

5

As relações família e escola nas instituições investigadas

5.1

A participação dos pais e o gênero

a proporção de pais face à de mães tende a aumentar nos tais momentos formais e públicos da relação à medida que se vai progredindo no sistema educativo. É como se à progressiva diminuição da taxa de feminização do corpo docente constatada ao longo dos sucessivos níveis do sistema educativo correspondesse uma idêntica diminuição da taxa de feminização dos representantes parentais em situações formais e públicas. (Silva, 2003, p.227)

Pude observar o mesmo no diretório de pais da escola judaica que é um momento formal e público. Na primeira reunião o grupo estava dividido igualmente entre homens e mulheres. Posteriormente, em todas as outras reuniões, houve uma supremacia masculina constante na constituição do diretório. Silva, mais uma vez, nos ajuda na questão ao afirmar que “a relação escola-família espelha a divisão sexual do trabalho existente no seio das famílias” (ibid, 227). As tarefas exercidas de modo “profissional”, ainda que de forma voluntária, são desenvolvidas por homens, na sua maioria. Os três cargos mais importantes na escola judaica de presidente, vice-presidente e tesoureiro estavam ocupados por homens. Deem (ibid, 48) sugere que a escolha dos representantes da comunidade é feita em busca de *high-status business people*, que é um grupo predominantemente masculino. A escola judaica não foge à regra, seu presidente é um empresário homem.

Quando o assunto é doméstico, como o acompanhamento individual do aluno, passa a ser da responsabilidade das mães. Responder ao questionário do *survey*, que chegou na residência do aluno, demonstrou ser uma delas. Assim, temos como responsáveis pelo preenchimento do questionário 79% das mães na escola judaica e 78% nas outras escolas. Na pesquisa citada por Silva (ibid, 227), feita por Rui Canário et alii, em uma escola de Lisboa, com uma população majoritariamente de classe média superior, em 80% dos casos as mães acompanham a vida escolar das crianças. Ou seja, a mesma proporção de respondentes do *survey* do SOCED.

A primeira indicação da divisão sexual do trabalho nas famílias é a diferença entre pais e mães em relação ao auxílio integral prestado à vida escolar do aluno, com as taxas de 35% para os pais e 54% para as mães. Outra indicação é que o número de mães que não se envolve na vida escolar do filho é insignificante, como se pode ver na tabela a seguir¹:

Tabela 34 – Frequência absoluta e relativa da participação do pai e da mãe na vida escolar do aluno

| | | | Participação dos pais na vida escolar do aluno | |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------|--|--------------|
| | | | Pai | Mãe |
| Participação na vida escolar do aluno | Não se envolve | Freq. | 31 | 4 |
| | | % | 12,9% | 1,7% |
| | Mantém-se informado | Freq. | 81 | 59 |
| | | % | 33,6% | 24,6% |
| | Auxilia no plano material | Freq. | 20 | 11 |
| | | % | 8,3% | 4,6% |
| | Auxilia nas tarefas escolares | Freq. | 25 | 37 |
| | | % | 10,4% | 15,4% |
| | Auxilia integralmente | Freq. | 84 | 129 |
| | | % | 34,9% | 53,8% |
| Total | | Freq. | 241 | 240 |
| | | % | 100,0% | 100,0% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente

A responsabilidade da educação dos filhos centrada na mulher também pode ser observada na próxima tabela. Quando selecionamos apenas os questionários respondidos pelas mães e cruzamos o estado civil do respondente com a participação do pai na vida escolar do filho, vemos que quando as mães são solteiras, o número de pais que não se envolve é de 40%². Quando a mãe é separada ou divorciada, a porcentagem de pais que não se envolve na vida escolar dos filhos também é alta: 28%. A taxa de envolvimento dos pais só vai aumentar em famílias nucleares: os pais nesta situação auxiliam integralmente em 39% dos casos. Cabe salientar que mesmo entre as mulheres casadas, 8% dos pais não se envolvem na vida escolar dos filhos. Como já disse, anteriormente no capítulo dos

¹ Optamos por apresentar as tabelas sobre gênero com os dados de todas as escolas reunidas por não haver diferenças significativas entre as mesmas.

agentes educacionais, a tradição de em caso de separação os filhos ficarem sob a guarda da mãe, efetivamente faz com que haja uma tendência da responsabilidade do acompanhamento da escolaridade seja das mães.

Tabela 35 – Frequência absoluta e relativa da Participação do pai na vida escolar do aluno segundo o Estado civil da mãe do aluno

| Apenas questionários respondidos pelas mães | | | Estado civil | | | | |
|--|-------------------------------|-------|--------------|--------------------------------|-----------|-------------|------------------|
| | | | Solteiro (a) | Divorciado (a) ou separado (a) | viúvo (a) | casado (a) | União consensual |
| Participação do pai na vida escolar do aluno | Não se envolve | Freq. | 4 | 14 | 1 | 7 | 5 |
| | | % | 40,0% | 27,5% | 20,0% | 7,7% | 22,7% |
| | Mantém-se informado | Freq. | 2 | 20 | 1 | 35 | 7 |
| | | % | 20,0% | 39,2% | 20,0% | 38,5% | 31,8% |
| | Auxilia no plano material | Freq. | 1 | 6 | 0 | 4 | 0 |
| | | % | 10,0% | 11,8% | ,0% | 4,4% | ,0% |
| | Auxilia nas tarefas escolares | Freq. | 1 | 2 | 1 | 10 | 4 |
| | | % | 10,0% | 3,9% | 20,0% | 11,0% | 18,2% |
| | Auxilia integralmente | Freq. | 2 | 9 | 2 | 35 | 6 |
| | | % | 20,0% | 17,6% | 40,0% | 38,5% | 27,3% |
| | Total | Freq. | 10 | 51 | 5 | 91 | 22 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

O conhecimento das pessoas do contexto escolar do filho também foi afetado pelo sexo do respondente. Podemos ver uma tendência das mães sempre conhecerem proporcionalmente mais as pessoas do universo escolar do que os pais. Ver tabela:

² A seleção de questionários cujos respondentes foram as mães teve como objetivo sabermos qual é o seu estado civil, pois da maneira como foi construído o questionário só podemos saber o estado civil do respondente, não importando a relação de parentesco com o filho.

Tabela 36 – Frequência absoluta e relativa de pessoas que os pais respondentes conhecem do contexto escolar dos filhos segundo a relação de parentesco do respondente

| Você conhece: | | | relação de parentesco | | |
|---------------------------|-----|-------|-----------------------|-------|--------------------------------|
| | | | Pai | Mãe | Companheira do pai ou madrasta |
| Colegas do filho | Sim | Freq. | 36 | 133 | 1 |
| | | % | 64,3% | 71,1% | 100% |
| Pais dos colegas do filho | Sim | Freq. | 13 | 63 | 0 |
| | | % | 23,3% | 33,7% | ,0% |
| Professores | Sim | Freq. | 15 | 64 | 0 |
| | | % | 26,8% | 34,2% | ,0% |
| Coordenadores | Sim | Freq. | 25 | 104 | 0 |
| | | % | 44,6% | 55,9% | ,0% |
| Diretores | Sim | Freq. | 27 | 107 | 0 |
| | | % | 48,2% | 57,5% | ,0% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente

A presença maior das mães nas séries iniciais da escolarização também apareceu no diretório de pais. Quando perguntei ao presidente sobre duas mães especificamente que tinham comparecido apenas nas primeiras reuniões e depois não apareceram mais, ele respondeu que o interesse delas era basicamente a situação do segmento Infantil. Preciso dizer que na reunião em que vi o assunto do infantil ser debatido por essas mães, percebi o desinteresse do resto dos pais-diretores sobre o assunto. A temática do infantil só foi o centro das atenções quando envolvia a questão da fusão das duas escolas, pois como não foram unificadas em uma sede só, mantêm a identidade da escola de origem.

A comissão do evento da festa de comemoração de meio século da escola foi outro momento em que foi possível observar as divisões de gênero nas tarefas. Diferente das outras comissões que foram mistas, ou exclusivamente masculinas, a comissão de festa foi constituída integralmente por mulheres, conforme o programa do evento distribuído na ocasião. Um dos pais-diretores disse em uma das reuniões, inclusive, que não era necessário ter nenhum profissional na organização da festa, pois as mães judias depois de prepararem tantos *bar mitzvas* e casamentos eram plenamente capazes para isso. No caso do grupo de criação no entanto, o que imaginou como a festa seria, pensou no roteiro, a composição foi mista: dois homens e quatro mulheres.

Vemos, portanto, que a centralidade das mães no cuidado da prole também se verifica no nosso *survey*, assim como em inúmeras pesquisas pelo mundo afora. Não importando a classe social, é sempre a mãe que tem a responsabilidade principal de cuidar dos filhos. Nem a profissionalização cada vez maior das mulheres altera esta situação, no nosso *survey* apenas 5% das mães assinalaram como profissão “do lar”, embora o número aumente para 15% quando se trata da ocupação. Mesmo assim, são as mães que ocupam este espaço na divisão dos trabalhos domésticos.

5.2 Pais e filhos

Para metade das famílias de todas as escolas, a principal fonte de informação sobre o desempenho escolar é o próprio filho e, em segundo lugar, o boletim escolar. A exceção fica por conta das bilíngües nas quais a segunda fonte indicada, depois do filho, é a reunião de pais³. Nas confessionais os pais se dividem entre o filho e o boletim. A atitude de confiança a respeito da escolarização se estabelece em toda a relação com os filhos. Ela provavelmente é reforçada e construída pelo intenso diálogo que esses pais mantêm com os filhos sobre diversos assuntos como constatamos no questionário do *survey*. Dos temas de conversa que tiveram a maior taxa de respostas “quase sempre” ou “sempre” foram em todas as escolas: continuidade dos estudos (judaica - 95%), e sobre a futura profissão (judaica - 70%). Esta conversa aparece já na 8ª série, pode-se supor que será ainda mais elevado no ensino médio. Na reunião de pais do 1º ano do ensino médio que observei, a orientadora vocacional estava presente apenas para tranquilizar os pais e informar que seu trabalho na verdade só começaria no 2º ano, pois a escola considera prematura esta discussão no 1º ano.

A autonomia também é percebida com 41% dos pais indicam que só interferem quando o filho pede ajuda. A confiança se repete quando o filho apresenta resultados ruins: 66% dos pais do *survey* oferecem apoio nos estudos,

³ Anexo 5 – Tabela A17 – Frequência absoluta e relativa da principal fonte de informação dos pais sobre o desempenho dos filhos.

apenas 7% dos pais impõem sanções aos filhos. A confiança na própria escola é grande também pois quase nenhum familiar questiona a escola diante de um resultado negativo do filho⁴.

As entrevistas exploratórias sinalizaram estes dados. Estas famílias são confiantes com relação à escolarização dos filhos porque estão atentas a isso. Nada passa despercebido, se o filho diz muito freqüentemente que não tem dever eles ligam para a escola para saber o que está acontecendo, se o filho precisa de professor particular este apoio é dado. Uma das mães, por exemplo, relatou que sempre tinha feito o discurso de que os filhos tinham como obrigação ter um bom desempenho na escola, pois era sua única obrigação. No entanto, um dos filhos apresentou problemas com matemática, e a escola ofereceu um reforço para os alunos que estavam com dificuldades. Inicialmente tentaram o reforço dado na própria escola, mas como não surtiu o efeito desejado, procuraram por iniciativa própria um professor particular. Outra mãe relatou que seu filho na classe de alfabetização tirou nota 100 do início ao fim do ano. Ela procurou a escola para questionar esta situação, pois para ela não era normal um aluno ter esta performance. Seu receio era que seu filho futuramente perdesse o interesse pela escola. Assim, depois de um certo esforço conseguiu convencer a escola e seu filho pulou de ano. Estas duas situações mostram que a confiança dos pais é decorrente de um grande domínio de conhecimento sobre o sistema escolar, eles sabem quando devem agir para que seus filhos tenham trajetórias escolares de sucesso.

Esta confiança também pode ser atribuída ao resultado efetivo dos alunos, pois apenas 8% dos alunos da escola judaica (tabela 37) repetiram alguma vez o ano, apresentando, normalmente, um fluxo escolar sem interrupções ou repetências. Os próprios alunos vêm sua escolarização de forma bem sucedida, tendo em vista que apenas 15% que assinalaram ter notas abaixo da média.

⁴ Anexo 5 – Tabela A18 – Freqüência absoluta e relativa da atitude dos pais diante de um resultado negativo do filho.

Tabela 37 – Frequência absoluta e relativa de repetência segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilingües | Confessionais | Alternativas | Públicas | Total |
|------------------------|-----------------------------|--------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|-------|
| Você já repetiu o ano? | Nunca repeti o ano? | Freq. | 69 | 135 | 308 | 62 | 155 | 729 |
| | | % | 92,0% | 91,8% | 91,1% | 63,9% | 82,0% | 86,2% |
| | Sim 1 vez, nesta escola | Freq. | 4 | 8 | 28 | 12 | 22 | 74 |
| | | % | 5,3% | 5,4% | 8,3% | 12,4% | 11,6% | 8,7% |
| | Sim, 1 vez, em outra escola | Freq. | 2 | 3 | 1 | 17 | 1 | 24 |
| | | % | 2,7% | 2,0% | 0,3% | 17,5% | 0,5% | 2,8% |
| Sim, 2 vezes ou mais | Freq. | 0 | 1 | 1 | 6 | 11 | 19 | |
| | % | 0,0% | 0,7% | 0,3% | 6,2% | 5,8% | 2,2% | |
| Total | Freq. | 75 | 147 | 338 | 97 | 189 | 846 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

A diferença das escolas alternativas para as outras na taxa de repetência pode estar refletindo o caráter inclusivo destas escolas e também o fenômeno relativamente freqüente de transferência de alunos de escolas “mais exigentes” para essas escolas que têm um caráter mais compreensivo e de atenção mais individualizada.

Esta percepção não é afetada nem quando metade dos alunos indica necessitar de ajuda de professor particular (ver tabela 38). 21% dos alunos que assinalaram ter suas notas acima da média mesmo assim fazem uso do professor particular, principalmente no período de provas (ver tabela 39 e 40). Esta conduta caracteriza a relação das famílias culturalmente favorecidas com o universo escolar. De acordo com Devouassoux-Merakchi (apud Nogueira 2003[2000], p. 135) estas famílias têm como traço a “antecipação à ação e aos ritmos escolares”, realizando um “superpreparação para os momentos decisivos do percurso escolar”. Vemos aqui as atitudes que os pais e os jovens desenvolvem para converter o capital cultural familiar em capital escolar.

Tabela 38 – Frequência absoluta e relativa da utilização de professor particular segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngües | Confessionais | Alternativas | Públicas | Total |
|---------------------------------|-------|--------|--------------|-----------|---------------|--------------|--------------|-------|
| Você teve professor particular? | Não | Freq. | 35 | 100 | 211 | 58 | 96 | 500 |
| | | % | 46,1% | 69,0% | 62,2% | 59,8% | 50,8% | 59,1% |
| | Sim | Freq. | 41 | 45 | 128 | 39 | 93 | 346 |
| | | % | 53,9% | 31,0% | 37,8% | 40,2% | 49,2% | 40,9% |
| Total | Freq. | 76 | 145 | 339 | 97 | 189 | 846 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 39 – Frequência absoluta e relativa da utilização de professor particular segundo a autopercepção das notas do aluno (acima, abaixo ou na média)

| | | Suas notas são acima,abaixo ou na média? | | | Total | |
|---------------------------------|-------|--|--------------|-----------------|--------|-------|
| | | Acima da média | Na média | Abaixo da média | | |
| Você teve professor particular? | Não | Freq. | 216 | 239 | 29 | 484 |
| | | % | 78,8% | 53,1% | 29,9% | 59,0% |
| | Sim | Freq. | 58 | 211 | 68 | 337 |
| | | % | 21,2% | 46,9% | 70,1% | 41,0% |
| Total | Freq. | 274 | 450 | 97 | 821 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 40 – Frequência absoluta e relativa da circunstância em que o aluno precisou de professor particular segundo a autopercepção das notas do aluno (acima, abaixo ou na média)

| | | Suas notas são acima,abaixo ou na média? | | | Total | |
|---|------------------------|--|--------------|-----------------|--------------|-------|
| | | Acima da média | Na média | Abaixo da média | | |
| Circunstância precisou de professor particular? | O ano inteiro | Freq. | 11 | 56 | 24 | 91 |
| | | % | 19,3% | 26,4% | 35,8% | 27,1% |
| | Só no período da prova | Freq. | 29 | 100 | 22 | 151 |
| | | % | 50,9% | 47,2% | 32,8% | 44,9% |
| | Eventualmente | Freq. | 17 | 56 | 21 | 94 |
| | | % | 29,8% | 26,4% | 31,3% | 28,0% |
| Total | Freq. | 57 | 212 | 67 | 336 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Esta “superpreparação” é reforçada quando vemos que, na maioria das vezes, a contratação de um professor particular é uma decisão da família independente da escola. De acordo com as frequências gerais de todas as escolas, 88% assinalam que a decisão de ter professor particular foi do próprio aluno, 56% dos pais e apenas 14% por sugestão da escola e do professor. Quando analisamos o dado por escola, observamos que apenas nas escolas alternativas e judaica a

sugestão da escola e do professor é maior, respectivamente 51% das escolas alternativas e 26% nas escolas judaicas (Ver tabela 41). A preocupação com as notas dos alunos foi demonstrada de fato no depoimento da psicóloga do 2º segmento. A psicóloga afirmou que seu trabalho é marcado pela “antecipação”, conforme já salientado.

Perrenoud (apud Silva, 2003, p.314), declara que a avaliação é a razão principal pela qual pais e professores entram em contato. Assim, o extremo cuidado com os resultados escolares que as famílias e as escolas têm, nos leva a pensar que as relações família-escola nas escolas de prestígio do *survey* do SOCED tendem a ser mais fluidas. Tanto a família quanto a escola combinam estratégias que levam para a mesma direção, ou seja, o êxito dos alunos.

Tabela 41 – Frequência absoluta e relativa da circunstância em que o aluno precisou de professor particular por sugestão da escola/professor segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngües | Confessionais | Alternativas | Públicas | Total |
|---|-----|-------|--------------|-----------|---------------|--------------|----------|--------|
| Precisei de professor particular por sugestão da escola/professor | Não | Freq. | 28 | 37 | 121 | 19 | 79 | 284 |
| | | % | 73,7% | 90,2% | 95,3% | 48,7% | 94,0% | 86,3% |
| | Sim | Freq. | 10 | 4 | 6 | 20 | 5 | 45 |
| | | % | 26,3% | 9,8% | 4,7% | 51,3% | 6,0% | 13,7% |
| Total | | Freq. | 38 | 41 | 127 | 39 | 84 | 329 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

A diferença entre a escola judaica e as alternativas para as outras escolas, cujos professores sugerem menos freqüentemente o professor particular, pode ser explicada de formas diferentes. A escola judaica tem dentre seus objetivos a transmissão de valores judaicos para a formação de uma identidade e a constituição de um grupo de excelência. Conforme o coordenador do ensino médio afirmou em entrevista, a escola judaica ao mesmo tempo em que é exigente não é uma escola seletiva. Assim, faz sentido os professores e coordenadores estarem atentos para as notas dos alunos.

“A gente tem uma reprovação que é dentro do esperado, é uma escola exigente, é uma escola ambiciosa, é uma comunidade ambiciosa quer que os filhos venham a disputar as vagas nas melhores universidades. Não é uma escola seletiva, que indiscriminadamente elimina do processo o aluno que tem características eventualmente diferentes. Não. De jeito nenhum. A gente chega com o aluno até a 3ª série, alguns fracos mas todos esforçados, sérios e comprometidos e que nos deixam na hora de se reunir em conselho de classe muito à vontade para promover um aluno ainda que não tenha sido suficiente, que a gente identifica maturidade, responsabilidade, dedicação, empenho.” (coordenador do ensino médio)

A explicação para as escolas alternativas provavelmente está na própria definição de “estabelecimentos inovadores” feita por Ballion (apud Nogueira, 1998, p.53). A partir do momento que a ênfase maior dessas escolas é o “cuidado com a realização pessoal do educando” e que “a excelência escolar não é explicitamente colocada como um objetivo, ela é mediatizada pela ação a ser exercida sobre a personalidade da criança com vistas ao desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades”. Ao focar o aluno de forma individualizada a busca de soluções para problemas enfrentados também pode passar a ter o mesmo caráter.

Em contrapartida, as escolas confessionais e públicas são altamente seletivas. Até 2003 existiam provas de entrada, consideradas tão difíceis que eram denominadas de “vestibulinhos”⁵. Atualmente nas escolas públicas a entrada dos alunos é feita por sorteio, mas a procura é muito maior do que as vagas disponíveis, semelhante ao que ocorre nas escolas confessionais. As famílias e os alunos sabem, portanto, que o investimento para se manter nesses colégios tem que ser alto. A persistência em resultados ruins leva, em geral, ao afastamento do aluno pela escola.

As escolas bilíngües por sua vez, talvez não indiquem a ajuda de professores particulares pelo diferencial que elas oferecem às famílias em relação às outras escolas. Ou seja, quando as famílias procuram estas escolas é porque elas são “completas”, ensinam de fato línguas estrangeiras, têm professores de gabarito internacional, salas com poucos alunos e tempo integral ao estilo americano e europeu (7 horas). São condições que conduzem as famílias a pensar que a escola vai oferecer um ensino de qualidade e, desta forma, não haverá a necessidade de ter este gasto adicional do professor particular.

⁵ O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 27/2003 – CNE/CEB, aprovou o questionamento sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e na Educação Fundamental.

5.3 Professores e alunos

O papel dos alunos na relação da família com a escola não pode ser desprezado de forma nenhuma, eles são a parte invisível da comunicação entre famílias e escola. Principalmente na faixa etária estudada pelo grupo de pesquisa. São eles denominados por Perrenoud (1987) os *go-between*, os que estão entre, os que são mensagem e mensageiros ao mesmo tempo. Influenciam e modulam as relações entre a escola e as famílias.

Para entender a visão que os professores têm dos seus alunos, foi pedido no questionário dos professores que assinalassem se os seus alunos possuíam as seguintes características: estudiosos, educados, críticos, arrogantes, agitados e desligados⁶.

As características mais recorrentes entre os professores foram a de que seus alunos são educados, agitados e críticos e não são desligados. Vale salientar que as frequências das escolas públicas e alternativas foram mais altas do que nas outras escolas para críticos (vide tabela 42), que os alunos das escolas bilíngües foram considerados agitados por um menor número de professores. Os alunos da escola judaica vão se diferenciar das demais pelo menor percentual para educados (60%) e pelo maior percentual para arrogantes com 57%, enquanto nas demais escolas essa mesma característica teve no máximo 19% dos casos, com exceção da bilíngüe 2 que teve 43%. Cabe lembrar, que nestas escolas (bilíngüe 2 e judaica) concentram-se as famílias de renda mensal bruta mais elevada.

⁶ Não foram incluídas na análise as escolas bilíngüe 1 e confessional 1 por diferenças nos questionários.

Tabela 42 – Frequência absoluta e relativa do perfil dos alunos assinalados pelos professores respondentes segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngüe 2 | Confessional 2 | Alternativas | Públicas | Total |
|------------|-----|-------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|-------|
| Educados | Sim | Freq. | 9 | 7 | 16 | 24 | 29 | 85 |
| | | % | 60,0% | 100,0% | 94,1% | 77,4% | 72,5% | 77,3% |
| Críticos | Sim | Freq. | 10 | 6 | 13 | 31 | 38 | 98 |
| | | % | 66,7% | 85,7% | 81,3% | 96,9% | 90,5% | 87,5% |
| Arrogantes | Sim | Freq. | 8 | 3 | 3 | 6 | 7 | 27 |
| | | % | 57,1% | 42,9% | 17,6% | 18,8% | 16,7% | 24,1% |
| Agitados | Sim | Freq. | 14 | 4 | 9 | 30 | 38 | 95 |
| | | % | 93,3% | 57,1% | 56,3% | 93,8% | 90,5% | 84,8% |
| Desligados | Sim | Freq. | 2 | 2 | 3 | 7 | 9 | 23 |
| | | % | 13,3% | 28,6% | 17,6% | 21,9% | 21,4% | 20,4% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente.

A característica “estudiosos” foi percebida de forma muito diferente entre as escolas alternativa 1 e 2 e entre as públicas 1 e 2. Portanto, não apresentarei as escolas agrupadas pela tipologia e sim uma a uma, pois assim a apresentação estará mais de acordo com a percepção dos professores. Em seguida, apresento a tabela do número de horas estudadas conforme a resposta dos alunos, para verificar as possíveis congruências ou incongruências.

Tabela 43 – Frequência absoluta e relativa da característica “estudiosos” no perfil dos alunos de acordo com os professores segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngüe 2 | Confessional 2 | Alternativa 1 | Alternativa 2 | Pública 1 | Pública 2 |
|------------|-------|-------|---------|------------|----------------|---------------|---------------|-----------|-----------|
| Estudiosos | Sim | Freq. | 7 | 5 | 14 | 12 | 2 | 8 | 17 |
| | | % | 46,7% | 71,4% | 82,4% | 50% | 28,6% | 47,1% | 70,8% |
| | Não | Freq. | 8 | 2 | 3 | 12 | 5 | 9 | 7 |
| | | % | 53,3% | 28,6% | 15,8% | 50% | 71,4% | 52,9% | 29,2% |
| Total | Freq. | 15 | 7 | 17 | 24 | 7 | 17 | 24 | |
| | % | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 44 - Frequência absoluta e relativa do tempo de estudo semanal dos alunos segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilingües | | Confessionais | | Alternativas | | Públicas | | Total |
|--------------------------------------|-------------------|-------|---------|-----------|-------|---------------|-------|--------------|-------|----------|-------|-------|
| | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| Quanto tempo você estuda por semana? | Entre 1 e 3 horas | Freq. | 55 | 44 | 31 | 116 | 37 | 37 | 26 | 75 | 35 | 456 |
| | | % | 72,4% | 57,1% | 44,9% | 48,1% | 38,5% | 78,7% | 57,8% | 62,5% | 53,8% | 54,5% |
| | Entre 3 e 5 horas | Freq. | 16 | 19 | 24 | 79 | 24 | 6 | 9 | 24 | 17 | 218 |
| | | % | 21,1% | 24,7% | 34,8% | 32,8% | 25,0% | 12,8 | 20,0% | 20,0% | 26,2% | 26,1% |
| | Entre 5 e 8 horas | Freq. | 3 | 12 | 8 | 32 | 21 | 4 | 3 | 13 | 11 | 107 |
| | | % | 3,9% | 15,6% | 11,6% | 13,3% | 21,9% | 8,5% | 6,7% | 10,8% | 16,9% | 12,8% |
| | Mais de 8 horas | Freq. | 2 | 2 | 6 | 14 | 14 | 0 | 7 | 8 | 2 | 55 |
| | | % | 2,6% | 2,6% | 8,7% | 5,8% | 14,6% | ,0% | 15,6% | 6,7% | 3,1% | 6,6% |
| Total | | Freq. | 76 | 77 | 69 | 241 | 96 | 47 | 45 | 120 | 65 | 836 |
| | | % | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Vemos, portanto, uma grande diferença nas frequências. Os alunos considerados mais estudiosos são os alunos da escola confessional 2. De fato, na comparação com as outras escolas, foram os alunos que assinalaram mais horas de estudo: 37% dos alunos estudam mais de 5 horas por semana. Os alunos menos assinalados como “estudiosos” foram os da alternativa 2, no entanto esta percepção não é compatível com as respostas dos alunos, pois junto com os da confessional 2 foram os que mais assinalaram estudar mais de 5 horas por semana: 22%. Os alunos da escola judaica são considerados estudiosos por menos da metade dos professores respondentes. No entanto, cotejando com os dados do questionário dos alunos, eles estariam entre os que menos estudam junto com os da alternativa 1: apenas 7% informaram estudar mais de 5 horas por semana, enquanto nas outras escolas o menor percentual foi da pública 1 (18%).

Sobre a relação professor – alunos⁷, fizemos quatro perguntas equivalentes nos questionários dos professores e dos alunos; para analisar a questão optamos por apresentar as tabelas reunidas, para comparar a resposta do professores com a dos alunos.

⁷ Neste item não estão incluídas as escolas bilingüe 1 e confessional 1, pois foi perguntado apenas sim ou não no questionário anterior. No novo oferecemos como opções: “na maioria das aulas”, “em algumas aulas” e “nunca”. Os itens correspondentes no questionário dos alunos também não incluem as escolas bilingüe 1 e confessional 1.

- a) Freqüência com que os alunos demoram em fazer silêncio – igual nos dois questionários (tabela 45).
- b) “Freqüência que há barulho e desordem na sala de aula” – no questionário dos alunos e “Os alunos são bagunceiros?” – no questionário dos professores (tabela 46).
- c) “Freqüência com que os alunos não prestam atenção ao professor” – no questionário dos alunos e “Freqüência que os alunos têm dificuldade em prestar atenção” no questionário dos alunos (tabela 47).
- d) “Freqüência com que os professores explicam até que todos os alunos entendam a matéria” no questionário dos alunos e “Freqüência que os alunos preocupam-se em entender a matéria” no questionário dos professores (tabela 48).

Nas respostas sobre estes assuntos, os professores de todas as escolas tenderam a ter respostas mais favoráveis aos alunos do que os próprios alunos. Em sua maioria os professores consideraram que acontece apenas em algumas aulas a demora em fazer silêncio, a bagunça dos alunos, a dificuldade em prestar atenção e a preocupação dos alunos em entender a matéria. Já os alunos assinalaram para as questões equivalentes que os mesmos fatos acontecem na maioria das aulas.

Na escola judaica, na questão sobre a demora em fazer silêncio, os alunos tiveram uma opinião melhor do que a dos professores: os professores assinalaram em 67% dos casos que os alunos demoram a fazer silêncio, enquanto que os alunos apenas 42%. Cabe destacar que no dia da aplicação do questionário na escola judaica parte da equipe teve dificuldade ao início da tarefa: os alunos, muito agitados, levantavam dúvidas todos ao mesmo tempo, ainda que fosse notória a impossibilidade de responder a todos daquela maneira. No diário de campo anotei:

A confusão chegou a um ponto tal que tive de dar limites. Bati palmas, pedi um pouco de calma, dizendo que já tinha aplicado o questionário em várias escolas e que sabia não ser necessário aquele tipo de atitude. Combinei que quem tivesse dúvidas deveria levantar o braço ao invés de chamar o meu nome.

Tabela 45 - Frequência com que os alunos demoram em fazer silêncio – questionário de alunos e professores

| | | | Judaica | | Bilíngüe 2 | | Confessional 2 | | Alternativas | | Públicas | |
|--|----------------------|-------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. |
| Frequência com que os alunos demoram para fazer silêncio | Na maioria das aulas | Freq. | 32 | 10 | 17 | 0 | 43 | 4 | 71 | 12 | 73 | 17 |
| | | | 42,1% | 66,7% | 23,9% | ,0% | 44,8% | 23,5% | 73,2% | 37,5% | 38,6% | 40,5% |
| | Em algumas aulas | Freq. | 42 | 4 | 54 | 7 | 49 | 13 | 26 | 19 | 112 | 25 |
| | | | 55,3% | 26,7% | 76,1% | 100% | 51,0% | 76,5% | 26,8% | 59,4% | 59,3% | 59,5% |
| | Nunca | Freq. | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 |
| | | | 2,6% | 6,7% | ,0% | ,0% | 4,2% | ,0% | ,0% | 3,1% | 2,1% | ,0% |
| Total | Freq. | 76 | 15 | 71 | 7 | 96 | 17 | 97 | 32 | 189 | 42 | |
| | | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 46 - Frequência que há barulho e desordem na sala de aula – questionário dos alunos/ Os alunos são bagunceiros – questionário dos professores

| | | | Judaica | | Bilíngüe 2 | | Confessional 2 | | Alternativas | | Públicas | |
|---|----------------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. |
| Frequência com que os alunos são bagunceiros – há barulho e desordem na sala de aula. | Na maioria das aulas | Freq. | 15 | 2 | 12 | 0 | 27 | 0 | 57 | 2 | 63 | 7 |
| | | | 20,0% | 13,3% | 16,9% | ,0% | 28,1% | ,0% | 58,8% | 6,3% | 33,3% | 16,7% |
| | Em algumas aulas | Freq. | 59 | 12 | 50 | 5 | 61 | 15 | 40 | 25 | 123 | 32 |
| | | | 78,7% | 80,0% | 70,4% | 71,4% | 63,5% | 93,8% | 41,2% | 78,1% | 65,1% | 76,2% |
| | Nunca | Freq. | 1 | 1 | 9 | 2 | 8 | 1 | 0 | 5 | 3 | 3 |
| | | | 1,3% | 6,7% | 12,7% | 28,6% | 8,3% | 6,3% | ,0% | 15,6% | 1,6% | 7,1% |
| Total | Freq. | 75 | 15 | 71 | 7 | 96 | 16 | 97 | 32 | 189 | 42 | |
| | | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

**Tabela 47 - Frequência que os alunos não prestam atenção ao professor – questionário dos alunos
Frequência que os alunos têm dificuldade em prestar atenção – questionário dos professores**

| | | | Judaica | | Bilíngüe 2 | | Confessional 2 | | Alternativas | | Públicas | |
|---|----------------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. |
| Frequência com que os alunos não prestam atenção ao professor – que os alunos têm dificuldade em prestar atenção à aula | Na maioria das aulas | Freq. | 6 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 | 15 | 4 | 25 | 2 |
| | | | 7,9% | ,0% | 7,0% | ,0% | 10,4% | ,0% | 15,3% | 12,5% | 13,2% | 4,8% |
| | Em algumas aulas | Freq. | 63 | 14 | 54 | 6 | 77 | 15 | 82 | 27 | 150 | 38 |
| | | | 82,9% | 93,3% | 76,1% | 85,7% | 80,2% | 88,2% | 83,7% | 84,4% | 79,4% | 90,5% |
| | Nunca | Freq. | 7 | 1 | 12 | 1 | 9 | 2 | 1 | 1 | 14 | 2 |
| | | | 9,2% | 6,7% | 16,9% | 14,3% | 9,4% | 11,8% | 1,0% | 3,1% | 7,4% | 4,8% |
| Total | Freq. | 76 | 15 | 71 | 7 | 96 | 16 | 98 | 32 | 189 | 42 | |
| | | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 48
Freqüência com que os professores explicam até que todos os alunos entendam a matéria –
questionário dos alunos
Freqüência que os alunos preocupam-se em entender a matéria– questionário dos
professores

| | | | Judaica | | Bilíngüe 2 | | Confessional 2 | | Alternativas | | Públicas | |
|--|----------------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. |
| Freqüência com que os professores explicam até que todos os alunos entendam a matéria – alunos preocupam-se em entender a matéria? | Na maioria das aulas | Freq. | 44 | 7 | 48 | 5 | 63 | 14 | 56 | 18 | 115 | 29 |
| | | | 57,9% | 46,7% | 67,6% | 71,4% | 65,6% | 82,4% | 57,1% | 56,3% | 60,8% | 69,0% |
| | Em algumas aulas | Freq. | 29 | 7 | 21 | 2 | 27 | 2 | 38 | 14 | 70 | 12 |
| | | | 38,2% | 46,7% | 29,6% | 28,6% | 28,1% | 11,8% | 38,8% | 43,8% | 37,0% | 28,6% |
| | Nunca | Freq. | 3 | 1 | 2 | 0 | 6 | 1 | 4 | 0 | 4 | 1 |
| | | | 3,9% | 6,7% | 2,8% | 0,0% | 6,3% | 5,9% | 4,1% | 0,0% | 2,1% | 2,4% |
| | Total | Freq. | 76 | 15 | 71 | 7 | 96 | 17 | 98 | 32 | 189 | 42 |
| | | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Sobre a entrega dos trabalhos no prazo, as freqüências maiores foram dos professores respondentes das escolas judaica e confessional 2, com 71% na maioria das aulas. A taxa nas respostas sobre se fazem os dever sem atraso foi a mesma para os alunos da escola judaica e próxima para os alunos da confessional 2 (68%). Nas alternativas os professores tiveram uma representação menos positiva do que a dos alunos, respectivamente 39% e 62%. Os alunos das escolas públicas tiveram representações próximas as dos professores sobre este item.

Os alunos de todas as escolas têm uma representação muito positiva das escolas. Na grande maioria eles consideram que a escola é um lugar em que fazem amigos facilmente (90%), ficam à vontade (91%) e discordam que a escola seja um lugar em que eles ficam incomodados ou fora do lugar (89%). A escola será um lugar onde eles ficam entediados apenas para 32% dos alunos, sendo que 7% concordam totalmente com isso e 25% apenas concordam. Os alunos também consideram que freqüentemente os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas dos alunos (87%) e que os incentivam a melhorar (80%). A representação também é favorável na questão sobre se os professores explicam até que todos os alunos entendam: assinalaram “freqüentemente” 62% dos alunos.

Sobre se os professores deixam os alunos expressarem suas opiniões nas aulas e se eles se relacionam bem com os alunos, as representações dos alunos das

escolas investigadas não foram tão semelhantes. Os alunos da escola judaica foram os que menos assinalaram que os professores relacionam-se bem com os alunos: 40%. Sobre se os professores deixam que os alunos da escola expressem suas opiniões, os alunos da escola judaica responderam de forma semelhante aos alunos das escolas confessional 2 e públicas, com 60%; no caso das alternativas o valor sobe para 78%. Os alunos das escolas confessional 2, alternativas e públicas consideraram, em torno de 60%, que os professores deixam os alunos expressarem suas opiniões nas aulas e que se relacionam bem com os alunos. A escola bilingüe 2 teve mais de 80% nos dois aspectos. Provavelmente as turmas pequenas nesta última escola, de 18 alunos em média, seja um facilitador das relações entre professores e alunos, fato inclusive mencionado por um professor como uma qualidade da escola.

Tabela 49 – Frequência absoluta e relativa sobre o relacionamento dos professores com os alunos, de acordo com a percepção dos alunos, segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilingüe 2 | Confessional 2 | Alternativas | Públicas | Total |
|---|----------------|--------|--------------|------------|----------------|--------------|----------|-------|
| Os professores relacionam-se bem com os alunos? | Frequentemente | Freq. | 30 | 57 | 62 | 75 | 112 | 336 |
| | | % | 40,0% | 81,4% | 64,6% | 76,5% | 59,3% | 63,6% |
| | Poucas vezes | Freq. | 44 | 13 | 32 | 23 | 75 | 187 |
| | | % | 58,7% | 18,6% | 33,3% | 23,5% | 39,7% | 35,4% |
| | Nunca | Freq. | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| | | % | 1,3% | ,0% | 2,1% | ,0% | 1,1% | ,9% |
| Total | Freq. | 75 | 70 | 96 | 98 | 189 | 528 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 50 – Frequência absoluta e relativa sobre se os professores deixam os alunos expressarem suas opiniões nas aulas, de acordo com a percepção dos alunos, segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilingüe 2 | Confessional 2 | Alternativas | Públicas | Total |
|--|----------------|--------|--------------|------------|----------------|--------------|----------|-------|
| Os professores deixam os alunos expressarem suas opiniões nas aulas? | Frequentemente | Freq. | 45 | 64 | 59 | 76 | 115 | 359 |
| | | % | 60,0% | 90,1% | 61,5% | 78,4% | 60,8% | 68,0% |
| | Poucas vezes | Freq. | 29 | 7 | 33 | 19 | 72 | 160 |
| | | % | 38,7% | 9,9% | 34,4% | 19,6% | 38,1% | 30,3% |
| | Nunca | Freq. | 1 | 0 | 4 | 2 | 2 | 9 |
| | | % | 1,3% | ,0% | 4,2% | 2,1% | 1,1% | 1,7% |
| Total | Freq. | 75 | 71 | 96 | 97 | 189 | 528 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Em conversas informais com diretores e coordenadores nas escolas investigadas a questão de que os pais não impõem limites aos filhos, deixando este trabalho para a escola, apareceu sempre. Quando perguntei a influência da gestão comunitária dos pais no comportamento dos alunos, o presidente foi pessimista. Para ele, a situação em uma escola comunitária fica ainda pior, pois as crianças se tornam mais “tiranas” por se sentirem donas da escola. Daí talvez a arrogância assinalada por metade dos professores ou a baixa porcentagem dos que consideram que exista um bom relacionamento entre alunos e professores.

A coordenadora do 2º segmento do ensino fundamental também mencionou este tipo de conduta, apontando que os alunos “enfrentam” os professores, considerando que não vão sofrer nenhuma consequência porque o pai pode ir ao Diretório e resolver a questão .

Na pergunta aberta de como o professor caracterizaria os alunos desta escola, um professor falou sobre o excesso de intimidade que os alunos têm entre si, e outro fez o seguinte comentário:

“Por ser um colégio comunitário, onde a diretoria de pais está acima da direção pedagógica, os alunos estabelecem uma relação de maior afetividade com o colégio. Por isso em certas circunstâncias extrapolam os limites do papel de aluno, questionando as autoridades.”

Nos demais 15 depoimentos, 6 professores fizeram elogios aos alunos como “afetuosos”, “bem ligados aos professores e coordenadores”, “entre os melhores da cidade”, e ainda: “alunos que guardam valores morais, éticos e religiosos”. Nos depoimentos sobre em que a escola se diferenciava das demais, escreveram:

“Forte interação: aluno x aluno; aluno x professor”

“Na postura e apoio aos professores; na disciplina; na capacidade de resolver problemas.”

“Valoriza a competência, assim, o fantasma da demissão desaparece, tendo um bom clima.”

Cumpramos ressaltar que nas 12 reuniões de diretório que observei, em nenhum momento vi algum pai tentando favorecer o filho ou outra pessoa conhecida. Os assuntos foram sempre de cunho geral e a parte pedagógica não foi objeto de discussão. Pelas observações anteriores parece que a gestão comunitária

colabora para criar uma imagem para alunos e professores de que os alunos têm a possibilidade de “extrapolar seus limites”, como disse o professor. Provavelmente os pais, ao reclamarem de um professor ou de uma situação específica, sejam mais enfáticos do que nas outras escolas. No entanto, não pude observar nenhuma ocasião em que o poder dos pais se apresentou desta maneira.

Vi a interferência dos alunos na comunicação entre famílias e escola ser ressaltada em outros momentos. Como já relatei anteriormente, em uma reunião de pais da 8ª série para falar sobre o ensino de inglês, uma mãe estava muito preocupada em como poderia ajudar seu filho se o aluno não podia levar as provas de inglês para casa⁸, onde ela poderia ver suas deficiências, e se nunca tinha dever, de acordo com as informações de seu filho. A responsável pelo inglês disse que sempre tinha dever de casa e quando o aluno não fazia sua tarefa levava um bilhete para casa. Observou-se na reunião que tendo em vista a não cobrança de uma assinatura que acusasse o recebimento do bilhete, este nunca era entregue. Perrenoud (187) explica que os alunos aprendem desde cedo que o portador de más notícias nunca é bem recebido. Desta forma, se eles podem retardar a comunicação de um fato desfavorável, eles assim o fazem.

Outra situação de interferência dos alunos foi o “domingão”⁹ organizado pela diretoria de pais. Comentou-se na reunião de diretório que poucos alunos e pais do ensino médio tinham comparecido, provavelmente porque os alunos não tinham achado a programação interessante. Em uma das entrevistas, quando perguntei se os pais tinham ido a este evento, a resposta da mãe foi que só havia recebido o convite pelo filho dias depois da realização do evento. Os alunos, como diz Perrenoud (ibid), são artífices da sua própria educação, eles também controlam as atividades de acordo com a sua opinião.

Com a análise das respostas podemos entender a explicação do coordenador do ensino médio de que o comportamento dos alunos melhorava na passagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porque os pais deixavam a disciplina mais a cargo da escola. Quando os pais “saem de cena”, os alunos não têm como interferir na interpretação das mensagens. Desta forma não há mais

⁸ As aulas de inglês da escola são terceirizadas para um curso externo. As provas não são devolvidas por uma questão estratégica do curso, no entanto, elas ficam à disposição dos pais na escola para aqueles que tiverem interesse.

⁹ Evento de confraternização entre as famílias em um clube, onde foram feitos jogos e brincadeiras diversas entre pais e alunos.

triangulação na comunicação, o que facilita o estabelecimento de regras de jogo entre alunos e escola. São eles mesmos que têm que se entender com a escola, não havendo mais a hipótese de utilizar certas contradições das relações entre família e escola em seu benefício.

5.4 **Famílias e escolas**

Após termos visto a influência que a escola exerce sobre a família, podemos começar a analisar a relação família e escola observando as opções feitas pelas famílias dentre as oferecidas pelo *survey* sobre quais são os deveres da escola com seus alunos¹⁰.

O alto investimento que estas famílias fazem, conforme foi analisado no segundo capítulo, converte-se em expectativas elevadas. Poucos pais consideraram que as opções dadas não são deveres da escola. Estes pais escolhem escolas de prestígio e esperam que estas instituições cumpram inúmeros papéis em relação à formação dos filhos.

¹⁰ Por diferenças nos questionários não serão cotejadas nesta questão as escolas bilíngüe 1 e confessional 1.

Tabela 51 – Frequência absoluta e relativa do que a escola deve propiciar de acordo com as famílias segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngüe 2 | Confessional 2 | Alternativas | Públicas | Total |
|---------------------------------|-----|-------|---------|------------|----------------|--------------|----------|-------|
| Sucesso acadêmico | Sim | Freq. | 27 | 24 | 51 | 35 | 84 | 221 |
| | | % | 96,4% | 92,3% | 87,9% | 81,4% | 88,4% | 88,4% |
| Aprenda o valor do esforço | Sim | Freq. | 24 | 26 | 55 | 37 | 82 | 224 |
| | | % | 85,7% | 100,0% | 96,5% | 86,0% | 86,3% | 90,0% |
| Seja capaz de ter objetivos | Sim | Freq. | 26 | 26 | 55 | 40 | 86 | 233 |
| | | % | 92,9% | 100,0% | 96,5% | 90,9% | 90,5% | 93,2% |
| Seja feliz | Sim | Freq. | 21 | 20 | 38 | 37 | 73 | 189 |
| | | % | 77,8% | 76,9% | 66,7% | 86,0% | 76,8% | 76,2% |
| Adquirir senso crítico | Sim | Freq. | 27 | 25 | 54 | 44 | 86 | 236 |
| | | % | 96,4% | 96,2% | 94,7% | 100,0% | 90,5% | 94,4% |
| Aprenda a respeitar regras | Sim | Freq. | 27 | 25 | 52 | 41 | 87 | 232 |
| | | % | 96,4% | 96,2% | 91,2% | 93,2% | 91,6% | 92,8% |
| Tenha uma boa formação cultural | Sim | Freq. | 27 | 25 | 57 | 44 | 91 | 244 |
| | | % | 96,4% | 96,2% | 100,0% | 100,0% | 96,8% | 98,0% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente.

A especificidade dos “estabelecimentos inovadores” apontada por Ballion colabora para compreendermos porque as famílias das escolas alternativas foram as que mais assinalaram o item “seja feliz”, e as que menos assinalaram “sucesso acadêmico”. Tendo em vista que estas instituições colocam “grande ênfase no cuidado com a realização pessoal do educando” (apud Nogueira, 1998, p.53), parece coerente que as famílias tenham como uma de suas expectativas a felicidade dos seus filhos nestas escolas. Já a excelência escolar “não é explicitamente colocada como objetivo” (ibid, p.53) nestes estabelecimentos, logo parece razoável que estas famílias não confirmem prioridade ao sucesso acadêmico, ainda que essas escolas “forneçam à sua clientela as bases objetivas de um brilhante êxito escolar ulterior” (ibid, p.53).

O investimento na escolaridade dos filhos também pode ser observado na presença das famílias tanto nas situações em que a escola promove, quanto nas situações em que algo as incomoda (Tabela 52)¹¹. A maioria das famílias assinala ir à escola em todas as situações. As famílias da escola judaica indicam ir à escola

¹¹ Por diferenças nos questionário não serão cotejadas nesta questão as escolas bilíngüe 1 e confessional 1.

um pouco menos do que as outras famílias “quando algo os incomoda”. Provavelmente este dado esteja sendo influenciado pelo costume dos pais de ligarem para a escola ao invés de comparecerem pessoalmente. Nas entrevistas com as coordenadoras, estas mencionaram que as famílias seguidamente tentam resolver os problemas dos filhos por telefone, em consequência deste hábito muitas elas conhecem até pela voz. Nas entrevistas exploratórias com as famílias, este costume também foi citado. Nas escolas alternativas, comparativamente, a menor frequência dos pais acontece em reuniões de pais, talvez esta perspectiva mais individualizada na educação dos filhos, não favoreça os encontros coletivos, quando os problemas são abordados em conjunto.

Tabela 52 - Frequência absoluta e relativa das ocasiões em que os pais vão à escola segundo a tipologia das Escolas

| | | Judaica | Bilíngüe 2 | Confessional 2 | Alternativas | Públicas | Total |
|-----------------------------------|-----|----------|------------|----------------|--------------|----------|-------|
| Quando convocados individualmente | Sim | Freq. 27 | 25 | 53 | 41 | 88 | 234 |
| | | % 100,0% | 96,2% | 93,0% | 93,2% | 92,6% | 94,0% |
| Quando algo incomoda | Sim | Freq. 21 | 25 | 49 | 37 | 79 | 211 |
| | | % 77,8% | 96,2% | 87,5% | 88,1% | 84,9% | 86,5% |
| Festas e ocasiões especiais | Sim | Freq. 23 | 22 | 49 | 37 | 68 | 199 |
| | | % 85,2% | 84,6% | 87,5% | 86,0% | 73,9% | 81,6% |
| Em reuniões de pais | Sim | Freq. 23 | 26 | 52 | 35 | 87 | 223 |
| | | % 85,2% | 100,0% | 92,9% | 79,5% | 92,6% | 90,3% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente.

Esta proximidade não é percebida pelos professores como excessiva, pois nenhum dos respondentes assinalou esta opção. As famílias da escola judaica serão consideradas presentes por 43% dos professores respondentes e presentes apenas nas situações de crise para 50% (tabela 53). Acredito que metade dos professores ter assinalado que as famílias estão presentes somente nas situações de crise, mais do que revelar um distanciamento das famílias, deve ser interpretado como uma característica destas instituições, conforme a tabela que mostra a distribuição do conhecimento dos profissionais pelas famílias¹² (tabela 54).

Com exceção das escolas bilíngües, as famílias das escolas investigadas têm a tendência de conhecer mais os coordenadores das escolas do que os professores,

¹² Nesta questão as famílias podiam assinalar: “sim”, “pouco” e “não”. Nesta tabela apresento apenas as respostas afirmativas.

55% das famílias conhecem os coordenadores e 31% assinalam conhecer¹³ os professores. Esta situação provavelmente reflete a estrutura das escolas. Geralmente, são os coordenadores que servem de elo entre as famílias e as escolas. Estes profissionais, entre outras tarefas, atendem os pais ao telefone, assim como em reuniões privadas para debater diferentes questões sobre os alunos. São eles que centralizam a comunicação na escola, ajudando de certa forma a unificar o discurso pedagógico institucional. Nas entrevistas exploratórias que fiz, as três mães afirmaram que basta ligar para a coordenadora para saber o que está acontecendo com o filho ou a filha, esta profissional conhece todas as crianças pelo nome.

Tabela 53 – Frequência absoluta e relativa da Atitude mais freqüente das famílias sobre a escolarização dos filhos pelos professores

| | | | Judaica | Bilíngües | Confessionais | Alternativas | Públicas | Total |
|---|---|--------|---------|-----------|---------------|--------------|----------|-------|
| Atitude mais freqüente das famílias sobre a escolarização dos filhos. | Presente | Freq. | 6 | 12 | 10 | 19 | 18 | 65 |
| | | % | 42,9% | 57,1% | 37,0% | 63,3% | 46,2% | 49,6% |
| | Presente somente nas situações de crise | Freq. | 7 | 8 | 15 | 11 | 19 | 60 |
| | | % | 50,0% | 38,1% | 55,6% | 36,7% | 48,7% | 45,8% |
| | Ausente | Freq. | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 6 |
| | | % | 7,1% | 4,8% | 7,4% | ,0% | 5,1% | 4,6% |
| Total | Freq. | 14 | 21 | 27 | 30 | 39 | 131 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 54 – Frequência absoluta e relativa do conhecimento dos pais dos profissionais da escola dos filhos segundo a tipologia das escolas

| | | | Judaica | Bilíngües | Confessionais | Alternativas | Públicas | Total |
|---|---------------|-------|---------|-----------|---------------|--------------|----------|-------|
| Você conhece os seguintes profissionais da escola de seu filho? | Professores | Freq. | 10 | 41 | 23 | 26 | 19 | 119 |
| | | % | 35,7% | 56,2% | 15,1% | 60,5% | 20,2% | 30,5% |
| Respostas afirmativas | Coordenadores | Freq. | 21 | 40 | 82 | 36 | 36 | 215 |
| | | % | 77,8% | 54,8% | 53,9% | 83,7% | 38,3% | 55,3% |
| | Diretores | Freq. | 20 | 56 | 65 | 30 | 38 | 209 |
| | | % | 74,1% | 76,7% | 42,8% | 69,8% | 40,4% | 53,7% |

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.
As células devem ser lidas de forma independente.

¹³ Sabe-se que “conhecer” pode ter significados subjetivos muito diferentes: desde “saber quem é” até uma maior proximidade facilitadora de diálogo.

O maior conhecimento indicado dos professores tanto pelas famílias das escolas bilíngües quanto pelas famílias das escolas alternativas explica-se o porquê delas serem consideradas presentes para 57% e 63% dos professores respondentes, respectivamente.

5.4.1

Capital cultural – envolvimento escolar

“A maioria dos pais tem formação universitária, quer dizer um nível cultural elevado, um nível de exigência elevado em relação à qualidade pedagógica da escola. A maioria dos pais tem um julgamento crítico, crítico no sentido de tem capacidade de fazer um julgamento do trabalho escolar, da nossa opção pedagógica, não necessariamente crítico positivo ou negativo, tem muita noção, tem muita familiaridade com os métodos modernos acompanham etc.” (Coordenadora do ensino judaico).

Lareau (1987) destaca a influência do capital cultural na relação das famílias com as escolas. Na classe trabalhadora os pais consideram que escola e família têm funções específicas e independentes. Já os pais de classes médias altas fundamentam suas ações na perspectiva da interdependência entre a família e a escola.

Nas teses e dissertações sobre pais de classes populares que analisamos, o mesmo comportamento distante de pais das camadas populares com relação à escola foi assinalado, assim como a desqualificação dos pais por parte dos professores por conta desse comportamento. Se compararmos com a escola estudada, vemos mais uma vez a importância do capital cultural das famílias para sua maior integração com o trabalho escolar.

Ribeiro (2000) observou que apenas 40% os pais das escolas públicas se sentem à vontade para se posicionar nas reuniões de pais. Já nas escolas privadas os pais “são unânimes em afirmar que as críticas ou sugestões que eles lançam à escola, aparentemente são acatadas pela direção e professores, mas nem sempre levadas em conta” (ibid, 49). Bueno (1994) ao realizar sua pesquisa em uma escola municipal de pré a 4ª série, localizada na zona norte de Belo Horizonte – MG, para investigar a relação família escola, verificou não ser o grupo de famílias homogêneo, porém, as famílias de condições piores tinham mais dificuldades em lidar com a escola.

Nas escolas de prestígio investigadas não pudemos observar correlações entre o capital cultural das famílias com o nível de conhecimento dos profissionais das escolas, nem com a participação das mães na vida escolar dos filhos. Provavelmente o que ocorre é como Brandão¹⁴ salienta:

mesmos aqueles que procedem de camadas menos providas de capital (econômico, cultural ou social), uma vez as freqüentando, estariam, de alguma forma, referidos às elites. Através dos investimentos em estratégias educativas e escolares próprias das elites, suas famílias estariam pensando capital simbólico às credenciais escolares e, simultaneamente, garantindo sua aproximação social de setores das elites, o que potencializaria a aquisição de novas formas de capital.

A diferença no conhecimento que as famílias têm dos profissionais das escolas públicas e confessionais em relação às outras escolas talvez decorra da estrutura dessas instituições. A maioria destas escolas tem tradição centenária o que contribui para um maior distanciamento nas relações família-escola, pois a antiguidade das instituições e da estrutura do corpo profissional das escolas reforça a desigualdade das relações. Observamos uma reunião de pais na confessional 2 e a impressão que tivemos foi dos profissionais “ensinando” os pais como educar seus filhos. O coordenador alertou sobre a necessidade de que os alunos dormissem um determinado número de horas, e que para isso era necessário o controle pelos pais do tempo dos filhos no uso do computador e na televisão. A reunião ocorreu em um sábado de junho, sendo que apenas alguns dos professores estavam presentes para se apresentar para os pais. Como o contato mais estreito ocorre só quando o aluno apresenta algum tipo de problema e normalmente este contato é feito com os coordenadores, a tendência é que os pais de fato não conheçam os profissionais da escola.

¹⁴ Relatório do grupo SOCED ao CNPq de 2003/2004. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio. Periódicos Online – Boletim SOCED

5.4.2. Capital social – envolvimento escolar

A pesquisa de Horvat et al. (2003) demonstrou que o “fechamento intergeracional” de Coleman (1988, 1990), que é a rede social que liga os pais a seus pares nas escolas, é primordialmente um fenômeno da classe média. A partir da base empírica etnográfica, com as informações das famílias de 88 crianças, este trabalho teve como objetivo descrever as várias naturezas das redes sociais, explorando as diferenças de classe na mobilização ou na ativação das redes sociais pelos pais no contexto escolar. De acordo com a pesquisa, essas redes sociais se formam, pelo menos em parte, como o resultado da participação das crianças em atividades organizadas, o que é mais freqüente na classe média. Em contrapartida, a classe trabalhadora e famílias mais pobres exibem uma forma de “fechamento intergeracional” que é circunscrita ou limitada pelas relações de parentesco. Em geral, as redes sociais observadas nas classes trabalhadoras e nas famílias mais pobres não incluem ligações com a escola ou com atividades que as crianças realizam. Essas diferenças nas redes sociais influem no modo como são abordados os problemas da escola. Pais da classe trabalhadora e de famílias pobres tendem a resolver suas questões de forma individual e a não receber suporte de suas redes sociais para isso. Em contrapartida, pais de classe média reagem por vezes de forma coletiva, ou então, atuam individualmente mas mantêm a possibilidade de um envolvimento coletivo.

Podemos observar este fenômeno na escola judaica. O nível de conhecimento que esses pais têm entre si faz com que os problemas sejam abordados muitas vezes de forma coletiva, ainda que não de forma organizada através da diretoria de pais¹⁵. De acordo com o depoimento da coordenadora, os pais se encontram nas festas de Bar Mitzva, nos movimentos juvenis e nos clubes; nestes ambientes conversam sobre os problemas de escola. Quando vão falar com a coordenadora sobre a atitude de um professor já é no coletivo, isto é, falam em seu nome e da pessoa com quem conversaram no evento social. Esta atitude representa uma mudança no tipo de poder que as famílias têm em relação à instituição, normalmente restrita apenas ao âmbito individual. Isto sem falar na

¹⁵ Ver tabela 32 e 33 do capítulo IV – Escolas Judaicas.

hipótese de se apresentarem ao Diretório de Pais para falar dos seus problemas, Essa possibilidade parece bem mais uma dimensão simbólica do poder potencial dos pais de intervir na escolaridade do que uma prática freqüente; nas reuniões de que participei não presenciei nenhuma situação em que esse poder se manifestasse.

5.4.3 Famílias da escola judaica

Tentando estabelecer diferenciações nas famílias, pedi aos três coordenadores e a psicóloga que as dividissem em subgrupos. Descreverei aqui apenas as famílias que foram salientadas como específicas da escola judaica. Preciso salientar que houve uma congruência muito grande quanto aos tipos estabelecidos pelos coordenadores, ou seja, os profissionais salientaram a existência de famílias “parceiras”, “misturadas”¹⁶ e aquelas com problemas com a carga de judaísmo (o coordenador do ensino médio não mencionou estas famílias, acredito por ser a carga de judaísmo bem menor neste segmento).

1 – Famílias “parceiras”

O primeiro grupo citado por todos foi o das famílias “parceiras”: são famílias que identificam a escola como um bem da comunidade, não apenas uma prestadora de serviço. Estão em contato permanente, valorizam a troca com os profissionais da escola.

“Esse é um tipo de família que está muito identificada com ação da escola, reconhece que os papéis são diferentes, o que é dela e o que é da escola e se compromete. Senta aqui numa entrevista e ouve e discute (...) Combinamos isso e isso acontece.”(psicóloga da escola judaica)

A representação dos coordenadores da escola de que as famílias da escola judaica são mais presentes do que as de outras escolas em que já tenham trabalhado deve ser relativizada pela própria resposta ao questionário dos pais. Em

¹⁶ Os termos famílias “parceiras” e “misturadas” são categorias nativas do campo.

nenhuma das questões sobre a presença dos pais a frequência da escola foi significativamente maior do que a das outras escolas estudadas.

Todas as escolas apresentaram frequências altas de participação dos pais; apenas as escolas confessionais tiveram números um pouco mais baixos. Os professores respondentes da escola judaica também não assinalaram em maior proporção as famílias como presentes se comparado com as outras escolas. O que chama a atenção, no entanto, é a resposta dos pais da escola judaica à pergunta se vão quando convocados individualmente: todos os pais respondentes comparecem. Esta é justamente a situação na qual o coordenador está envolvido: quando ocorre qualquer problema com o aluno é da responsabilidade dos coordenadores a interlocução com as famílias. Portanto, parece claro o porquê desta representação dos coordenadores. Outra situação que deve contribuir para a imagem de uma maior envolvimento dos pais são as ligações telefônicas, como já mencionei anteriormente. Nas entrevistas com as coordenadoras, estas relataram que as famílias seguidamente tentam resolver os problemas dos filhos por telefone, muitas elas conhecem até pela voz. Nas entrevistas exploratórias¹⁷ com as famílias, este costume também foi citado.

Outro dado que reforça a maior proximidade das famílias com os coordenadores e não com os professores foi a reunião que observei do 1º ano do ensino médio. Segundo informação do coordenador só é feita uma reunião por ano, a que observei no ano de 2004 nenhum professor estava presente, apenas a diretora da escola, os coordenadores e a orientadora vocacional. Ao mesmo tempo, em agosto o coordenador já tinha atendido 44 famílias dos 66 alunos do 1º ano, 37 famílias de 83 alunos do 2º ano e 4 ou 5 famílias dos 44 alunos do 3º ano¹⁸. A situação é um pouco diferente na 8ª série, a psicóloga explicou que são feitas reuniões específicas entre pais e professores, mas os contatos são para aqueles cujos filhos estão com alguma dificuldade na matéria, o que não colabora para haver um conhecimento maior entre pais e professores. Os professores na primeira reunião do ano de pais se apresentam, o que parece não ser suficiente para os pais afirmarem que os conhecem.

¹⁷ Foram feitas 4 entrevistas exploratórias.

2 – Famílias que gostariam que a carga de judaísmo fosse diminuída

Outro tipo de família é aquela que reclama da carga horária de judaísmo. De fato em pesquisa feita pela própria escola, já citada anteriormente, na questão aberta sobre qual seria a sugestão para o ensino judaico, 21% das famílias sugeriram reduzir a carga de ensino judaico, dando maior ênfase a outras áreas de ensino. Esta característica é encontrada também em Hemsí (1997, p. 94), pois para os pais entrevistados em sua pesquisa feita na cidade de São Paulo, as críticas às escolas judaicas eram: “a insuficiência de conteúdos na área não-judaica e a quantidade excessiva de conhecimentos sobre o judaísmo”. O tema também surgiu no Diretório de Pais quando um participante reclamou que os alunos deveriam ter aula de computação ao invés de estudar tanto judaísmo.

Na entrevista com a coordenadora de ensino judaico ao pedido de um possível perfil dessas famílias, ela definiu três tipos. O primeiro são as de casamentos interreligiosos, nos quais os cônjuges fazem acordos, e muitas vezes para o cônjuge não-judeu a carga horária judaica parece excessiva por este não ter maior interesse nesta formação. O segundo tipo são as famílias judias que gostariam de ter uma escola para judeus e não uma escola judaica, isto é, para estes o judaísmo seria uma espécie de “DNA” (sic) não sendo necessário nenhum tipo de reforço cultural na escola, bastando a congregação de judeus, uma vez que os filhos realizam todos os ritos necessários para serem judeus, como o *brit milá*¹⁹ e o *bar mitzvá*²⁰. Por último seriam os pais que não têm nenhum conflito com a opção pela escola judaica, mas como o filho está com dificuldades nas outras disciplinas, lhes parece demasiado ainda ter que estudar a língua hebraica, por exemplo.

Para tentar analisar estas situações, é importante que se compreenda o conceito de *habitus*. *Habitus* são as disposições duráveis para agir, pensar, sentir e valorar de uma determinada maneira no mundo social.

Princípio gerador de *estratégias objetivas*, como seqüências de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas, o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre

¹⁸ Informação fornecida pelo próprio coordenador do Ensino Médio.

¹⁹ *Brit milá* – é a circuncisão feita no filho de uma família judia no 8º dia de seu nascimento.

²⁰ *Bar Mitzvá* - cerimônia que marca a maioridade religiosa do menino perante a lei judaica, feita no primeiro shabat depois do décimo terceiro aniversário, quando o jovem é chamado pela primeira vez para ler a Torá na sinagoga.

outras razões porque – a própria palavra o diz – ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual. (Bourdieu, 1998, p.84)

O *habitus* é formado nas práticas sociais podendo favorecer ou dificultar o enfrentamento das exigências da vida social. Interiorizados e incorporados pelos indivíduos ao longo de suas histórias, os *habitus* se manifestam fundamentalmente pelo sentido prático da maioria das ações cotidianas dos homens em sociedade. Acontece que a construção do *habitus* dessas famílias já foi em uma comunidade judaica bastante assimilada pela sociedade brasileira. Tendo esta “dupla face”, portador de um *habitus* formado em ambas as culturas, o senso de jogo leva o agente a dar mais importância as disciplinas comuns a todas as escolas. Principalmente tendo em vista a importância do julgamento escolar no futuro dos herdeiros.

Em relação aos judeus que pensam ser “uma questão de DNA” podemos imaginar terem as mesmas características do grupo encontrado por Hemsí (1997):

A maioria dos entrevistados da geração estudada identifica-se com o Judaísmo e têm o desejo que esta identificação seja incorporada pelos seus filhos. Porém, além de não ter conhecimentos dos valores judaicos, realizando tradições muitas vezes sem consistência, não tem disponibilidade para aprendê-lo. Na geração de seus pais havia uma *preocupação em ser judeu*, como uma identificação em si, enquanto que agora podemos observar que para muitos dos entrevistados, o importante é *continuar – ser judeu para continuar o Judaísmo*, gerando o mínimo de compromissos pessoais com esta identificação. (grifos da autora)

Finalmente, talvez seja possível interpretar a atitude dos pais de tentar reduzir a carga horária de judaísmo em decorrência das dificuldades dos filhos como fazendo parte das estratégias pedagógicas mais voltadas para a escolaridade. As estratégias educativas estão no bojo das estratégias de reprodução, isto é, práticas cujo objetivo maior é que a prole tenha um valor pelo menos equivalente ao valor inicial da família de origem. Desta forma, como as famílias são dependentes da sociedade, elas abrem mão de determinados objetivos na tentativa de conquistar outros. As famílias da escola judaica priorizam o currículo comum em detrimento do judaico, para conquistar o sucesso escolar.

3 – Famílias “Misturadas”²¹”

Algumas famílias foram consideradas “invasivas” ou “misturadas” pelos coordenadores, Estas são caracterizadas como aquelas que falam com os profissionais determinando como deve ser o trabalho pedagógico:

“O que acontece aqui na escola é que isso às vezes fica muito misturado, porque como pai, ele administra, ele gerencia, ele financia. Isso às vezes para alguns, (não é a totalidade absolutamente não é), faz com que eles se sintam mais autorizados a dizer como que eu, que sou contratada pela escola, ou o professor que também é contratado pela escola, deve se conduzir. Com muita frequência: ‘eu acho que você tem que diminuir a grade curricular de tal matéria’ , “eu acho que você tem que suspender aquele aluno’, ‘você não pode deixar esse pai agir desse jeito’.”

Talvez possa parecer que se trata do que Lahire denominou de “direito educativo de ingerência dissimétrico”: “os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer” (1997, p.337).

Estas poucas famílias, de acordo com a fala dos coordenadores, não precisam estar necessariamente vinculadas ao Diretório de Pais. Isto confirma as minhas impressões, pois conforme será exposto no próximo capítulo, apenas um dos participantes pareceu ter este tipo de conduta. Sendo que, ao mesmo tempo em que havia este pai “misturado”, havia outro muito preocupado em não interferir nos assuntos pedagógicos da escola. De acordo com sua opinião, não poderia fazê-lo pois não era um profissional do assunto. Este pai também demonstrou preocupação com os pais que interferiam de maneira inadequada na estrutura da escola:

“eu acho que tem pessoas que confundem a posição de estar na diretoria e são muito invasivas mesmo e ali são profissionais trabalhando. Nós não somos profissionais da área de educação.” (pai-diretor)

Este tipo de família, no entanto, não constitui um número relevante. Como já dissemos anteriormente, nenhum professor do *survey* considerou excessiva a presença dos pais na escola, as alternativas escolhidas foram *presente*, *presente apenas nas situações de crise* e *ausente*, sendo que esta última foi assinalada por apenas um dos professores respondentes da escola judaica, em um total de 6

²¹ Categoria nativa.

professores de todas as escolas investigadas. As respostas dos questionários dos pais apontam para a mesma direção, apenas um dos pais assinalou questionar a escola quando os resultados dos filhos não são bons, em um total de três de todas as escolas. Para mais da metade dos pais a opção mais adequada nesta situação é dar apoio aos filhos.

Apesar de ter sido apontada como uma característica típica da escola judaica, vemos Henry citar este mesmo tipo de atitude entre as famílias de camadas médias e altas ao comparar a postura destas famílias com as da classe operária:

Outro factor que pode ser necessário tomar em conta é o de os pais da classe operária poderem demonstrar demasiado respeito e deferência para com os educadores, o que impedirá a resolução conjunta de problemas. Por outro lado, os pais da classe média alta podem não colaborar bem com os educadores se os vêm como funcionários da escola, e não conseguem conferir a dimensão e a atenção adequadas ao trabalho com os professores para um fim comum (apud Silva, 2003, p.74).