderem os motivos pelos quais estão obedecendo certas regras. Para Saviani (1999), os métodos tradicionais, bem como os métodos novos estão relacionados com uma desassociação da pedagogia com a sociedade. É preciso fazer presente o vínculo entre educação e sociedade, investir em uma pedagogia articulada aos interesses das camadas populares, que darão importância à escola, assim, não estarão descontextualizadas do que ocorre em seu interior, estarão atentas ao seu bom funcionamento e contribuindo para os métodos de ensino eficazes. Na perspectiva de Saviani (1999), tais métodos visam superar os métodos tradicionais e os métodos novos, pois se apropriarão das contribuições de ambos

serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e como professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica

dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Fica evidente que o saber que vem sendo discutido na academia não tem chegado às classes populares. Isso seria uma discussão no âmbito da teoria e prática? Talvez, mas o que queremos situar aqui é a perspectiva da formação dos professores, em diálogo com os dados levantados nas três escolas investigadas, e a formação de seus docentes. Assim, cabe levantar os seguintes questionamentos: como tem sido a formação desses professores que ensinam as camadas populares? Pesquisas constataam (BRANDDÃO, 2011) que os professores das escolas privadas de elite possuem maiores níveis de formação, e, com isso, estão mais próximos das discussões atualizadas sobre educação, enquanto nas escolas privadas que atendem as camadas populares encontram-se professores com baixos níveis de formação (LELIS et all. 2016), e, conseqüentemente, isso tem repercutido na qualidade da educação. Nas escolas públicas, os dados do censo já evidenciam informações crescentes do nível de formação dos professores dos anos iniciais, no entanto, não aprofundaremos nesta pesquisa.

5.4.1

A Supremacia do privado sobre o público

O debate sobre as diferenças dos níveis de formação dos professores e a própria aposta da família de classes populares no ensino privado, mantido com sacrifícios financeiros, traz à tona a reflexão sobre a opção pelo ensino privado e uma negação ao ensino público. Haveria uma supremacia do privado sobre o público, no contexto investigado?

Como já indicado no capítulo teórico, é importante situar o debate do público *versus* privado, pois é algo imposto e que possui muito significado no campo da educação, já que essa questão possui uma conotação de perspectiva cultural e hegemônica em nossa sociedade. Cury (1992, p.41) ressalta que: “a hegemonia não significa necessariamente maioria numérica. Ela é a capacidade

tendencial de dirigir, de imprimir uma intencionalidade a um campo de interesse, traduzindo uma certa concepção de mundo”.

Estudos apontam os embates entre a educação pública e privada, que vêm se apresentando como disputas entre os defensores de ambas as redes, com divergências de opiniões no campo educacional, e, dentre elas, ressaltamos o imaginário da “supremacia do privado sobre o público”. Essa concepção se instaurou na sociedade, destacando que a solução para as carências e deficiências do ensino público seria aderir às escolas privadas. Acredita-se que o ensino público se encontra superado em muitas áreas e funções, e, para fugir da má qualidade das escolas públicas, as famílias têm investido cada vez mais nas escolas privadas que, por sua vez, se vendem como uma alternativa a uma demanda que o setor público não consegue atender. As falas abaixo do contexto dessa pesquisa ilustram bem essa questão:

*Apesar de tudo, o colégio público eles têm excelentes profissionais, excelentes profissionais, agora, eu não sei, eu não consigo entender o porquê eles não conseguem alcançar uma educação diferenciada, eu não sei se é o excesso de alunos, eu não sei se tornou **cultural**, porque você está no público virou, entendeu. Embora ainda tenhamos aí bons colégios públicos, eu acho que foi mais um **rótulo** que se criou, né: “ah vai para o colégio público acabou”. Eu não sei, mas assim, os colégios públicos eles têm de tudo para ter uma excelente educação. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas, grifos da autora)*

A fala de Carla destaca que existe uma perspectiva “cultural” ou de “rotulação” da escola pública. Isso reafirma o que destacamos sobre o imaginário que a população possui a respeito de que tudo que é público é inferior ao que é privado. A justificativa para tal estereótipo se dá devido às dificuldades que as escolas públicas apresentam. Um exemplo disso são as falas das coordenadoras Margaret e Zamia:

*Eu acho pela visão lá da escola, pela nossa clientela, eu acho que eles buscam um melhor ensino para o filho. Muitos ali, você vê que assim, tem dificuldades, mas porque prefere do que colocar numa escola pública que está essa **defasagem**, entendeu? São **carências de aprendizado**, então acredito que é mais para dar uma melhor educação”. Margaret (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade, grifos da autora)*

*É pela questão do ensino mesmo, a gente sabe que a nossa educação **pública é um pouco defasada** né, principalmente nas áreas mais carentes, então a educação pública fica defasada. Geralmente os alunos não têm aquela atenção que necessita do professor, nós temos alunos que precisam de atenção diferenciada, de uma atividade diferenciada, então na escola particular o professor fica atento a isso, na pública, principalmente nas comunidades, geralmente não se tem essa atenção que os alunos necessitam realmente. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão, grifos da autora)*

Aqui, vemos a questão da defasagem do ensino público, que expressa uma grande desigualdade educacional no ensino destinado às classes populares. Isso significa dizer que é necessário compreender os dilemas da escola pública inseridos no âmbito de estrutura social. A qualidade da educação pública continua sendo o principal desafio do Brasil (Franco; Alves e Bonamino, 2007). Além da defasagem, também é apresentada a questão da aprendizagem e da escassez de recursos para a educação pública:

Eu tenho amigas que trabalham em escolas públicas, e elas contam a situação, que tem crianças lá de 4º ano, que não sabe ler ainda, não foi alfabetizado. Então são esses tipos de problemas, que eu acredito que os pais não querem enfrentar, e por isso preferem uma escola particular. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

Então, o planejamento de uma escola pública é o básico do básico. Eu lembro que na época eu dava aula para alfabetização, no particular, e eu trabalhava com uma turma de terceiro ano no público, e as matérias que muitas vezes eu trabalhava eram coisas do cotidiano que eu dava na alfabetização. A gente sabe, vamos dizer assim, no grosso modo, que é um conteúdo atrasado, é uma realidade bem atrasada. Você não dá o mesmo conteúdo que você dá em um quarto ano de uma escola privada, você não vai dar no quarto ano de um público, você geralmente vai dar sempre um ano atrasado. O quarto ano vai dar conta e eu deixo terceiro e assim sucessivamente. Então assim, o planejamento de conteúdo é extremamente diferente. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Na escola privada você tem recursos que na escola pública não tem, principalmente na questão material. Na escola pública, a gente não pode pedir

material, na escola particular os alunos dão o material, mas é aquilo que eu te falo, é no contexto, eu acho que o professor faz a diferença. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Nesse contexto, podemos constatar uma das falhas do Estado diante da educação pública, que, nesse caso, como responsável constituinte da educação, deveria defendê-la, mas, ao invés disso, ele a deslegitima quando deixa de investir em recursos e na sua qualidade. Com isso, vemos a iniciativa privada se expandindo diante da crise do Estado. Fica evidente que o próprio Estado enfatiza a sua incapacidade de fornecer uma educação de qualidade, delegando essa função para a iniciativa privada. Consequentemente, a ausência estatal vem abrindo espaço para as escolas privadas de ensino, que vêm se expandindo em decorrência da omissão do Estado quanto às suas responsabilidades frente à educação pública, que deixa perde em qualidade por falta de investimento. Segundo Cury (2006, p.12): “os governos estão interessados é em ‘otimizar’ e ‘racionalizar’ seus gastos. Pode-se falar em uma contenção no que concerne ao crescimento da rede física e em uma crise, posta pelo financiamento, no que se refere aos rumos das funções clássicas da educação”. Libâneo afirma que

a escola pública está longe de atender essas finalidades. O poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal-empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 35).

Como solução para as suas melhorias, tem-se a concepção de que o ensino público precisa ter como referência e exemplo essas novas escolas privadas, sejam elas de bairro ou de rede, que vêm se colocando como destaque no campo educacional. A justificativa para a expansão dessas escolas privadas baseia-se na negligência do Estado, que não tem cumprido a política educacional garantida na Constituição, se apresentando, assim, como saturado, ultrapassado, burocrático e

defasado. Com isso, são vistos com bom referencial em educação produtores dos melhores conteúdos educacionais, que possuem características inovadoras a um custo-benefício bem inferior ao proporcionado pelo Estado. Contudo, exibem a escola privada como modelo para a escola pública, usando esse discurso como propaganda para a venda de seus produtos educacionais. Assim, o neoliberalismo tem se beneficiando da crise em que o Estado se encontra, influenciando nas desigualdades sociais, que vêm crescendo cada vez mais na educação.

A supremacia da educação privada sobre a educação pública “torna-se hegemônica porque passa a ser ‘irradiadores de prestígio’ capazes até de vender ao Estado os produtos pedagógicos que passam a dominar” (CURY, 1992, p. 41).

Diante desse crescente discurso e dos ranqueamentos de escolas privadas de “sucesso” de aprendizagem, cria-se na sociedade e em muitas famílias a perspectiva de que a educação pública se encontra ultrapassada, e a única alternativa para ter uma educação de qualidade é a educação privada. Tal perspectiva só contribui para a comercialização dos produtos produzidos no campo privado educacional no interior da educação pública que, ao invés de se organizar em torno dos recursos públicos, se apropria das lógicas de mercado que vendem conhecimentos e tecnologias inovadoras em prol da educação. Com isso, é colocado em xeque a democratização da educação.

Essa situação pode se colocar como um desafio a ser superado pelo Estado, que se encontra como o único instrumento possível para dar acesso à educação para todos, por meio da qualidade do ensino. É necessário, portanto, se atentar a esse desafio, que “é tão mais urgente quanto esta nova tendência que vai se hegemonizando tem uma proposta de efetivação, enquanto as correntes públicas não têm conseguido furar o bloqueio, por vezes até vindo do próprio governo, preposto às suas alternativas” (CURY, 1992, p. 42). Isso também está em consonância com o que Cunha (2011) defende, ao ressaltar que as influências mercadológicas nas instituições privadas de ensino podem fortalecer esse processo, que já vem crescendo nas escolas públicas tornando-as mais vulneráveis à interferência mercadológicas.

A escola pública é um direito constitucional e essencial do cidadão brasileiro. Isso significa afirmar que tal direito deve ser garantido e reivindicado ao Estado quando não está funcionando como deveria. Para Libâneo (2006) também o Estado tem o compromisso de investir em seu funcionamento e aperfeiçoamento em favor da educação, garantindo e aprimorando a “ampliação de recursos financeiros, definição explícita das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal” (LIBÂNEO, 2006, p. 37).

Nessa perspectiva, cabe a defesa em prol da educação pública, fortalecendo-a em sua estrutura e qualidade. Embora sejam encontradas muitas dificuldades e demandas para ser atendidas, a escola pública ainda é imprescindível para as lutas democráticas, uma vez que possibilita às classes pobres o acesso ao saber sistematizado. Faz-se necessário investir nos aspectos intraescolares, que significa garantir uma boa organização pedagógica, didática e administrativas que assegurem um ensino de qualidade, que esteja relacionado com as lutas do contexto das camadas populares (LIBÂNEO, 2006). Candau e Moreira (2008) destacam que, na atual desigualdade em que se encontra nossa sociedade, e ainda que o seguinte pensamento seja utópico, a escola pública, para os indivíduos, é “o único espaço possível para se constituírem como sujeitos e disputarem novas posições nas relações assimétricas de poder” (MODEIRA; CANDAU, 2008, p. 214). Cury (1992) enfatizou que, para defender a democratização da escola pública e da educação no Brasil, os educadores devem incorporar a educação pública a esse novo espaço da modernidade, com empenho e capacidade de ocupar os recursos tecnológicos em expansão do campo e consumo.

As dificuldades das escolas públicas abrem espaço para o desenvolvimento do ensino privado de baixa qualidade (CUNHA, 1997). Cada vez mais, as escolas particulares voltadas para as classes mais altas da sociedade investem na qualidade da formação de seus professores e no aperfeiçoamento de seu ensino que, conseqüentemente reflete em novos métodos de ensino, práticas pedagógicas e relações professor-aluno. Esses professores estão mais próximos da teoria e dos saberes que vêm sendo discutidos no campo da educação, por meio de estudos, pesquisas e debates que vêm sendo fomentados na academia. Enquanto isso, para

as classes populares, a qualidade das escolas públicas ainda é precária, o que leva as famílias a optarem por escolas particulares dotadas de prestígio, reconhecidas como referência pela comunidade local, mas que, no entanto, são formadas por um corpo docente com pouca qualificação, sem investimento no aperfeiçoamento da prática pedagógica, com pouco ou nenhum incentivo à formação continuada, com métodos de ensino totalmente desatualizados e reféns de plataformas de ensino, livros didáticos e influência de suas famílias na prática docente.

5.4.2

Prática Pedagógica dos Professores e a influência das famílias

A prática pedagógica é um fator importante para identificar as concepções de educação dos professores, compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, bem como para entender a qualidade do ensino. A Prática Pedagógica é compreendida por ser “uma prática social orientada por objetivos, finalidades, e conhecimentos, inserida no contexto da prática social” (VEIGA, 2005, p. 16). Isso significa afirmar que, além de ter uma dimensão técnica que o professor precisa dominar em relação ao ensino dos conteúdos, existe um contexto que orienta a sua prática. Por isso, é importante olhar para essas questões que envolvem o contexto escolar e a prática pedagógica, porque é impossível estudar o professor isolado com a sua prática, uma vez que a atuação docente é resultado de uma rede composta por muitos fatores.

Nesta pesquisa não foi possível observar as aulas das professoras e, portanto, as análises das práticas pedagógicas foram construídas a partir dos relatos dessas professoras sobre suas ações e suas justificativas. Ao longo das entrevistas as professoras foram relatando como era a sua atuação no dia a dia escolar, suas interações com os alunos, com as famílias e com a coordenação da escola. No entanto, um fator importante que é preciso situar, é que as entrevistas aconteceram ao longo da pandemia de covid-19, um período no qual a escola passou por muitas dificuldades e que os professores, por sua vez, precisaram se reinventar, já que o momento era de crise, e que se inseriu não só no campo da educação, mas no mundo como um todo. A relação família-escola, objeto dessa pesquisa, sofreu impactos

diretos dessa nova realidade, e precisou se estreitar o diálogo com as famílias para tornar o ensino possível. As falas das coordenadoras expressam bem esse momento:

A escola ficou fechada por determinação da prefeitura aqui em Belford Roxo, e o ensino foi totalmente remoto, foi 100% online, nós de início, não trabalhamos com plataforma, como foi tudo muito rápido, nós estávamos numa sexta-feira dia 13, o governador foi em rede nacional dizer que na segunda a gente não poderia voltar, seria a aula online, e ali a gente teve só o sábado e domingo para organizar grupos no WhatsApp e informar para os pais e adaptar todo os alunos a assistir aquelas aulas. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão)

É, tivemos que nos reinventar. Acho que no dia 13 de março de 2020 começamos com as aulas pelo WhatsApp, fazia os vídeos, gravava os vídeos, colocava o link no WhatsApp e fazia todo o conteúdo pelo WhatsApp. Aí quando foi dia 1 de abril, nós estruturamos a plataforma para poder fazer tudo pela plataforma. Começamos aos poucos, primeiro com 3 dias na semana, as aulas ao vivo, para depois ir gradativamente todos os dias as aulas. Margareth (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

Foi um desespero total no último dia de aula. E eu falei: vamos, vamos rápido, formem os grupos e vamos conversar pelo WhatsApp. Aí pensamos em colocar a plataforma, aí tinha mãe que não ia, mãe que ia na escola mostrar o celular que estava ruim e daí para o fim, falei: “gente, vamos continuar fazendo tudo pelo WhatsApp”. Nós não tivemos nada e conseguimos. Aí as professoras que não tinham habilidade foram aprendendo com celular, a mexer, faziam aulas daqui e enfeites dali e conseguiram. Todas as professoras conseguiram, todas elas. Carla (coordenadora da Escola Pigmaleão).

Como foi narrado pelas coordenadoras, diante do contexto pandêmico, o ensino passou a ser online. No início, a plataforma utilizada pelas escolas foi o *WhatsApp*, que passou a ser o instrumento de contato entre o próprio corpo docente com alunos e com as famílias. A escola, assim como as professoras, precisou se adaptar a um contexto que passou de um ensino presencial a um ensino virtual:

O que nós tínhamos no decorrer do ano, era ir descobrindo, ir planejando em cima do que era novo. Nós tivemos que, dentro de um mês, descobrir tudo que a plataforma tinha a oferecer e iniciar ali. Então assim, nós gravamos as aulas dos conteúdos do livro, mandávamos as atividades por essa plataforma, em PDF, onde o aluno tinha a opção de imprimir e copiar, e nós atendemos (no início ou depois) tanto no WhatsApp, um certo horário para aqueles que não tinham acesso ao Meet, porque a gente sabe que a internet pelo Meet é diferente do WhatsApp. Então

aqueles que não conseguiam acessar o Meet, ainda tinha uma hora com a gente no WhatsApp, para tirar dúvidas. Então assim, nós nos empenhamos, a gente até brinca, que as aulas que nós gravávamos do início da pandemia para cá, para as aulas que foi no finalzinho do ano tem uma enorme diferença. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Pelo WhatsApp. Por chamada de vídeo em grupo pelo WhatsApp, a gente fazia em duas turmas, por exemplo, uma turma em um horário, e a outra no outro, ou então a gente gravava vídeo. Às vezes, a gente tinha que fazer vídeo mesmo, gravar vídeo aí editava no aplicativo e enviava o vídeo pelo WhatsApp ou pelo YouTube. Eu, particularmente, colocava no YouTube enviava o link para os pais acessarem e assistirem a vídeo aula. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

*Então, nós **gravávamos as aulas**, eu trabalhava em duas escolas de manhã e de tarde. Então o que acontecia, para eu não ficar gravando à noite, porque às vezes, à noite ainda tinha que gravar aula, eu ficava sábado e domingo **o dia todo gravando**, e aí eu não tinha mais vida. Eu não sabia o que era parar para assistir uma televisão, não tinha mais, porque era o dia todo gravando as aulas da semana toda, de duas escolas. Então foi muito complicado, foi muito difícil. Anne (professora da Escola Pigmaleão, grifos da autora))*

Além dos grupos e do ensino pelo *WhatsApp* para as aulas assíncronas, as professoras passaram a gravar as suas próprias aulas e a usar outras plataformas, como o *YouTube*, que serviu de suporte pedagógico, utilizando vídeos explicativos sobre o tema. No entanto, as professoras não tiveram nenhum treinamento ou qualificação para manusear as novas ferramentas on-line, o que as fez muitas dificuldades para ministrar suas aulas.

Bem, para uma pessoa que é alienada virtual como eu, que sabia muito mal mexer no WhatsApp, Facebook, é, foi complicado. Eu tive que ficar indo para o YouTube mesmo, para ver algumas aulas de outros professores. Tive que me virar, aprender sozinha, porque lá na escola mesmo não tivemos esse suporte. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Foi horrível, eu não sabia mexer em PowerPoint, eu não sabia baixar vídeo, eu não sabia nada, eu era completamente leiga digital. Eu era totalmente, e assim, mas eu busco muito. Então assim, eu comecei a ver vídeo no YouTube, aprender como é que fazia, como é que gravava. Eu nunca fiz curso de informática, tudo que eu sei digitar, tudo é sim, no olhometro, na curiosidade, então assim, foi tudo na descoberta e na curiosidade. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

O desespero batia na hora de ligar. Então foi assim, foi muito difícil você se adaptar. Primeiro nós não estávamos preparadas para isso, acho que ninguém estava preparado. Então, tinha aquela situação de você não ter um celular para poder fazer tudo que tinha que fazer. Aí eu tive que comprar um celular, mesmo sem poder comprar, mas naquele momento, eu tive que comprar, porque senão não ia funcionar nas aulas. Depois tive que me adaptar para fazer o vídeo. [...] Eu tinha a ajuda do meu filho, porque quando eu não conseguia, eu tinha que parar o vídeo, às vezes por alguma coisa, depois tinha que emendar. Isso tudo ele que mexia, porque eu não consegui, eu não sabia fazer não. Outra coisa, tinha que fazer vídeo no Dia dos Pais, no Dia das Mães, meu Deus do céu, lá tinha que editar vídeo e pedir foto para as crianças para colocar no vídeo. Aí era outro desespero, aí ele sempre me ajudava, porque eu sozinha eu não ia dar conta disso tudo. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

Essa nova dinâmica de ensino on-line, além de sobrecarregar o trabalho das professoras, exigiu que elas se readaptassem, muitas vezes sozinhas, sem recursos, sem nenhuma formação, precisando recorrer aos seus familiares na tentativa de dar conta de todas as demandas. As professoras viram suas práticas totalmente submetidas e invadidas pelas famílias, que passaram a interferir diretamente em suas práticas pedagógicas.

Tive interferência de um pai que questionou uma coisa, só que o que questionou não tinha fundamento [...] então, ele estava reclamando que eu estava ensinando errado. Acabou ficando depois sem ter com que argumentar, porque ele viu que ele estava errado. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

*No início eu tinha muito o responsável ali do lado, o tempo todo assistindo a aula com o aluno e o aluno simplesmente se encostava no pai, então assim, a gente ficava com **receio** de chamar a atenção daquele aluno, o responsável está ali do lado, mas se eu for “fulano, presta atenção no dever”, e o pai está ali do lado fazendo o quê? O pai que tinha que mandar a criança prestar atenção, não a gente. Então assim, eu particularmente falo, eu não tenho muito esse pudor não. Eu falo. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade, grifos da autora)*

*Você não pode passar um exercício a mais, porque senão você fica com aquele **medo** que a criança vai reclamar, que vai chegar em casa vai falar com a mãe, e a mãe vai vir reclamar. Anne (professora da Escola Pigmaleão, grifos da autora)*

A pandemia deixou ainda mais evidente as interferências das famílias no ensino, o que já ocorria no cotidiano escolar, e que, nas aulas on-line, passou a ocorrer com mais frequência, pois os pais estavam presentes a todo momento, e, assim, questionavam os conteúdos escolares. O medo e o receio passaram a fazer parte das práticas docentes, chegando até tirar a autonomia do professor. Realidade que Lelis; Mesquita e Iório (2016) identificam como sendo um eixo importante do envolvimento da profissionalidade¹⁴ do professor sobre o seu trabalho e suas práticas. Entretanto, é percebido um paradoxo nessa relação família-escola, pois as famílias, que apostam nesse ensino massivo e acumulativo, na pandemia, ao perceberem que também precisavam participar do ensino dos filhos, auxiliando os professores com as aulas on-line, pediram para diminuir o conteúdo:

Eles falavam que era muita coisa, que fica muito corrido o tempo, que eles são pequenos para muita coisa. Trabalhar história, três, quatro páginas, em matemática, trabalhar perímetro e área na mesma aula, e eu falo para não se preocupar que dá tempo, as atividades são concluídas da mesma maneira, ninguém deixa de aprender por conta disso, então a reclamação é por ter muito dever. Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Ano passado, quando as aulas foram on-line, eles achavam que era muito difícil, que tinha muita coisa, muitos exercícios. Nem era tanto exercício a gente passava, porque on-line a gente seguia mesmo era o livro, mas havia reclamação sim, de que estava difícil porque as crianças estavam on-line e eles não entendiam, apesar de que a gente gravava vídeo, explicando tudo muito bem explicadinho. Dava até as respostas para poder ajudar, mesmo assim eles achavam que estava muito difícil. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

Então, no ano passado eu tive um problema com uma mãe. Ela achava que o assunto tratado, os assuntos tratados do programático, era muito além, sabe, que era uma exigência, de uma responsabilidade que a menina não tinha, e isso gerou um pouco de conflito, até que ela entendesse que aquilo ali, aquele programático, não era eu que tinha feito. Porque o programático que a gente faz é em cima do

¹⁴ “profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério” LUDKE, Menga. Dicionário de trabalho docente da UFMG.

material didático, que nós estamos utilizando, sendo que a gente precisa cumprir normas de uma lei que tá aí vigente. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

É possível perceber as interferências e os embates das famílias diante da quantidade de conteúdo. Também é destacado que, mesmo com a nova realidade do ensino remoto, indicando que o currículo, o ensino e a prática fossem repensados, a forma escolar foi mais forte, e os professores se viram presos a uma programação, a um planejamento e ao livro didático. Segundo Iório e Lelis (2015), sobre a realidade de escolas privadas de rede, a necessidade de cumprir muitas demandas tornam o dia a dia das professoras muito estressante, reduzindo as chances de um trabalho com mais autoria. Os professores se viram diante de muitas demandas, com o aumento da jornada, sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, tendo que dobrar o horário, ou até mesmo atender fora do horário de expediente:

*Na verdade, foi **triplicado**, porque tudo que a gente tinha que fazer no papel, tinha que fazer no computador e tinha que fazer no celular, e ainda tinha que mandar tudo que a gente fez para eles. Gravar vídeo, fazer tudo previamente, mandar tudo previamente. Foi muito mais complicado do que deveria.* Delphine (professora da Escola Pigmaleão, grifos da autora)

*Foi complicado. Assim, final de semana eu procurava realmente dar uma desligada do telefone porque é muito **cansativo**.* Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade, grifos da autora)

*Muitas vezes, com meu aluno de 8:45 horas, eu só conseguia o contato as 17 horas da tarde, ou 19 horas da noite. Muitas vezes as chamadas de vídeo terminavam às 22 horas da noite. Então isso era muito **desgastante**, porque eu tinha que esperar o responsável chegar em casa para poder emprestar o celular para a criança, e então a criança poder fazer chamada de vídeo.* Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas, grifos da autora)

O relato das professoras apresenta uma jornada de trabalho “triplicada”, “cansativa” e “desgastante”. Na Escola Sociedade dos Poetas as professoras tiveram que readaptar o seu horário de trabalho com o horário que os pais chegavam em casa. Além disso, as professoras dessas escolas privadas se viram diante de muitos

desafios ao lidar com as famílias, pois os pais acreditavam que seus filhos, por não estarem indo para a escola, não estava aprendendo o conteúdo.

Teve mãe que durou um tempo para pegar confiança, porque achava que não estava sendo satisfatório. A filha não participava de aula nenhuma, ela nunca me mandava atividades, e reclamava que a filha não estava aprendendo nada. Eu falava que teve prova, teve teste, teve reunião no Google Meet, teve atividade, a única coisa que não teve foi a presença da sua filha, e aí ela parou de reclamar. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

Eles falavam que aula on-line não tem como o aluno aprender, e nós vimos que tem sim, né? Nós tínhamos a plataforma, nós tínhamos a vídeo aula, nós tínhamos assessoria vídeos no Meet ao vivo. Então assim, nós tínhamos um leque de oportunidades para o responsável quanto para o aluno. Não aprendeu e não acompanhou quem não quis. Nós conseguimos, a gente pode não ter atingido 100%, mas podemos dizer que 95% a gente conseguiu atingir. Tivemos bons resultados e assim, a maioria, só saiu da escola mesmo aqueles alunos que não tinha como pagar, porque a grande maioria se manteve. Então, por aí você vê o quanto foi árduo, mas a gente conseguiu manter isso aí. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Eles tiveram muitas dificuldades em se adaptar nessa questão de vídeo e de vídeo aula, elas tiveram muitas dificuldades para se adaptar a isso, né, como eu também tive dificuldade em me adaptar, mas, no mais, não teve problema. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Por causa de todas essas desconfianças com relação às crianças estarem realmente aprendendo com o ensino on-line, e pelos filhos não estarem indo, fisicamente, para a escola, as famílias pediram desconto sobre as mensalidades. Isso repercutiu na redução do salário das professoras, mesmo com o aumento da carga horária de trabalho, que não contou com qualificação ou formação continuada para lidar com o ensino on-line. Trata-se de um cenário de precarização e de intensificação do trabalho do professor, o que contribui com o mal-estar docente, situação que é discutida nos estudos de Esteves (1994) Oliveira (2004) e Hipolyto (2020):

A direção optou em dar 30% de desconto aos pais, porém, eles pediam mais, porque achavam que a gente não fazia nada. Nós tivemos também redução do salário do professor, porque os pais não pagavam a mensalidade. Então, tivemos que enfrentar tudo isso. Os professores foram bem guerreiros mesmo, além de trabalhar no dia a dia, ali com as aulas on-line na sua casa, usando seu celular, usando a sua internet, os seus recursos em casa. O professor tinha que se desdobrar com recursos para deixar o celular em pé, para gravar as aulas, aquela coisa toda, aí passava o carro do ovo no áudio, passava isso e aquilo, os tiros na comunidade, que por aqui tem. Tudo isso o professor teve que enfrentar. Ainda tivemos que lidar com essa questão da redução salarial, porque a escola não conseguiu manter o salário real de todo mundo, na época, porque os pais deixaram de pagar mensalidade, muitos pais mesmo, aqueles que assistiam aula pelo WhatsApp não pagavam, porque eles achavam que a gente não estava dando aula. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão)

Essa realidade da escola Pigmaleão se difere da realidade da Escola Sociedade dos poetas, que também perdeu muitos alunos, mas conseguiu permanecer com o salário das professoras:

Nós perdemos muitos alunos. Nós chegamos a perder com a pandemia 120 alunos, mas a dona da escola conseguiu permanecer com o nosso salário. Teve auxílio do governo também, ela conseguiu. E os pais começaram a pedir desconto a ela, e ela deu. Mas ela conseguiu. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

A realidade das escolas privadas que atendem as classes populares nos permite refletir sobre a fragilidade econômica que essas escolas atravessam, e reforça a ideia da necessidade de uma relação com as famílias como clientes, que garantem a sustentação financeira das escolas. Esse é um elemento central para compreender a influência das famílias sobre o funcionamento da escola, pois a não satisfação das famílias com o serviço oferecido pode levar a perdas que comprometem a subsistência da escola e o trabalho dos professores. Pode-se ver, aqui, a instituição escola tendo que adotar as lógicas de mercado para se sustentar. Em entrevista à *Revista Educação*, Marcio Costa diz que, nesse sentido, “há um mercado educacional, no caso das escolas privadas, no qual a capacidade econômica de comprar o serviço educação é decisiva, ainda que não seja requisito exclusivo. Esse mercado é facilmente visível”. Trata-se de um espaço que vem se

expandindo e que possui uma valorização muito grande pela sociedade, que considera essas escolas de prestígio (MOREIRA, 2011).

Mesmo diante de muitas dificuldades e desafios para ensinar on-line, ainda existia uma questão que as professoras tiveram que lidar e que as coordenadoras destacam como um ponto importante: a pouca valorização e reconhecimento do trabalho do professor:

Olha, assim, o reconhecimento. Porque não tínhamos nenhum, entendeu? Eu acho até assim, você ter redução de salário, tudo isso você passa, tudo isso você consegue se adaptar. Aquele que ama mesma a profissão, consegue se adaptar, mas assim, a falta de reconhecimento é muito triste. Você está ali fazendo, você está ali se desdobrando. É aquilo que eu falei, o professor, ele acabou usando os próprios recursos, já tentaram explicar isso para os pais, o professor está usando a internet dele, o professor está usando o celular dele, ele não pode vir para escola gravar, tem que gravar em casa, ele tá impedido de vir para escola por causa da questão da prefeitura que não autorizava abrir a escola, e ainda teve a redução do salário. E o pai sempre reclamando, não reconhecendo o que o professor está fazendo, achando que a gente não estava fazendo nada, que a gente estava em casa: “ah vocês estão em casa”. Tinha mãe que falava isso: “mas vocês estão em casa”, aí é fácil para vocês, é mole para vocês. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão)

No início, foi muito complicado, muito complicado. Tinha muita reclamação. Até mesmo com os vídeos, no início dos vídeos, a gente ver a diferença dos vídeos das professoras para os vídeos depois de dois, três meses. Era uma coisa, assim, absurda de diferente em relação a cada uma, porque elas não sabiam fazer esses vídeos de vídeo aula e aos poucos foram aprendendo. Então assim, logo no início dos primeiros vídeos, você tinha críticas de responsáveis. Poxa, não tinha aquela consideração de ela também estar aprendendo. Ela começou naquele dia. Então, aos poucos, elas conseguiram ir mostrando a cada dia. Margaret (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

Eu tive um pai que causou todo um rebuliço. Ele desmerecia o professor durante a própria aula, na frente das crianças, todo mundo ali assistindo, entendeu [...]. Houve um desgaste muito grande com os profissionais. Os professores, eles tiveram realmente as suas aulas invadidas pelos pais. Os pais entraram nas aulas. Tiveram pais que questionavam até conteúdos, conteúdos pedagógicos. Eu tive uma professora que ela ficou até doente, só de ver certos pais ela entrava em crise de choro, só de ver certos pais que questionavam muito. Ficou bem complicado mesmo. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Ficam evidentes as interferências familiares, o desprestígio e a desvalorização em que se encontram os docentes dessas instituições. Essa situação se dá em decorrência de uma questão mercadológica que está presente na concepção das famílias pelo fato de pagarem a mensalidade escolar e, por isso, acharem que podem interferir na escola. As falas das coordenadoras explicitam bem esses embates:

*No caso, os pais, eles têm um pouco de dificuldade de aceitarem as regras, as normas que a escola impõe, como a questão de horário. Aqui a gente não aceita atrasos em de semana de avaliação. O aluno chegou atrasado, tem que voltar para casa com o uniforme. **Então os pais querem passar por cima dessas normas, não aceitando aquilo que a gente determina por eles pagarem uma mensalidade. Eles acabam confundindo e achando que podem mandar também dentro da escola.** Então é esse embate que nós temos aqui, frequentemente, na escola em relação a isso, né. A questão de entender as regras impostas. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão, grifos da autora)*

Uma coisa que lá na escola tem de bom é assim, a diretora sempre colocou isso para a gente, é assim: não é porque a nossa escola é particular que sempre os pais têm razão. Os pais têm razão quando realmente têm razão, quando é um erro nosso, nós somos humildes o suficiente de pedir desculpas, assumir que errou e tentar resolver e concertar o erro, mas a gente não está ali pra dizer amém para o responsável só porque ele veio falar de alguma coisa que de repente, não procede. A gente tenta conversar e mostrar para ele que isso não procede [...]. Então assim, essa é a maneira que a gente sempre age. Nesse sentido, o que muitas vezes a gente não vê em escolas particulares, que muitos responsáveis chegam, fazendo até uma crítica em relação ao professor, que não procede, mas que a escola dá toda a prioridade, então dá todo o crédito ao responsável só porque a escola é paga. E isso lá na escola não procede. Lá na escola não tem esse negócio de pagou passou, não tem isso. É isso, nós somos assim. Não é rigoroso, mas assim, levamos muito a sério isso. Margareth (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

Para os pais, eles pensam assim: o meu filho não é somente um número de chamada ou representa somente um carnê, um pagamento. Chegou à coordenadora tem que saber como está aquela criança em todos os sentidos, se ela está bem, onde ele se senta, onde ele não se senta ou se houve um aborrecimento. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Assim, mais uma vez, é possível perceber a lógica mercadológica em que as escolas privadas vêm se inserindo e que, ao mesmo tempo, vêm apresentando

muitos embates. Cunha (1981) destaca que essa concepção se parece ao discurso liberal, em que as diferenças são pagas. Isto é, é mais viável pagar uma instituição que oferece um serviço de “qualidade” que uma escola pública que não oferece. No entanto, os clientes, ou os fregueses, que pagam por esses serviços, podem demonstrar insatisfação a qualquer momento e reivindicar por melhorias do produto consumido ou dos serviços contratados. Essa lógica tem influenciado cada vez mais na prática pedagógica, fazendo as professoras “jogarem o jogo pela introjeção de um código de conduta sem qualquer reação aos dispositivos impostos” (IÓRIO; LELIS, 2015, p. 152), o que conseqüentemente reduz a autonomia docente. Além de essa lógica desqualificar a profissão docente, impossibilitando o professor de tomar decisões sobre o seu próprio trabalho devido aos baixos níveis de formação acadêmica, não há reflexão da prática, ou seja, as professoras não conseguem perceber essas interferências, que acontecem de maneira direta e indireta. Essa lógica faz com que as professoras, segundo Pérez-Gómez (2001, p.165), aprendam a: “reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e os agentes externos: família e administração”. Com isso, inibem a sua autonomia e a autoria, o que as leva a apenas reproduzir o que lhe é imposto.

Faz-se necessário repensar essas práticas para reconstruir novos saberes, que vão além da pedagogia tradicional. Nesse contexto, é possível articular as questões de ensino com formação inicial das professoras das escolas aqui estudadas.

É importante refletir sobre o perfil da formação inicial dessas professoras para compreender como e em quais espaços estão sendo construídas suas práticas. Por meio da investigação da formação docente será possível constatar os motivos da manutenção desse método de ensino tradicional.

5.5

Formação Docente

A formação do professor é um dos fatores principais para se pensar a escola, o ensino e a prática pedagógica nas salas de aula. Entende-se que a formação docente se constitui por qualificar os professores por meio de cursos formais, que

podem ser em grau de formação inicial (magistério ou licenciatura), ou em nível da pós-graduação, ministrados em departamentos ou em unidades acadêmicas, bem como a trajetória profissional do professor, sua história de vida, atuação em sala de aula e suas experiências. Esses, também, estão presentes no conceito de formação docente (SZTAJN; BONAMINO; FRANCO, 2003).

O profissionalismo é composto de características de uma profissão que envolve a racionalização de saberes e habilidades necessárias para o exercício profissional. A profissionalização dos docentes provoca a aquisição de um espaço autônomo, próprio de suas profissões e de relevância socialmente reconhecida (RAMALHO; NUNES E GAUTHIER, 2003). Nessa perspectiva, o professor é compreendido com um dos sujeitos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, e, segundo Mury e Lelis (2016, p.38): “pensar sua formação e trajetória profissional torna-se, nesse sentido, ponto importante na própria reflexão acerca dos processos educativos e, ainda mais, da educação que queremos oferecer através da escola”. Diante disso, para compreendermos a concepção de educação e de ensino das escolas estudadas por esta pesquisa, que vêm se colocando como escolas de referência e de prestígio na comunidade local, é necessário analisar os dados sobre a formação dos docentes entrevistados, destacados na tabela a seguir:

Tabela 9: Formação dos docentes entrevistados

Formação e Trajetória das professoras da Escola Escritores da Liberdade										
Nome	Cargo	Formação Inicial	Instituição de ensino (Magistério)	Ano que se formou	Tempo no magistério	Graduação	Instituição de Ensino (Superior)	Período	Modalidade e Turno	Tempo de Trabalho na escola
Erin	Professora	Normal	Instituto de Educação em Belford Roxo	2004	17 anos	Artes visuais	Estácio de Sá	2 °	EAD	6 anos
Elizabeth	Professora	Normal	Iguaçuano	2006	15 anos	Pedagogia - Orientação Educacional	Unig	Completo	Presencial / Noturno	6 anos
Formação e Trajetória das professoras da Escola Sociedade dos Poetas										
Alexandra	Professora	Formação Geral	Instituto de Educação em Belford Roxo	2004	16 anos	Pedagogia	Unifacvest	2°	EAD	16 anos
Kate	Professora	Normal	Instituto de Educação em Belford Roxo	2004	16 anos	Pedagogia	Unilins	4°	EAD	16 anos
Formação e Trajetória das professoras da Escola Pigmaleão										
Delphine	Professora	Pós-Médio	Saber em Duque de Caxias	2013	8 anos	Pedagogia	Estácio de Sá	4°	EAD	5 anos
Anne	Professora	Magistério	Instituto de Educação em Belford Roxo	1985	20 anos	Licenciatura em História	Estácio de Sá	Completo	EAD	1 ano

Fonte: Elaborado pela própria autora

Ao analisar a formação dos professores, podemos constatar que todas as professoras possuem a formação inicial em Escolas Normais de magistério, de nível médio, o qual habilita para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso Normal, no Brasil, foi criado como objetivo de oferecer formação docente. Tal criação se deu em decorrência de uma demanda da população. A partir de meados do século XIX, foram iniciados os Cursos Normais para o ensino das “primeiras letras” em nível secundário (GATTI, 2010).

Desde a criação das Escolas Normais, surgiram muitos problemas a respeito do oferecimento de uma educação de qualidade e de uma melhor qualificação dos professores para exercer a docência. Logo depois, a partir do século XX, essa formação passou a ser de nível médio, de caráter profissionalizante, passando por uma definição de conteúdos técnicos-pedagógicos até que o Ministério da Educação organizou o ensino, baseado na Lei de nº 9.394 (1946), que regulamentou a formação de professores em nível nacional.

Percebe-se que, ao se referirem à formação inicial, as professoras utilizam diferentes nomenclaturas para descrever o Ensino Normal, tais como: Normal, Magistério, Formação Geral e Pós-médio. Isso se deu em decorrência da fragmentação formativa, como destaca a coordenadora Carla:

Naquele tempo se chamava realmente “magistério”. Nós fizemos aquela formação completa. Depois que houve uma mudança na lei, que teria que ser feita a graduação de pedagogia, mas a minha formação, pelo tempo que foi feita, já não precisei fazer aquele ano, teria que ser feito um tempo a mais, mas a minha formação já cobria tudo. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Devido a expansão do ensino do Curso Normal e com o efeito das reformas universitárias que agravaram a fragmentação dos cursos de licenciatura, a reforma de 1971, com a vigência da Lei 5.692, reivindicava que as escolas de Cursos Normais fossem reorganizadas, assim como o ensino primário, incluindo o ensino de 1º a 2º grau. Esse contexto repercutiu na mudança da nomenclatura do Curso Normal, que passou a ser denominado como “Curso de Magistério”, e o ensino primário como “Séries Iniciais”. A Lei 5.692/71 habilitou a formação docente em nível médio, e esse reconhecimento do curso valorizou a modalidade e a formação

docente, o que acabou por influenciar novas mudanças em sua organização. Tal estruturação durou até o ano de 1996, pois, com a aprovação da Lei de 9394/96, a formação do professor de ensino médio voltou a ter a nomenclatura de Curso Normal. Passou-se a ser exigida por Lei, para a atuação pedagógica destinada aos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, no mínimo, a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Também podemos identificar que a maioria das professoras aqui entrevistadas estão há muitos anos exercendo o magistério, no entanto, estão cursando somente agora o ensino superior. Essa atitude é consequência da Lei de nº 9394/1996 da LDB, que entrou em vigência solicitando a formação desses docentes em nível superior, que destaca

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A fala da coordenadora Carla exemplifica bem a repercussão dessa Lei:

Antes, só o normal dava conta, mas agora foi exigido, então as professoras teriam que fazer a graduação ou não poderiam mais trabalhar de carteira assinada, e lá na escola, todas elas têm a documentação regularizada, tudo direitinho. Todas elas precisaram fazer a graduação de pedagogia, porque elas se formaram, no caso, acho que bem depois de mim, a minha formação não precisou. A lei exigiu que elas estivessem na graduação. Essa lei é antiga, quando saiu a lei, os professores teriam dez anos para fazer uma graduação. Eu acho que o prazo expirou, o prazo para as professoras fazerem a graduação expira, eu acho que esse ano, eu não me recordo, então todas estão fazendo a graduação. Carla (coordenadora da Escola Pigmaleão)

Isso diz respeito ao prazo que foi estabelecido pela Lei que obriga os professores a aderirem a formação no ensino superior em um prazo de até dez anos, pelo § 4º do inciso 5º do Artigo 87 da Lei 9394/96 que inclui que “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No entanto, devido à dificuldade de formar todos os professores no tempo exigido, em 2003, por meio

da resolução que autorizava a alteração na Lei, houve uma prorrogação, em prazo indeterminado, para que os professores formados pelo Ensino Normal pudessem aderir ao ensino superior.

Diante dessas constantes mudanças na formação docente, especificamente, na legitimação ou não da formação em Curso Normal, percebe-se que a categoria profissional docente apresentou uma fragmentação formativa, mantendo em atuação professores com diferentes níveis de formação e em diversas modalidades. No caso das escolas investigadas, constata-se um predomínio de formação ainda nos níveis médios, e em diferentes formatos curriculares. As falas das professoras exemplificam bem essa questão:

Quando eu fiz o ensino médio, bastava o ensino médio para você dar aula em sala de aula, e para você estar em sala de aula. Depois, quando foi mudando as leis, aí você precisava de uma formação um pouquinho a mais, aí você faz tipo um curso de quase um ano. Eu fiz, na verdade, foi de um ano, só mesmo para te dar uma permissão para você dar aula, e estar em sala de aula. Era como se fosse, você fez o ensino médio e você fez um ano de especialização, não era uma especialização, mas era simplesmente assim, entendeu?! Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Na época em que eu estudei, era só no período da manhã, eu já trabalhava à tarde. Então assim, até mesmo antes de período de estágio eu já tinha uma certa experiência, até mesmo como eu falei, já era algo que sempre tive aptidão, sempre tive o desejo de ser professora, então assim, eu consolidava tanto o estágio quanto o trabalho. Eu fiz a formação durante quatro anos, agora, eles estão fazendo uma pós, mudou um pouquinho da época que eu fiz. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Nas falas das professoras Kate e Erin podemos identificar que o Curso Normal perdeu muito de sua identidade, transformando, ao longo do tempo, em um ensino técnico, adaptado para uma formação mais rápida. A formação da professora Kate teve a duração de apenas um ano, que é o Curso Normal Pós-médio, voltado para aqueles que desejam a formação docente e que já concluíram, ou que estejam no último ano do Ensino Médio. Já a professora Erin relata que sua formação teve a duração de 4 anos. Essas duas formações apontam as condições em que os cursos de formação docente para a educação básica vêm apresentando, demonstram um

contexto problemático para a qualidade da educação. Gatti (2010, 1375) sinaliza que: “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara”.

Lelis (2012), em sua pesquisa, também apresenta os baixos níveis de formação de professores em atuação nas escolas privadas que atendem as classes populares. Ao analisar a tabela 9, também é possível constatar que a maioria das professoras estão cursando a graduação na modalidade a distância. Apenas duas professoras, Anne e Elisabeth, possuem o ensino superior completo. Pesquisas (GATTI et al, 2019) apontam a expansão do ensino superior a distância, principalmente em instituições privadas e nos cursos de licenciatura, com destaque para a Pedagogia. A EAD tem ampliado o acesso ao ensino superior, colaborando para a democratização do ensino, possuindo um maior número de alunos, além de apresentar um custo reduzido para essa formação. No entanto, a maioria desses cursos apresentam uma infraestrutura precária, currículo e metodologias que nos faz questionar sobre a qualidade dessa formação, que fará toda a diferença na prática docente e no ensino-aprendizagem.

Esse contexto é uma realidade já constatada por Gatti et al. (2019, p.91) ao apresentarem que existem: “muitos programas de formação a distância e grande oferta de cursos noturnos para os muitos estudantes que trabalham, as práticas acabam ocorrendo de forma precária”. Isso, portanto, reforça a ideia de que devemos nos questionar sobre a qualidade dessa formação.

Podemos constatar, através dos dados levantados na tabela 9, que as professoras das escolas privadas em Belford Roxo possuem uma formação inicial deficitária, que impacta diretamente em seus baixos salários e nas poucas perspectivas de avançarem na carreira docente. Segundo Íório e Lelis (2015, p.146), em estudo similar com professores de escolas privadas do subúrbio carioca: “são professoras que abraçam à docência por vocação”, como podemos ver nas falas das professoras seguir:

Eu sou professora, não por falta de opção, mas por vocação. Eu faço o que eu gosto. Erin (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Ser professora era vontade, era sonho. Então eu fiz o ensino médio, aí eu comecei a fazer formação geral. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Essa concepção que as professoras trazem de “vocação”, de “coração”, pode implicar em uma desqualificação do significado profissional do professor, colaborando com o ideário que existe em nossa sociedade de que os professores precisam trabalhar por amor à profissão (MELO, 2003). No entanto, Mury e Lelis (2016), destacam que a construção da docência, nas escolas privadas, tem se instituído em espaços marcados por singularidades e dinâmicas específicas, por isso, os profissionais que trabalham nessas escolas possuem um tipo de “regulação diferenciada, não centralizada e baseada em critérios distintos de acordo com cada instituição de ensino” (MURY, LELIZ, 2016, p. 40). Também é possível constatar que, antes de ter a formação, essas professoras já lecionavam como é o caso de Kate:

Eu sou professora de coração, então eu comecei a dar aula muito antes de me formar em professora. A minha primeira formação é na área da saúde. Só que eu praticamente não exerci. Então, a profissão que eu mais exerci durante toda a minha vida foi o magistério, só que antes de ser formada, eu dava aula em casa. Eu comecei a dar aula em casa com 14 anos, e fiquei durante muito tempo dando aula em casa, e muitas vezes, em conjunto com a escola. Mas tinha uma inquietação, aí voltei, fiz ensino médio de novo. Eu fiz pós-médio e fui dar aula, aí entrei para a escola mesmo, comecei primeiro por contrato na escola pública e depois fui para a Escola Sociedade dos Poetas, particular mesmo, o primeiro colégio que eu trabalhei e estou até hoje. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Além da autointitulação de “ser professora”, é possível identificar o magistério como uma segunda opção de profissão e, ao mesmo tempo, uma visão do Curso Normal como uma possibilidade de se conseguir um trabalho, de ter uma profissão. Gatti (2010, p.1361) denomina essa concepção que se tem da escolha da docência como: “‘seguro-desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”. O que também chama

atenção é o fato de as professoras iniciarem à docência bem jovens, como apontam as falas da professora Zamia e Delphine:

Eu comecei com 13 anos de idade a fazer o primeiro ano do antigo normal, e não queria trabalhar na área de educação, não gostava da área da educação. Mas o desemprego do meu pai na época, me levou a estudar numa escola pública, que é o Instituto de Educação, e como era uma escola muito boa, o meu pai, ele optou em colocar na Instituto de Educação pela tradição, uma escola tradicional e tudo. Era uma escola de nome. Então na época, eu fiz a prova para poder entrar nessa instituição, que lá era por seleção, era através de prova. Passei, mesmo não querendo ser normalista. Eu sempre fui muito estudiosa. Passei, comecei a ingressar no antigo normal, e aí eu fui me apaixonando pela área e não sai mais. Fiz a minha formação, fiz a minha graduação depois de pedagogia. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão, grifos da autora)

Fiz formação de professores, eu era novinha no ensino médio, mas não finalizei. E aí, fiz várias outras coisas no meio do caminho. Fui empresária, cabeleireira, dona de salão, fiz muita coisa. Depois de 8 anos, eu voltei para sala de aula, por conta de uma indicação. Dava aula de informática, e uma das professoras me indicou para dar aula lá. Comecei a dar aula de informática, ainda grávida, e me deparei de novo com a sala de aula. Falei: por que fiquei tanto tempo longe, né? E com o tempo, eu falei assim: Quer saber, não vou ficar só na informática não, minha praia é essa aí, eu não quero mais nada. E já estou há 5 anos lá. Fiz um curso pós-médio. Esse curso que durou um ano. Foi muito bom! Me deu uma base muito boa. Delphine (professora da Escola Pigmaleão)

De acordo com os dados, podemos constatar que a trajetória profissional dessas professoras se inicia em pequenas escolas do Município de Belford Roxo. A maioria dessas profissionais possui mais de 8 anos na docência. A formação inicial das professoras é predominante no nível médio normal. As trajetórias profissionais construídas nessas redes, e a pouca oportunidade de desenvolvimento profissional, evidenciam uma formação precária, longe de dialogar com as novas demandas da escola contemporânea e com a inovação pedagógica. Com isso, pode-se concordar com a seguinte concepção das pesquisadoras Angela Cristina Fortes Iório e Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

as professoras têm um campo de possibilidades muito restrito, o que lhes obriga a compor com a lógica da instituição e

incorporar as regras do estabelecimento de ensino, na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante nenhuma estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente (IÓRIO; LELIS, 2015, p. 145)

Isso reforça a concepção do professor missionário, do professor que veste a camisa, de um professor que só reproduz. O esvaziamento da profissionalização faz com que o docente obedeça a regras, sem refletir no seu papel e na importância da sua autonomia. Ramalho; Nunes e Gauthier (2003) destacam que a qualificação profissional está relacionada a um aumento da autonomia docente, pelo fato de o profissional ter mais conhecimento a respeito do seu exercício, pois a aplicação de regras requer menos competência que a construção da sua própria autoria. Por isso, se faz necessário investir em uma formação inicial e continuada, na qual os professores tenham condições de refletir e de problematizar sua prática, uma vez que a ausência da formação continuada traz sérios impactos no exercício da profissão, da mesma forma que contribui com a manutenção de um método de ensino tradicional. No que tange à formação das coordenadoras das três escolas investigadas, de acordo com a tabela 10, podemos perceber um nível de qualificação acima, se comparado com a das professoras. Entretanto, tal formação não se fez em trajetórias formativas de grandes prestígios. Podemos constatar que as coordenadoras Carla e Zamia possuem especialização para assumir a gestão escolar, no entanto, esse aperfeiçoamento não tem continuidade pela própria instituição, que não oferece uma formação contínua, o que nos leva a compreender que as coordenadoras não possuem uma continuidade no aperfeiçoamento de suas práticas devido às limitações da própria formação inicial.

Tabela 10: Formação e Trajetória das coordenadoras entrevistadas

Formação e Trajetória da coordenadora da Escola Escritores da Liberdade											
Nome	Cargo	Formação Inicial	Instituição de ensino (Magistério)	Ano que se formou	Graduação	Período	Instituição de Ensino (Superior)	Modalidade	Turno	Especialização	Tempo na Gestão da Escola
Margareth	Coordenação	-	-	2014	Pedagogia	Completo	Faculdade Simons	Presencial	Noturno	-	3 anos
Formação e Trajetória da coordenadora da Escola Escritores da Liberdade											
Carla	Coordenação	Magistério	Abel em Belford Roxo	1983	Licenciatura em Ciências Biológicas	Completo	Feuduc	Presencial	Noturno	Gestão	17 anos
Formação e Trajetória da coordenadora da Escola Pigmaleão											
Zamia	Coordenação	Magistério	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias	1997	Pedagogia	Completo	Estácio	Presencial	Noturno	pós-graduada em orientação Educacional e em supervisão escolar	5 anos

Fonte: Elaborado pela própria autora

Podemos observar que essas instituições de ensino possuem poucos espaços para se repensar e reconstruir a prática pedagógica. No entanto, as professoras e as coordenadoras não percebem que “sem espaço para discussão, poucas brechas são abertas para colocar em questão o seu próprio fazer” (MURY, LELIS, 2016, p. 50). Essa ausência de formação continuada coloca o corpo docente refém do livro didático, em uma prática que se destacam os sistemas apostilados e que sofre influências pelas famílias, que pagam a escola e exigem que os professores façam o que eles querem.

5.6

Relacionamentos família-escola

Para compreender a relação entre família e escola é importante considerar as implicações políticas, econômicas, socioculturais do grupo familiar, assim como fatores relacionados aos valores e aos significados e ao que a escola representa para as famílias. Tudo isso impacta na relação. Assim, é importante se atentar para o emaranhado de relações em que a instituição escolar está envolvida. É analisando-a como um espaço sociocultural, e partindo da ótica da cultura, que é possível olhar para as ações das práticas cotidianas, para as coisas e para as pessoas que constituem o ambiente, como os trabalhadores, os alunos, os professores e as famílias, que são sujeitos sociais, portadores e produtores de cultura, que, de certo modo, trazem consigo histórias e valores que se interligam e que constituem a comunidade escolar.

Nesta pesquisa se faz necessário analisar a relação família-escola, pois compreende –se que essa relação é imprescindível na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Filho e Lopes (2019), para que seja possível o desenvolvimento integral da criança no processo de aprendizagem, é preciso que haja um bom relacionamento entre família e escola. No entanto, essa relação é permeada por muitos embates e conflitos quando ambas as partes não têm clareza sobre a definição de suas ações e limites.

Aqui, iremos discutir o relacionamento entre família e escola, a partir da ótica das famílias de duas das escolas privadas que compõem esta pesquisa, buscando compreender as concepções que essas famílias possuem ao adotar esse

tipo de escola para seus filhos, bem como entender suas ações que parecem interferir na instituição e na prática pedagógica.

Cabe lembrar que os resultados que iremos apresentar foram obtidos por meio do questionário aplicado às famílias da Escola Escritores da Liberdade e da Escola Sociedade dos Poetas. Ao todo, foram vinte e um respondentes, sendo treze da Escola Escritores da Liberdade, na qual um dos respondentes optou por não completar o questionário; e oito da Escola Sociedade dos Poetas. A gestão da Escola Pigmaleão não autorizou a aplicação do questionário às famílias.

6

O que dizem as famílias?

Como já dito, a categoria família é um eixo importante para compreendermos a relação entre família e escola, e suas interferências na prática pedagógica, objeto desta pesquisa. A análise das concepções familiares, das ações e influências que exercem sobre a escola e sobre as práticas pedagógicas, se faz necessária para compreender o que leva as famílias adotarem esse tipo de escola, que é privada, e a terem atitudes que chegam a interferir na atuação pedagógica dos professores, como já foi observado anteriormente na fala das profissionais que trabalham nessas instituições. Ao longo desta investigação vimos o que as coordenadoras e as professoras das escolas aqui estudadas disseram sobre as famílias, cabendo, neste momento, levantar a seguinte pergunta: o que dizem as famílias sobre essas escolas?

Nos quadros abaixo podemos visualizar o perfil dos respondentes do questionário aplicado às duas instituições, explicitando a relação de parentesco entre os participantes com os alunos.

Quadro 3: Respondentes dos questionários da Escola Sociedade dos Poetas

Mãe	8
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4: Respondentes dos questionários da Escola Escritores da Liberdade

Mãe	10
Pai	1

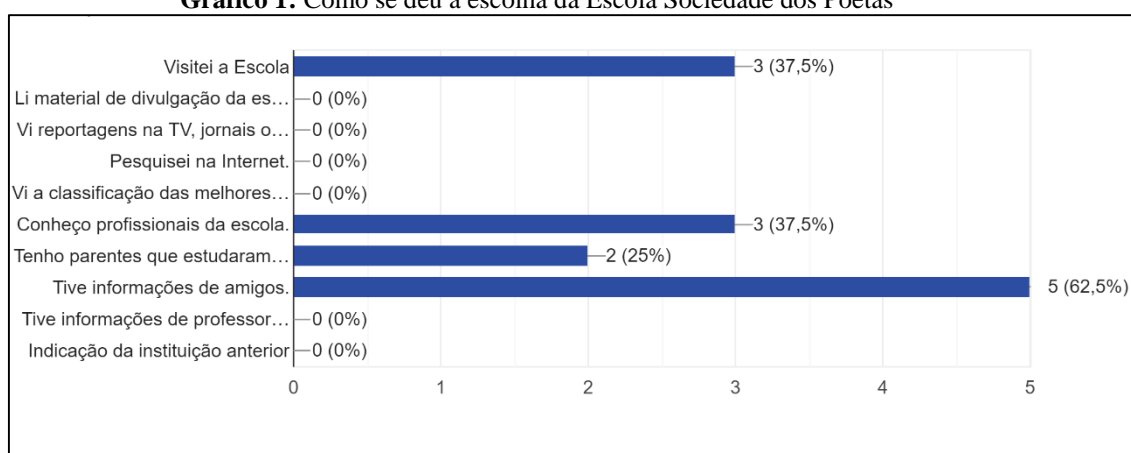
Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos quadros 3 e 4, podemos concluir que a maioria das respondentes foram as mães dos alunos. Ao analisar esses gráficos, é possível constar que as mães têm a maior participação na vida escolar dos filhos, estando presentes em todas as atividades que envolvem a organização de sua escolarização, como a participação em

reuniões, o auxílio em deveres de casa entre outras atividades. Esses dados relacionam-se com o que Nogueira (1995, p.18) traz em seus estudos, ao afirmar que: “todas essas atividades se apoiam num amplo sistema de informações sobre a sala de aula e o desenrolar da escolaridade do filho, detido, em geral, pelas mães”.

Já os gráficos seguintes nos permitem visualizar como se deu a escolha, para as famílias, da Escola Sociedade dos Poetas (Gráfico 3) e da Escola Escritores da Liberdade (Gráfico 4). Nesta questão, os responsáveis dos alunos podiam marcar, de acordo com a sua realidade, duas principais fontes de informações que os levaram a escolher essas escolas.

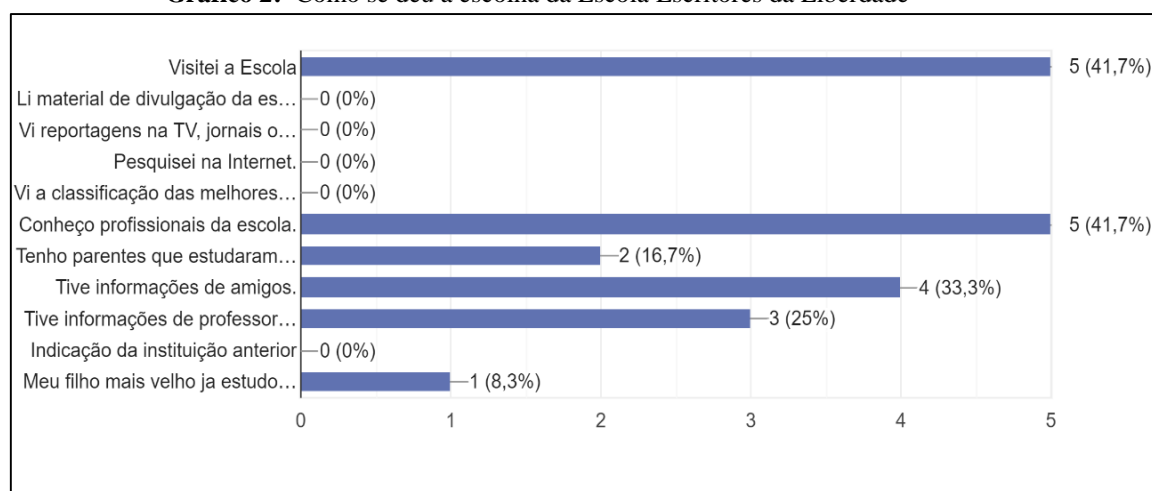
Gráfico 1: Como se deu a escolha da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Sociedade dos Poetas, o item que teve a maior concentração de respondentes foi “informações de amigos sobre a escola”, seguido do item “visitei a escola”, juntamente com o item “conheço profissionais da escola”.

Gráfico 2: Como se deu a escolha da Escola Escritores da Liberdade



Fonte: Elaborado pela autora

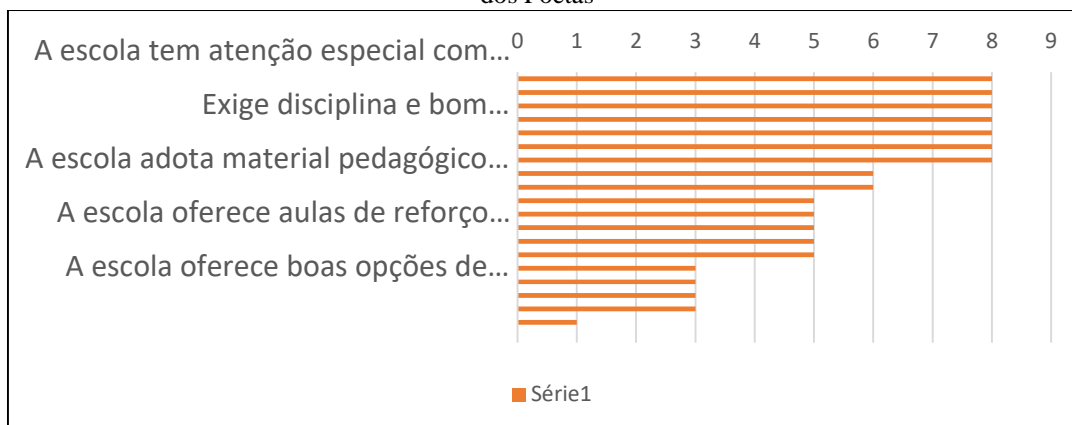
Já Escola Escritores da Liberdade, a maioria dos respondentes destacou que a escolha por essa instituição foi feita a partir de visitas em seu espaço, e, também, por conhecer os profissionais lá atuam. Por último, o terceiro item que mais se destacou foi as informações que as famílias tiveram de amigos sobre a escola. Tais resultados nos levam a compreender que a escolha dos familiares por essas instituições está relacionada com as indicações e com o reconhecimento que a escola teve por parte de terceiros. Esteves (1991, p.241) destaca que: “nas escolas de alto prestígio, a qualidade e a recomendação de conhecidos são os fatores destacados”. O item “conheço profissionais da escola” pode ser relacionado com o fato de os pais terem conhecimento de como os profissionais trabalham. Por sua vez, o item “visitei a escola” nos possibilita compreender que um dos critérios adotados pela maioria dos pais se deu devido à qualidade das instalações escolares. O relato da coordenadora Carla expressa bem essa questão:

Eu já vejo assim: as famílias procuram a escola por conta da estrutura da escola, a escola tem uma estrutura muito boa, é grande, é arejada. Faltam algumas coisas, mas isso aí, é uma coisa normal, toda escola tem sempre uma carência de alguma coisa, ainda mais com a pandemia, né. Ficou tudo bem difícil, mas nós vamos nos recuperar e vamos conseguir. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Os aspectos destacados sobre a estrutura física das escolas podem se relacionar com o fato de as famílias também valorizarem a questão do conforto. Esses são os aspectos mais apreciados pelas famílias. Tais dados nos levam a supor que o prestígio da escola na região contribuiu com a escolha dos pais, que contou com a indicação de outros familiares ou de trabalhadores da própria escola. O que se aproxima dos estudos da pesquisadora Marluce Souza de Andrade, nos quais destaca que esses tipos de escolhas, feitas por parte das famílias, estão relacionadas às “escolhas de ordem pragmática (proximidade, estrutura física da escola e custo das mensalidades)” (ANDRADE, 2015, p. 2). As próximas questões trarão mais elementos para o debate sobre as razões pela escolha dessas escolas por parte dos responsáveis.

Ao perguntar as famílias qual era a importância de cada aspecto para a escolha da escola tivemos as respostas expostas nos gráficos 5 e 6:

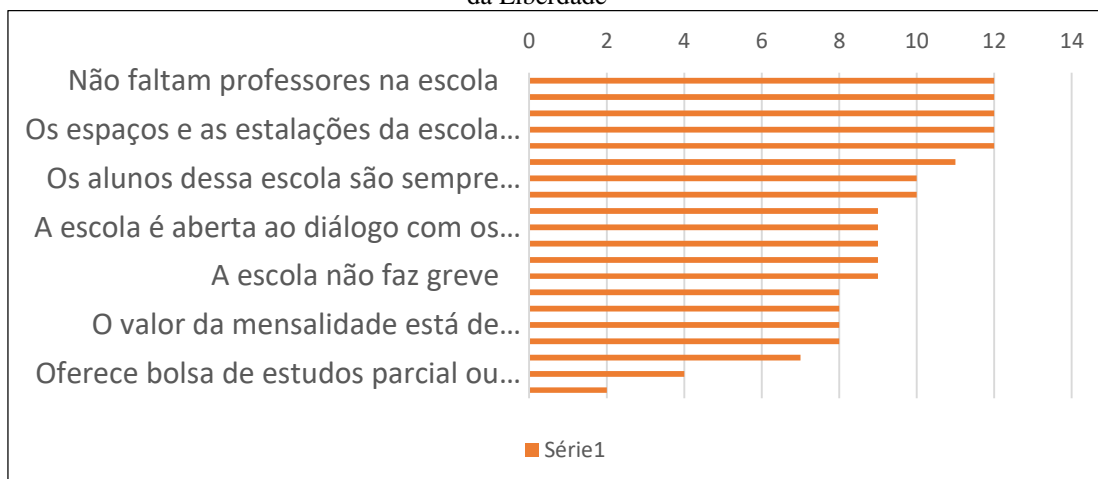
Gráfico 3: Aspectos que as famílias consideram importantes para a escolha da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Sociedade dos Poetas, os aspectos que mais se destacaram pelas famílias para a escolha da escola foram os seguintes fatores: a escola tem atenção especial com cada aluno; a escola é aberta ao diálogo com os pais; não faltam professores na escola; há segurança no ambiente escolar; exige disciplina e bom comportamento dos alunos; a escola fica perto de casa; a escola oferece ensino de boa qualidade. Percebe-se que é salientada a questão do relacionamento entre família-escola e professor-aluno, que fica evidente nos aspectos “a escola tem atenção especial com cada aluno” e “escola é aberta ao diálogo com os pais”.

Gráfico 4: Aspectos que as famílias consideram importantes para a escolha da Escola Escritores da Liberdade



Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Escritores da Liberdade os aspectos que foram mais destacados pelas famílias foram os seguintes: não faltam professores; há segurança no ambiente

escolar; exige disciplina e bom comportamento dos alunos; os espaços e as instalações da escola são muito bons; a escola oferece ensino de boa qualidade. Com exceção do item “os espaços e as instalações da escola são muito bons”, podemos constatar que os fatores escolhidos pelos pais da Escola Escritores da Liberdade se assemelham com os fatores escolhidos pelos pais da Escola Sociedade dos Poetas. A questão relacionada à “segurança no ambiente escolar” também é destacada pela professora Elisabeth:

Nossa escola não é tão numerosa, então, além deles confiarem no conteúdo, eles confiam também na segurança que o filho tem dentro da escola, principalmente os adolescentes. Hoje o mundo é uma ponte sem volta, dependendo do que o nosso aluno escolher, caso ele se envolver no meio de drogas e violências, ele pode não voltar mais, e isso está muito mais propício dentro de uma escola pública, não vou dizer que isso não aconteça dentro de uma escola particular, mas as chances de isso acontecer são mínimas. Elisabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Com os dados apresentados das duas Escolas, no gráfico 5 e 6, e com o relato da professora Elisabeth, podemos perceber que existe uma preocupação das famílias relacionada à segurança do aluno diante dos aspectos violências e drogas, que também aparecem nas seguintes falas:

Os pais que eu consigo alcançar, eles dizem que hoje já existe a questão das drogas dentro das escolas, entendeu? O meu último aluno que eu recebi esse ano, ele chegou do colégio público local, um adolescente, e ele me falou que na escola pública que ele estudava, ele sofria muitas agressões físicas. Então, eu te falo pelo que eu vivo com eles, pelas histórias que eles estão me trazendo. As crianças que vêm de colégio público, eles me trazem essas histórias da agressão, o excesso de alunos, fogem, pula o muro, o vício dentro das escolas. Então eu relato o fato que esses jovens estão me trazendo a cada ano. Carla (coordenadora da Escolas Sociedade dos Poetas)

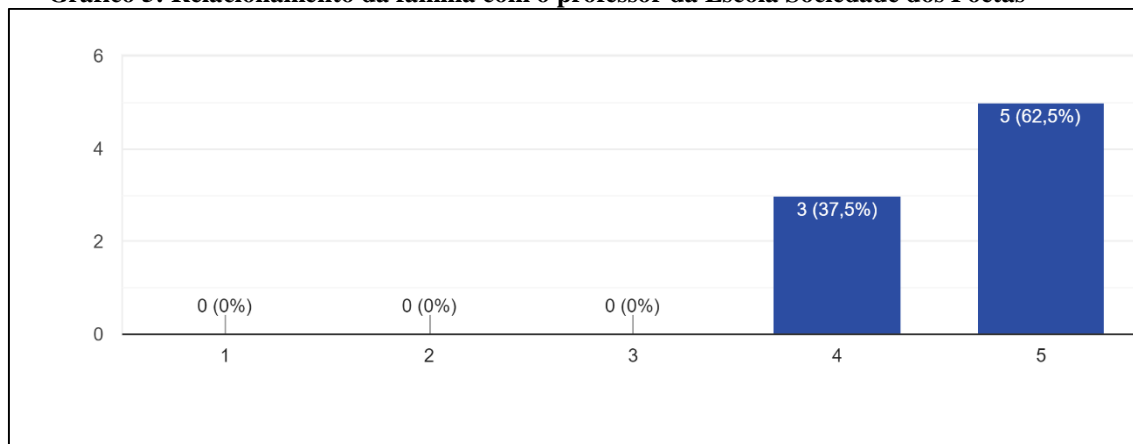
Os pais que procuram uma escola privada, procuram como o melhor para os seus filhos, porque não acreditam nas escolas públicas, acham que já estão entregues, que não têm como ter rédeas. Eles acham que a escola pública, infelizmente, que já é o declínio. Elisabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

Como podemos perceber, as escolhas das famílias por escolas privadas estão relacionadas, dentre outras, com as questões da violência e das drogas, existindo uma crença de que o caminho para estas também pode ser encontrado dentro das escolas públicas. Já a valorização das famílias por essas escolas privadas, que “exigem disciplina e bom comportamento dos alunos”, se dá pela garantia de que seus filhos teriam maior disciplina nesses espaços, “porque a representação desses pais sobre as instituições escolares é a de que na escola privada há turmas menos lotadas, maior atenção para com os alunos, e um público mais ‘diferenciado’” (SOUZA, 2012, p. 77). Essa questão, de um atendimento diferenciado, que faz com que os pais escolham as escolas privadas também se encontra no relato de Carla:

As maiores reivindicações deles hoje, eles querem que nós estejamos mais próximos das crianças. Nós temos que saber de tudo da criança. Então, eles já começam a observar que é uma escola que está ciente do que a criança é, e do que aquele filho é dentro da escola e como ele está. Então isso é um ponto que os pais percebem, que é um diferencial. Carla (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

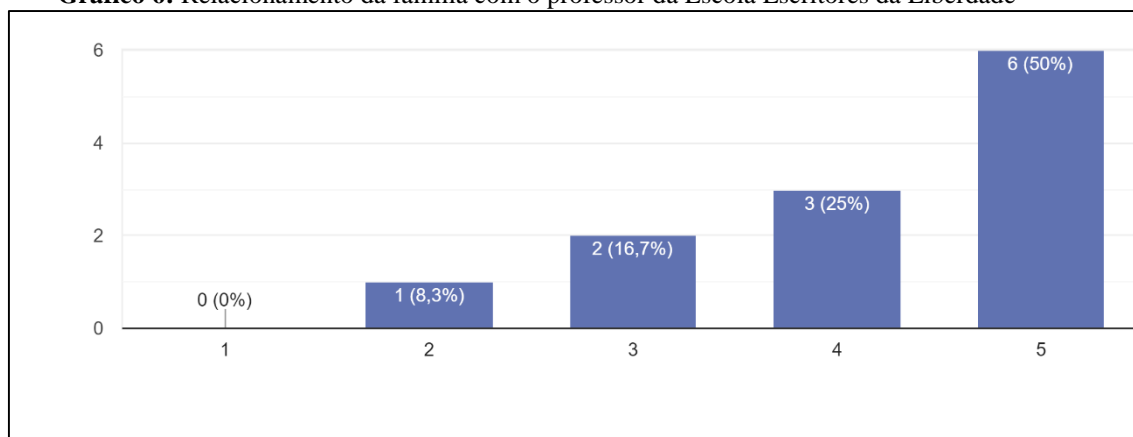
Podemos constatar que as escolhas das famílias por escolas privadas também estão relacionadas com busca de uma educação diferenciada para seus filhos, visando questões de ordem pragmática, questões que correspondem à transmissão de valores morais e éticos, assim como aspectos que se relacionam com as melhorias da qualidade vida e com a ascensão social. Questões essas que estão ligadas ao fato de os pais quererem uma educação de qualidade para os filhos, que irá proporcionar a longevidade escolar (SOUZA, 2012). Essas são expectativas que perpassam as concepções das famílias ao optarem por escolas privadas, no entanto, tais expectativas nem sempre condizem com a realidade da escola.

Com relação ao relacionamento professor-família, destacou-se o grau de satisfação das famílias, apresentados nos gráficos 7 e 8:

Gráfico 5: Relacionamento da família com o professor da Escola Sociedade dos Poetas

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se perceber que, em uma escala de um a cinco (considerando que um é péssimo, dois é ruim, três é regular, quatro é bom e cinco é excelente), que a opção que mais condiz com a realidade da escola Sociedade dos Poetas foi a de número cinco, correspondendo à resposta de seis pessoas que dizem ter um relacionamento excelente entre família e professor, e de três respondentes que consideram ter uma boa relação.

Gráfico 6: Relacionamento da família com o professor da Escola Escritores da Liberdade

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Escritores da Liberdade, o número de familiares que considera ter um excelente relacionamento com os professores corresponde ao total de seis, e se iguala ao número inferior à nota cinco, sendo três respondentes que acreditam ter um relacionamento bom; dois respondentes que afirmam ter um relacionamento regular; um respondente que acredita ter um relacionamento ruim. Na escola Sociedade dos Poetas, podemos ver que os pais estão mais satisfeitos com o relacionamento entre família e professores que os pais da Escola Escritores da

Liberdade. Isso se dá pelo fato de as professoras da Escola Sociedade dos Poetas apresentarem mais aproximação com as famílias, como foi ilustrado no relato, a seguir, da professora:

Eu acho que lá na escola, particularmente, eu acho porque a gente procura trabalhar exatamente isso, o contexto família e escola, coisa que outras escolas que eu vejo não aproxima tanto a família da escola. Eu não vejo assim, pelo menos é o que eu percebo, os pais são muito mais próximos lá da escola, tanto pela coordenadora, que ela tem assim uma intimidade, uma amizade com os pais muito grande, e nós mesmos, os professores, a gente tenta ter essa aproximação familiar. Então, eu acho que além da postura, assim, profissional, a gente se coloca como parceiro, como amigo da família. Então, eu acho que isso dá uma diferenciação na procura da escola. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Já a insatisfação das famílias pode se relacionar com o relato da professora Elisabeth, da Escola Escritores da Liberdade, no qual apresenta a posição da escola para lidar com as críticas, com os elogios e, principalmente, com os ataques das famílias à escola:

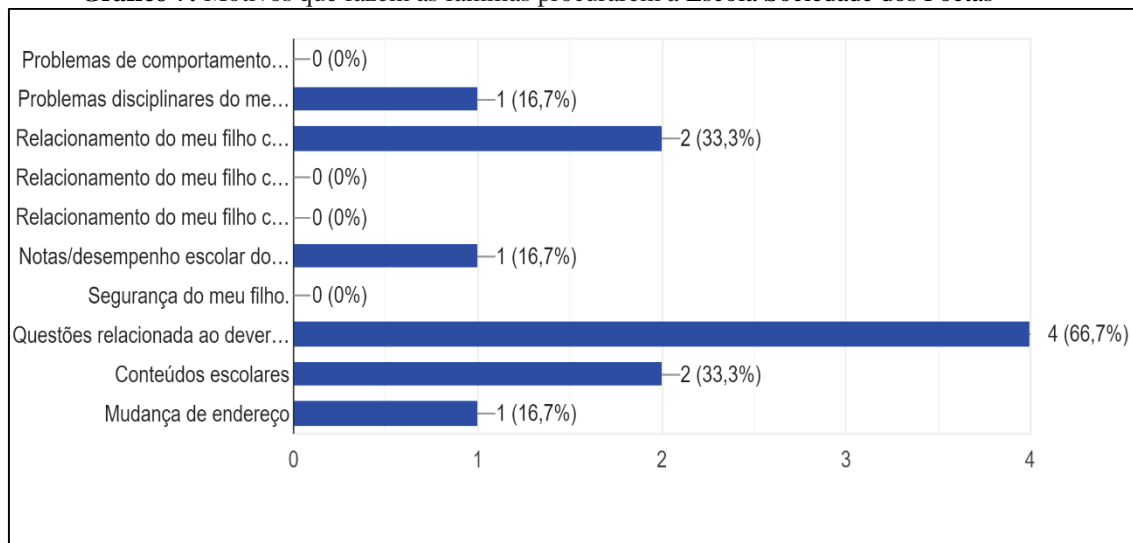
A nossa escola, nesse ponto, ela abraça tanto as críticas, elogios, quanto a sugestão, e temos uma defesa muito grande da escola por trás da gente, em relação aos ataques dos pais, porque o professor é muito atacado no começo, e a escola se coloca a ser a todo momento como nosso defensor, e pediam para que sempre acreditassem no nosso potencial, não nos desmerecer antes de conhecer o nosso trabalho. Elisabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

A literatura aponta que essa relação é atravessada por muitos conflitos, tensões, dificuldades, rivalidades e desencontros, no entanto, a mediação desses conflitos, bem como a compreensão do papel e dos limites entre ambas as partes se faz necessário, pois a aproximação entre família e escola é essencial para o desenvolvimento pleno do aluno, e é considerado um dos fatores determinantes para a eficácia escolar. Entretanto, apesar de as famílias da Escola Escritores da Liberdade apresentarem insatisfações com o relacionamento entre família e professor, também podemos visualizar, no relato da professora Elisabeth, que ela procura ter um bom relacionamento com as famílias:

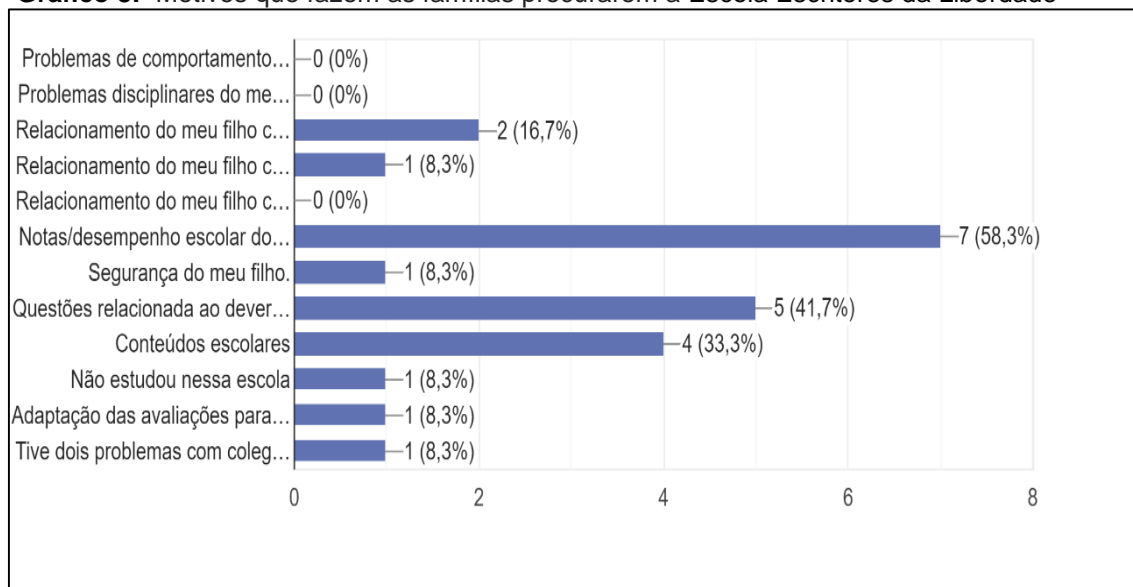
Eu sempre tive um relacionamento muito bom. Acho que nunca tive problemas com responsáveis não, deles irem na escola e relatar algo insatisfatório. Pelo contrário, sempre procurei ser solícita, e como sou uma professora antiga na escola, então meu relacionamento com os pais sempre foi muito tranquilo, satisfatório, eu nunca tive problemas com responsáveis não, até mesmo com a parceria com as mães, do que eu precisasse em feiras, em ajudar confeccionando maquetes, dividindo grupos, isso eu sempre consegui resolver da melhor forma, da melhor maneira possível. Mães com problemas, com insatisfações, eu sempre as deixei bem à vontade para me procurar ou procurar a direção, elas estavam sempre livres para isso, sempre fui bem transparente. Elizabeth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

É importante lembrar que a pesquisa aconteceu durante pandemia de covid-19, então, foi importante indicar às famílias, no questionário, sobre o antes e o depois do momento pandêmico, para que fossem melhor identificadas as semelhanças e as diferenças desses períodos. Por exemplo, é provável que os pais tenham ampliado seu contato com a escola em tempos de pandemia, por meio dos grupos no WhatsApp e das trocas de atividades. Foi separado em “antes da pandemia e “durante a pandemia” quando perguntado aos pais sobre o que os fazia mais procurar a escola.

Os dados da Escola Sociedade dos Poetas, presentes no gráfico 9, permitem identificar que os principais motivos que se destacaram para as famílias procurarem a escola foram de questões relacionadas ao dever de casa, conteúdos escolares e relacionamento do filho com os colegas.

Gráfico 7: Motivos que fazem as famílias procurarem a Escola Sociedade dos Poetas

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8: Motivos que fazem as famílias procurarem a Escola Escritores da Liberdade

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Escritores da Liberdade, os motivos que mais se destacaram foram os relacionados às notas e ao desempenho escolar, às questões sobre os deveres de casa e sobre os conteúdos escolares. Ao analisar os gráficos das duas escolas, podemos perceber que o que mais levou as famílias a procurarem a escola foram motivos relacionados à aprendizagem dos conteúdos. Essa questão está atrelada com o fato de as famílias valorizarem escolas que primam por uma grande quantidade de conteúdos. Isso corresponde à concepção que essas famílias têm sobre a qualidade da escola, que está ligada à quantidade de conteúdos que ela pode oferecer ao seu filho, que, por esse meio, alcançará o sucesso escolar. Essas questões

estão, também, relacionadas às escolhas de ordem “voltadas para melhoria de vida e ascensão social” (SOUZA, 2012, p. 77).

Ao perguntar às famílias sobre o que elas estavam achando do ensino durante a pandemia, alcançamos as seguintes respostas, apresentadas nos quadros 5 e 6:

Quadros 5: Como as famílias consideram o ensino remoto oferecido Pela Escola Sociedade dos Poetas durante a Pandemia

	Número de respondentes
Regular	2
Ruim, meu filho não consegue aprender	2
Muito cansativa	2
Bom	2

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Sociedade dos Poetas, as opiniões sobre as aulas on-line ficaram divididas entre boas, regulares, muito cansativas e ruins, o que pouco contribuiu para construir análises e interpretações sobre o que achavam do ensino de forma geral. Mas, pode-se supor uma divergência de opiniões, o que indica uma não linearidade entre as familiares sobre o que eu seria um ensino de qualidade.

Quadro 6: Como as famílias consideram o ensino remoto oferecido pela Escola Escritores da Liberdade durante a Pandemia

	Número de respondentes
Bom	4
Excelente	2
Péssimo	1
Regular	3

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Escritores da Liberdade, os dados já se evidenciam melhor, e a maioria das famílias considera que o ensino on-line foi “regular”, ficando em segundo lugar aqueles que consideraram o ensino “bom”.

Aproximando as duas escolas, chama atenção a ideia do ensino cansativo, fato indicado pelas professoras em relação às críticas das familiares sobre o excesso de atividades e de conteúdos que, durante o período da pandemia, ficou muito mais evidente, pois as famílias tiveram que auxiliar os seus filhos com as tarefas da escola.

Além disso, podemos refletir por que os pais tiveram dificuldades em avaliar a qualidade do ensino na pandemia. Essa questão está relacionada com o fato de que os pais valorizam o ensino conteudista até certo ponto, até os professores estarem ensinando. No período pandêmico, as famílias tiveram que participar do ensino dos filhos também, e, como vimos, a quantidade de conteúdo foi questionada.

Ainda sobre o ensino remoto na pandemia, ao perguntar às famílias como foi a adaptação, tivemos os resultados dos quadros 5 e 6:

Quadro 7: Segunda as famílias, como foi a adaptação das famílias da Escola Sociedade dos Poetas com o ensino remoto

	Número de respondentes
Ruim	3
Péssimo	1
Regular	2
Bom	3

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Sociedade dos Poetas, é possível identificar que a maioria das famílias, com o quantitativo de 3 respostas, tiveram uma adaptação ruim com o ensino remoto; 1 respondente acredita que teve uma péssima adaptação; outros 2

consideraram que a adaptação do ensino remoto foi regular, e 3 respondentes acreditam que tiveram uma boa adaptação.

Quadro 8: Segunda as famílias, como foi a adaptação das famílias da Escola Escritores da Liberdade com o ensino remoto

	Número de respondentes
Bom	5
Excelente	3
Péssimo	1
Regula	4

Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola Escritores da Liberdade, o maior quantitativo indicado pelas famílias foi relacionado a uma boa adaptação, com um total de cinco respostas; quatro respondentes consideraram regular; três consideraram excelente; e um respondente considerou péssima a adaptação em casa. Neste caso, percebe-se diferenças significativas entre as dificuldades de adaptação ao ensino remoto entre as famílias das duas escolas, o que pode ajudar a compreender, também, a dificuldade de avaliação do processo. Na Escola Escritores da Liberdade, as respostas são mais positivas em relação ao ensino remoto. Aqui, podemos relacionar com o fato de as professoras também terem dificuldades para passar por essa adaptação, que exigiu uma reinvenção da sala de aula. Para muitas famílias, houve muitas falhas no processo de mudança e adaptação enfrentado pelas docentes com as ferramentas on-line, e, assim, desconsideraram que as mesmas também estavam aprendendo. Já na Escola Sociedade dos Poetas, essa dificuldade na adaptação das famílias pode ser relacionada ao fato de que elas, cada uma, só possuíam um aparelho telefônico para fazer as videochamadas, resultando em uma sobrecarga de trabalho das professoras, que precisaram estar disponíveis de acordo com os horários que os pais podiam atender o celular. As falas das professora Kate e Alexandra expressam bem esse momento:

A mãe não queria ficar online, na verdade, muitos não quiseram ter o trabalho também, não foi só a questão financeira, de estar fazendo trabalho do professor em casa. Porque por mais que a gente fosse até a casa deles, e para eles era complicado, primeiro que para pai e mãe desapegar de celular é uma dificuldade, a maioria das crianças nem sempre tem celular, agora com a pandemia até que algumas, assim, você pedir para levantar a mão, a maioria tem, mas antes, não era, então os pais tinham que desgrudar um pouquinho do celular, que é uma coisa complicada, porque já tive diversas vezes crianças reclamando que o pai e a mãe nem dá atenção, só fica no celular o tempo todo. Então assim, já tive vários problemas com isso. Alexandra (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Não tinha horário, e o aluno sendo do turno da manhã que às vezes, o pai estava com celular no trabalho, o aluno não tinha o celular em casa. Então, a gente tinha que dar o suporte de alguma forma. Então, a gente marcava um horário com responsável para a gente poder estar tirando a dúvida do aluno. A gente fazia chamada de vídeo para saber qual foi a compreensão, como foi, se teve alguma dúvida, o que precisava ser retirado. A dificuldade era justamente nisso, porque os celulares não eram compatíveis e a internet. Tinha responsável que não tinha uma internet boa, que pudesse tá ali, num grupo com seis pessoas no WhatsApp, ou no Google Meet. Então quer dizer, mas depois a gente foi se adequando e foi melhorando, mas os primeiros meses, meu Deus, foi horrível. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

Nessas falas, podemos perceber as dificuldades que as famílias tiveram para se adaptar com o novo formato de aula, como também a dificuldade de ter apenas um único aparelho para os alunos acessarem as aulas, fazendo com que as professoras tivessem que se adaptar aos horários que as famílias podiam disponibilizar o celular. Aqui, também é possível destacar o suporte que as professoras deram às famílias durante o período da pandemia. Com isso, podemos afirmar que essas relações se estreitaram, uma vez que as professoras procuraram estar mais perto das famílias.

6.1

O que as famílias pensam sobre os conteúdos ensinados aos alunos?

No capítulo anterior, vimos que as escolas aqui estudadas são escolas que optam por um ensino tradicional, no qual a prioridade é a grande quantidade de conteúdos trabalhados em sala de aula. Na pandemia, ficou claro que as próprias famílias chegaram a questionar a quantidade de conteúdos dada pelos professores, pedindo para que fosse feita uma redução. Vimos isso, também, diante da dificuldade que tiveram para avaliar a qualidade do ensino remoto, com queixas presentes, por parte de alguns familiares, de um ensino cansativo.

Os gráficos 15 e 16 a seguir, permitem compreender melhor essa relação das famílias com os conteúdos ensinados, quando perguntamos a elas se já aconteceu de reclamarem a respeito de algum tipo de exercício ou atividade que a escola estava ensinando aos seus filhos.

Quadro 9: A família já fez reclamação de algum tipo de conteúdo, exercício ou atividade que foi ensinado pela Escola Sociedade dos Poetas

	Número de respondente
Sim	5
Não	1
Não achei nenhum conteúdo ruim.	1
Gosto de todos os conteúdos	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10: A família já fez reclamação de algum tipo de conteúdo, exercício ou atividade que foi ensinado pela Escola Escritores da Liberdade

	Número de respondente
Sim	9
Não	2
Não achei nenhum conteúdo ruim.	1
Gosto de todos os conteúdos	1

Fonte: Elaborado pela autora

Aqui, podemos identificar um maior quantitativo de famílias tanto na Escola Sociedade dos Poetas quanto na Escola Escritores da Liberdade que já reclamou ou manifestou alguma insatisfação a respeito do que estava sendo ensinado aos seus filhos. É possível constatar que houve interferências, a partir dos questionamentos feitos pelas famílias, nas práticas pedagógicas. Podemos relacionar esse fato com a fala da professora Anne (Escola Pigmaleão) que, ao contar sobre as interferências das famílias em relação ao conteúdo, relatou que

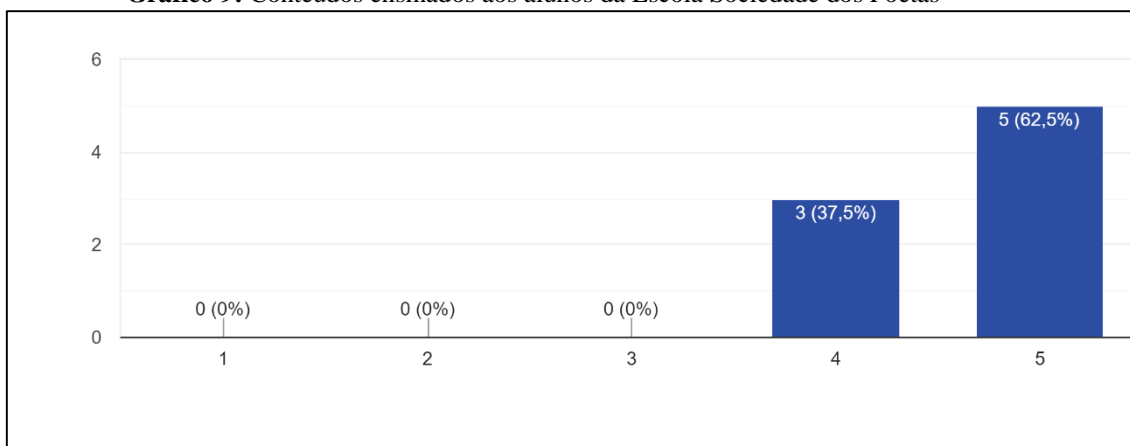
Eu sinto como se os pais fossem muito mais superiores que a gente, que nós fossemos inferior a eles, eles que mandam, eles têm que fazer o que o pai acha que tem que ser feito. Inclusive, a coordenadora está até lutando contra isso. Tem certos assuntos, certas coisas, que acontece que ela diz não, vai ser assim, se pai quiser, bem, se não quiser. Mas eu acredito que os pais já vêm acostumados a fazer isso, a impor, é o que eles querem, não é o que a escola tem. Então, é muito diferente. Anne (professora da Escola Pigmaleão)

Nesse relato, é possível perceber que, mesmo não tendo dados das famílias da Escola Pigmaleão, essa característica da interferência dos pais também é presente nessa escola. Porém, mesmo com essa possível insatisfação ou com

queixas sobre o conteúdo, as famílias, contraditoriamente, reconhecem que os conteúdos ensinados são bons, como indicam os gráficos 9 e 10.

Dentro de uma escala de um a cinco (considerando que um é péssimo; dois é ruim; três é regular; quatro é bom; e cinco é excelente), esses gráficos representam o que as famílias pensam a respeito dos conteúdos que são ensinados aos seus filhos.

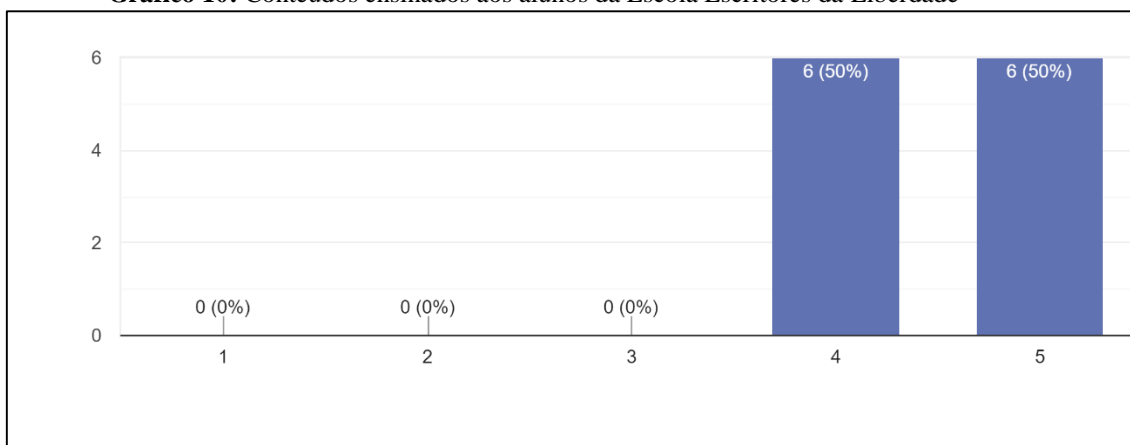
Gráfico 9: Conteúdos ensinados aos alunos da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Elaborado pela autora

As famílias da Escola Sociedade dos Poetas consideram excelente ou bom os conteúdos que são ensinados aos seus filhos, assim como as famílias da Escola Escritores da Liberdade.

Gráfico 10: Conteúdos ensinados aos alunos da Escola Escritores da Liberdade

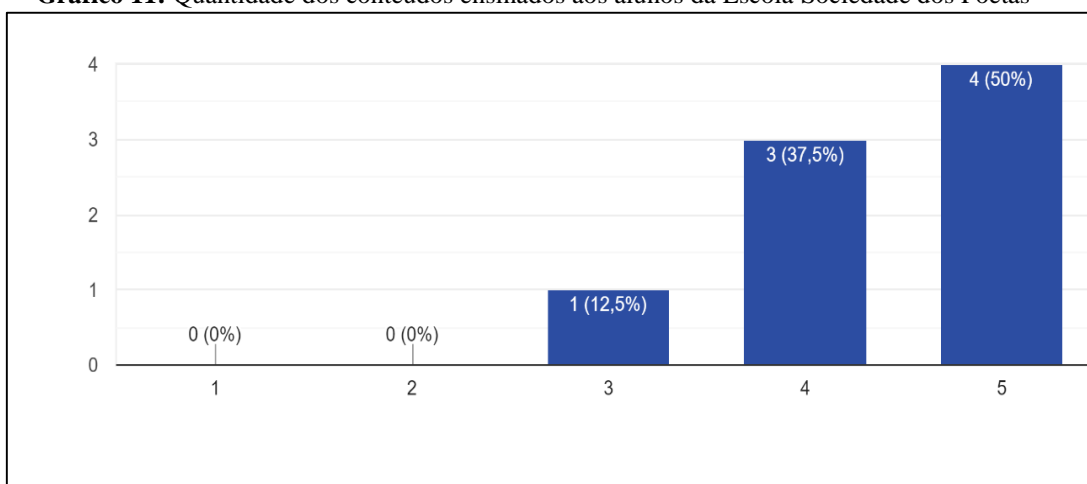


Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à quantidade de conteúdo, motivo de crítica no período de ensino remoto, os gráficos 19 e 20 indicam o grau de satisfação das famílias. Dentro de uma escala de um a cinco (considerando que um é péssimo; dois é ruim; três é regular; quatro é bom; e cinco é excelente), é possível perceber que, na escola

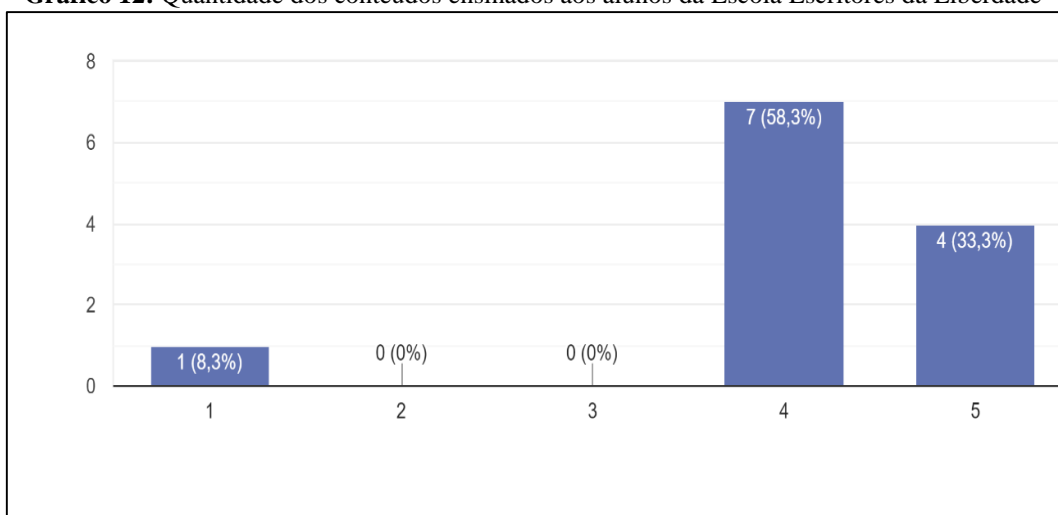
Sociedade dos poetas, quatro familiares acreditam que seja excelente, três acreditam que é boa e um diz que é regular. Já na Escola Escritores da Liberdade, em relação a quantidade dos conteúdos, a maioria das famílias, com um quantitativo de cinco respondentes, acredita que possui uma boa quantidade, quatro consideram excelente e um respondente considerou a quantidade péssima. Aqui, podemos compreender que as famílias apoiam o ensino tradicional, que Libâneo (1984) apresenta como um ensino conteudista, e que, para as famílias, esse ensino acumulativo é sinônimo de qualidade.

Gráfico 11: Quantidade dos conteúdos ensinados aos alunos da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 12: Quantidade dos conteúdos ensinados aos alunos da Escola Escritores da Liberdade

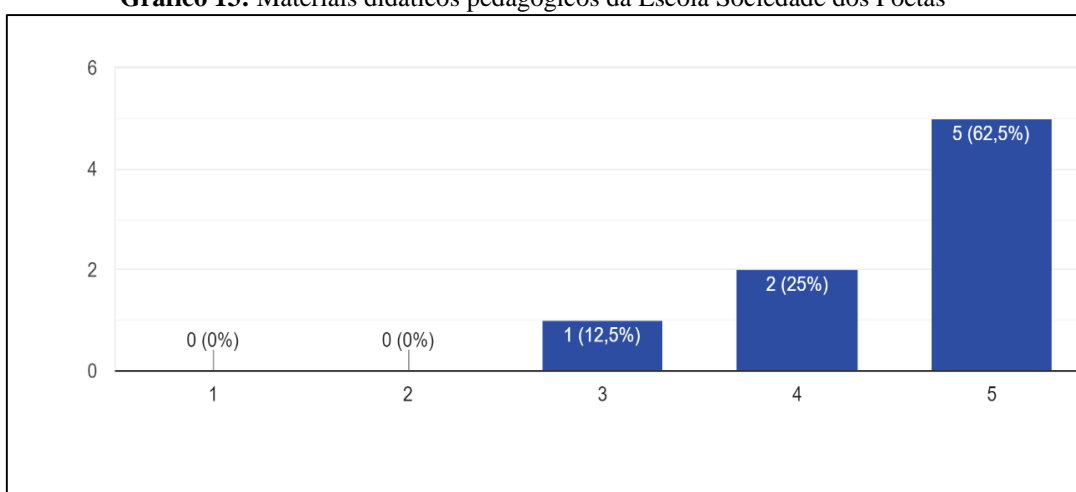


Fonte: Elaborado pela autora

As famílias também foram questionadas sobre o seu grau de satisfação quanto aos materiais didáticos pedagógicos (livro, apostila, folhas de exercício etc.)

utilizados pela escola (Gráficos 11 e 12). Pode-se constatar que, nas duas escolas, a questão da quantidade de conteúdo é sinônimo de qualidade, e ainda que tendo uma quantidade pequena dos responsáveis que consideram péssima a quantidade de conteúdos, os resultados apontam que a maioria estão satisfeitos, ou seja, o que reforça a ideia de que essas famílias apoiam esse ensino. Pode-se constatar que, nas duas escolas, a questão da quantidade de conteúdo é sinônimo de qualidade, e ainda que tendo uma quantidade pequena dos responsáveis que consideram péssima a quantidade de conteúdos, os resultados apontam que a maioria está satisfeita, o que reforça a ideia de que essas famílias apoiam esse tipo de ensino.

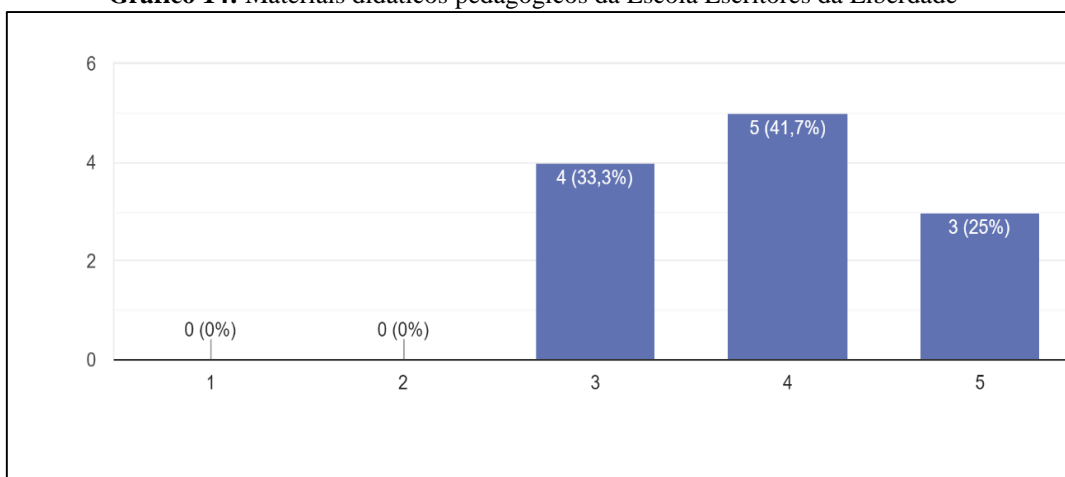
Gráfico 13: Materiais didáticos pedagógicos da Escola Sociedade dos Poetas



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico 21, da Escola Sociedade dos Poetas, podemos constatar que a maioria das famílias, que corresponde ao quantitativo de cinco respondentes, acredita que o material didático pedagógico seja excelente; dois respondentes acreditam que seja bom; e um considera o material regular.

Gráfico 14: Materiais didáticos pedagógicos da Escola Escritores da Liberdade



Fonte: Elaborado pela autora

Já na Escola Escritores da Liberdade (Gráfico 14), a maioria considera o material didático pedagógico bom, o que corresponde ao número de cinco respondentes; quatro respondentes acredita ser um material regular; e três dos respondentes consideram o material excelente.

Cabe lembrar que as escolas utilizam materiais como livros e apostilas. Esse material é comprado pelos pais que, como apresentamos, são de classe popular, e o adquire com sacrifício. Essa é uma das formas pelas quais concebem que estão investindo em um melhor ensino para os filhos. Tais materiais também norteiam as práticas diárias dos professores, como indicados pelos docentes entrevistados, tirando a autonomia e autoria docente, fazendo com que o professor cumpra, fielmente, o livro didático. É possível perceber que os professores gostam desses livros e do sistema apostilado adotado pelas escolas, ou seja, as professoras não percebem o quanto suas práticas são marcadas por um sistema que faz imposições sobre a sua própria prática. (MURY; LELIZ, 2016).

A partir dos resultados apresentados, podemos constatar que as famílias optam por escolas como essas pois consideram importantes aspectos como o fato de não faltar professores na escola, de haver segurança no ambiente escolar, de ser possuir exigência de disciplina e bom comportamento e de apresentar oferta de um ensino de boa qualidade. Também ficou evidente que mais questões influenciam na escolha dos pais, como as relacionadas ao dever de casa, às notas e ao desempenho dos filhos. Apesar de as famílias reclamarem do conteúdo no período das aulas online, a maioria acredita que eles, assim como os materiais didáticos pedagógicos propostos pela escola, possuem uma boa qualidade e quantidade, ou seja, aprovam o ensino acumulativo. Para as famílias, “a escola privada tende a ser mais enérgica com a educação ofertada, o que os leva a crer que a escola privada seja melhor que a escola pública” (FILHO, LOPES, 2019, p. 71).

Foi possível constatar que as famílias dessa classe popular, ao contrário do imaginário do senso comum, possuem interesses pelos estudos dos filhos, pois gostariam de ter a oportunidade de estudar, e veem no estudo uma chance de ascender socialmente. Por isso, depositam suas expectativas, investem e querem participar da educação dos filhos (ROSSI, BURGOS, 2014). No entanto, não há clareza sobre importância do papel das famílias na educação dos filhos nem sobre até onde vão os limites de sua participação na vida escolar. Com isso, ocorrem as interferências nas práticas pedagógicas dos professores. Segundo Filho e Lopes

(2019), as escolas estão envolvidas em um contexto de relação de paradoxo, pois são criticadas e elogiadas ao mesmo tempo. A escola também não tem compreendido as famílias, seus padrões e seus hábitos, e, por não saber lidar com determinadas demandas, se vê, muitas vezes, submetida por um protagonismo familiar, que tem invadido e interferido no espaço escolar, ditando seus desejos e questionando o pedagógico especializado. É nesse contexto crítico que se inserem as escolas privadas de Belford Roxo, que possuem dificuldades de criar uma identidade pedagógica devido à intimidação das famílias, que pagam essas escolas. Tal contexto é destacado pela fala da professora Kate:

Então, as famílias são mais complicadas e as crianças acabam sendo também, e essa troca entre família e escola acaba entrando nessa mesma complicação. Eles exigem demais da gente. Hoje em dia, a gente tem a obrigação de ensinar, de educar e de tratar psicologicamente. Muitas vezes, quando algo acontece, a mãe chega: "ah, mas aconteceu isso com falando". Mas mãe, foi num final de semana, mas como que foi? "Ah não sei, vê se você desenvolve com ela". Quer dizer assim, como se a gente tivesse que descobrir aquela situação que a criança vivenciou. Acho que o complicado é isso. Kate (professora da Escola Sociedade dos Poetas)

No relato de Kate podemos perceber os conflitos entre as relações que envolvem as famílias e escola e as cobranças feitas por elas, assim como as transferências de responsabilidades, configurando uma falta de limite por parte das famílias. Isso também pode ser observado, a seguir, nas falas das coordenadoras:

Agora, ultimamente, a gente vem percebendo muito assim, aquela coisa de terceirizar a educação do filho. Ultimamente está muito assim. Eles querem colocar na escola e querem que a escola faça tudo, que às vezes, tem responsáveis que não quer que nem passe dever de casa, porque "ah, em casa eu não tenho tempo de fazer. Margareth (coordenadora da Escola Escritores da Liberdade)

Foi muito difícil, não somente para mim, mas também para todos os professores. Reclamam da mesma coisa. A falta de limite, a falta de compreensão dos pais em relação a isso. Zamia (professora da Escola Pigmaleão)

O professor perdeu o espaço dele de trabalho, com as aulas on-line, porque ele tanto tinha o pai na sala de aula, muitas vezes ele tinha o pai e não tinha o filho, entendeu. Ficou bem complicado mesmo. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Pode-se destacar, nas falas das coordenadoras, as interferências das famílias nas práticas das pedagógicas, se apresentando sem nenhum limite, dentro de um contexto de muitos conflitos. Segundo Perez (2012) família e escola estão em posições diferentes e, por isso, pode-se configurar um contexto de parceria ou de rivalidades, no entanto, existem muitas necessidades de ambos os lados, mas quando essas questões não são claras, faz fortalecer a “dinâmica da culpa” ou “culpa mútua” Costa; Silva; Souza (2019) e Saraiva; Wagner, (2013). Também é possível constatar que, mesmo com tantas influências, conflitos e embates apresentados por esta investigação, as professoras ressaltam que o contexto da pandemia ajudou a aproximar a família da escola, como pode ser visto nos relatos seguintes:

Agora, teve lado positivo, que foi uma maior proximidade entre as famílias. Muitos pais, eles viram do meu lado positivo, eles se aproximaram muito mais da escola, e até hoje. As aulas agora são presenciais e está sendo difícil se desfazer dos grupos. Muitos pais estão ali, frequentemente, nas aulas, até o próprio professor passou a participar mais da vida familiar da criança, entender mais a criança, porque via a realidade da criança. Carla (coordenadora da Escola Sociedade dos Poetas)

Eu acho que aproximou, aproximou muito. No ano passado então. Se não fosse com a ajuda dos pais, eu acho que, de repente, não funcionaria. A ajuda e a confiança que eles tinham na escola. Margareth (professora da Escola Escritores da Liberdade)

De acordo com o contexto apresentado, podemos compreender que, mesmo com muitos desencontros entre a relação família e escola, houve, também, encontros, nos quais as coordenadoras destacam como aproximação entre ambas as instituições. Contudo, para a coordenadora Zamia essa questão foi diferente:

Eu creio que sim, para a minoria, para alguns os pais, a gente pode ter passado esse sentimento de aproximação, de amizade mesmo, entendeu. Mas, assim, para a maioria, aqui nesse bairro, não. Assim, eles julgavam bastante, achavam que nós não estávamos trabalhando, que o professor estava em casa, que a escola não

voltava para a aula presencial porque não queria. Então assim, a maioria dos pais agiu dessa forma. Não teve essa aproximação não. Zamia (coordenadora da Escola Pigmaleão)

Na Escola Pigmaleão, como expressado na fala da coordenadora Zamia, não houve tanta aproximação entre famílias e escola, diferentemente do que se relatou pelas profissionais das outras instituições. Isso acontece porque cada escola possui especificidades diferentes, e muitos fatores contribuem com o seu clima, e, nesta investigação procuramos apresentar os pontos em comum, salientando sempre que cada instituição é única e possui contextos e particularidades diferentes das outras instituições.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo investigar as influências das famílias sobre as práticas pedagógicas em escolas privadas de Belford Roxo e identificar se havia divergência, ou não, entre as concepções dos professores e das famílias. Belford Roxo é um município da Baixada Fluminense, uma região que, segundo (SOUZA, 2012), possui uma série de precariedades quanto ao seu desenvolvimento econômico, social e educacional, caracterizando-se por ter uma população carente de recursos, de condições de moradia, de saneamento básico, de regulamentação de água e poucas opções de lazer. Evidencia-se, nessa região, a ausência de políticas públicas voltadas para infraestrutura e urbanização, bem como para melhoria das condições de vida da população, e, também para formas de acompanhamento do sistema educacional. Além disso, foi possível constatar lacunas na produção de pesquisas acadêmicas relacionadas ao processo educacional público ou privado do município, principalmente pesquisas quantitativas, voltadas para a compreensão do contexto escolar, da prática docente e sobre a relação entre família e escola

Para contextualizar a educação formal oferecida pelo município de Belford Roxo, foi realizado um levantamento sobre o seu sistema educacional, a partir de dados quantitativos (Prova Brasil, Ideb, SAEB), através dos quais foi possível perceber que as escolas privadas crescem mais que as escolas públicas na região, e que são, em sua maioria, escolas de pequeno e médio porte, destinadas aos anos iniciais (ensino fundamental I) e que apresentam professores com baixos níveis de formação. Segundo os dados levantados por esta investigação, esse é o segmento de ensino com mais expansão nas escolas privadas, apresentando número de matrícula maior que o da escola pública. Foi percebido, também, que há uma certa deficiência de dados que favorecessem o acompanhamento dos órgãos públicos sobre essas escolas privadas da região, e que permitissem acompanhar, estatisticamente, o desempenho e o fluxo dos alunos.

No que tange à seleção do campo de pesquisa, optou-se por investigar três escolas privadas autônomas e nomeadas como “de bairro”, no município de Belford

Roxo, de pequeno a de médio porte, que são diferentes das escolas privadas de grandes redes de ensino. O segmento de ensino escolhido para esta investigação foi o Ensino Fundamental I, que engloba o 1º ao 5º ano. Foi levado em consideração pesquisas que apontam as existentes tensões entre escola e famílias, nesse segmento, por causa das expectativas sobre as notas de desempenho dos alunos e das práticas pedagógicas adotadas (PEREZ, 2012).

Resgata-se, nesta conclusão, que os achados da revisão de literatura foram organizados em quatro eixos, que corresponderam as seguintes temáticas: 1) Família-Escola e 2) Prática Pedagógica dos professores. A organização desses eixos teve como principais objetivos fazer o mapeamento da literatura, refinar ainda mais as análises da pesquisa e, principalmente, apresentar o campo teórico que fundamenta essa investigação.

Os instrumentos metodológicos basearam-se na realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores e três coordenadores das três escolas investigadas, e na aplicação de questionários às famílias de duas escolas. Ao todo, foram nove entrevistas e 21 respondentes dos questionários enviados as famílias. A análise dos dados das entrevistas contou com o uso software ATLAS.ti (2002), que facilitou a organização dos dados, a seleção dos códigos e as aproximações analíticas. De acordo com esses achados, optou-se pela adoção dos eixos de análises apontados por Libâneo (1984), Papel da escola; Conteúdos de ensino; Métodos de ensino; Manifestação na prática escolar; Pressupostos de aprendizagem e Relacionamento família-escola (figura 16), como categorias analíticas.

Foi possível perceber que o perfil das famílias que as escolas aqui estudadas atendem é o de classe popular, denominado por (NERI, 2010, SOUZA, 2010) como “*Nova Classe Média*”, que é caracterizada por valorizar a ascensão social por meio de muitos esforços e trabalho, e atribuir a escola valores, acreditando no investimento de uma educação de “qualidade” para seus filhos, pois é por meio dessa educação que eles obterão as estratégias necessárias para alcançar uma qualificação profissional. Porém, cabe considerar que, na atual conjuntura nacional de perda de capital financeiro por parte da população em geral, essas famílias de classes populares encontram-se com o seu processo de ascensão social comprometido, necessitando de uma revisão dessa categorização.

Constatou-se que a valorização dessas escolas privadas pelas famílias se dá diante de um imaginário de que a educação pública se encontra ultrapassada, e que

a única alternativa para obterem uma educação de qualidade é a educação privada. Lelis et al (2010) apontam que se trata de um “mito da superioridade da escola privada”, que se destaca por oferecer uma educação diferente da escola pública, mas isso não quer dizer que se pode considerá-la melhor. Essa perspectiva instaurada na sociedade e nessas famílias, sustenta uma lógica de mercado, que vem se expandindo dentro dessas escolas, com um discurso de que a educação oferecida se fundamenta em uma educação de qualidade e inovadora.

Ao longo desta pesquisa, levantou-se algumas questões que foram fundamentais para norteá-la. São elas: quais são as concepções de educação e de ensino das escolas privadas que atendem classe popular em Belford Roxo? Como se dão as interferências das famílias atendidas por essas escolas nas práticas pedagógicas dos professores? O que faz as famílias optarem pelas escolas privadas? Qual a relação família-escola estabelecida? O que o professor entende como participação das famílias? Qual é a concepção de ensino da família e dos professores?

Evidenciou-se que as escolas aqui estudadas se baseiam em uma concepção pedagógica tradicional, que se comunga entre coordenadoras, professoras e famílias. Tal concepção se caracteriza por ser um ensino transmissivo, repetitivo, acumulativo e distante da realidade dos alunos, marcado pela utilização de livros didáticos de sistemas apostilados de ensino. Tais escolhas fazem as professoras das escolas seguirem fielmente a programação do livro, chegando até a perder sua autonomia docente. Também foi possível constatar, através da análise documental do *Facebook* das três escolas, uma presença marcante de datas comemorativas nas atividades escolares, o que corresponde à ausência de uma proposta curricular que parta do interesse do aluno e oriente um agir pedagógico mais inovador, diferente de uma prática que só reproduz.

Esse ensino transmissivo, padronizado e baseado na memorização é reconhecido como sinônimo de qualidade e, por isso, é tão valorizado pelas famílias, coordenadores e até professores. As razões que podem ser atribuídas para as poucas críticas dos professores a esse formato de ensino parecem estar atreladas às limitações da formação inicial das professoras e à ausência de formação continuada oferecida. Constata-se que a maioria das professoras possui apenas formação em nível médio, curso normal, ou estão cursando ainda o nível superior

na modalidade a distância. A escola também não oferece espaços coletivos de formação continuada, de troca de experiência e de planejamento.

Foi possível constatar interferências das famílias sobre as práticas pedagógicas dos professores, objeto desta investigação, nas seguintes situações: na quantidade dos conteúdos ensinados pelos professores; na forma pela qual os professores ensinam; nas atividades escolares propostas para os alunos.

Tais influências eram explicadas pela escola e pelos professores devido ao fato de as famílias alegarem que pagavam a mensalidade e, por isso, acharem que podiam interferir no trabalho docente. Identifica-se relatos, entre os docentes entrevistados, de famílias que chegaram até a intimidar os professores por causa da quantidade dos conteúdos passados. Isso parece demonstrar o predomínio de uma lógica de mercado atuando sobre a relação família-escola. Nesse contexto, podemos destacar o efeito da supremacia do privado sobre o público, que perpassa o imaginário social, assim como as concepções das famílias que aderem essas escolas em busca de uma educação de qualidade para seus filhos. Acreditam que a escola pública possui muitas carências e, para fugir de sua má qualidade, investem nas escolas privadas, que têm adotado um formato mercadológico, que se nomeia como uma educação de destaque, na qual são criados produtos educacionais de qualidade, que se diz inovadora e com um custo-benefício melhor que a escola pública. Dessa forma, a lógica de mercado tem se apropriado desse discurso, de tentar suprir uma demanda que o setor público não consegue atender, e se colocando como um modelo de educação a ser alcançada pelas escolas públicas.

Destaca-se que as condições de funcionamento da escola, durante a pandemia, deixaram mais evidentes as influências das famílias sobre as práticas pedagógicas dos professores, pois, com as aulas on-line, se intensificaram os questionamentos feitos pelos pais a respeito da quantidade dos conteúdos escolares, havendo até uma “invasão” desses familiares durante as aulas, fazendo interferências sobre conteúdos e atividades propostas pelo professor.

Identificou-se que as aulas on-line geraram desconfianças nas famílias quanto à efetividade do processo de ensino, fazendo-os questionar se os filhos estavam realmente aprendendo. Isso resultou na retirada de seus filhos dessas escolas neste período, e isso afetou o orçamento das escolas que, aparentemente, sobrevivem no limite financeiro. Tal realidade ocasionou a redução de salário das professoras, mesmo diante do aumento de sua carga horária de trabalho por causa

das aulas online, da preparação de videoaulas e de materiais complementares de estudo domiciliar. Além disso, as professoras relatam que realizaram, no período da pandemia, o ajustamento ao modelo de ensino on-line sem nenhuma qualificação profissional proposta pela escola. Esse contexto pode ser compreendido como um quadro de precarização e intensificação do trabalho docente, o que contribuiu para o mal-estar dos profissionais, como aponta os estudos de Esteves (1994), Oliveira (2004) e Hipolyto (2020).

Por fim, ao retomar o título desta dissertação, “*Escolas privadas em Belford-Roxo: (des)encontros entre família, professores e escola*”, podemos concluir que houve muitos desencontros entre famílias e escolas, resultando em muitas interferências nas práticas pedagógicas dos professores e em conflitos entre essas relações. No entanto, também foi possível constatar a presença de encontros entre essas duas instituições, principalmente no que tange à defesa por um modelo de ensino tradicional, repetitivo e baseado na acumulação de conteúdos, como sinônimo de qualidade de ensino.

Conclui-se esta dissertação longe de terminar o debate, pois como foi apresentado ao longo desta pesquisa, é um campo silenciado na literatura educacional. Através deste estudo foi possível destacar muitas lacunas e questionamentos que ainda precisam ser investigadas, como, por exemplo, os seguintes: como os alunos destas escolas estão aprendendo? Há no interior destas instituições práticas inovadoras sendo desenvolvidas? O que de fato ocorre no cotidiano das salas de aulas dessas escolas? Como a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e concepções de qualidade de ensino? Aponta-se, também, a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais que produzam dados sobre essas escolas, que permitam o acompanhamento do crescimento dessas redes, assim como do fortalecimento das redes públicas nas regiões de limitadas condições social e econômicas.

Revisão Bibliográfica

ACADEMIA QEDU. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/ideb/>>. Acesso em: 08 jul 2020.

ANDRADE, Marluce. **Rede Pública ou Privada? Motivações para a escolha de escola por Famílias de Camadas Populares e Nova Classe Média**. 37ª Reunião Nacional da ANPED –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n 1, p.71-92, 2001.

BRANDÃO, Zaia. **A Produção Das Elites Escolares: Escolas, Famílias E Cultura**. CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, Jan./Abr. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative. Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRITTO, Vera L.F.A. de. **Propostas para a Lei de Diretrizes e Bases**. Belo Horizonte, 1991, Dissert. (mestr.) FAE/UFMG.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BUFFA, Esther. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

BURGOS, Marcelo Baumann e ROSSI, Laura. **O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar**. In: BURGOS, Marcelo Baumann. (Org). A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. São Paulo: Garamond Universitária, 2014.

CARIA, Telmo. **O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões**. Análise Social, vol. XLIII (4.º), 2008, 749-773.

CARIA, Telmo. **O uso do conhecimento: os professores e os outros**. Análise Social, vol. XXXVII (164), 2002, 805-831.

CANÁRIO, Rui. **A Escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos, São Leopoldo, UNISINOS, v. 2, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um "olhar" sociológico**. ed. 1. Porto: Porto Editora. p51-88. 2005.

CARPINTÉRO, J.; BACIC, M. **O custo-aluno no ensino fundamental público no Brasil: resultados de uma pesquisa de campo**. Espanha: Universidade de Leon, 2001.

CHARLON, M. L. P. **Os cadernos de campo de Roger Bastide**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 53, p. 85-119, jul./dez. 2010. Editora UFPR.

COMSCORE. **Brazil Digital Future in Focus**. 2015. Disponível em: <<https://www.comscore.com/por/Insights/Apresentacoes-e-documentos/2015/2015-Brazil-Digital-Future-in-Focus>> . Acesso em: 01 nov. 2021.

COSTA, M. A. A. da; SILVA, F. M. C. da; SOUZA, D. da S. **Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i1.3476. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COSTA, Marcio. **Lógica de quase-mercado**. [Entrevista concedida a] Paulo de Camargo. Revista Educação. 10 de sete de 2011. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/logica-de-quase-mercado/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CUNHA, Antônio Eugenio. **A História da Educação Privada Brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa**. Revista FENEP, 2013.

CUNHA, L. A. **Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

CUNHA, L. A. **Escola particular X escola pública**. Revista ANDE, São Paulo, v.1, n.2, p.30-4, 1981.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação & Sociedade, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, L.A. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento?** Avaliação/Rede de avaliação institucional da educação superior, Campinas, v. 2, n. 4, dez. 1997.

CURY, C.R.J. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado.** Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 143-158, set. 2006.

CURY, C.R.J. **O público e o privado na educação contemporânea.** Cadernos de Pesquisa, 81, 1992, p. 33-44.

DE SINGLY, **Sociologie de la Famille Contemporaine**, Paris, Nathan. DEVOUASSOUX-MERAKCHI 1. (1975), La petite-bourgeoisie et l'école, tese de doutorado, Univ. de Paris VIII. 1993

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

DURU-BELLAT e VAN-ZANTEN A. **Sociologie de l'école**, Paris, A. Colin. 1992.

ESTABLET R. **L' école est-elle rentable**, Paris, PUF. 1987.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FARIA FILHO, L. M. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA

FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150. 2000.

FILHO, Jairo e LOPES, Laura. **Relação Família E Escola: Uma Breve Análise Histórica E Sociológica.** Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 5, jan/abr. 2019.

FILHO, Jairo; LOPES, Laura. **Relação Família E Escola: Uma Breve Análise Histórica e Sociológica.** Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 5, jan/abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos>>

FRANCO, S.R.F. **O Construtivismo e a educação.** Porto Velho: GAP, 1991.

FRANCO; ALVES; BONAMINO. **Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, 67ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

GARCIA; ADRÃO (2010). **Verbetes: sistema apostilado de ensino**. In: OLIVEIRA, D. A.;

DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**, Belo Horizonte, out. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=400>. Acesso em: 16 jul. 2015.)

GARCIA, Elisângela. **A Relação De Parceria Entre Professor E Família, Como Um Fator Importante No Desenvolvimento De Projetos De Ensino Aprendizagem**. 2010. 46 p. Monografia (graduação), Porto Alegre, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2010.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. de S., ANDRE, M. E. D. A. de, & ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GLOBAL MEDIA INSIGHT. **Facebook Users Statistics 2016**. Disponível em: <<https://datareportal.com/social-media-users>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GLOBAL MEDIA INSIGHT. **Facebook Users Statistics 2016**. Disponível em: <<http://www.globalmediainsight.com/blog/facebook-users-statistics/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

GOMES, Cindy. MONTEIRO, Karolina. **As Datas Comemorativas na Educação Infantil: Análise das Práticas Docentes**. Horizontes –Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016.

GOMES, M. de O. Paschoim, A. S. **RESENHA: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORTA, José Silvério B. **As diferentes concepções de "diretrizes e bases" e a questão nacional na história da educação brasileira**. Cadernos ANPED, Rio de Janeiro, n2, p. 5-14, abr. 1986.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2 ed. 162 p. 2020.

IBGE. **Censo 2019.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e> . Acesso em: 08 jul. 2020.

INEP. Dados do Censo Escolar “**Consulta Matrícula 2015**”. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshare_d%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Privado%20-%20Consolidado%20Privado>. Acesso em: 07 jul 2020.

IÓRIO; LELIS. **Precarização Do Trabalho Docente Numa Escola De Rede Privada Do Subúrbio Carioca.** Cadernos de Pesquisa. v.45 n.155 p.138-154 jan./mar. 2015.

JANGHORBAN, Roksana; ROUDSARI, Robab Latifnejad; TAGHIPOUR, Ali. **Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview.** in qualitative research, International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 9:1, 24152, 2014. DOI: 10.3402/qhw.v9.24152.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza.** Revista Brasileira de história da educação. nº1jan./jun. 2001.

JUNIOR, Sylvio; SILVA, Cristiane. **A Produção de um Conceito de Educação nas Propagandas Escolares em Páginas do Facebook.** Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science – v. 6, n.1- julho 2018.

LEÃO, Denise. **Paradigmas Contemporâneos De Educação: Escola Tradicional E Escola Construtivista.** Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LELIS, I.; NASCIMENTO M. G. **Trajetórias de professores: a pesquisa com histórias de vida.** In: MENDONÇA, A. W. (Org.) História e Educação: dialogando com as fontes. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 152-174.

LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana S. de Araújo; IORIO, Angela C. Fortes. **O exercício do magistério em uma rede privada de ensino: formação, carreira e práticas pedagógicas.** Revista Cocar, Belém, n. 2, p. 7-30, ago./dez. 2016. Edição especial.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO. (1990). **Didática.** São Paulo: Cortez Editora.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARAFON; TONDIN, 2010. **Participação Das Famílias Na Escola E Contribuições Da Psicologia Escolar Na Mediação Desta Relação**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 13 - n. 25 vol.02 - jul/dez 2010.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. **Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças**. Revista Eletrônica de Linguística. Volume 6, nº 1 – 1º Semestre 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em 05 de abr de 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. de. **Educação Escolar e classe populares**. Revista da Ande, nº 6, São Paulo, 1983.

MELLO, G. N de. **Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, p. 6-10, 1982.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Tasso Andreia Nunes. **A Parceria Família E Escola No Processo De Aprendizagem**. Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 19-25, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MURY, Rita de Cassia Ximenes; LÉLIS, Isabel Alice Monteiro. **Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne**. Educação em Revista, v. 32, p. 35-54, 2016.

NERI, M. (Coord). **A nova classe média: o lado brilhante dos pobres**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/ncm>. Acesso em 16.10.2021

NERI, Marcelo. (Coord). **Nova Classe Média. Coordenação**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

NOGUEIRA, M. A. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção.** Educação e Realidade, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.9-25, jan./ jun. 1995.

NOGUEIRA, M. de O. **Pais Professores e a escolarização dos filhos.** 2011. 264f. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011

NOGUEIRA, M, Alice. **O atual discurso dos protagonistas da rede de ensino.** In: CUNHA, Luiz A. (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** São Paulo: Cortez; Atores Associados, 1985.

NOGUEIRA, M. A. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.1, n. 7, 1998

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n^a 78, abril/2002

NÓVOA, Antônio. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA. Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** [s.n.].1999.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental.** Revista Iberoamericana de educación, v. 46, n. 9, p. 1-13, 2008.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cadernos de pesquisa, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação/ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

PEREIRA; OLIVEIRA. **A Relação Família-escola E A Gestão Escolar Participativa: Reflexões Acerca Do Rompimento De Paradigmas**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 37-54, Jul.-Dez., 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREZ, MARCIA CRISTINA ARGENTI. **Infância e escolarização: discutindo a relação família escola e as especificidades da infância na escola**. Práxis Educacional Vitória da Conquista. v. 8, n. 12. p. 11-25. jan./jun. 2012.

PERRENOUD, P. **La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences**. Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal), XXIV (3), 487-514. 1998.

QUADROS V. (1990), **Classes Médias no Desenvolvimento Brasileiro Recente, palestra proferida no Centro de Estudos de Cultura e do Consumo (CECC)**, EAESP/FGV, São Paulo.

QUADROS V. (1991), **O "Milagre Brasileiro" e a Expansão da Nova Classe Média**. Tese de doutorado, Instituto de Economia/UNICAMP, Campinas.

ROCHA, Marcos B.M. **Educação conformada: a política pública de educação; 1930-1945**. Campinas, 1990. Dissert. (mestr.) IFCH/UNICAMP.

ROCHA, Kleber Silva. **A formação profissional docente**. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 20, Nº 208, Set. 2015. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd208/a-formacao-profissional-docente.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021

ROLDÃO, Maria. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANELLI G. (1986), **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. Tese de doutorado, USP, SP.

ROMANELLI G. (1991), **Famílias de Camadas Médias e Projetos de Ascensão Social, palestra proferida no Centro de Estudos da Cultura e do Consumo (CECC)**. EAESP/ FGV, São Paulo.

SANTOS, M. N. dos. **O pensamento educacional de Demerval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica**. In: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E

PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. 2016, Fortaleza. Anais da Jornada: ISSN 2526-6950. Fortaleza/CE: UFC. 2016

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. **A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 81, p. 739-72, out./dez. 2013. DOI: 10.1590/S0104-40362013000400006.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica**. Revista RBBA. ISSN 23161205. Vitória da Conquista: V. 3, nº 02, p. 11 a 36. dezembro/2014

SAVIANI, D. **Educação: do Senso comum à consciência filosófica**. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados; 2008. p. 65-74.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileiro: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SCHWERTNER, S.F.; HORN, C.I.; GIONGO, I.M. **Escola, família e as novas configurações da contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa**. Caderno Pedagógico, Lajeado, vol. 10, número 02, p. 77-92, 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/884>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH. **ATLAS.ti**, 2002.

SILVA, Fabiany. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR. 2006.

SIMÕES; COUTINHO. **A relação família e escola no processo ensino-aprendizagem do educando**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 1, p. 4309-4320, jan. 2020.

SOLIGO, Valdecir. **A Qualidade Da Educação: Conceitos E Debates Acadêmicos**. Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32, jan./Jun. 2013.

SOUZA, A. e LAMOUNIER, B. **A classe média brasileira**. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019

SOUZA, M.. Escavando o passado da cidade. **A construção do poder político local em Duque de Caxias.** Dissertação de mestrado (área de História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, M. C.. **Escolha de escola pelas camadas populares e nova classe média: expectativas e possibilidades.** Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 124 f. 2012.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Formação docente nos surveys de avaliação educacional.** Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 118, p. 11-39, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 11. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

Velho G. **Observando o familiar.** In: Nunes O, organizador. A aventura antropológica. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1978.

VIANA, M.J.B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade.**
In: NOGUEIRA. M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VINUTO, Juliana. **A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um debate em aberto.** Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

XAVIER, Libânia Nafic. **Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira.** Revista Brasileira de história da educação nº 5 jan./jun. 2003.

VOLMAN, THAIS VITÓRIA DE ARAÚJO, 2018. **Ações Pedagógicas Entre Professor E Família Na educação Infantil.** Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Documentação Pedagógica: experiências com projetos Sinop, v. 9, n. 1(23. ed.), p. 425-439, jan./jul. 2018.

YACCOUB, H. **A chamada “Nova Classe Média”. Cultura material, inclusão e distinção social.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./ez. 2011.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

9**Apêndice****9.1 Roteiro de entrevista para os professores****TRAJETÓRIA DOCENTE**

Conte um pouco como se tornou professora: escolha da profissão, qual instituição de ensino você estudou? qual curso? fez noturna ou diurno? Foi distância ou presencial? Já trabalhava? Pode se dedicar ou foi atribulada?

SOBRE ESTA ESCOLA

Como ocorreu o ingresso NESTA Escola (Indicação? Seleção? há quanto tempo?)

Esta escola tem prestígio na comunidade? É uma escola reconhecida? Qual é o diferencial desta escola e da sua proposta pedagógica?

Você trabalha ou trabalhou em outras escolas? Já trabalhou em escola pública? Há alguma diferença entre a escola particular e a escola pública, ? E quanto as questões pedagógicas?

Como você vê os alunos/famílias que procuram as escolas privada de ensino como esta escola aqui em Belford Roxo? E as famílias que procuram as escolas públicas?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como acontece o planejamento das suas aulas escola?

A escola utiliza algum material didático (livro, apostila, folhas de exercício etc.)? O que você pensa sobre o material didáticos pedagógicos em suas aulas?

Você sente necessidade de inserir outras atividades - textos, dinâmicas etc. – além da matéria oferecida pela escola? Quais? Você tem liberdade para trazer novas ideias em sua prática?

ANTES DA PANDEMIA:

Como é o seu contato com os pais/responsáveis dos seus alunos? Quando encontra com os responsáveis (diariamente? No portão da escola? Tem grupo de WhatsApp?

Como/quando acontecem as reuniões de pais? Como resumira a sua relação com a família dos seus alunos? Para você, como deveria ser a participação das famílias na escola?

Você sente algum tipo de interferência das famílias em sua prática pedagógica?

DURANTE A PANDEMIA:

Como ficou a escola na pandemia: aberta? Fechada por quanto tempo? Aulas remotas? Híbridas?

Como acontecem seus planejamentos das aulas agora na pandemia? Como é dar aula online? Ensino remoto?

Como foi para você lidar com o uso das novas ferramentas tecnológicas na pandemia (computadores, plataforma online, Zoom, Meet) Já as dominava? Como aprendeu? Quais

Já aconteceu de algum responsável reclamar que estava sendo muito ou pouco conteúdo nas aulas online? E como fazia o planejamento das suas aulas? Fazia é semanalmente?

Como foi a adaptação das famílias com os conteúdos no formato online?

Você acha que seu trabalho foi mais reconhecido depois que os pais tiveram essa tarefa de assumir a tarefa do professor em casa?

O que mudou na relação com as famílias? Aproximou mais? Passou a influenciar mais no trabalho pedagógico?

Como resumiria a sua relação com a família dos seus alunos, antes e depois durante a pandemia?

9.2 Roteiro de entrevista para coordenador escolar

FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

Qual é a sua formação?

Em que instituição se formou?

Quanto tempo você atua como diretor/coordenador dessa escola?

Como se tornou diretor/gestor desta escola?

ESCOLA

Quais são as concepções de educação e ensino dessas escolas?

A quanto tempo a escola está na região?

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O que você acha sobre as famílias optarem por escolas privadas?

Você acha que a escola sofre algum tipo de interferências familiares?

9.3 Roteiro do formulário que foi enviado em formato de questionário para os familiares e responsáveis dos alunos**RESPONSÁVEL DO ALUNO**

1. Qual é a sua relação de parentesco com o aluno(a)?

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Tio
- ☐ Tia
- ☐ Tio
- ☐ Avô
- ☐ Avó
- ☐ Outros

SÉRIE E TURNO DO ALUNO

2. Em que ano seu filho(a) estuda? _____

3. Tem filhos em mais de uma série nesta escola?

- ☐ sim
- ☐ Não

4. Se sim, em que ano ele(a) estuda? _____

ESCOLHA DA ESCOLA

5. Como se deu a escolha desta escola para seu filho(a)? (marque as duas principais fontes de informação).

- () Visitei a Escola
- () Li material de divulgação da escola
- () Vi reportagens na TV, jornais ou revistas.
- () Pesquisei na Internet.
- () Vi a classificação das melhores escolas divulgada na imprensa.
- () Conheço profissionais da escola.
- () Tenho parentes que estudaram na escola.
- () Tive informações de amigos.
- () Tive informações de professores conhecidos.
- () Indicação da instituição anterior
- () Outros...

6. Qual a importância de cada um dos aspectos abaixo para a escolha desta escola? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

Qual a importância de cada um dos aspectos abaixo para a escolha desta escola? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Pouco Importante	Muito Importante	Não é o Caso
01. Estudei na escola	(A)	(B)	(C)
02. É uma escola bem falada	(A)	(B)	(C)
03. Meu filho terá boas companhias	(A)	(B)	(C)
04. Os alunos dessa escola são sempre aprovados em escolas técnica e militares	(A)	(B)	(C)
05. A escola garante o aprendizado de uma língua estrangeira	(A)	(B)	(C)
06. A escola tem atenção especial com cada aluno	(A)	(B)	(C)
07. A escola oferece ensino de boa qualidade	(A)	(B)	(C)
08. A escola adota material pedagógico de referência	(A)	(B)	(C)
09. A escola é aberta ao diálogo com os pais	(A)	(B)	(C)

10. A escola tem orientação religiosa	(A)	(B)	(C)
11. A escola exige muito do aluno	(A)	(B)	(C)
12. A escola fica perto de casa	(A)	(B)	(C)
13. A escola exige disciplina e bom comportamento dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. A escola oferece aulas de reforço quando o aluno precisa	(A)	(B)	(C)
15. O espaço e as instalações da escola são muito bons	(A)	(B)	(C)
16. A escola oferece boas opções de atividades extras	(A)	(B)	(C)
17. O valor da mensalidade está de acordo com o meu orçamento	(A)	(B)	(C)
18. A escola oferece bolsa de estudos (parcial ou integral)	(A)	(B)	(C)
19. A escola não faz greve	(A)	(B)	(C)
20. Não faltam professores na escola	(A)	(B)	(C)
21. Há segurança no ambiente escolar	(A)	(B)	(C)
22. Outras:			

RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM O(A) PROFESSOR(A)

7. Como é a sua relação com o professor(a) do seu filho(a)?

(Em uma escala de um a cinco (considerando que 1 é péssimo; 2 é ruim; três é regular; quatro bom e cinco excelente) marque a opção que mais condiz com a sua realidade.)

Péssimo 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Excelente

8. No último ano, quantas vezes você conversou com algum professor(a) de seu filho(a)?

- () 1. De uma a duas vezes.
- () 2. De três a quatro vezes.
- () 3. De cinco a seis vezes.
- () 4. Acima de 6 vezes.

Outros _____

PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR (ANTES DA PANDEMIA)**9. Antes da pandemia: quais eram os motivos que faziam você procurar a escola? (marque até três opções).**

- ☐ Problemas de comportamento da turma.
☐ Problemas disciplinares do meu filho.
☐ Relacionamento do meu filho com os colegas.
☐ Relacionamento do meu filho com os professores.
☐ Relacionamento do meu filho com os funcionários.
☐ Notas/desempenho escolar do meu filho.
☐ Segurança do meu filho.
☐ Questões relacionada ao dever de casa
☐ Conteúdos escolares

Outros _____

10. Antes da pandemia: em quais situações você costumava ir à escola? (marque apenas uma opção em cada linha)

Quando eu era chamado.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Quando faziam eventos.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Quando a escola fazia atividades culturais.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Em reuniões de pais.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Em dia de entrega de boletim.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Outros (aspecto que seja importante e que não foi mencionado)			

11. Antes da pandemia: qual era o meio de comunicação que você usava para entrar em contato com a escola?

- ☐ WhatsApp
☐ Facebook
☐ Skype

- ☐ Plataforma Zoom
- ☐ Google Meet
- ☐ Telefone
- ☐ Plataforma específica da escola
- ☐ Aplicativo da escola
- Outros _____

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA

12. Durante a pandemia: como foi a adaptação da família com o ensino remoto e atividades pedagógicas em casa?

- ☐ Péssimo
- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Excelente
- ☐ Outros...

DURANTE A PANDEMIA:

13. O que você tem achado do ensino remoto?

- ☐ Bom.
- ☐ Regular.
- ☐ Péssimo.
- ☐ Muito Cansativa.
- ☐ Ruim, meu filho(a) não consegue aprender.
- ☐ Interativa com os alunos.
- ☐ Bem elaborada.
- ☐ Muito tempo de aula.
- ☐ Pouco tempo de aula.
- Outros _____

14. Durante a pandemia: você acha que conseguiu ajudar o seu filho(a) com as atividades propostas pela escola?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, um pouco.
- ☐ Sim, muito pouco.
- ☐ Não consegui ajudar.
- ☐ Outros _____

15. Durante a pandemia: qual é o meio de comunicação que você tem usado para entrar em contato com a escola?

- ☐ WhatsApp

- ☐ Facebook
☐ Skype
☐ Plataforma Zoom
☐ Google Meet
☐ Telefone
☐ Plataforma específica da escola
☐ Aplicativo da escola
 Outros _____

16. Durante a pandemia: em quais situações você vai à escola? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

Quando eu era chamado.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Quando faziam eventos.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Quando a escola fazia atividades culturais.	Nunca ()	Algumas vezes ()	
Em reuniões de pais.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Em dia de entrega de boletim.	Nunca ()	Algumas vezes ()	Sempre ()
Outros (aspecto que seja importante e que não foi mencionado)			

17. Quanto você gasta por mês, em média, com a educação de seu filho(a) (mensalidade, cursos, livros e outros materiais escolares)?

- ☐ Até R\$ 50,00.
☐ De R\$ 100,00 a R\$ 150,00.
☐ De R\$ 150,00 a R\$ 200,00.
☐ De R\$ 300,00 a R\$ 400,00.
☐ Acima de R\$ 500,00.
☐ Prefiro não responder.

ATIVIDADES ESCOLARES

18. O que você acha da qualidade dos conteúdos escolares que são ensinados ao seu filho(a)?

Em uma escala de um a cinco (considerando que 1 é péssimo; 2 é ruim; três é regular; quatro bom e cinco excelente) marque a opção que mais condiz com a sua realidade.

PÉSSIMO () RUIM () REGULAR () BOM () EXELENTE ()

19. O que você acha da quantidade de conteúdos que são ensinados ao seu filho(a)?

Em uma escala de um a cinco (considerando que 1 é péssimo; 2 é ruim; três é regular; quatro bom e cinco excelente) marque a opção que mais condiz com a sua realidade.

PÉSSIMO () RUIM () REGULAR () BOM () EXELENTE ()

20. O que você acha dos materiais didáticos pedagógicos (livro, apostila, folhas de exercício etc.) Que são utilizados pela escola?

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

21. A família é chamada para contribuir com novas ideias na escola?

() Sim

() Não

22. Se sim, em que momento?

23. Já aconteceu de você não gostar de algum tipo de conteúdo, exercício ou atividade ensinado ao seu filho(a) e você procurou a escola para reclamar? Acha que sua solicitação foi aderida?

() Sim

() Não

24. Qual foi a resposta dada pela escola?

25. Qual é o tipo de avaliação que você considera mais adequado para avaliar o seu filho(a)?

() Prova

() Exercício

☐ Trabalho em grupo

☐ Dever de casa

☐ Seminário

Outros _____

26. O que você acha da forma de avaliação da escola durante a pandemia?

☐ Boa, porque é prova com bastante conteúdo para meu filho aprender.

☐ Boa, porque a escola faz vários tipos de avaliações (provas, trabalhos, exercícios, seminários etc.).

☐ Boa, porque a escola costuma aplicar pouca prova e a avaliação é processual, ou seja, ao longo do semestre.

☐ Regular

☐ Ruim, acho pouco conteúdo para meu filho aprender.

☐ Ruim, porque é muito conteúdo e sinto que meu filho não consegue aprender.

☐ Ruim, porque é prova. Acho que a escola deveria diversificar a forma de avaliação como trabalho, exercícios, seminários etc.

☐ Outros _____

27. Se você fosse o professor(a) do seu filho(a), o que mudaria?

28. O que você acha dessa imagem? Comente livremente se você concorda ou discorda? Por quê?



9.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES E PROFESSORES)

Prezado/a _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Influências das famílias sobre as práticas Pedagógicas nas Escolas privadas de Belford Roxo: Divergências (ou não) nas concepções dos Docentes e das próprias famílias.

Pesquisador: Mestranda: Jéssica Fernanda de Souza Moraes
/jessica_souzamoraes@hotmail.com/ Tel: (21) 97637-48388

Orientador: Prof. Dr. Silvana Soares de Araújo Mesquita / silvanamesquita@puc-rio.br/ Tel. (21) 3527-2724

Justificativas: Esta pesquisa irá contribuir para identificar aspectos que podem estar influenciando no agir pedagógico dos professores, e em sua autonomia profissional, dessa forma, a pesquisa irá colaborar para construir novos caminhos no desenvolvimento profissional da prática pedagógica docente bem como no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos: A pesquisa tem o intuito de identificar influências das famílias nas práticas pedagógicas dos professores, bem como os embates que permeiam essa relação que pode repercutir na autonomia profissional do docente que atua nas séries iniciais do ensino fundamental I, visando em colaborar com o desenvolvimento profissional e pensar em novas estratégias para otimizar a relação família-escola.

Metodologia: O levantamento de dados será por meio de realizadas entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista será com os professores das séries iniciais do ensino fundamental e com gestores da escola, através de vídeo conferência, gravados, e com duração de cerca de 40 minutos. O questionário será aplicado as famílias dos alunos dos professores que serão entrevistados por meio da ferramenta Google Form. Além disso, para oportunizar outros olhares, a pesquisa prevê a análise dos materiais escolares, bem como os cadernos dos alunos e livros didáticos. Assim como atividades escolares dos alunos promovidas neste período e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indicados, bem como a participação do pesquisador em reunião de pais e responsáveis, e a correspondência entre escola e os pais.

Desconfortos e riscos possíveis: A pesquisa não apresenta nenhum risco físico aos envolvidos durante a sua participação na pesquisa, no entanto, pode haver a possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos com algum tipo de pergunta ou até mesmo com a temática. Deste modo, é garantido ao participante o direito de liberdade de escolha se optarem por não falar sobre algum assunto ou até mesmo continuar participando da pesquisa. Buscando em comprimir com os princípios éticos da pesquisa com Seres Humanos, os participantes serão assegurados de sua privacidade em anonimato, para isso serão identificados com nomes fictícios, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

Período de armazenamento dos dados coletados: Para a garantia da segurança das informações coletadas e produzidas ao longo da pesquisa, os dados produzidos serão guardados no Google Drive - uma plataforma de armazenamento em nuvem do Google, por um período de 5 (cinco) anos nos arquivos do mestrado, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: O participante não terá nenhum benefício direto na sua participação na pesquisa. Porém, desejamos que a pesquisa colabore com novos caminhos para se pensar a prática pedagógica nas escolas, bem como a parceria das famílias como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a vídeo-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Nome

Completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____

RG: _____

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Sobre a Câmara de Ética da PUC-Rio: A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa com a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

A Câmara de Ética da PUC-Rio pode ser consultada sobre dúvidas éticas não-sanadas pelo pesquisador e sua orientadora.

9.5 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os familiares e responsáveis dos alunos:

Pesquisa sobre a Relação Família-Escola: questionário para os responsáveis dos alunos

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Departamento de Educação da PUC-Rio e tem como objetivo saber sua opinião sobre a educação escolar, relação família-escola.

Esclarecemos que a pesquisa segue todos os princípios de ética e rigor científico, com garantia do anonimato da instituição e dos participantes (ou o seu anonimato e da escola) como apontado no parecer do comitê de ética de pesquisa da PUC-Rio

Gostaríamos muito de contar com suas respostas nas questões a seguir. É importante ressaltar sobre a necessidade de os participantes serem sinceros em suas respostas.

Obrigada pela participação! (Tempo estimado: 5 a 10 minutos)

Autorização para a participação da pesquisa

Eu, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com este formulário a ser cedido para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Pergunta *

- ☐ Sim, estou ciente e autorizo a minha participação no preenchimento deste questionário.
- ☐ Não, não gostaria de participar.

10.1 Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO**

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 018/2021 – Protocolo 18/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Influências das famílias sobre as práticas Pedagógicas nas Escolas privadas de Belford Roxo: Divergências (ou não) nas concepções dos Docentes e das próprias famílias" (Mestrado em Educação da PUC-Rio)

Autora: Jéssica Fernanda de Souza Moraes (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: O estudo visa identificar influências das famílias nas práticas pedagógicas, bem como os embates que permelam essa relação que pode repercutir na autonomia profissional do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental I em escolas privadas do município de Belford Roxo. Abordará responsáveis por alunos (através de aplicação de questionário online – Google Forms), professores das séries iniciais do ensino fundamental e gestores de escolas (através de videoconferências, com duração de cerca de 40 minutos).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis, professores e gestores) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Prof. Antonio Carlos de Oliveira

Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de maio de 2021.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Glória – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br