

Marlice de Oliveira e Nogueira

**PAIS PROFESSORES E A
ESCOLARIZAÇÃO
DOS FILHOS**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

Marlice de Oliveira e Nogueira

**PAIS PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO
DOS FILHOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

N778p
T

Nogueira, Marlice de Oliveira e.
Pais professores e a escolarização dos filhos / Marlice de
Oliveira e Nogueira. - UFMG/FaE, 2011.
265 f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria Alice Nogueira.
Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino básico domiciliar -- Teses.
3. Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Maria Alice. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.15

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Tese intitulada: **“Pais professores e a escolarização dos filhos”** de autoria da doutoranda **Marlice de Oliveira e Nogueira**, aprovada no dia 14 de dezembro de 2011, por banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira – FAE / UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis – PUC-RIO

Profa. Dra. Lea Pinheiro Paixão – UFF

Prof. Dr. Antônio Augusto Gonçalves Batista – FAE / UFMG

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – FAE / UFMG

Dezembro / 2011
Belo Horizonte - MG

Dedico este trabalho aos meus pais Mário e Alice e aos meus irmãos Daniel, Leninha, e Marleide, porque sempre estiveram ao meu lado, trazendo-me conforto e estímulo para seguir em frente.

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Gregório de Matos

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Maria Alice Nogueira, pela orientação competente e precisa e, sobretudo, pela atenção e escuta às minhas dificuldades e dúvidas em muitos momentos do percurso de doutoramento;

Ao Dute, pelas instigantes reflexões “bourdieianas” ao longo do curso e, principalmente, pelas preciosas sugestões na qualificação e em muitos outros momentos da pesquisa.

Aos meus pais, Mário e Alice, pelo apoio incondicional, pela confiança e pelo amor dedicados aos filhos, sempre;

Aos meus irmãos, Daniel, Leninha e Marleide, pela amizade fraterna e pelas palavras de incentivo no decorrer de minha complexa caminhada;

À Isabel Lelis, pela valiosa contribuição na qualificação deste estudo;

À Marlene, pela condução minuciosa, correta e, especialmente, amorosa da revisão linguística deste texto;

Aos pais/mães professores/as e seus filhos e filhas que concederam as entrevistas, recebendo-me generosamente e partilhando comigo um pouco de suas histórias e de suas vidas;

Aos professores e colegas da Pós-Graduação, pelo conhecimento compartilhado;

Ao Colégio Sant’Ana e, principalmente, ao diretor Márcio Santos, pela compreensão e colaboração, em muitos momentos de dedicação ao doutorado;

Ao Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e, de modo especial, ao coordenador Reginaldo Leandro Plácido, pela amizade e pelo apoio durante o período do doutorado e a especial compreensão das necessidades demandadas por este trabalho;

Aos amigos, que comigo dividiram expectativas, alegrias, angústias e conquistas ao longo do percurso.

RESUMO

Este trabalho busca compreender o impacto do exercício da profissão docente na vida escolar dos filhos, por meio da análise das práticas educativas de famílias em que, ao menos, um dos genitores é professor. Um questionário foi aplicado aos 114 professores das séries finais do Ensino Fundamental das redes pública e privada do município de Itaúna, com filhos entre sete e 14 anos. Uma sub-amostra de 40 famílias foi submetida à entrevistas semidiretivas, totalizando 80 sujeitos entrevistados (40 genitores e 40 filhos). Estudos clássicos que analisam a relação família-escola e pesquisas atuais que investigam as estratégias educativas familiares serviram de referencial teórico para esta investigação. Os resultados obtidos neste estudo mostram que, de um modo geral, os pais professores se mobilizam intensamente para favorecer a escolarização dos filhos, mas que esta mobilização não se dá de modo homogêneo à diferentes famílias. A origem social, as condições objetivas de existência, a rede de ensino de atuação profissional, as experiências docentes e os modos de configuração das dinâmicas familiares modulam as práticas educativas dos pais professores e impactam a relação que eles estabelecem com a vida escolar dos filhos. A análise aprofundada dos dados revelou a configuração de três grupos de famílias: “famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar”, “famílias fortemente orientadas para a realização pessoal” e “famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão”. A análise das práticas educativas dessas famílias, realizada a partir da observação de suas consonâncias e dissonâncias, permitiu constatar que elas contribuem para produzir, nos filhos, disposições para o sucesso escolar e construir experiências escolares positivas. E que este trabalho educativo dos pais é fruto da posse de determinados “trunfos” advindos da experiência docente e, justamente, da condição híbrida de pai e professor.

Palavras-chave: pai professor, relação família-escola, práticas educativas

ABSTRACT

The aim of the current study is to understand the impact of the exercise of the teaching profession by the parents on the school life of their children, by analyzing the educational practices of families in which at least one of the parents is a teacher. A survey was submitted to the 114 teachers of the final grades of Middle School from public and private schools of the city of Itaúna, with children between seven and fourteen years old. A subsample of 40 families was selected for semi directed interviews, summing up 80 interviewed subjects (40 parents and 40 children). Classic studies that analyze the family-school relationship and recent research that investigate the family educational strategies served as theoretical references for this study. The results obtained in this research show that, in a general manner, the parents who are teachers are more intensely mobilized to support their children's education, but that such mobilization does not happen homogeneously among the different families. The social origins, the objective living standards, the networks of professional activity, the teaching experiences and the different configurations of family dynamics affect the educational practices of such parents and impact the relationships they establish with their children's school life. The detailed analysis of the data revealed the configuration of three types of families: "school success oriented families", "personal fulfillment oriented families", and "families whose school success depends more heavily on advantages of the profession". The analysis of the education practices of these families led to the perception that they contribute to produce in their children dispositions for school success and to construct positive school experiences. Besides that, this educational activity is the fruit of the possession of certain "bonuses" obtained from the teaching experience and, precisely, the hybrid condition of parent and teacher.

Key-words: parent teacher; family-school relationship; educational practices

RESUMÉ

L'objectif de ce travail est celui de comprendre l'impact de l'exercice de la profession de professeur dans la vie scolaire des enfants, au moyen de l'analyse des pratiques éducatives des familles dans lesquelles du moins un des géniteurs est professeur. Un questionnaire a été proposé à 114 enseignants des dernières séries de l'Enseignement Fondamental des réseaux public et privé de la municipalité de Itaúna, qui avaient des enfants de sept à quatorze ans. Un sous-échantillon, formé de quarante familles, a été soumis à des entrevues semi-structurées, totalisant quatre-vingts sujets interrogés (quarante géniteurs et quarante enfants). Des études classiques qui analysent le rapport famille/école et des recherches actuelles qui enquêtent à propos des stratégies éducatives familiales ont servi comme référence théorique à cette enquête. Les résultats obtenus dans cette étude rendent en évidence que, d'une manière générale, les parents professeurs se mobilisent intensément afin de favoriser la scolarisation des enfants, mais cette mobilisation n'est pas faite d'une façon homogène dans des différentes familles. L'origine sociale, les conditions objectives de l'existence, le réseau d'enseignement de l'exercice professionnel, les expériences enseignantes et les manières de configuration des dynamiques familiales modulent les pratiques éducatives des pères/mères enseignants impactent la relation qu'ils ont établie avec la vie scolaire des enfants. L'analyse approfondie des données a dévoilé la configuration des trois groupes de famille: des familles fort orientées vers le succès scolaire, des familles fort orientées vers l'épanouissement personnel et des familles dont le succès scolaire dépend plus fortement des atouts résultant de la profession. L'analyse des pratiques éducatives de ces familles, faite à partir de l'observation de ses consonances et dissonances, a confirmé que ces pratiques contribuent à pousser les enfants à des dispositions au succès scolaire et à élaborer des expériences scolaires positives. Par surcroît, ce travail éducatif est le résultat de certains "atouts" qui adviennent de l'expérience enseignante et, justement, de la condition hybride de parents et professeurs.

Mots-clés: parents enseignants; relation famille/école; pratiques éducatives

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores pesquisados segundo o sexo	48
Tabela 2: Professores da Educação Básica segundo o sexo – Brasil/1997	48
Tabela 3: Professores pesquisados por faixa etária e sexo	49
Tabela 4: Professores pesquisados segundo estado civil e sexo	50
Tabela 5: Professores pesquisados segundo tamanho da prole	51
Tabela 6: Professores pesquisados segundo faixa etária e sexo da prole	52
Tabela 7: Professores pesquisados segundo religião do grupo familiar ⁵³	
Tabela 8: Professores segundo renda familiar mensal	54
Tabela 9: Professores pesquisados segundo o exercício de ocupações não relacionadas à docência	55
Tabela 10: Professores pesquisados segundo posse de determinados bens de consumo	55
Tabela 11: Professores pesquisados segundo a rede de ensino frequentada pelos filhos	56
Tabela 12: Professores pesquisados segundo rede de ensino de exercício docente	59
Tabela 13: Professores pesquisados segundo número de escolas em que trabalham	59
Tabela 14: Professores pesquisados segundo carga horária semanal	60
Tabela 15: Professores pesquisados segundo nível de ensino da docência	61
Tabela 16: Professores segundo o tempo de docência	61
Tabela 17: Professores segundo disciplinas lecionadas	62
Tabela 18: Professores segundo rede da escola frequentada no Ensino Fund. e Médio	64
Tabela 19: Professores segundo instituição de Ensino Superior frequentada	65
Tabela 20: Professores segundo ano de conclusão do curso superior	68
Tabela 21: Professores segundo área de formação no Ensino Superior	69
Tabela 22: Professores segundo frequência a curso de pós-graduação	70
Tabela 23: Professores segundo conclusão de curso de pós-graduação	70
Tabela 24: Professores segundo área de conhecimento do curso de especialização	70
Tabela 25: Professores segundo frequência em cursos de língua estrangeira	71
Tabela 26: Professores segundo a ocupação dos pais	72
Tabela 27: Professores segundo a ocupação das mães	73
Tabela 28: Professores segundo o nível de escolaridade do pai	74
Tabela 29: Professores segundo nível de escolaridade da mãe	75

Tabela 30: Professores segundo nível de escolaridade do cônjuge	76
Tabela 31: Professores segundo ocupação do cônjuge	77
Tabela 32: Professores segundo frequência a eventos culturais no período de um ano	80
Tabela 33: Professores segundo frequência a atividades culturais	82
Tabela 34: Professores segundo tempo diário gasto assistindo à TV	82
Tabela 35: Professores segundo tipo de programas televisivos assistidos	84
Tabela 36: Professores segundo frequência de leitura de livros no período de um ano	85
Tabela 37: Professores segundo posse de bens culturais	87
Tabela 38: Professores segundo assinatura de revistas e jornais	87
Tabela 39: Professores segundo frequência a atividades de lazer	88
Tabela 40: Total de 202 filhos frequentando a escola em 2009 segundo relação idade/série	94
Tabela 41: Pais professores do grupo 1 segundo disciplina lecionada	106
Tabela 42: Pais Professores do grupo 1 segundo critérios para escolha do estabelecimento de ensino	119
Tabela 43: Pais professores do grupo 3 segundo critérios para escolha do estabelecimento de ensino	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variação das mensalidades escolares no município de Itaúna	57
Quadro 2: Estabelecimentos escolares do município de Itaúna	58
Quadro 3: Professores da Educação Básica no município de Itaúna	58
Quadro 4: Instituições de Ensino Superior privadas de municípios vizinhos de Itaúna	66
Quadro 5: Equipamentos culturais de Itaúna	81
Quadro 6: Professores da amostra segundo campo disciplinar de formação	92
Quadro 7: Professores da amostra segundo rede de ensino de formação	93
Quadro 8: Perfil demográfico das famílias selecionadas	95
Quadro 9: Idade dos filhos dos professores selecionados segundo arranjo familiar	95
Quadro 10: Sexo dos filhos dos professores selecionados segundo o arranjo familiar	63
Quadro 11: Síntese das práticas educativas dos pais professores	233

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EMERGÊNCIA DO OBJETO SOCIOLÓGICO “PAIS PROFESSORES”: PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS.....	22
1.1 Processos de escolarização e pertencimento social.....	23
1.2 Dimensão do acompanhamento familiar nos processos de escolarização.....	30
1.3 Pais professores: evidências para um recente objeto de estudo.....	35
1.4. Pais professores na pesquisa sociológica brasileira.....	40
2 O PERCURSO INVESTIGATIVO: A PESQUISA DE CAMPO	45
2.1 O contexto da coleta de dados	46
2.2 O universo pesquisado: a dimensão quantitativa.....	47
2.2.1 <i>Perfil demográfico</i>	47
2.2.1.1 <u>Sexo, idade e estado civil</u>	47
2.2.1.2 <u>Tamanho, sexo e idade da prole</u>	51
2.2.1.3 <u>Religião do grupo familiar</u>	53
2.2.2 <i>Perfil socioeconômico</i>	54
2.2.2.1 <u>Renda</u>	54
2.2.2.2 <u>Posse de bens de consumo</u>	55
2.2.2.3 <u>Gastos com escolarização</u>	56
2.2.3 <i>Perfil profissional</i>	57
2.2.4 <i>Perfil educacional</i>	64
2.2.5 <i>Origem social</i>	72
2.2.6 <i>Utilização do tempo livre</i>	79
2.2.6.1 <u>Práticas culturais</u>	80
2.2.6.2 <u>Atividades de lazer</u>	88

2.3 Subgrupo entrevistado: a dimensão qualitativa.....	89
2.3.1 <i>Composição da amostra: os professores entrevistados e seus grupos familiares</i>	90
<u>2.3.1.1 Variáveis e critérios aplicados à composição da amostra</u>	91
<u>2.3.1.2 Configuração resultante da amostra intencional</u>	95
2.3.2 <i>Entrevistas: aspectos metodológicos</i>	96
3 DINÂMICAS DE AÇÃO FAMILIAR: A CONFIGURAÇÃO DE TRÊS GRUPOS DE FAMÍLIAS	100
3.1 Grupo 1: Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar	102
3.1.1 <i>As famílias</i>	102
<u>3.1.1.1 Características demográficas</u>	102
<u>3.1.1.2 Características socioeconômicas</u>	103
<u>3.1.1.3 Perfil profissional</u>	105
<u>3.1.1.4 Trajetória educacional</u>	106
<u>3.1.1.5 Origem social</u>	107
<u>3.1.1.6 Estilos de vida e práticas culturais</u>	108
3.1.2 <i>Práticas educativas e relação com a escola</i>	112
<u>3.1.2.1 Mobilização, esforço e tensão: a escola como projeto de vida</u>	113
<u>3.1.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: estratégias minuciosas para decisões “acertadas”</u>	117
<u>3.1.2.3 Dinâmicas intrafamiliares: o “exercício da autoridade familiar”</u>	125
<u>3.1.2.4 Monitoramento da vida escolar: vigilância e controle</u>	131
<u>3.1.2.5 Desempenho escolar: estratégias de prevenção e de reparação</u>	139
<u>3.1.2.6 Acompanhamento das atividades extraescolares</u>	146
3.2 Grupo 2: Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal	156
3.2.1 <i>As famílias</i>	156
<u>3.2.1.1 Características demográficas</u>	156
<u>3.2.1.2 Características socioeconômicas</u>	156
<u>3.2.1.3 Perfil profissional</u>	157
<u>3.2.1.4 Trajetória educacional</u>	158
<u>3.2.1.5 Origem social</u>	158
<u>3.2.1.6 Estilos de vida e práticas culturais</u>	160
3.2.2 <i>Práticas educativas e relação com a escola</i>	163

<u>3.2.2.1 Expectativas e projetos de vida: famílias em busca da realização pessoal</u>	164
<u>3.2.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: uma escola que seja “criativa”</u>	169
<u>3.2.2.3 Dinâmicas intrafamiliares: a criança como pessoa e a “construção de si”</u>	173
<u>3.2.2.4 Acompanhamento das atividades escolares: autoridade negociada e a construção de disposições favoráveis ao sucesso escolar</u>	176
<u>3.2.2.5 Sucesso escolar e relação com a escola: “prevenir é melhor do que remediar”</u>	182
<u>3.2.2.6 Controle e coordenação no acompanhamento das atividades extraescolares</u>	185
3.3 Grupo 3: Famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão	188
<i>3.3.1 As famílias</i>	188
<u>3.3.1.1 Características demográficas</u>	188
<u>3.3.1.2. Características socioeconômicas</u>	189
<u>3.3.1.3 Perfil profissional</u>	192
<u>3.3.1.4. Trajetória educacional</u>	192
<u>3.3.1.5 Origem social</u>	193
<u>3.3.1.6 Estilos de vida e práticas culturais</u>	197
<i>3.3.2 Práticas educativas e relação com a escola</i>	200
<u>3.3.2.1 Planejamento, aspirações e projetos familiares: investimento e angústia</u>	201
<u>3.3.2.2 “Escolha do necessário”: a inevitabilidade da escola pública e sua “colonização”</u>	204
<u>3.3.2.3 Exercício da autoridade familiar: imbricação de territórios da vida familiar com o mundo escolar</u>	208
<u>3.3.2.4 Acompanhamento da vida escolar: outros atores em cena</u>	213
<u>3.3.2.5 Relação com a escola, desempenho escolar e estratégias de compensação</u>	219
<u>3.3.2.6 Acompanhamento das atividades extraescolares</u>	222
4 À GUISA DE CONCLUSÃO: É POSSÍVEL FALAR DE “FAMÍLIAS EDUCÓGENAS”	226
4.1 Vantagens decorrentes do pertencimento social?	226
4.2 Práticas educativas familiares: variações sobre o mesmo tema?	228
<i>4.2.1 Expectativas e projetos para o futuro dos filhos</i>	229
<i>4.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: a recusa da escola pública</i>	230
<i>4.2.3 "Bom filho", "bom aluno": as nuances da construção do sucesso escolar</i>	231

<i>4.2.4 Vigilância, monitoramento, antecipação, compensação, "colonização": estratégias diversas com objetivos similares</i>	232
<i>4.2.5 Relação com a escola: intervenção direta em graus distintos</i>	235
4.3 Rompendo com a tradicional divisão sexual do trabalho educativo?	237
4.4 Um "efeito pai professor"?	238
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	253

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre a relação família-escola se apresentam sob uma nova ótica no campo da Sociologia da Educação. A reorientação dos estudos sociológicos, a partir de um novo enfoque teórico-metodológico contemplando pequenas unidades de análise e processos mais finos de investigação, permitiu, desde os anos 1980, dar visibilidade às dinâmicas internas vividas pelas famílias e compreender a conjugação de múltiplos aspectos imbricados na relação da família com a escolarização dos filhos.

Dessa forma, as pesquisas mais recentes sobre a relação família-escola têm evidenciado o papel ativo das famílias nas trajetórias escolares dos filhos, procurando, entre outras coisas, identificar e compreender a natureza e a intensidade dos esforços e investimentos dos pais na escolarização dos filhos (NOGUEIRA, 1998a).

Mas é importante ressaltar que, ao lado desse processo de reorientação teórica sofrido pela Sociologia da Educação, ocorreram também modificações sociais, tanto no plano das famílias, quanto no plano das escolas. Tais transformações sociais engendraram um processo contemporâneo, chamado por alguns, de “reconfiguração”¹ das relações entre famílias e escolas.

De um lado, mudanças profundas nas estruturas familiares fazem emergir novos modelos e novos modos de funcionamento dessas estruturas, nos quais as relações afetivas são intensificadas, e os filhos passam a ocupar lugar central no projeto familiar². Segundo Nogueira (1998), os estudos do sociólogo da família Francis Godard (1992) mostram que a centralidade dos filhos nos projetos familiares vem se instalando crescentemente na sociedade atual. Uma das explicações para esse fenômeno, segundo o autor, é que os indivíduos contemporâneos têm filhos, não mais por uma submissão a normas sociais que instituem os filhos como a “realização final” do casamento, mas por um “ato de vontade”, possibilitado

¹ Segundo Stöer e Silva (2005), os processos de mudança social que tão fortemente atingem o mundo contemporâneo engendram um novo desenho da relação entre a família e a escola. Esses processos modificam, segundo os autores, a própria concepção de escola e produzem novos modos de funcionamento familiar. Tais mudanças desembocam no que os autores denominam como “processos de reconfiguração da relação família-escola, no qual não somente a *relação* sofre transformações, mas os elementos constituintes (escola e família) estão, também, em processo de *reconfiguração*”(p. 23)

² Essas mudanças são produzidas no interior de transformações engendradas em duas dimensões: a) globais, advindas da industrialização, urbanização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho e, b) mudanças profundas no comportamento dos casais, com a redução do número de filhos, o aumento do número de divórcios, de famílias monoparentais e recompostas, e o aumento das uniões não oficializadas pelo casamento. (VAN ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999).

mais e mais pelos avanços, a cada dia maiores, da medicina no que se refere ao desenvolvimento de técnicas sofisticadas de contracepção, fecundação *in vitro*, inseminação artificial, dentre outras. Além do controle da fecundidade, a literatura sobre o tema (GODARD, 1992; KELLERHALS e MONTANDON; 1991, KELLERHALS, TROUTOT e LAZEGA, 1984; SINGLY, 1996a, 2004) indica que, com a proibição do trabalho infantil e a extensão da obrigatoriedade da escolarização, a criança deixa de representar um “capital” para sua família para se tornar um “custo econômico”. Os filhos deixam de ser uma perspectiva de ganho futuro para os pais e se tornam objeto de afeto e prazer, sendo assim produzido um novo olhar sobre a criança — um olhar que a situa no centro das preocupações familiares. Em decorrência disso, os pais desejam e necessitam assegurar o sucesso escolar e profissional dos filhos, colocando-os no centro dos esforços e dos investimentos familiares. Para inseri-los na sociedade, os pais se mobilizam, cada vez mais, no sentido da escolarização. Isso porque o destino ocupacional e as possibilidades de ascensão social estão, hoje, estreitamente ligados ao sucesso escolar e à sua forma de certificação, ou seja, à posse do diploma. Assim sendo, a educação assume um lugar de destaque nas famílias contemporâneas, e, mesmo que haja variações segundo o meio social, o fracasso ou o sucesso escolar dos filhos passa a ser vivido como uma responsabilidade para os pais (NOGUEIRA, 1998a). Eles vêm tomando, gradativamente, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar e profissional dos filhos, fazendo valer “um conjunto de estratégias, visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar” (NOGUEIRA 2005, p.572).

Por outro lado, mutações importantes nos sistemas de ensino e nos processos de escolarização — em relação às normatizações legais, às novas tendências pedagógicas e às novas funções assumidas pela escola — atingem diretamente as famílias e penetram fortemente suas dinâmicas internas. Além desses aspectos, ressalta-se que as escolas vêm colocando em pauta a necessidade de uma maior aproximação e diálogo com a família, demandando crescentemente a colaboração dos pais na vida escolar dos filhos, o que pode ser visto através de ações implementadas por políticas públicas de educação, tanto no exterior quanto no Brasil. Novas políticas educacionais vêm recomendando e incentivando a participação, a interlocução e a parceria entre pais e escolas, possibilitando-lhes intervir, em certa medida, nos processos escolares vivenciados pelos filhos.

Em suma, podemos afirmar que a crescente importância da escolarização na vida dos indivíduos, como fator de inserção profissional e social, atinge as famílias de um modo geral, qualquer que seja sua posição social, e engendra novas configurações e novas formas de

relação com a escola, no interior da qual as estratégias e práticas de escolarização são produzidas ou reproduzidas. Contudo, é relevante destacar que diferenças importantes são detectadas entre as famílias no que tange à diversidade das práticas parentais relativas à educação (VAN-ZANTEN, e DURU-BELLAT, 1999).

Montandon (1991, 2001, 2005) demonstra que não existem modelos fixos de práticas educativas parentais. Pelo contrário, existem diferentes práticas que dependem de múltiplos fatores para além do pertencimento social, tais como: a história da família, a modalidade do arranjo familiar e de seu funcionamento, o número de filhos, o posicionamento dos filhos na família (ordem de nascimento e sexo), as relações da família com a comunidade. Ademais, na medida em que ocorrem intensas transformações na relação entre as famílias e as escolas, novas práticas de acompanhamento escolar são desenvolvidas pelos pais.

Estudos sociológicos contemporâneos têm mostrado que são muitos e variados os modos pelos quais as famílias tendem a atuar no intuito de alcançar melhores resultados escolares para seus filhos. De fato, famílias situadas em um mesmo universo social apresentam diferentes estratégias e obtêm resultados também diversos (GODARD, 1992). Para se apreender os modos específicos com que cada família concebe a vida escolar dos filhos e atua em relação a ela, há que se considerar não só uma diversidade quanto às condutas, aos valores e às estratégias familiares, de acordo com sua realidade socioeconômica, mas também segundo as condições internas de transmissão dos capitais cultural e escolar. Não basta possuir um determinado volume de capital cultural. Mais do que possuir esse capital, por exemplo, é indispensável que a família tire “proveito” dele, de modo a atender aos interesses escolares. Como demonstra Lahire, (1997, p. 338) “com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes”. As práticas e estratégias educativas de cada família variam, pois, conforme um *habitus* próprio, mediante o qual a família estabelece um modo de relação particular com a escola. As famílias de um mesmo meio social revelam, certamente, muitos aspectos, práticas e estratégias educativas em comum. Mas, ainda assim, apresentam particularidades, especificidades próprias de determinada configuração e dinâmica que propiciam a construção de diferentes estratégias educativas ao longo da vida escolar dos filhos.

Com efeito, as pesquisas sociológicas atuais sobre as práticas educativas familiares atribuem um lugar importante ao acompanhamento parental da escolaridade da prole. Esse trabalho é geralmente concebido como um investimento necessário e rentável num contexto social de alongamento dos estudos e de aumento da competição escolar e profissional (VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999, p.175). Tal modo de proceder permitiria aos pais manter

o esforço dos filhos, contribuindo para prepará-los para concorrer com seus pares, tanto no mercado escolar, quanto, posteriormente, no mercado de trabalho. No entanto, esse acompanhamento é multifacetado, contemplando múltiplos modos de ação parental e métodos e estilos educativos diversos que estão, por sua vez, articulados às condições materiais de vida, aos projetos escolares, às expectativas dos pais e dos filhos em relação à escola, à história da família, às relações dos pais com sua própria escolarização. As autoras também chamam a atenção para dimensões do acompanhamento escolar ligadas às finalidades mais amplas de socialização e de desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens. Os pais, segundo elas, mobilizam-se também ao longo das trajetórias escolares dos filhos a fim de protegê-los contra as decepções e os sofrimentos que a experiência escolar pode produzir e a fim de favorecer, paralelamente à ação da escola, o desenvolvimento de seu bem-estar psicológico e sua realização afetiva.

Assim, a dinamicidade das novas configurações familiares e escolares é considerada no âmbito deste trabalho, que busca investigar práticas educativas e estratégias desenvolvidas por pais professores — que exercem a docência no Ensino Fundamental — ao longo dos processos de escolarização de seus filhos. Para isso, tomamos como foco os variados elementos constitutivos da relação família-escola, abordando, de seu interior, as estratégias de escolarização.

A noção de estratégia, amplamente utilizada neste estudo, tem sido objeto de controvérsias e debates na Sociologia da Educação. Por isso, é necessário um esclarecimento sobre o sentido preciso em que a utilizo. Para alguns autores, como Kellerhals e Montandon (1991), ela é usada, de um modo mais alargado, com o mesmo sentido de “prática”, ou seja, o “modo de conduta dos atores sociais”; para outros, no entanto, tem um sentido bastante utilitarista, como no individualismo metodológico de Raymond Boudon, significando um cálculo de tipo “custo/benefício”, avaliado pelos indivíduos de modo totalmente racional, como num balanço de perdas e ganhos da rentabilidade de cada uma das possíveis soluções (NOGUEIRA, 2002a).

Diferentemente desses dois posicionamentos teóricos, a noção de estratégia que utilizo está apoiada nos trabalhos de Pierre Bourdieu (1980, 1990), em que as estratégias não são resultado de um “cálculo” totalmente racional, voluntário e consciente, mas também não são fruto de uma “imposição automática” de elementos estruturais, que, sendo inconscientes, não deixariam aos indivíduos nenhuma margem de iniciativa e interpretação pessoal. As estratégias são, na visão bourdieusiana, a expressão de um “senso prático”, um *sens du jeu*, derivado de uma lógica prática. Elas são as prováveis respostas dadas pelos indivíduos e

grupos, “diante das diferentes situações experimentadas, segundo disposições e predisposições que adquiriram em seu meio social de origem e que se relacionam à acumulação ou à manutenção das diferentes formas de riqueza social (material ou simbólica)” (NOGUEIRA, 2002a).

Na perspectiva dessa complexidade, esta pesquisa buscou investigar, identificar, analisar e discutir as múltiplas práticas educativas e estratégias de escolarização que os pais professores desenvolvem no quadro da vida escolar de seus filhos, em torno das seguintes questões:

- Que expectativas, estratégias, práticas e sentidos são construídos por pais professores nos processos de escolarização de seus filhos?
- No que diz respeito à relação entre os pais professores e a escola, como se dá o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos? Quais as modalidades de acompanhamento, de mobilização de capital cultural, escolar, social e profissional na causa escolar dos filhos? Qual o uso que se faz do tempo extraescolar? Como os pais se relacionam com os professores dos filhos e com a escola?
- Como as variáveis derivadas da natureza da ocupação dos pais professores — considerando sua heterogeneidade (origem social, condições materiais de existência, capital cultural e escolar, campo disciplinar de formação e atividade docente, rede de ensino) — podem impactar a vida escolar dos filhos?

É a partir dessas questões que se configura o objeto de investigação da presente pesquisa, cujo objetivo é analisar e compreender sociologicamente o fenômeno “pais professores”, sua constituição e suas práticas como pais de alunos.

O trabalho foi desenvolvido sob o prisma da Sociologia da Educação, no campo das discussões sobre a relação família-escola, com incursão nos estudos sociológicos sobre a família. Com base em depoimentos de pais professores e, também, de seus filhos, intentou-se uma análise das práticas educativas parentais desenvolvidas nos processos de escolarização dos filhos, buscando-se apreender suas nuances e complexidade.

O estudo aqui apresentado está organizado em três capítulos, esta introdução e as conclusões. No primeiro capítulo, faz-se uma revisão da literatura em que se discute a relação

família-escola sob o prisma dos estudos sociológicos contemporâneos, focalizando a influência de fatores internos da dinâmica familiar nos processos de escolarização. Questiona-se, a partir dessa literatura, a emergência dos pais professores como um objeto de estudo ainda lacunar da Sociologia da Educação, o que demanda investigações e análises mais aprofundadas.

O segundo capítulo expõe os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, indicando o caminho investigativo percorrido. Por meio de um questionário aplicado aos 114 professores das séries finais do Ensino Fundamental das redes pública e privada do município de Itaúna, com filhos entre 7 e 14 anos, foram coletados dados para traçar um perfil sociológico dos pais professores. Esse perfil leva em conta aspectos demográficos, socioeconômicos, culturais, educacionais e profissionais. O capítulo apresenta ainda o processo de construção de uma amostra intencional composta por famílias que foram investigadas por meio de entrevistas em profundidade.

Os resultados da análise dos dados extraídos das entrevistas semidiretivas são expostos e debatidos no terceiro capítulo, em que a centralidade do estudo está nos microprocessos do cotidiano das famílias e de suas práticas educativas: modos de mobilização dos pais professores na escolarização dos filhos, suas expectativas e aspirações em relação ao futuro dos filhos, acompanhamento e monitoramento da vida escolar, estratégias desenvolvidas em prol da escolarização e, finalmente, a relação com a escola e com os professores dos filhos.

As conclusões fecham a tese, retomando, analiticamente, os “benefícios” advindos de um “ser professor” e o seus efeitos na vida escolar dos filhos.

1 A EMERGÊNCIA DO OBJETO SOCIOLÓGICO “PAIS PROFESSORES”: PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS

Estudar como os pais professores constroem sua relação com a escolarização dos filhos, compreendendo a complexidade das dinâmicas familiares e das práticas educativas engendradas nessas dinâmicas, é tarefa bastante complexa porque implica penetrar em um terreno inexplorado. De fato, as pesquisas existentes sobre o tema abordam aspectos isolados dessa relação, focalizando principalmente a escolha do estabelecimento de ensino para a escolarização dos filhos. Essa é também tarefa complexa porquanto exige um minucioso levantamento dos estudos sociológicos sobre a relação família-escola, que, de maneira muito pontual, sinalizaram o fenômeno “pai professor”, trazendo observações esparsas sobre o impacto da condição docente na vida escolar dos filhos.

Mas a construção desse objeto de estudo seria certamente impossível sem se fazer referência aos estudos sociológicos clássicos e contemporâneos, que evidenciaram o que está em jogo na relação entre famílias e escolas, contribuindo para a compreensão das trajetórias e dos destinos escolares das crianças e jovens.

Os estudos sociológicos mais recentes mostram que as famílias pensam e se comportam ativamente no que diz respeito à escolarização dos filhos e que diferentes situações familiares tendem a engendrar variadas possibilidades quanto à escolarização. Torna-se fundamental, então, considerar aspectos da dinâmica interna das famílias que interferem nos processos de escolarização, como, por exemplo, as diferentes formas de acompanhamento das atividades escolares, a escolha do estabelecimento de ensino, a utilização do tempo livre. Assim, é encetado, em seguida, um diálogo com aportes teóricos que permitem abordar as variadas dimensões da relação família-escola, explicitando fundamentos que possibilitam a identificação das múltiplas variáveis dessa relação. No caso desse trabalho, essas variáveis constituem as bases para analisar as práticas educativas parentais dos professores como práticas que impactam os processos de escolarização dos filhos.

Para abordar as práticas educativas parentais e identificar seus múltiplos elementos, partimos, inicialmente, de pesquisas clássicas que discutiram a relação mais geral entre pertencimento social e destino escolar. Essas pesquisas destacaram os efeitos da origem social e das condições materiais e simbólicas de existência na vida escolar de crianças e

jovens. Em seguida, é dado relevo ao acompanhamento familiar da escolarização da prole e suas variáveis. A ênfase dos trabalhos abordados é colocada na dinâmica interna e nos modos de funcionamento das famílias, sem deixar de levar em conta o pertencimento social desses sujeitos. Por fim, o fenômeno “pais professores” é problematizado como objeto de estudo por meio de evidências apontadas por pesquisas que investigaram dinâmicas familiares e práticas educativas parentais — ora numa abordagem quantitativa, ora numa perspectiva qualitativa. Tais estudos apresentam evidências sobre práticas de escolarização desenvolvidas por pais que têm, por ocupação, a docência.

1.1 Processos de escolarização e pertencimento social

A Sociologia da Educação vem demonstrando, desde o pós-guerra, a influência de fatores extraescolares nos processos de escolarização de crianças e jovens. Os primeiros estudos empíricos, realizados numa abordagem quantitativa, colocaram em evidência a correlação entre origem social e desempenho escolar.³ Pode-se afirmar que, de modo geral, eles focalizaram as características morfológicas do grupo familiar, atendo-se a variáveis tais como a renda, o número de filhos, o lugar da criança na fratria, o nível de instrução e a ocupação dos pais (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 2005). Seus resultados indicam que os fatores socioculturais têm maior impacto sobre o desempenho escolar do que os fatores econômicos. Tendo em vista esses estudos, algumas famílias foram consideradas mais “educógenas”⁴, isto é, mais capazes do que outras de incitar e promover uma trajetória de escolarização mais favorável, devido às suas práticas de acompanhamento e interesse pelo estudo dos filhos.

Se, de um lado, tais estudos, marcados por uma ótica macroscópica e quantitativa, não adentraram nas dinâmicas familiares e no cotidiano dos processos de escolarização, por outro, levantaram variáveis que, ainda hoje, são fundamentais para a caracterização do contexto

³ Essas pesquisas compunham a chamada corrente do “empirismo metodológico” e foram realizadas principalmente na França (Demografia Escolar), Estados Unidos (Relatório Coleman) e Inglaterra (Aritmética Política).

⁴ Segundo Nogueira (1995a) e Castro (1976), a expressão “*família educógena*” foi utilizada por Jean Floud (1961), em *Social Class Factors in Educational Achievement*. A pesquisadora anglo-saxã, estudando sobre as desigualdades de acesso ao ensino secundário inglês, segundo a classe social de pertencimento, destacou que certas famílias oferecem aos filhos um ambiente familiar mais favorável à educação, produzindo crianças mais aptas e mais motivadas para os processos de escolarização.

familiar e para a análise das práticas educativas que nele são desenvolvidas. Tal afirmação coloca em evidência a importância de se caracterizar o contexto familiar dos pais professores, levando-se em conta, fatores relativos à estrutura das famílias estudadas. Aspectos como o tamanho da família, o tipo de arranjo familiar, a ocupação, o nível de instrução dos pais e a renda familiar serão identificados e analisados no sentido de melhor compreender o contexto familiar e suas implicações nos processos de escolarização.

Nas décadas de 1960 e 1970, muitos estudos procuraram realizar análises mais aprofundadas das constatações e contribuições feitas pelas pesquisas empíricas mencionadas. Os trabalhos realizados pelos principais representantes das teorias da reprodução (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET, 1976; BOWLES e GINTIS, 1976) contribuíram, em conjunto com outras obras (KOHN, 1977; BERNSTEIN, 1960, 1961, 1973; LAUTREY, 1985), para uma melhor compreensão da vinculação entre pertencimento social e destino escolar, mostrando que a origem social, o nível de escolarização, as condições materiais e simbólicas de existência e a ocupação influenciam o modo como os pais educam os filhos.

Juntamente com outros trabalhos produzidos na mesma época, os estudos de Kohn (1977), Bernstein (1960, 1961, 1973) e Lautrey (1985) serão destacados por contribuírem para a reflexão sobre a influência da ocupação dos pais no desenvolvimento das práticas educativas familiares e por abrirem caminhos — pelas ligações que estabelecem entre elementos da dinâmica familiar e os processos de socialização — para pesquisas sobre as consonâncias e dissonâncias entre as diferentes lógicas de socialização, familiar e escolar. Esses trabalhos trazem apontamentos para uma futura reflexão sobre os efeitos da profissão docente nas práticas de escolarização e sobre a relação entre experiências vividas na docência e os princípios e valores que fundamentam as práticas educativas.

Os estudos de Kohn (1977), em particular, evidenciaram a relação entre as características da ocupação dos pais, as condições de trabalho em que estão imersos, seus valores, de um lado, e os princípios que regem suas práticas educativas, por outro. Suas pesquisas mostram que os pais de camadas sociais mais favorecidas, cuja profissão implica a manipulação de signos e símbolos, a tomada de decisões e ações mais individualizadas, tendem a valorizar e a encorajar o desenvolvimento da autonomia na educação dos filhos. Diferentemente, os pais de camadas populares, submetidos a tarefas mais rotineiras e repetitivas, cuja promoção depende de ações mais coletivas e impessoais, tendem a encorajar, em seus filhos, disposições de ordem e de obediência. Desse modo, Kohn mostrou que a

ocupação dos pais — principalmente, a maior ou menor complexidade do conteúdo de seu trabalho — exerce forte influência nas crenças sobre o modo de educar seus filhos.

Na mesma direção, Bernstein (1960, 1961 1973) associou os códigos linguísticos às condições de socialização nas quais eles emergem, postulando a ligação entre as condições de existência, as relações sociais, os modos de comunicação em suas dimensões simbólicas e cognitivas e as práticas educativas. Assim, a forma de relação social atua seletivamente sobre o “que” se diz, “quando” se diz e “como” se diz, regulando as opções dos falantes, ou melhor, regulando a forma de linguagem. Isso significa que, quando uma criança aprende a falar — adquirindo os códigos específicos que regulam os atos da fala — aprende, ao mesmo tempo, aquilo que é requerido pela estrutura social à qual está integrada. Desse modo, a estrutura social se torna, na perspectiva de Bernstein, o substrato da experiência da criança e a sua realidade psicológica. Pode-se dizer, então, que os indivíduos aprendem seus papéis sociais através dos processos de comunicação, considerando-se que os papéis sociais são “uma complexa atividade de codificação, que controla a criação e a organização de significados específicos e as condições para a transmissão e recepção desses significados” (1961).

Em aprofundado estudo das relações e estruturas intrafamiliares, esse sociólogo distinguiu famílias que desenvolvem uma “orientação pessoal” nos processos educativos e utilizam um “código linguístico elaborado” nos seus modos de comunicação (camadas superiores) e “famílias “posicionais” que utilizam um “código linguístico restrito” (camadas populares) na educação dos filhos. No primeiro caso, um “código elaborado” emergirá sempre que a cultura acentua o “eu” sobre o “nós”, ou melhor, sempre que o falante, não tendo como certa a intenção do outro, elabora os seus significados e os torna explícitos e inteligíveis para o ouvinte por meio da fala. Nesse sentido, um código elaborado é “orientado para as pessoas” e não para categorias sociais ou estatutos, desenvolvendo um tipo de interação em que os indivíduos não recebem seus papéis sociais prontos e determinados, mas são estimulados a construí-los. Nos contextos familiares em que um código elaborado emerge, a “orientação pessoal” aparece como um modo de comunicação familiar em que as decisões e julgamentos são formulados em função das qualidades psicológicas da pessoa e não em função do estatuto formal. Pode-se dizer que, nessas famílias, o sistema de comunicação é “aberto”, as relações são intensamente verbalizadas e os filhos operam com um vasto leque de alternativas para realizarem suas decisões individuais. A forma de comunicação, nesse tipo de família, é orientada para os motivos e as disposições dos outros e não para um papel social previamente atribuído. Mas ressalta-se que, nesse tipo de família, a socialização das crianças é feita de

modo intrafamiliar e a relação das crianças com outros grupos sociais é estreitamente controlada e coordenada pelos pais.

No caso das “famílias posicionais”, um “código restrito” aparece sempre que há, na cultura, o primado do “nós” sobre o “eu”. Isso significa que esse tipo de código é próprio de uma forma de relação social fundamentada numa gama de significados partilhados coletivamente. As identificações vividas nesse tipo de relação social dispensam elaborar verbalmente os significados e conferir continuidade lógica à organização da fala, levando até mesmo a uma forma de comunicação orientada preferencialmente para o extraverbal na transmissão das intenções (pequenos gestos ou uma ligeira mudança de entonação na fala podem trazer uma complexa significação). Assim, o “código restrito” não é um código orientado para as “pessoas” e, sim, para a “posição”, para os papéis sociais a elas atribuídos. Nos grupos familiares ditos posicionais, as áreas de decisão e julgamento estão formalmente definidas e distribuídas entre os membros da família, de acordo com o papel social a eles atribuído e nitidamente definido. E ainda: as formas de comunicação desenvolvidas são nitidamente mais “fechadas”, porque a delimitação rígida dos papéis cria fronteiras que se constituem em áreas de disputa pelo poder e não em arena de discussão e adaptação. Trata-se, pois, de famílias que desenvolvem uma forma de comunicação que exige uma fraca elaboração verbal dos julgamentos e das decisões. Não que a sensibilização em relação às pessoas não exista, mas essa sensibilização não se torna motivo de uma elaboração verbal que tenha, no centro, a preocupação com a inteligibilidade dos atos de fala. O controle social se dá, assim, por meios verbais menos elaborados e mais orientados para o estatuto formal dos papéis exercidos pelos membros da família. Em relação aos processos de socialização vivenciados nas famílias posicionais, pode-se dizer, na perspectiva de Bernstein, que são unilaterais: os pais socializam os filhos, e os filhos se limitam a corresponder ao papel a eles atribuído. Ressalta-se, no entanto, que o grupo de amigos exerce importante força socializadora para as crianças desse tipo de família e que os pais possuem pouco controle sobre essas relações.

Discutindo também a relação que os filhos oriundos dos diferentes tipos de família estabelecem com a escola, Bernstein enfatizou que, para as crianças das camadas sociais mais favorecidas, a escolarização é “fonte de desenvolvimento cultural”, enquanto, para as crianças das camadas populares, os processos de escolarização são “experiências de mudança simbólica e social”. Suas análises indicam que a escola, funcionando com um código linguístico elaborado, favorece crianças e jovens de algumas parcelas da sociedade que usam,

dentro de casa, o mesmo código e desfavorece outras que usam o código linguístico restrito em seu meio familiar.

De modo similar a Kohn (1977), Bernstein também associou os códigos linguísticos às experiências vividas na vida profissional. Segundo ele, no contexto de um trabalho repetitivo e impessoal, em que emerge o primado do “nós sobre o eu”, não prevalecem as condições para a elaboração de um código linguístico complexo. Ao contrário, em situações de trabalho que exigem uma orientação mais individualizada e que demandam o tratamento de símbolos mais complexos, com os quais o indivíduo deve precisar suas intenções e explicar suas ações e decisões, as condições se tornam profícuas para o desenvolvimento de um “código linguístico elaborado”.

Por sua vez, os trabalhos de Lautrey (1985), partindo da teoria piagetiana, demonstram a relação entre classe social, meio familiar e inteligência. Esse pesquisador se interessou, em particular, pela ligação entre pertencimento social, modos de estruturação familiar e os valores e princípios educativos julgados importantes pelas famílias. Esses trabalhos também confirmam a relação entre os valores e princípios educativos das famílias e a posição dos pais na hierarquia das ocupações, assim como as condições oriundas do tipo de trabalho a que são submetidos. As análises de Lautrey mostram que os modos de estruturação familiar – regulação mais rígida ou mais flexível — traduzem uma tentativa das famílias de se adaptarem às condições de vida. Em síntese, ele afirma que as famílias que dispõem de recursos econômicos e simbólicos mais abundantes e condições de vida mais favoráveis, apresentam uma estruturação de vida familiar mais flexível, ao passo que as famílias com condições de vida mais difíceis e menos recursos revelam uma estruturação familiar baseada em regras de vida mais rígidas. Esses modos de estruturação familiar, por sua vez, compõem os princípios subjacentes às práticas educativas dos pais. Nas famílias de estruturação mais rígida, prioriza-se a obediência e a disciplina na educação dos filhos, enquanto, nas famílias de estruturação mais flexível, a curiosidade e o espírito crítico são incentivados pelos pais.

Do conjunto dos trabalhos realizados pelos teóricos da reprodução, pretendo referir, mais detalhadamente, algumas das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (1964, 1979, 1998, 2004) sobre as implicações da herança cultural familiar nos processos de escolarização. Isso porque elas possibilitam uma reflexão pertinente sobre a relação entre dimensões socioculturais da família e os processos escolares vivenciados pelas crianças e jovens. As relações família-escola variam no que concerne às aspirações dos indivíduos, ao tipo de investimento familiar, aos recursos mobilizados e às estratégias utilizadas no decurso da

escolarização da prole. Essas variações, por sua vez, estão relacionadas às dimensões socioculturais e econômicas do contexto familiar, ou seja, ao pertencimento social.

No caso dos pais professores, é importante compreender os modos como a variável pertencimento social opera nas relações que eles estabelecem com a escolarização dos filhos, levando-se em conta, sobretudo, a dimensão da herança cultural familiar e, em especial, a influência da profissão exercida pelos pais nesses processos. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu é importante para compreender as práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores ao longo da trajetória escolar dos filhos.

Na teoria bourdieusiana, de acordo com sua posição no espaço social, determinada pelo volume e pela estrutura dos capitais⁵ detidos, cada família constituiria um sistema específico de disposições e predisposições para a ação, que seriam incorporadas pelos indivíduos como disposições duráveis do organismo, ou seja, como o *habitus*. Pode-se afirmar que, para se conhecer as propriedades comuns a um conjunto de indivíduos que fazem parte de um determinado grupo social, é necessário considerar esse sistema complexo de disposições, de modos de agir, pensar e sentir.

Segundo Bourdieu, cada família apresenta um conjunto de expectativas e estratégias em relação à escola, em função do volume e dos tipos de capital que possui. A seu ver, esses processos ocorrem, na maioria das vezes, de forma inconsciente, e, ao longo do tempo, essas disposições são incorporadas pelos indivíduos como parte de seu *habitus* familiar e de classe.

Dentre as estratégias educativas familiares, segundo o sociólogo, destaca-se, como a mais importante, a transmissão do “capital cultural” que condiciona o êxito escolar. De um lado, a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar porque facilita a aquisição de conteúdos tipicamente escolares e o bom desempenho nos processos avaliativos. Isso porque os códigos que a escola veicula — em relação aos saberes, aos modos de pensar e agir e às formas de avaliação — são mais familiares, “naturais” para aqueles que foram socializados nos mesmos valores. Entende-se, então, que certas famílias estariam mais aptas a “traduzir” a escola e dela tirar proveito. Por outro lado, a posse de um determinado componente do capital cultural que engloba o conhecimento da organização do sistema escolar e dos seus ramos de

⁵ Os “capitais” são componentes objetivos e subjetivos que podem ser colocados a serviço do sucesso escolar. Entre os componentes objetivos estão: o capital econômico (e os bens e serviços dele derivados), o capital social, que se refere ao conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pelas famílias, e o capital cultural institucionalizado, representado pelos títulos escolares. No entanto, o patrimônio transmitido pelas famílias inclui componentes que passam a incorporar a subjetividade do sujeito e constituem o capital cultural na sua forma incorporada. Pode-se destacar, como elementos importantes desse capital cultural, a “cultura geral”, o domínio da língua culta, o “gosto” e o “bom gosto” e as informações sobre o mundo escolar. O capital cultural, conforme afirma o autor, seria aquele componente da herança familiar que mais fortemente impacta o destino escolar dos indivíduos. (BOURDIEU, 2004a, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004)

ensino — do ponto de vista de seu prestígio acadêmico/profissional e retorno financeiro — pode favorecer o desenvolvimento de estratégias eficazes para orientar a trajetória escolar dos filhos.

Nessa perspectiva, os pais professores certamente estariam em situação privilegiada face à escolaridade dos filhos, já que dispõem de um conhecimento especializado desse universo e de seus modos de funcionamento. Seria essa hipótese possível de ser comprovada? No item 1.2 abaixo, serão apresentadas pesquisas que indicam evidências do impacto desse tipo de conhecimento sobre as práticas educativas e que permitem refletir sobre os meandros das práticas de escolarização desenvolvidas por pais professores, com vistas a um destino escolar de sucesso para seus filhos.

Faz-se necessário explicitar, ademais, que Bourdieu diferencia as disposições e as estratégias de investimento na escolarização para os diferentes grupos sociais. Segundo ele, as classes médias seriam as mais incitadas a investir na escolarização porque, dispondo de um capital cultural limitado, mas providas de um *ethos* de ascensão social, veem nos filhos a possibilidade de manutenção ou elevação da posição de classe. Daí a importância atribuída por essas camadas sociais aos processos de escolarização, sendo a escola o canal privilegiado de sua promoção social.

Segundo o autor, um investimento pesado na educação dos filhos — próprio das camadas médias — explica-se, fundamentalmente, por dois motivos. Primeiramente, suas chances objetivas de alcançar o sucesso escolar são superiores (em relação às chances das camadas populares), pelo fato de que esses jovens já possuem certo volume de capitais que lhes permite apostar e investir em um futuro escolar a longo prazo, sem grandes riscos. Em segundo lugar e, fundamentalmente, o investimento na escolarização deve ser considerado como parte do desenvolvimento de um conjunto mais amplo de estratégias e de esforços para criar condições favoráveis à ascensão social.⁶

De que maneira atuariam essas distintas disposições e estratégias, tipificadas como próprias das camadas médias — portanto, derivadas desse pertencimento social —, nas práticas educativas cotidianas dos pais que exercem a docência no Ensino Fundamental? Podemos caracterizar, previamente, as estratégias desses pais, no contexto da realidade brasileira, como práticas permeadas pelo forte investimento na escolarização dos filhos, como assim o entendeu Bourdieu? E, se assim o for, como essas práticas e estratégias são

⁶ No conjunto dessas estratégias estão o “ascetismo” (renúncia aos prazeres imediatos em benefício de um projeto de futuro), o “malthusianismo” (propensão ao controle de natalidade) e a “boa vontade cultural” ou “boa vontade escolar” (esforço e tenacidade na busca de aquisição da cultura legítima para compensar desvantagens oriundas de um capital cultural limitado (BOURDIEU, 1979, 2004a ; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

desenvolvidas e se corporificam na dinâmica de acompanhamento da escolarização dos filhos? É preciso, então, examinar outras dimensões da relação família-escola que permitam a análise desse acompanhamento parental.

1.2 Dimensão do acompanhamento familiar nos processos de escolarização

Segundo Lareau (1987), os estudos sociológicos deixaram de focalizar somente os resultados educacionais e passaram, a partir da década de 1980, a dar atenção, também, aos processos, por meio dos quais, as desigualdades se constituem. Trata-se de investigar as dinâmicas familiares em diferentes meios sociais e a forma como se articulam aos processos de escolarização, ou seja, de que modo elas contribuem para a configuração de distintas trajetórias e diferentes destinos escolares (LAREAU, 1987, 2007; LAHIRE, 2004; VIANA, 1998; NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000; ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002). Se, justificada por estudos clássicos, a variável “pertencimento social” (e suas derivações) não pode ser desconsiderada, no entanto, estudos recentes nos alertam que aspectos internos ao funcionamento familiar podem, até certo ponto, inflexionar (reorientar, modificar) a influência da origem social e, por isso, precisam ser investigados.

Nesse sentido, estudos atuais têm se dedicado a identificar e analisar as variáveis que compõem a organização familiar (regulação do cotidiano da família, exercício da autoridade, modos de monitoramento da vida escolar dos filhos, relação com a cultura) e os comportamentos e expectativas dos pais em relação à escola. Vale a pena destacar, entre esses elementos, a focalização de estratégias como, por exemplo, a escolha do estabelecimento de ensino e o tipo de atividades extraescolares que os pais oportunizam aos filhos.

Tendo em vista a diversidade das variáveis que compõem a dinâmica familiar, pode-se afirmar que os estilos educativos postos em prática pelos pais na regulação do cotidiano familiar não dependem unicamente de aspectos estruturais. Kellerhals e Montandon (1991), em aprofundado estudo sobre as práticas educativas familiares, explicitam quatro componentes do processo educativo que, articulados, contribuem para definir o estilo educativo de uma determinada família: os objetivos e finalidades dos pais, suas técnicas pedagógicas, as regras educativas e a coordenação entre os diversos agentes da educação. Os autores consideram que as práticas educativas dos pais são influenciadas por três tipos de

fatores ou imperativos: os recursos econômicos e culturais, o tipo de coesão familiar e as expectativas dos pais quanto à integração social futura da criança.

Na mesma direção, Boyer e Declaux (1995) definem os grupos familiares como “sistemas de ação, portadores de um projeto autônomo e resultante de uma dinâmica normativa interna”. As autoras afirmam que o entendimento do meio familiar como algo complexo que extrapola a visão de um simples reflexo do pertencimento social se inscreve como uma variável intermediária que mediatiza as relações entre posição de classe, atitudes, e modos de relação com a escola.

Em suas pesquisas, elas destacam, não apenas, a existência de modelos diferenciados de estratégias educativas familiares e de formas e graus variados de mobilização em relação à escola, como também, modos diferentes de mobilização entre grupos sociais distintos (e no interior de um mesmo grupo), tanto em relação às atividades escolares, quanto em relação às atividades extraescolares. A mobilização das famílias no âmbito das atividades extraescolares pode ser explicada, na visão das autoras, pelo fato de que os pais de hoje procuram proporcionar aos filhos atividades que possam rentabilizar as aprendizagens escolares e alargar os benefícios proporcionados pela escolarização.

No entanto, segundo Lareau (2007), embora saibamos que as dinâmicas familiares têm impacto sobre as oportunidades de vida dos filhos, os modos pelos quais os pais transmitem essas vantagens ainda não foram completamente compreendidos. Em pormenorizado estudo etnográfico, ela demonstrou que os pais de diferentes classes sociais se diferenciam em relação à maneira como veem seus papéis parentais na vida dos filhos e na forma como concebem a infância.

A pesquisadora investigou três dimensões dominantes nos ritmos da vida familiar que se tornaram dimensões-chave para a análise dos modos de criação dos filhos: a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais. Seu trabalho acurado de observação a levou a distinguir dois modos de criação de filhos: o “cultivo orquestrado”, encontrado em famílias de camadas médias (brancas ou negras) e o “crescimento natural”, observado em famílias de camadas populares (brancas ou negras)⁷. As famílias pertencentes às camadas médias acompanham, de modo sistemático, as atividades tanto escolares quanto

⁷ Lareau (2007) definiu como pertencentes às classes médias as crianças que viviam em lares em que pelo menos um dos pais estava empregado em uma ocupação que exigia considerável autoridade gerencial ou necessitava de alta escolarização. Nas classes populares, ela distinguiu crianças pobres e crianças de classes trabalhadoras. As “crianças pobres” eram aquelas que viviam em casas cujos pais não tinham uma ocupação regular e dependiam de ajuda governamental. As classes trabalhadoras englobavam aquelas crianças cujos pais estavam empregados em uma posição com pouca ou nenhuma autoridade gerencial e que não exigia um alto grau de escolarização (p. 22-23).

extraescolares dos filhos. A vida das crianças é organizada e controlada pelos pais que valorizam atividades extraescolares que contribuam para desenvolver nelas talentos e habilidades que possam ampliar seus horizontes e possibilidades futuras (escolar e profissional). Quanto ao uso da linguagem, há a presença de um padrão de negociação e de racionalização nessas famílias. As conversas entre pais e filhos são fundamentadas na racionalização, no diálogo e no exercício de habilidades verbais como resumir, clarear e ampliar as informações: os pais encorajam os filhos a dar sua opinião, explicitar suas idéias e elaborar argumentos para a negociação. As interações sociais se dão menos com a família estendida e mais com grupos homogêneos de crianças (da mesma idade) e com adultos. As crianças também aprendem a pensar em si mesmas como “possuidoras de direitos”, sendo capazes de explicitar seus pontos de vista e argumentar sobre eles, não somente dialogando com os pais, como também com outras pessoas (médicos e professores, por exemplo). Em síntese, essas famílias manifestam um “cultivo orquestrado” na educação dos filhos, esperando que suas ações, planejadas e organizadas, resultem em melhores chances para o filho obter uma vida “feliz e produtiva”.

Em contrapartida, os pais das camadas populares (pobres e trabalhadoras) apresentam um modo de educar caracterizado pelo “crescimento natural dos filhos”. Eles estruturam poucas atividades extraescolares, sendo que as próprias crianças organizam a maior parte do seu tempo livre. Desse modo, a vida diária dessas crianças flui mais livremente e é muito mais direcionada pelas crianças do que pelos pais. Quanto ao uso da linguagem, os pais conversam menos com os filhos e não enfatizam o desenvolvimento da racionalização e da negociação. Com o uso de diretivas e instruções, na maioria das vezes, não negociáveis, os pais esperam respostas afirmativas e rápidas das crianças. Essas crianças brincam muito fora de casa, interagindo sempre com crianças de faixas etárias diferentes da sua e com adultos e crianças da família estendida. A relação com essa última é sempre considerada importante e confiável. Por fim, essas crianças não aprendem a se ver como “pessoas de direitos”, capazes de argumentar e defender seus pontos de vista. De acordo com Lareau, o comprometimento dos pais em nutrir um desenvolvimento natural da criança gera um “sentimento emergente de restrição”, de dependência em relação às autoridades e às instituições.

Em suma, as análises de Lareau indicam que, apesar de existirem variações no interior das famílias pesquisadas, há um padrão de criação de filhos que sofre influência muito mais da classe social do que da raça. E, apesar de a raça se constituir como um aspecto importante, as experiências de vida e seus recursos (fontes econômicas, condições ocupacionais e passado

educacional) condicionam mais a vida diária das famílias, influenciando mais fortemente o modo de educação dos filhos (LAREAU, 2007, p.70).

Tendo em vista essas considerações sobre práticas educativas parentais diferenciadas, o que se poderia dizer sobre os pais professores no que concerne à condução da vida diária familiar e à escolha de atividades extraescolares para seus filhos? Como se articulam essas escolhas ao contexto da escolarização formal e de que modo as atividades escolhidas são vivenciadas pela criança e pela família?

Outra dimensão da relação família-escola, que vem sendo foco de estudos, principalmente no exterior, é a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias (GISSOT, HÉRAN e NANON, 1994; GEWIRTZ, BALL e BOWE, 1995; BALLION, 1982, 1986; LANGOUET e LEGER, 2000^a, 2000^b; DUBET e MARTUCCELLI, 1996). Os resultados dessas pesquisas convergem para a constatação de que as famílias dos diferentes meios sociais são desigualmente preparadas e instrumentalizadas, no que tange às condições e aos conhecimentos necessários para uma escolha eficiente do estabelecimento de ensino para os seus filhos. Alguns aspectos em relação a essa escolha por pais professores são apontados em três dessas pesquisas e serão explicitados mais abaixo.

Se podemos enunciar pesquisas que têm se debruçado sobre o tema da escolha do estabelecimento de ensino, os estudos sobre o acompanhamento cotidiano da escolaridade dos filhos não são abundantes (DIOGO, 1998; QUEIROZ, 1992; SILVA, 1994; LAREAU, 2007). As investigações realizadas por Annette Lareau junto a famílias norte-americanas têm contribuído para apontar a existência de variações e diferenciações no acompanhamento familiar da escolaridade dos filhos, tendo em vista unidades familiares de diferentes grupos sociais. A autora afirma que essas diferenças se instauram não somente em relação à situação de pertencimento social, mas também elas ultrapassam o efeito linear e automático da classe social.

Diogo (2002) também realizou pesquisa abordando práticas de acompanhamento familiar, com ênfase nos diferentes tipos de expectativas e práticas de envolvimento relativamente à trajetória escolar dos filhos. A autora analisou o envolvimento dos pais na escolarização da prole, a partir de três vértices: a influência parental na trajetória escolar, o envolvimento dos pais nas tarefas escolares realizadas em casa e a relação com o estabelecimento de ensino.

Esse trabalho corrobora outros estudos (DUBET e MARTUCCELLI, 1996; LAHIRE, 2004) que afirmam que a omissão dos pais das classes populares é um mito. Diogo constata, com efeito, que os pais se envolvem nos processos de escolarização dos filhos, quer em casa,

orientando as atividades escolares e extraescolares, quer realizando escolhas em relação à trajetória escolar, mesmo nas classes populares. No entanto, em relação a uma valorização geral da escolarização, ela destaca que existem variações de acordo com o pertencimento social, em relação ao tipo de envolvimento desenvolvido.

Embora os estudos mencionados tenham evidenciado que os pais de diferentes classes sociais acompanham a vida escolar dos filhos, outros trabalhos apontam mais detalhadamente as variações existentes no interior dessas práticas. A pesquisa de Viana (1998, 2003) constatou formas de acompanhamento realizadas por pais de camadas populares mais voltadas ao apoio moral e à valorização dos estudos, do que propriamente ao acompanhamento sistemático das atividades escolares e extraescolares. Por outro lado, pesquisas têm evidenciado o acompanhamento escolar realizado pelas camadas médias como o mais intenso e sistemático (ESTABLET, 1987; NOGUEIRA, 1995b; LAREAU, 2007; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999). O acompanhamento da escolaridade pelos pais das classes médias inclui, segundo os estudos citados, a ajuda direta nos deveres de casa e outras tarefas escolares e, ainda, o reforço da escolarização com atividades complementares rentáveis no mercado escolar.

Em relação à ajuda nos deveres de casa, os trabalhos de Carvalho (2006), Franco (2002) e Resende (2007) têm contribuído para a percepção de variações e nuances nesse tipo de acompanhamento realizado por diferentes grupos familiares. Resende (2007), através de um estudo comparativo entre as formas de acompanhamento dos deveres de casa realizadas por famílias de classes populares e por famílias de classes médias, demonstra a desigualdade das condições e de estratégias em sua realização.

Há que se considerar ainda que, no interior de cada categoria social e na dinâmica própria de cada família, a forma como o acompanhamento se realiza assume muitas variações e nuances. A compreensão dessas nuances é de fundamental importância para os objetivos desta pesquisa. O interesse aqui é entender como se dá esse acompanhamento, quando os pais exercem a ocupação de professor. A socialização na profissão docente impactaria os modos como esse acompanhamento se concretiza, cotidianamente?

Por fim, o contato direto entre pais e professores também constitui objeto de pesquisas recentes (SILVA, 2003; DIOGO, 2002). O discurso sobre a necessidade de uma parceria entre pais e escola está presente, tanto nos trabalhos acadêmicos, quanto nas políticas educacionais e no senso comum. A intensificação dos contatos se faz acompanhar, segundo Nogueira (1998a), de uma “ideologia da colaboração” e de um discurso que prega a importância do diálogo entre pais e escolas. No entanto, é importante destacar que as

variações na forma como os contatos acontecem e a frequência e amplitude de sua influência sobre a escolarização devem ser analisadas, tendo sempre em vista a própria diversidade do terreno das relações família-escola. Lahire (2004) argumenta que existem diferentes modos de participação parental e de contatos presenciais na escola e que essas diferenças são estabelecidas de acordo com o pertencimento social das famílias. O autor afirma que, de um lado, os contatos constantes com a escola são característicos das práticas de escolarização das camadas médias e altas. E, de outro, como foi dito anteriormente, a ausência física dos pais das camadas populares não deve ser considerada como “falta” de envolvimento dos mesmos na escolarização dos filhos, pois outras formas de envolvimento podem ser desenvolvidas, mesmo que essas práticas sejam diferentes daquelas esperadas pela escola.

É interessante mencionar que há ainda muito que se investigar sobre a dinâmica dos contatos entre professores e pais e seus efeitos na escolaridade dos filhos (DUBET e MARTUCCELLI, 1996; DIOGO, 2002). Faz-se necessário compreender como os pais professores, justamente por conhecerem as dinâmicas do funcionamento das escolas, estabelecem esses contatos. O que eles pensam sobre os professores de seus filhos? Como se relacionam com eles? Em que medida esses aspectos influenciam as práticas educativas e a vida escolar dos filhos? A seção seguinte tratará de colocar em evidência os pais professores e suas práticas de escolarização.

1.3 Pais professores: evidências para um recente objeto de estudo

Pesquisas empíricas realizadas na França, a partir da década de 1970, sobre a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias demonstram que a atuação dos pais professores se constitui de forma marcante no que concerne às estratégias desenvolvidas para e nos processos de escolarização dos filhos.

As pesquisas de Gabriel Langouet e Alain Leger (2000a, 2000b) sobre as estratégias de escolarização relativas à escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias francesas apontam para a hipótese de que os pais professores constituem a categoria social na qual se encontram os melhores “estrategistas”, porque dispõem de um amplo e profundo conhecimento sobre o funcionamento do mundo escolar. Os autores nomeiam as estratégias de escolarização desenvolvidas pelos pais professores como estratégias de “iniciados”. Além disso, eles possuem uma rede de relacionamentos e de solidariedade (possibilitada pela

ocupação e pelo ambiente profissional) que os provê de um capital social,⁸ facilitando o desenvolvimento de estratégias consideradas “eficazes”.

Por sua vez, Robert Ballion (1982, 1986) também chama a atenção para as especificidades das mencionadas estratégias. Segundo ele, os professores desenvolvem aspirações mais elevadas em relação à escolaridade dos filhos, ao mesmo tempo em que elaboram estratégias eficazes para a realização concreta dessas aspirações. De acordo com Ballion, a consciência que esses pais têm do valor do capital escolar, seu conhecimento do meio educacional e sua condição de agentes desse meio dão-lhes condições mais efetivas de comparar e discernir o que está em jogo no processo educacional e de elaborar as melhores estratégias.

No início da década de 1990, o *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE), numa ação conjunta com o *Institut national d'études démographiques* (INED), realizou uma vasta sondagem sobre os “esforços educativos” das famílias francesas. A pesquisa interrogou 5.266 famílias sobre os investimentos realizados, no curso do ano letivo de 1991-92, na escolarização dos filhos. Foram examinadas quatro dimensões desses investimentos: a) as despesas financeiras com a educação, b) o tempo despendido pelos pais no apoio às atividades escolares dos filhos, c) a escolha do estabelecimento de ensino, d) os contatos com os professores e diretores das escolas.

Esse estudo resultou na pesquisa intitulada *Éducation*, coordenada pelo sociólogo F. Héran e por C. Gissot, parcialmente divulgada no fascículo *Les efforts éducatifs des familles* (GISSOT, HÉRAN e MANON, 1994). No que tange à escolha do estabelecimento de ensino, os autores admitem que a ideia de “escolha” é bastante delicada e o que se pode avaliar é o seu caráter mais ou menos ativo. Isso porque, existe, no contexto francês, uma lei de setorização (cadastro escolar), que determina que a criança deve ser escolarizada na região geográfica de seu domicílio. No entanto, desde o início dos anos 1980, devido à flexibilização dessa lei, os pais podem entrar com recurso judicial, no sentido de conseguir a revogação dessa obrigação. A pesquisa revela que o comportamento dos pais, na escolha do estabelecimento de ensino, varia conforme o meio social e que uma escolha mais ativa é própria dos favorecidos, culturalmente ou economicamente.

O que chama a atenção é a afirmação dos autores de que os professores, além de serem capazes de exercer uma escolha mais ativa do estabelecimento de ensino público, apresentam recursos jurídicos com argumentos bastante convincentes quando a escola indicada não

⁸ Utilizo aqui a noção de capital social desenvolvida por Bourdieu (ver nota 3).

corresponde àquela escola pretendida pela família. Os autores relatam que esse comportamento se dá porque os professores possuem um bom conhecimento do funcionamento do sistema de ensino e se sentem aptos a escolher o melhor estabelecimento escolar⁹.

Em relação ao tempo despendido por pais e mães no apoio às atividades escolares dos filhos, os resultados apontam que as mães despendem mais tempo do que os pais. Enquanto as mães passam de seis a sete horas por mês ajudando cada filho nas tarefas escolares, os pais gastam de três a quatro horas nessa mesma atividade. Verifica-se, porém, um comportamento diferenciado quando o pai tem como ocupação a docência. Segundo os autores, nas famílias em que o pai é professor, a diferença constatada entre o tempo despendido no apoio escolar entre mães e pais é bastante diminuída, chegando a ser anulada a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com dados da pesquisa, os professores também se sobressaem no que se refere à participação parental nas associações de pais de alunos. Somente em 16% do total das famílias entrevistadas (5.266), os pais participavam de associações desse tipo, sendo que a culminância da taxa de adesão se situava entre os pais que são professores e os que exercem profissões liberais (com índices de 32% para os pais professores, 36% para os pais que exercem profissões liberais, 9% para os trabalhadores qualificados, 8% para os trabalhadores não qualificados).

Outra pesquisa — realizada por Boyer e Delclaux (1995) — investigou comportamentos, orientações e condutas de pais de diferentes meios sociais no que tange à escolarização de filhos na faixa etária do *collège*¹⁰, com idades entre 10 e 14 anos. O trabalho destaca um grupo de famílias composto por pais que são professores ou agentes encarregados de funções pedagógicas ou administrativas em estabelecimentos de ensino.

Nesse grupo, são observadas condutas de orientação para a autonomia dos filhos, e alguns aspectos dessas condutas devem ser destacados. Em primeiro lugar, o controle está presente, mas de forma mais branda, visto que os pais recorrem mais à motivação do que a um controle rígido, valorizando o diálogo e um clima de confiança, com prejuízo da “autoridade autoritária”. Em segundo lugar, os pais desse grupo acompanham a trajetória escolar e dela têm domínio completo. Em terceiro, eles são bem informados sobre o

⁹ Esses aspectos são também evidenciados por Van-Zanten e Duru-Bellat (1999), que afirmam não ser surpreendente que os professores sejam os maiores adeptos de estratégias mais ativas na escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, devido ao conhecimento que possuem sobre o sistema escolar.

¹⁰ Corresponde, no Brasil, ao segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

funcionamento da escola, conhecem bem a hierarquia das disciplinas escolares e ambicionam estudos universitários para seus filhos. Por fim, as autoras apontam que esses pais controlam as atividades extraescolares dos filhos, valorizando aquelas que podem se reverter em benefícios para o sucesso escolar.

Outro aspecto importante destacado pela pesquisa de Boyer e Declaux (1995) refere-se à divisão de tarefas no seio do casal. Em consonância com dados apresentados pela pesquisa do INSEE, as autoras afirmam que, nos casos em que o pai é professor, a divisão de tarefas é pouco diferenciada, indicando uma maior participação masculina na escolarização dos filhos, em relação a outras categorias de pais, confirmando as constatações de Gissot, Héran e Manon (1994). De acordo com elas, a jornada de trabalho docente, na realidade francesa, favorece a participação dos pais professores na vida escolar dos filhos.

O trabalho das autoras apresenta importante contribuição para o entendimento das práticas educativas realizadas pelos pais professores, avançando na compreensão das mesmas. No entanto, os resultados apresentados ainda deixam muitas interrogações acerca das nuances das estratégias e práticas realizadas e sobre os processos de mobilização do capital cultural, incluindo o conhecimento que têm sobre o universo escolar.

As investigações realizadas por Pedro Silva (2003, 2006a, 2006b, e 2007a, 2007b) a respeito da relação família-escola em Portugal também destacam o papel desempenhado pelos pais professores. Embora Pedro Silva tenha como foco de estudo pais professores que são representantes em órgãos de gestão escolar (líderes ou participantes de Associações de Pais, por exemplo), seus trabalhos são provocadores para esta pesquisa visto que eles destacam o papel dos pais professores na relação família-escola, chamando a atenção para a sua “condição híbrida”, ou seja, para o fato de que eles assumem um duplo papel, de pai e de professor.

Com a finalidade de analisar as condutas de envolvimento e acompanhamento familiar da escolarização, Silva (2007a) propõe uma distinção entre os conceitos de “envolvimento” e “participação”. Na perspectiva desse autor, o envolvimento se refere à dimensão individual de atuação parental, ao passo que a participação se relaciona a todo um movimento de organização coletiva dos pais e à sua representatividade em órgãos escolares.

Mas não só a dimensão do envolvimento mas igualmente a da participação dos pais devem sempre ser discutidas no interior da complexidade do contexto de reconfiguração das relações família-escola. Silva e Stoer (2005) sustentam que os pais se constituem como agentes privilegiados da “reconfiguração” das relações entre família e escola, chamando a atenção para a atuação parental da classe média que, na realidade portuguesa, se constitui

como representante “natural” da categoria de “pais parceiros”. Essa categoria foi construída no interior de uma tipologia de participação parental que tomou como base a posição de classe e a capacidade de intervenção dos pais no meio escolar. A ideia dos autores é a de que, diante de processos de reconfiguração das relações família-escola, as formas de participação parental sofrem intensas modificações. Há, na visão deles, a passagem do modelo do “pai-colaborador” para o modelo do “pai-parceiro”. O primeiro modelo foi construído com base numa “cidadania atribuída”, em que os pais respondem às exigências da escola, no sentido de cumprir deveres perante a instituição. O segundo modelo implica uma “cidadania reclamada” face à escola. Nesse modelo, os pais assumem um papel pró-ativo em relação à escola, exigindo que esta leve em conta as especificidades locais. Os autores afirmam que os dois modelos apresentam graus diferenciados de participação parental e que grande parte dos pais não está em condições, por razões de ordem social e cultural, de assumir esse tipo de orientação.

Stoer e Silva (2005) sustentam, igualmente, que a nova classe média, na medida em que sua reprodução social está vinculada ao sucesso escolar, coloca-se como agente privilegiado para atuar como pai parceiro e agir com base numa relação de igualdade, ou até mesmo de superioridade face à escola e aos professores.

Silva (2006b) afirma ainda que os pais-professores, por conhecerem internamente o ambiente escolar e suas dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas, constituem-se (hipoteticamente) como melhores intérpretes da reconfiguração da relação família-escola.

Outro estudo português, realizado por Vieira e Relvas (2005), também chama a atenção para os benefícios obtidos por meio de um maior conhecimento sobre o mundo escolar. As autoras realizaram uma pesquisa qualitativa sobre as condições de trabalho dos professores em Portugal abordando o modo como as experiências vividas na profissão podem impactar positiva ou negativamente a vida familiar e vice-versa.

Dentre os efeitos positivos evidenciados estão: a possibilidade de conciliar horário de trabalho com acompanhamento da vida escolar dos filhos; ocorrência de tempos duplos de férias que ensejam uma maior dedicação à família e o fator “conhecimentos vários”, que se refere aos conhecimentos científicos, psicológicos e pedagógicos construídos pelos professores durante sua formação e no exercício da profissão. O fator “conhecimentos vários” possibilita, segundo as autoras, uma “bagagem de conhecimentos” que favorece os professores no desenvolvimento de interações com cônjuge e filhos, pois lhes permite compreender e gerir melhor a vida familiar.

Muito recentemente, dois outros trabalhos (LASNE DA COSTA, 2011; BARG, 2011) investigaram o sucesso escolar de filhos de professores, utilizando-se de dados estatísticos sobre a educação francesa¹¹. A pesquisa de doutoramento de Annie Lasne da Costa demonstrou a existência de um efeito pai professor que influencia positivamente a vida escolar dos filhos, evidenciando o fato de que, nesse grupo social, concentram-se as disposições mais favoráveis ao sucesso escolar. O trabalho de Katherine Barg (2011), por sua vez, também analisa esse favorecimento, revelando que os filhos de professores obtêm maior sucesso nos testes padronizados da escola secundária francesa, do que os filhos de outros grupos sociais. Os dois trabalhos ressaltam a carência de uma investigação que possa adentrar o interior das famílias, a fim de desvelar os seus microprocessos, possibilitando uma maior compreensão do sucesso.

Assim, a visibilidade alcançada pelos pais professores na literatura especializada — nas pesquisas, tanto de Langouet e Leger quanto de Boyer e Delclaux, nos estudos de Ballion, nos levantamentos estatísticos do INSEE ou nas investigações realizadas por Silva, Vieira e Relvas, Katherine Barg e Lasne da Costa — fortalece o pressuposto de uma atuação parental marcante dos pais professores e sinaliza para a urgência de estudos qualitativamente mais aprofundados que possam desvelar as nuances das suas práticas educativas.

1.4. Pais professores na pesquisa sociológica brasileira

Foram encontrados apenas três trabalhos de autores brasileiros que focalizam práticas educativas familiares de pais professores. Trata-se de três dissertações de Mestrado defendidas na Pontifícia Universidade Católica de Salvador (em 2005), na Universidade de São Paulo (em 2006) e na Universidade Federal de Santa Catarina (em 2006).

Regina Santana (2005) pesquisou pais professores que exerciam a docência na rede pública estadual de Salvador, nos anos de 2003 e 2004 e constatou que, mesmo dispondo de recursos financeiros reduzidos, eles optam por fazer “sacrifícios” para colocar os filhos na rede particular de ensino. Segundo a autora, do grupo de professores pesquisados, apenas 33% colocaram os filhos na rede pública em algum momento da trajetória escolar. Desse

¹¹ As pesquisas se utilizaram de dados estatísticos produzidos pelo Ministério da Educação Francesa em 1960, pela enquête “*Éducation et Famille*”, publicada pelo INSEE (*Institut national de la statistique et des études économiques*), em 2003, e os dados do *Panel 1995*, versão 2008.

total, mais da metade declara que o fez “por não ter conseguido evitar essa situação” (p. 103), em razão de condições financeiras muito precárias. Os resultados da pesquisa apontam, como principal fator de rejeição da escola pública, o fator “credibilidade”. Por credibilidade, os professores pesquisados entendem “a competência da escola em preparar os alunos para as exigências do mercado as quais ele terá que enfrentar ao longo da vida, como estudante e como profissional” (p.127). Assim, esses pais professores veem a escola pública como “escola de pouca ou nenhuma credibilidade” e repudiam, segundo Santana, a ideia de nela matricular seus filhos. O segundo fator de rejeição apresentado pelos pais professores foi a “segurança”. Para eles, a escola pública não oferece a segurança necessária para que os filhos sejam protegidos contra a violência da sociedade contemporânea.

Na mesma direção, a pesquisa de Rosemeire Reis (2006) — que resultou numa dissertação defendida na Faculdade de Educação da USP — investigou relações estabelecidas por professores da rede pública estadual de São Paulo com a educação escolar dos filhos. O trabalho examina as estratégias desenvolvidas pelos professores nesse âmbito, focalizando a escolha do estabelecimento de ensino. O estudo — realizado no período de 1998-2001 — promove uma importante discussão sobre os motivos que levam os professores da rede pública a escolherem determinado estabelecimento de ensino para a escolarização de seus filhos.

Segundo Reis, 60% do grupo de professores da escola pública, por ela investigado, escolhem escolas particulares para a escolarização de seus filhos. Através de uma análise qualitativa, Reis analisou os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de vida, à formação e à experiência profissional e sua relação com a escolha da escola particular como estabelecimento de ensino apropriado para os filhos. Essa análise demonstra que os motivos que levaram os pais — quase todos pertencentes a segmentos mais desfavorecidos das camadas médias — a realizarem pesados sacrifícios econômicos para oferecer aos filhos determinadas oportunidades educacionais não se resumem à questão da qualidade do ensino. Os depoimentos das professoras mostram que, se a qualidade do ensino é um forte motivo, outros critérios também são levados em consideração. Dentre esses critérios estão: preocupação com a segurança dos filhos, preocupação com o perfil da clientela do estabelecimento (com as companhias consideradas boas ou más), com as condições disciplinares e com o tratamento dispensado ao aluno (massificado ou individualizado). Dessa forma, Reis reconhece que o critério qualidade é apenas uma das dimensões observadas por esses pais, ao optarem pela escola particular como lugar privilegiado para a escolarização dos filhos.

Entretanto, as constatações de Reis sobre os motivos da escolha do estabelecimento de ensino pelos professores da escola pública levantam algumas interrogações: que processos antecedem essa decisão e a sucedem? Que condutas os pais assumem quando colocam seus filhos nas escolas selecionadas, no sentido de favorecer o processo de escolarização e otimizar essa escolha? Como se dá o envolvimento dos pais na vida escolar?

A terceira pesquisa, realizada por Joelma Marçal de Andrade (2006) e inserida na sua dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, abordou a escolarização dos filhos de professoras do Ensino Fundamental da rede pública. A pesquisa focalizou a influência profissional docente na educação escolar dos filhos, buscando conhecer as estratégias educativas desenvolvidas por mães professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo pesquisado por Andrade foi composto por 20 professoras da rede estadual de Santa Catarina, sendo que apenas oito delas possuíam, no momento da pesquisa, o curso superior completo.

Essa pesquisa demonstrou que as mães professoras se serviam do conhecimento possuído sobre o funcionamento escolar, ao escolher o estabelecimento de ensino, e, até mesmo, a professora regente. Em relação à escolha da professora para o filho, a pesquisadora aponta alguns aspectos interessantes. Das 20 professoras pesquisadas, apenas três viveram a experiência de ser, concomitantemente, mãe e professora de seu filho, sendo que todas elas disseram não aprovar tal experiência, mesmo que a tenham realizado por causa da insistência dos filhos. Todas as mães professoras pesquisadas afirmaram que, no final do ano letivo, já começavam a pensar na escolha da professora para o ano seguinte. Os critérios utilizados por elas eram três: a) o domínio de uma gama de informações e conteúdos, b) utilização de uma pedagogia “avançada”, com o desenvolvimento de métodos didáticos não tradicionais, c) valorização de hábitos e atitudes.

Entretanto, a autora evidencia a existência de uma relação bastante frágil entre as práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas pelas mães e a busca de um melhor desempenho dos filhos na escola. Ressalta-se, assim, a constatação da autora sobre os limites da mobilização do capital cultural e profissional pelas mães professoras, no sentido de favorecer a escolarização dos filhos. Segundo Andrade (2006), “a ação pedagógica parental tem seus limites, sobretudo se considerarmos as condições precárias de trabalho das professoras das séries iniciais no Brasil e pela origem social desse grupo (baixo capital escolar e cultural”. De modo geral, as mães professoras, no contexto da investigação realizada, apesar de possuírem o “sentido do jogo” (na perspectiva bourdieusiana) proporcionado pela convivência no interior da escola e pelo capital social produzido pela rede de relacionamentos

nesse ambiente, acabavam por restringir sua intervenção na vida escolar dos filhos, no que diz respeito às condutas emergenciais, resolvendo problemas e dificuldades mais imediatas. A autora afirma, ao final da pesquisa, que as docentes entrevistadas “não encontram as disposições ideais para oferecer aos filhos condições propícias para a apropriação de seu patrimônio cultural e profissional” (ANDRADE, 2006, p. 142).

No entanto, em primeiro lugar, as constatações de Andrade não invalidam todo um conjunto de trabalhos (Cf. item 1.3 acima) que demonstraram as vantagens associadas à profissão docente, quando se trata da escolarização dos filhos. Sua pesquisa exerceu um efeito provocador e estimulante em vários questionamentos feitos durante as análises realizadas no presente trabalho. Em segundo, se, conforme Andrade, as mães professoras investigadas encontravam limites profundos para a mobilização de um capital cultural que favorecesse a vida escolar dos filhos, as análises realizadas no capítulo 3 deste trabalho, mostram que, no caso dos pais professores do presente estudo, constatamos que, mesmo quando desprovidos de um alto capital cultural, eles mobilizam outros recursos simbólicos e materiais no sentido de beneficiar a escolarização dos filhos, obtendo resultados bastante favoráveis.

Assim, é importante levar em conta em que medida e com quais nuances os múltiplos aspectos intrínsecos à heterogeneidade de um grupo de pais professores com formação superior — em relação ao sexo, ao grau e à rede de ensino de atuação, à área de conhecimento da formação e da disciplina ensinada — podem impactar a vida escolar dos filhos e das filhas.

Além disso, o que chamou atenção na discussão realizada por Andrade é a utilização do conhecimento da instituição escolar — denominado, pela autora, como “capital profissional” — pelas mães professoras, na solução das dificuldades escolares enfrentadas pelos filhos e dos problemas causados por desentendimentos com a professora ou com outros profissionais da escola. O capital que a autora denomina como “profissional” se refere ao conhecimento dominado pelos professores, da dinâmica escolar, do seu modo de funcionamento e de suas regras explícitas e implícitas. A expressão “capital profissional” também foi utilizada por Nogueira (2003, p. 143) em estudo sobre as trajetórias escolares de filhos de professores universitários. A autora partiu do pressuposto de que os pais professores universitários se beneficiam de um tipo de capital que não se reduz ao capital cultural, apesar de estar intrinsecamente vinculado a ele. Segundo ela, “trata-se de um patrimônio que decorre da sua condição de produtores do saber, de sua relação profissionalizada com ele (e sua transmissão metódica) e que pode ser investido lucrativamente na escolaridade dos filhos”. Em suma, o “capital profissional” se refere, segundo a autora, a um conjunto de recursos — conhecimentos, práticas e percepções — que consciente ou, inconscientemente, são

adquiridos tanto nos processos de formação quanto no exercício prático da profissão e na vivência nos locais de produção e reprodução dessas práticas.

Van Zanten e Duru-Bellat (1999), por sua vez, falam de um “capital social interno à instituição” de que dispõem os professores e que os auxilia na escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Isto significa que pais professores mantêm contatos e relacionamentos no “mundo escolar” que lhes trazem benefícios e vantagens no momento de escolher a escola dos filhos.

Desse ponto de vista, podemos reafirmar o que já foi afirmado: os pais professores apresentam uma situação privilegiada no plano das relações família-escola, porque, de posse de um tipo de “capital”, obtido através de sua própria imersão no universo da escola, são mais capazes de decodificar o funcionamento desse sistema escolar e melhor se servir dele em benefício próprio.

Esses aspectos foram considerados ao longo deste trabalho, levando-se em conta a heterogeneidade das práticas culturais e profissionais dos professores. É importante lembrar, também, que a diversidade das práticas de envolvimento e participação no cotidiano dos processos de educação escolar dos filhos e os sentidos e significados conferidos aos processos de escolarização e às práticas escolares não são, aqui, vistos como estanques ou homogêneos, mas como processos dinâmicos e particulares.

Para compreender a dinamicidade das práticas educativas dos pais professores foram tomados, como parâmetros de análise, os variados aspectos constitutivos da relação família-escola: a mobilização de capital cultural e social nos processos de escolarização e elementos específicos das estratégias educativas parentais e do envolvimento na vida escolar dos filhos.

Na perspectiva dessa complexidade, os capítulos seguintes discutirão as múltiplas práticas cotidianas de escolarização que os pais professores desenvolvem no contexto da vida escolar de seus filhos. Mas, para isso, faz-se necessária uma apresentação preliminar das condições metodológicas que marcaram a investigação e a caracterização do universo de pais professores pesquisados, o que será realizado no próximo capítulo.

2 O PERCURSO INVESTIGATIVO: A PESQUISA DE CAMPO

Na esteira de Demo (2000), é de se salientar que o uso criterioso de uma metodologia requer o conhecimento teórico e crítico do processo científico, indagando e questionando, em permanência, seus limites e suas possibilidades. A opção por uma determinada metodologia implica discussão teórica anterior e posterior a todo o trabalho de pesquisa, e durante ele, de modo que a definição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados passe por reflexão constante e recursiva que permita avançar em relação à compreensão do objeto pesquisado, evitando-se cair no “monismo metodológico” (BOURDIEU, 1989a), que consiste em escolher determinados caminhos metodológicos por motivos alheios às exigências epistemológicas que o próprio objeto impõe.

O pesquisador deve, portanto, optar pelos instrumentos de análise mais adequados a seu problema de pesquisa, levando em conta não só os desafios impostos pela própria natureza do problema, mas também pelas possibilidades empíricas do terreno de investigação. Mas a construção de um trabalho de campo é uma experiência sempre singular que nunca está totalmente prevista nos livros e manuais de metodologia. Nesse sentido, este estudo se equilibra numa relação (e tensão) dialógica constante entre o terreno empírico e o referencial teórico-metodológico subjacente ao objeto.

A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa combina procedimentos de cunho quantitativo com instrumentos de caráter qualitativo. Dados quantitativos foram coletados através de um questionário visando caracterizar o contexto familiar dos pais professores pesquisados, no que tange a aspectos como, por exemplo, tamanho da família, ocupação, nível de instrução dos pais, renda familiar, tornando-se fontes imprescindíveis para a análise qualitativa. Por outro lado, dados qualitativos se fizeram necessários para a apreensão das dinâmicas e práticas educativas familiares. Assim, o percurso investigativo deste estudo se deu em duas dimensões: 1) o exame de dados quantitativos coletados por meio de um questionário com o objetivo de traçar um perfil sociológico dos professores mediante o exame de dados demográficos, econômicos, educacionais, profissionais e culturais e 2) a realização de entrevistas semiestruturadas com uma pequena amostra de pais professores e seus filhos, a fim de investigar, de modo aprofundado, as práticas educativas e as estratégias de escolarização.

2.1 O contexto da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em Itaúna, cidade mineira localizada a 80 km da capital, Belo Horizonte, na macrorregião estadual centro-oeste e cercada pelos municípios de Carmo do Cajuru, Pará de Minas, Itatitaiçu e Mateus Leme. Segundo os dados do IBGE (Censo 2000), Itaúna possui cerca de 86.000 habitantes, sendo que desses, aproximadamente, 5.100 residem em áreas rurais. O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,823, estando entre os 20 melhores índices do estado e tendo uma renda *per capita* média de 315,5 reais. Os dados do Censo/2000 também mostram que a taxa de analfabetismo era, na época do recenseamento, de 8,3% e que 98,4% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos frequentavam a escola.¹²

No ano de 1975, o município recebeu o título de Cidade Educativa do Mundo outorgado pela ONU, através da UNESCO, da OEA e do Ministério da Educação. Esse título demonstra o envolvimento político e cultural da sociedade civil itaunense, ajudando a melhorar os índices de educação e desenvolvimento humano na cidade. Segundo documentos internos da Prefeitura¹³, esse título se tornou incentivo para que os prefeitos da época investissem em educação e ampliassem não só a rede pública de Educação Básica, como também a Universidade de Itaúna, instituição de Ensino Superior fundada em 1966.

De acordo com dados atuais desse órgão público¹⁴, há 50 escolas de Educação Básica atendendo a aproximadamente 20.000 crianças e jovens, entre 0 e 17 anos. Ressalta-se, também, que há, no município, dezenas de comunidades rurais e que as crianças moradoras dessas áreas estão matriculadas na rede pública de ensino. Apenas oito dessas comunidades têm, atualmente, escola municipal em funcionamento sendo que as demais crianças residentes em outras comunidades rurais são transportadas, até a escola mais próxima, pelo setor público local.

O município alcançou, em 2009, o índice 6,2 de desenvolvimento educacional (IDEB/2009): duas escolas da rede pública chegaram ao índice 7, e sete escolas tiveram índices entre 6,3 e 6,9 superando a média do município.

¹² Dados extraídos do IBGE - Censo Demográfico 2000 e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – IPEA/FJP, 2003.

¹³ “Itaúna em revista” de 2008.

¹⁴ Documento municipal “Itaúna em dados”, publicado em 2010.

Essa breve incursão sobre a realidade social e educacional de Itaúna contribui para contextualizar o “terreno” da atuação dos pais professores investigados e para compreender a relação entre a configuração desse “terreno” e dos dados coletados.

2.2 O universo pesquisado: a dimensão quantitativa

Para caracterizar, em termos socioeconômicos e socioculturais, o universo pesquisado, foram utilizados dados obtidos por meio da aplicação de um questionário (Cf. Apêndice A) junto aos professores do município de Itaúna, selecionados conforme os seguintes critérios: ser portador de diploma de Ensino Superior, atuar como docente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ter filhos, sob sua guarda, em idade de escolarização fundamental (seis a 14 anos). Foram distribuídos questionários a todos os professores do município da rede particular e pública que atendem aos critérios estabelecidos acima, perfazendo um total exaustivo de 130 casos. Desse total, 114 questionários foram respondidos e tabulados, correspondendo a 86,3 % dos professores do município. Os resultados daí obtidos serão examinados a seguir.

2.2.1 Perfil demográfico

O universo pesquisado é constituído, predominantemente, por professores do sexo feminino, casados e distribuídos, de modo relativamente regular, no interior de um intervalo que varia entre 31 e 50 anos. É reduzido o número de professores com idade acima ou abaixo desse intervalo. A grande maioria dos professores tem de um a dois filhos e declara professar a religião católica.

2.2.1.1 Sexo, idade e estado civil

Dos professores que responderam ao questionário, 88,6% são do sexo feminino (Tabela 1). O percentual de professores do sexo masculino é de apenas 11,4%.

TABELA 1
Professores pesquisados segundo o sexo

Sexo	N.	%
Feminino	101	88,6
Masculino	13	11,4
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009.

Esses dados não discrepam fundamentalmente da tendência nacional, conforme confirmam os dados do Educacenso, 2007¹⁵.

TABELA 2
Professores da Educação Básica segundo o sexo – Brasil/1997

Nível de ensino	Professores da Educação Básica				
	Total	Sexo			
		Masculino	%	Feminino	%
Educação Infantil/ Creche	95.643	1.968	2,1	93.675	97,9
Educação Infantil/ Pré-escola	240.543	9.447	4	231.096	96
Ensino Fundamental/ Anos iniciais	685.025	60.175	9	624.850	91,2
Ensino Fundamental/ Anos finais	736.502	188.452	25,6	548.050	74,4
Ensino Médio	414.555	147.381	35,6	267.174	64,4

Fonte: MEC/INEP/DEED. Educacenso/2007

¹⁵ O Educacenso é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Como podemos ver, há uma forte concentração de professoras em todos os níveis da Educação Básica brasileira. No entanto, é importante destacar que, de acordo com os dados vistos acima, há um aumento progressivo da taxa de participação masculina, à medida que se avança em direção ao Ensino Médio.

A docência na Educação Básica se constitui, portanto, uma ocupação “feminina”; e, ainda que a presença masculina nos anos finais do Ensino Fundamental seja relativamente significativa em relação à dos anos iniciais, é evidente o chamado fenômeno de “feminização” do magistério, entendido não apenas como um elevado número de mulheres na docência, mas como um complexo processo histórico-social, no curso do qual múltiplos fatores se interpenetram. Entre esses fatores se destacam as alterações no mercado de trabalho, o acesso à escolarização, a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero. Estudos históricos, como os de Rosemberg (2001), Yannoulas (1993), Louro (1997) e Almeida (1996), sobre os processos de “feminização” da docência no contexto da educação brasileira, contribuem para demonstrar a complexidade do fenômeno.

TABELA 3
Professores pesquisados por faixa etária e sexo

Faixa etária	Sexo		N.	%
	Masculino	Feminino		
41 a 45 anos	2	32	34	29,8
31 a 35 anos	3	23	26	22,8
46 a 50 anos	3	21	24	21,1
36 a 40 anos	3	17	20	17,5
26 a 30 anos	1	5	6	5,3
51 a 55 anos	1	3	4	3,5
Total	13	101	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados apresentados na tabela acima mostram que a distribuição de professores do sexo feminino e do sexo masculino nas diferentes faixas etárias obedece ao mesmo comportamento estatístico verificado no universo total dos professores.

Em relação à idade dos professores pesquisados, os dados obtidos evidenciam uma média de idade em torno de 40 anos. Constata-se uma distribuição relativamente regular na faixa que vai dos 31 aos 50 anos, sendo que as maiores concentrações se dão nas faixas etárias de 41 a 45 anos (29,8), de 31 a 35 (22,8%) e de 46 a 50 (21,1%). As faixas etárias que estão nas duas extremidades do intervalo (26 a 30 e 51 a 55) são inexpressivas: 5,3% e 3,5%, respectivamente.

Esse último dado já era esperado tendo em vista os critérios de seleção dos sujeitos: professor com filhos em idade escolar (6 a 14 anos). Dos 114 professores, apenas seis apresentam idade inferior a 30 anos. Desse modo, o critério de parentalidade, associado ao critério de idade mínima da prole, certamente se constitui como fator explicativo para o baixo número de indivíduos abaixo de 29 anos. Verificou-se uma frequência ainda mais reduzida de professores com idade acima de 50 anos (N = 4) — representando somente 3,5% —, que deve ser destacada. Uma hipótese adicional àquela da idade de fecundidade acima mencionada é a de que a esse número reduzido poderia se associar a aposentadoria precoce¹⁶ ou até mesmo o abandono da profissão. No entanto, não é possível avaliar a validade dessas hipóteses no âmbito desta pesquisa.

TABELA 4
Professores pesquisados segundo estado civil e sexo

Estado civil	Sexo				Total	%
	Masculino		Feminino			
	N.	%	N.	%		
Casado	12	92,3	82	81,2	94	82,5
Divorciado	0	0	10	9,9	10	8,8
Solteiro	1	7,7	3	3,0	4	3,5
União conjugal consensual	0	0	3	3,0	3	2,6
Viúvo	0	0	3	3,0	3	2,6
Total	13	100,0	101	100,0	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

¹⁶ A aposentadoria dos professores da Educação Básica se dá aos 25 anos de serviços prestados.

Os indicadores demográficos evidenciam a predominância de professores casados. Tendo em vista que se trata de um grupo majoritariamente feminino, torna-se importante destacar, por ora, que estratégias matrimoniais têm um peso desigual para homens e mulheres (SINGLY, 2004). Mas essas estratégias analisadas posteriormente, neste trabalho, quando da apresentação dos dados sobre o pertencimento social do grupo familiar de origem e sua relação com a ocupação do cônjuge (item 2.1.5).

2.2.1.2 Tamanho, sexo e idade da prole

TABELA 5
Professores pesquisados segundo tamanho da prole

Prole	N.	%
2 filhos	57	50,0
1 filho	38	33,3
3 filhos	18	15,8
5 filhos	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Metade dos professores pesquisados (50%) declara ter dois filhos, e 33,3% têm apenas um filho. Trata-se, portanto, de famílias pouco numerosas. Esses dados confirmam a tendência de redução do número de filhos nas famílias brasileiras, apresentada nas pesquisas de Goldani (1994), Marteleto (2002) e Berquó (1998). O trabalho de Marteleto (2002), de modo especial, mostra que o número de jovens vivendo em famílias pequenas é crescente, no Brasil. Esses estudos comprovam ainda a forte correlação entre o tamanho da prole e a escolarização dos filhos, no seguinte sentido: quanto menor o número de filhos, maiores serão suas chances escolares. Em suma, esses estudos evidenciam o favorecimento da escolarização de jovens brasileiros em função de um menor número de irmãos. Essa relação entre o tamanho da família e a escolarização dos filhos permite pensar que algumas famílias reduzem o número de filhos para poder investir mais objetivamente, inclusive em termos escolares, em cada um deles (GLÓRIA, 2007). Uma interpretação sociológica desse malthusianismo das

famílias contemporâneas é fornecida por Bourdieu (1979), que identifica, entre as estratégias de reprodução de classe, aquelas de fecundidade visando à limitação do número de filhos, que parecem responder, em parte, às estratégias educativas, concentrando os investimentos na escolarização dos filhos. Esses aspectos serão posteriormente tratados no momento da discussão das condutas dos professores no âmbito da escolarização dos filhos.

TABELA 6
Professores pesquisados segundo faixa etária e sexo da prole

Faixa idade	Sexo dos filhos		Total	%
	Feminino	Masculino		
De 6 a 10	47	35	82	38,7
De 11 a 15	33	36	69	32,5
Mais de 15	19	20	39	18,4
Menos de 6	10	11	21	10,4
Total	109	102	211	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados demográficos das famílias fornecem também indicações a respeito da caracterização da prole quanto ao sexo e à faixa etária. Os 114 professores têm, no conjunto, 211 filhos, que se distribuem na faixa etária de 2 meses a 26 anos. A concentração recai sobre as faixas etárias de 6 a 15 anos (71, 2%), sendo que a distribuição pelo sexo acompanha a distribuição da população brasileira.

2.2.1.3 Religião do grupo familiar

TABELA 7
Professores pesquisados segundo religião do grupo familiar

Religião(ões) praticada(s) pela família	N.	%
Católica	96	84,2
Católica e espírita	4	3,5
Evangélica pentecostal	4	3,5
Protestante ou evangélica não pentecostal	3	2,6
Católica e evangélica não pentecostal	2	1,8
Outra religião	2	1,8
Católica e evangélica pentecostal	1	0,9
Católica e Testemunha de Jeová	1	0,9
Não pratica nenhuma religião	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como podemos constatar, é nítida a predominância da religião católica nas famílias dos professores pesquisados. No entanto, observamos também a presença de outras religiões, destacando-se as religiões evangélicas (8,8%). Uma pesquisa do Datafolha¹⁷ com base no período de 1996 a 2007 mostra que o catolicismo vem decrescendo no Brasil, sendo que, em 1996, 74% dos brasileiros declararam ter o catolicismo como religião, ao passo que, em 2007, essa taxa caiu para 64%.¹⁸ Tendo em vista esses dados, a taxa de católicos no grupo pesquisado é proporcionalmente superior à taxa destacada para o total da população brasileira. Um possível fator que pode ajudar a explicar a predominância ainda mais forte do catolicismo no grupo pesquisado é a territorialidade: todos os indivíduos pesquisados residem numa cidade do interior. Isso porque, de acordo com a citada pesquisa do Datafolha, o número de indivíduos que se declaram católicos nas cidades do interior é superior ao das capitais em

¹⁷ Os resultados da pesquisa foram publicados no encarte especial intitulado “Religião” da Folha de São Paulo de 06 de maio de 2007.

¹⁸ Segundo os dados do IBGE/Censo Demográfico 2000, 73,8% dos brasileiros declararam, na época, serem católicos e 15,4 evangélicos, 3,55 outras religiões e 7,55 se declararam sem religião.

todas as regiões do país. Confirmando essa tendência, os dados do Censo Demográfico/2000 revelam que o número de católicos em Itaúna era de 67.530 para um total de 76.862 habitantes, isto é, 88% dos itaunenses se declararam católicos no período recenseado.

2.2.2 Perfil socioeconômico

2.2.2.1 Renda

TABELA 8
Professores segundo renda familiar mensal¹⁹

Renda familiar mensal	N.	%
De 1065 a 4591 reais	72	63,2
Acima de 4591 reais	34	29,8
De 769 a 1064 reais	7	6,1
De 0 a 768 reais	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados mostram que 63,2% dos professores têm renda familiar mensal que varia de 1065 a 4591 reais, faixa que, de acordo com Neri (2008)²⁰, pode ser classificada como representativa da classe média (classe “C”). Uma porcentagem também representativa de 29,8% de professores declara ter renda familiar mensal superior a 4591 reais, sendo posicionados, segundo a mesma pesquisa, nas classes “A” e “B”. Uma parcela pequena de professores (7%) afirma ter renda familiar mensal inferior a 1065 reais, que corresponde às classes chamadas de “D” e “E” (0,9% na classe D e 0,9% na classe E).

¹⁹ Foi solicitado aos professores que indicassem sua renda familiar mensal, considerando todas as formas de rendimento de todas as pessoas que vivem no mesmo domicílio.

²⁰ Os limites desses estratos estão definidos em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas e coordenada por Marcelo Côrtes Neri.

TABELA 9
Professores pesquisados segundo o exercício de ocupações não relacionadas à docência

Exercício em atividades remuneradas não relacionadas à docência	N.	%
Não exercem ocupação	90	78,9
Exercem outras ocupações	24	21,1
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Perguntamos também aos professores se eles exerciam outras atividades remuneradas, além da docência. A larga maioria dos professores exerce a docência como única atividade remunerada (78,9%), como se vê na tabela 9 acima. Há que se observar que aqueles que exercem outras atividades profissionais têm, no entanto, na docência sua principal fonte de renda. Dentre essas outras atividades paralelas à docência — conforme relato dos professores — estão: o comércio informal, o exercício de profissões como arquiteto ou advogado e de secretária.

A esses rendimentos, acrescentamos — como meio de confirmação — dados relativos à posse de bens de consumo que podem contribuir para ajudar na classificação socioeconômica dos professores.

2.2.2.2 Posse de bens de consumo

TABELA 10
Professores pesquisados segundo posse de determinados bens de consumo

Tipo de bens possuídos	N.	%
Computador	114	100,0
Automóvel	98	86,0
Internet banda larga	85	74,6
TV paga	52	45,6
Empregada doméstica em todos os dias úteis da semana	31	27,2
<i>Home theater</i>	26	22,8
Sítio ou casa de campo	20	17,5

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

A posse de bens duráveis — como automóveis, computadores e televisores — de serviços, como internet banda larga, e contratar uma empregada doméstica são indicadores que contribuem, juntamente com outros, para definir o potencial de consumo da nova classe média brasileira (Neri, 2008). Os dados mostram que os professores pesquisados possuem computador e grande parte dispõe de internet banda larga e automóvel. Esses indicadores, somados aos dados da renda familiar, ajudam-nos a definir os professores pesquisados como pertencentes à nova classe média brasileira. De acordo com Neri (2008), esses dados, apesar de insuficientes para uma definição nítida — exigindo-se também a medição da capacidade de geração e manutenção da riqueza a longo prazo —, são bons indicadores para a definição da chamada classe “C” brasileira.

2.2.2.3 Gastos com escolarização

TABELA 11
Professores pesquisados segundo a rede de ensino da escola frequentada pelos filhos

Rede de ensino da escola dos filhos	N	%
Particular	79	69,3
Pública	23	20,2
Particular e Pública	12	10,5
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados acima mostram que cerca de 70% dos professores optam pela escola particular para seus filhos, ao passo que 10,5% dos professores têm filhos estudando tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas. Apenas 20,2% dos professores escolarizam seus filhos apenas na rede pública. Essa preferência pela rede particular de ensino por parte dos professores é confirmada não somente por pesquisas como as de Rosemeire Reis (2006), de Santana (2005) e Unesco (2004), como também pelo trabalho de Oliveira e Schwartzman (2002). Tendo em vista a renda mensal dos professores pesquisados (Cf. Tabela 8) e os valores das mensalidades escolares cobradas pelos estabelecimentos de ensino privados do município de Itaúna (Quadro 1), podemos deduzir que um número expressivo de professores

pesquisados (80,5%) destina parte significativa do orçamento doméstico ao pagamento de mensalidades escolares.

QUADRO 1
Variação das mensalidades escolares no município de Itaúna no período de 2009/2010

Nível de ensino	Valor mínimo	Valor máximo
Educação Infantil	200 reais	290 reais
Ensino Fundamental anos iniciais	200 reais	380 reais
Ensino Fundamental anos finais	231 reais	418 reais
Ensino Médio	429 reais	580 reais

Fonte: Dados coletados diretamente nas secretarias das escolas particulares do município de Itaúna no período de novembro/2009 a fevereiro/2010.

A opção pela escolarização em escola privada é tema tratado estatisticamente em estudo realizado por Curi e Menezes Filho (2007)²¹ sobre os gastos com educação no Brasil. A pesquisa mostra a expansão percentual dos gastos com educação na chamada classe “C” no referido período: quase 10,3%. De acordo com a citada pesquisa, os principais determinantes da decisão familiar de matricular os filhos nas escolas privadas são o grau de escolarização da mãe, a renda familiar, a oferta de escolas públicas, o custo da educação no Estado e a região de moradia. A relação entre essas variáveis não pode ser discutida aqui, mas será examinada no momento da análise das entrevistas com os pais e mães professores.

2.2.3 Perfil profissional

Para situar melhor a atuação profissional dos professores, é necessária uma breve descrição do contexto educacional de Itaúna, que conta com um total de 50 estabelecimentos escolares e 975 professores distribuídos conforme os quadros 2 e 3 abaixo.

²¹ A pesquisa utilizou microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 a 2006 (PNAD) e da POF – Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2002/2003 (POF), ambas do IBGE.

QUADRO 2
Estabelecimentos escolares do município de Itaúna segundo oferta de ensino²²

Rede de ensino	Número de escolas/Nível de Ensino		
	Ed. Infantil	Fundamental	Médio
Pública estadual	1	12	8
Pública municipal	17	17	0
Particular	9	6	4
Total	27	35	12

Fonte: INEP -Censo Educacional /2009

QUADRO 3
Professores do município de Itaúna

Nível de ensino	N.
Ensino Fundamental	628
Ensino Médio	232
Educação Infantil	115
Total	975

Fonte: INEP- Censo Educacional 2009

Os 114 professores pesquisados atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, eles representam 18,1 % dos 628 docentes do município que atuam no Ensino Fundamental como um todo. Se esse número, por um lado, não é representativo em relação ao total de professores do Ensino Fundamental, por outro é exaustivo porque corresponde a um universo específico: todos os docentes do município, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, têm filhos em idade escolar.

²² Os dados do Censo Educacional/2009 apontam que há, na cidade, 74 estabelecimentos escolares, enquanto os documentos da Prefeitura Municipal revelam que há 50 escolas no município. A discrepância numérica se dá porque a prefeitura conta as unidades escolares, e o censo apresenta os resultados a partir da análise da oferta de ensino de cada estabelecimento escolar.

TABELA 12
Professores pesquisados segundo rede de ensino de exercício docente

Rede de ensino de atuação do professor	N.	%
Rede pública e rede particular	80	70,2
Somente na rede pública	31	27,2
Somente na rede particular	3	2,6
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

No ano de 2009, grande parte dos professores (70,2%) atuava nas redes de ensino estadual e particular. Somente 2,6% trabalhavam apenas na rede particular e 27,2% lecionavam exclusivamente na rede pública. Somando-se os percentuais referentes à escola pública temos 97,4% dos professores trabalhando nessa rede de ensino. Um aspecto que chama atenção é que a alta taxa de professores desempenhando atividades nas duas redes de ensino, particular e pública vai em direção contrária ao comportamento geral dos professores brasileiros. Os dados do Censo Educacional/2007 revelam que 42% dos professores brasileiros ensinam apenas em escolas públicas da rede estadual e 38,7% somente na rede pública municipal. Somando as duas taxas, temos uma concentração de professores exercendo seu ofício apenas numa rede de ensino.

TABELA 13
Professores pesquisados segundo número de escolas em que trabalham.

Número de estabelecimentos escolares em que trabalham	N.	%
2 escolas	71	62,3
1 escola	34	29,8
3 escolas	9	7,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como temos 70,2% dos professores do universo pesquisado ensinando em mais de uma escola, é importante pensar sobre alguns aspectos referentes à condição de trabalho

desses professores. Desempenhar atividades em duas ou três escolas envolve, além de uma carga horária extensa de trabalho, tempo de deslocamento e atividades adicionais exigidas por cada escola. O “tempo do trabalho” é o eixo que estrutura a docência, pois os professores têm também longos períodos de trabalho fora da escola. Teixeira (2003) mostra que os tempos não remunerados da docência representam grande parte da rotina dos professores e elevam os níveis de exploração da atividade docente frente ao trabalho de outros assalariados. Os professores, atuando em duas ou três escolas têm condicionantes temporais que extrapolam a dimensão do tempo remunerado nas escolas: o deslocamento entre as escolas, as atividades realizadas fora da escola (planejamento, elaboração de aulas, levantamento de recursos, correção de exercícios), reuniões e a participação em outros eventos exigidos pelas escolas.

TABELA 14
Professores segundo a carga horária semanal

Carga Horária Semanal	N.	%
De 21 a 40 horas/aula	63	55,3
Acima de 40 horas/aula	24	21,1
De 11 a 20 horas/aula	21	18,4
De 1 a 20 horas/aula	6	5,3
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

A grande quantidade de professores com carga horária semanal muito extensa não é surpreendente, tendo em vista que os dados apresentados anteriormente mostram que a maior parte dos professores atua em mais de um estabelecimento de ensino e em mais de um nível de ensino.

A predominância de professores com uma carga horária que varia de 20 a 40 horas/aula semanais é também confirmada por pesquisas realizadas em âmbito nacional. Os dados do Educacenso 2007 revelam que os professores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental têm uma carga horária semanal maior do que a dos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de lecionarem para um número muito maior de alunos. A pesquisa “Perfil dos professores brasileiros” (UNESCO, 2004) demonstra a mesma tendência. Segundo esse estudo, 54,2% dos docentes brasileiros enfrentam uma carga horária de 21 a 40 horas/aula semanais. Dado os condicionantes temporais do trabalho docente acima citados,

a carga horária média dos professores parece excessiva, o que pode caracterizar condições desfavoráveis de trabalho.

TABELA 15
Professores pesquisados segundo nível de ensino da docência

Nível de ensino	N.	%
Ensino Fundamental / anos finais e Ensino Médio	59	51,8
Ensino Fundamental / anos finais	51	44,7
Ensino Fundamental / anos finais, Médio e Superior	4	3,5
Total	114	100

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

De acordo com a tabela acima, o grupo se divide praticamente em dois subgrupos: professores que atuam apenas no Ensino Fundamental e professores que atuam no Fundamental e Médio.

TABELA 16
Proporção de professores segundo o tempo de docência

Tempo de docência	N.	%
Menos de 5 anos	8	7,0
De 5 a 10 anos	20	17,5
de 11 a 20 anos	57	50
Mais de 20 anos	29	25,4
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como vimos no item 2.1.1, o grupo pesquisado se compõe de professores com idade superior a 30 anos. Daí, sua relativa experiência profissional, com a maioria apresentando mais de 10 anos de profissão.

TABELA 17
Professores segundo disciplinas ministradas

Nível de Ensino	Disciplinas lecionadas	N.	%
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	28	24,6
	Matemática	19	16,7
	Ciências	24	21,1
	Geografia	13	11,4
	História	12	10,5
	Inglês	4	3,5
	Arte	4	3,5
	Ensino Religioso	7	6,1
	Educação Física	2	1,8
	Espanhol	1	0,9
	TOTAL	114	100,0
Ensino Médio	Língua Portuguesa	15	25,4
	Matemática	8	13,6
	Física	6	10,2
	Química	6	10,2
	Geografia	6	10,2
	Biologia	5	8,5
	Inglês	3	5,1
	Literatura	3	5,1
	História	3	5,1
	Filosofia	2	3,4
	Sociologia	1	1,7
	Educação Física	1	1,7
TOTAL	59	100,0	
Ensino Superior	Matemática	2	50,0
	Filosofia	1	25,0
	Biologia	1	25,0
	TOTAL	4	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os professores trabalham com disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Um número muito pequeno de professores atua no Ensino Superior, portanto

esses dados não serão analisados aqui. Os dados apresentados na Tabela 17 acima mostram que há uma grande dispersão devido a um número bastante extenso de disciplinas, no entanto, são evidenciadas algumas concentrações.

Levando-se em conta, primeiramente, a atuação dos docentes no Ensino Fundamental, a disciplina Língua Portuguesa é a que apresenta a maior porcentagem (28,2%) de professores; concentração já esperada, visto que 28,1% dos professores da amostra são formados em Letras. A disciplina Língua Portuguesa é seguida pelas disciplinas Matemática e Ciências que são ministradas, ambas, por 19,3% dos docentes. História e Geografia são disciplinas ministradas por cerca de 10% dos professores da amostra, sendo que as disciplinas restantes (Educação Física, Ensino Religioso, Inglês, Espanhol e Arte) ocorrem com taxas bem mais reduzidas. Esse decréscimo das taxas é explicado pela carga horária destinada a cada uma das disciplinas, delimitada de acordo com a sua menor ou maior importância na grade curricular. Disciplinas como a Matemática e Língua Portuguesa foram adquirindo historicamente *status* de disciplinas mais importantes, ao passo que Artes ou Educação Física, por exemplo, não possuem um *status* tão elevado.²³

Em relação ao Ensino Médio, o comportamento estatístico parece o mesmo. Há uma forte dispersão dos professores nas disciplinas, porém com uma relativa concentração em Língua Portuguesa (25,4% do total de 59 professores que lecionam também no Ensino Médio), seguida pelas disciplinas Matemática (13,6%) e Física (10,2%).

Relacionando os dados da Tabela 17 acima com os da área de conhecimento do curso de formação dos professores²⁴, pode-se concluir que há uma relativa homologia entre área de formação e as disciplinas efetivamente lecionadas pelos professores. É necessário, no entanto, acrescentar que quatro dos sete professores sem formação pedagógica são graduados em Engenharia e Arquitetura e lecionam as disciplinas Matemática, no primeiro caso, e Espanhol, no segundo, nos dois níveis de ensino.

²³ Fenômeno explicado por Chervel (1990), Forquin (1993), Goodson (1990), Burke (2003), Chevallard (1991) e outros, que estudaram aspectos sociais, políticos e culturais da construção histórica das disciplinas escolares.

²⁴ Cf. Tabela 21.

2.2.4 Perfil educacional

A trajetória escolar dos professores

TABELA 18
Professores segundo rede da escola frequentada no Ensino Fundamental e Médio

Rede de ensino	Nível de ensino					
	Ens.Fund.		Ens.Fund.		Ensino	
	1 ^a a 4 ^a	%	5 ^a a 8 ^a	%	Médio	%
Público estadual	99	86,8	95	83,3	71	62,3
Particular	10	8,8	17	14,9	41	36,0
Público municipal	5	4,4	2	1,8	1	0,9
Público federal	0	0,0	0	0,0	1	0,9
Total	114	100,0	114	100,0	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados revelam que os docentes realizaram a sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), predominantemente, em escolas da rede pública (64%). Os dados também indicam que há um crescimento da opção pela escola particular conforme se avança em direção ao Ensino Médio: apenas 8,8% fizeram o Ensino Fundamental na rede particular chegando a 36% no Ensino Médio.

TABELA 19
Professores segundo a instituição de Ensino Superior frequentada

Instituições	N.	%
Universidade de Itaúna - UI	48	42,1
Centro Universitário de Formiga - UNIFOR	46	40,4
Faculdade de Pará de Minas - FAPAM	6	5,3
Pontifícia Universidade de Minas Gerais – PUC-MINAS	3	2,6
Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte - FAFI-BH	3	2,6
Universidade do Vale do Rio Verde - UNINCOR	2	1,8
Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG	2	1,8
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - CEUMIH	1	0,9
Escola Superior de Educ. Física de Muzambinho - ESEFM	1	0,9
Universidade Estadual de Minas Gerais - UFMG	1	0,9
Sem resposta	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

No que diz respeito às instituições de formação superior, a situação se inverte. A maioria dos professores realizou seu curso de graduação em instituições particulares. Como se viu, há uma alta concentração em duas instituições de Ensino Superior: a Universidade de Itaúna e o Centro Universitário de Formiga, ambas da rede privada de ensino (Cf. Tabela 18 acima). Essas instituições formaram 87,7% dos professores do universo pesquisado. As instituições públicas (Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Minas Gerais) graduaram apenas 2,7% do grupo total de professores. A forte presença das instituições privadas na formação superior dos professores pode ser também constatada em outras pesquisas (GATTI, 1992; BATISTA, 1996). É importante destacar que há, com efeito, intensas diferenças distintivas entre os cursos oferecidos pelas universidades federais (reconhecidas socialmente pelo prestígio acadêmico de que dispõem) e pelas instituições particulares. Os cursos oferecidos pelas instituições privadas, em sua maioria, são cursos noturnos, e as instituições são voltadas especificamente para a graduação, sem uma dedicação mais ampla à pesquisa e à produção científica. Ao contrário, as instituições federais de ensino se voltam para a pesquisa e a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), além do investimento na graduação e na iniciação científica dos alunos.

Conforme os dados indicam, quase 90% dos professores pesquisados realizaram o Ensino Superior em Itaúna ou em seu entorno (Formiga e Pará de Minas). Essa regionalização dos estudos pode ser explicada pela interiorização do Ensino Superior no Brasil, iniciado na década de 70, no Estado de São Paulo e atingindo, a partir da década de 90, dimensão nacional. O fenômeno da interiorização coincide com a expansão do setor particular e atinge a rede federal, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Ministério da Educação. Mas são as instituições particulares que têm migrado para o interior com maior frequência. O fenômeno da interiorização produziu o aparecimento de um “novo ensino privado”, de perfil laico e com o apoio do Estado, que se constituiu a partir do final dos anos 60, comandado por uma lógica de mercado e um acentuado *ethos* empresarial (MARTINS, 1989; BARREYRO, 2008). O quadro que se segue mostra parte desse processo de interiorização, destacando o número de instituições privadas existentes nos municípios do entorno de Itaúna.

QUADRO 4

Instituições de Ensino Superior privadas de alguns municípios do entorno de Itaúna

Município	Número de Instituições de Ensino Superior privadas
Divinópolis	14
Formiga	2
Pará de Minas	2
Juatuba	2
Total	20

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – E-Mec/2010

Em relação às instituições da amostra que mais formaram professores, alguns aspectos devem ser destacados. Mesmo que se possa explicar a concentração dos professores nas duas instituições privadas referidas, pelas condições de acesso e facilidade de deslocamento (a Universidade de Itaúna se localiza no próprio município de residência dos professores, e o Centro Universitário de Formiga se encontra no município de Formiga, a 120 km de distância), outros aspectos merecem ser analisados.

A Universidade de Itaúna, criada em 1965, oferece cursos de licenciatura desde a década de 70, sendo que esses cursos sempre foram disponibilizados no horário noturno. O investimento em pesquisa e pós-graduação é bastante recente, tendo em vista que os atuais cursos de Mestrado (Educação, Odontologia e Direito) e os programas de iniciação científica tiveram início em 2004.

A segunda instituição que mais graduou professores da amostra, a UNIFOR, foi fundada em 1963, mas somente em 2004 se tornou um centro universitário. Seus cursos de licenciatura — no período da conclusão da graduação dos professores da amostra — funcionavam em finais de semana. Durante esse período, muitos grupos de professores se organizavam coletivamente para a viabilização do deslocamento e da frequência a esses cursos na referida instituição. O Centro Universitário de Formiga não oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e seus programas de iniciação científica se iniciaram somente a partir de 2006. Durante grande parte do período de formação dos professores da amostra, os cursos de licenciatura da instituição aconteciam em aulas concentradas em cerca de três dias da semana (terças, sextas e sábados).

Em suma, em relação à formação universitária dos professores do grupo pesquisado, a maior parte recebeu uma formação bastante distanciada da pesquisa e frequentou cursos de graduação noturnos, sendo que parcela bastante expressiva desse grupo (40,4%) concluiu a graduação em cursos com carga horária reduzida (aulas concentradas em poucos dias da semana).

Diante desses dados, pode-se afirmar que a trajetória de escolarização dos professores obedeceu ao chamado “circuito vicioso”, ou seja, foi marcada por uma dupla “precarização”: a escolarização básica realizada em escolas públicas²⁵ e a formação superior em instituições privadas, de baixo prestígio acadêmico.²⁶

²⁵ Estudos como os de Paro (1995) e Spósito (1998) mostram a precariedade das escolas públicas de Educação Básica no Brasil.

²⁶ A noção de “circuito vicioso” é proposta por Souza (1990/1991). Os estudantes brasileiros, segundo ele, realizam percursos escolares que podem ser de dois tipos: o “circuito virtuoso”, no qual o jovem frequenta o Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas e o Ensino Superior em universidades públicas dotadas de maior prestígio acadêmico; e o “circuito vicioso”, no qual o estudante percorre uma trajetória contrária, frequentando escolas públicas durante o Ensino Fundamental e Médio e instituições particulares – menos prestigiadas – no Ensino Superior.

TABELA 20
Professores de acordo com ano de conclusão do curso superior

Ano de conclusão	N.	%
Entre 1993 e 1997	37	32,5
Entre 1998 e 2002	32	28,1
Entre 1988 e 1992	19	16,7
Entre 2003 e 2007	11	9,6
Entre 1978 e 1982	6	5,3
Entre 1983 e 1987	6	5,3
Sem resposta	3	2,6
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

O período de formação superior desses professores varia num intervalo que vai de 1978 a 2007, conforme os dados da Tabela acima. A maior concentração se dá num intervalo de 1988 a 2002, sendo que a incidência de professores que concluíram seus cursos de graduação em períodos abaixo e acima desse intervalo é relativamente inexpressiva. Isso significa que os professores realizaram seus estudos justamente no período de aceleração da interiorização do Ensino Superior discutida acima e encontraram disponíveis, no mercado educacional, cursos superiores particulares bem próximos aos seus locais de residência. Em muitos casos a formação foi também facilitada pelo modo de funcionamento dos cursos: noturnos e, em alguns deles, aulas concentradas em dois ou três dias da semana.

TABELA 21
Professores segundo área de formação no Ensino Superior

Área do Curso de graduação	N.	%
Letras	32	28,1
Ciências Físicas e Biológicas	22	19,3
Matemática	18	15,8
Geografia	10	8,8
História	8	7,0
Estudos Sociais	7	6,1
Outras (sem formação pedagógica)	7	6,1
Pedagogia	5	4,4
Química	2	1,8
Educação Física	2	1,8
Física	1	0,9
Total	114	100

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Em relação à área da formação, a Tabela 21 acima evidencia uma concentração em três áreas, sendo Letras a área que apresenta maior frequência (28,1%), seguida pelas áreas das Ciências Biológicas (19,3%) e da Matemática (18%). Outras áreas de formação estão também representadas, mesmo que com menor concentração, sendo relacionadas a seguir em ordem decrescente: Geografia, História e Estudos Sociais²⁷ (21,9%), Pedagogia (4,4%), Química (1,8%), Educação Física (1,8%) e Física (0,9%). Os professores sem formação pedagógica representam 6,1% da amostra, sendo formados em Filosofia, Ciências Sociais, Engenharia e Arquitetura. As maiores taxas dos cursos de Letras, Matemática e Ciências podem ter duas explicações: maior demanda dos currículos escolares e oferta nas instituições do município de Itaúna e seu entorno (Letras na Universidade de Itaúna; Ciências e Matemática na UNIFOR).

²⁷ O curso de Estudos Sociais oferece licenciatura plena com habilitações em História e Geografia.

TABELA 22
Professores segundo frequência a curso de pós-graduação

Fez pós-graduação?	N.	F.
Sim	70	61,4
Não	43	37,7
Sem resposta	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

TABELA 23
Professores segundo conclusão de curso de pós-graduação

Tipo de curso	N.	%
Especialização	66	93,0
Mestrado	4	5,6
Total	70	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

TABELA 24
Professores segundo área de conhecimento do curso de especialização

Área de conhecimento	N.	%
Pedagogia	19	26,8
Língua Portuguesa	17	23,9
Matemática	12	16,9
História	6	8,5
Biologia	5	7,0
Ciências da Religião	3	4,2
Física	2	2,8
Educação Física	2	2,8
Geografia	2	2,8
Química	1	1,4
Inglês	1	1,4
Total	70	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG em abril, maio e junho de 2009

Pouco mais da metade dos professores (61,4%) concluiu curso de pós-graduação *lato sensu* com especialização em áreas bastante diversificadas, embora se observe uma concentração nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia (Cf. Tabelas 22 e 23). Esses cursos de pós-graduação foram, na sua totalidade, realizados em instituições privadas. No que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, apenas quatro professores (3,5%) realizaram o curso de Mestrado e nenhum realizou Doutorado.

TABELA 25
Professores segundo frequência a cursos de língua estrangeira

Curso de língua estrangeira	N.	%
Não fez curso de língua estrangeira	69	60,5
Inglês	44	38,6
Italiano	1	0,9
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Segundo os dados da Tabela, mais da metade dos professores nunca fez nenhum tipo de curso de língua estrangeira. Para os que já tiveram essa experiência, a língua escolhida foi, majoritariamente, a inglesa.

2.2.5 Origem social

TABELA 26
Professores segundo a ocupação dos pais²⁸

Agrupamentos	Subagrupamentos das ocupações	N.	%
1 - Alto	Profissionais liberais	3	2,6
	Gerentes de empresas financeiras	2	1,8
	SUBTOTAL	5	4,4
2 – Médio-alto	Criadores de gado bovino	3	2,6
	Chefes de serviço público	3	2,6
	Técnicos de nível médio	2	1,8
	Gerentes na indústria e no comércio	2	1,8
	SUBTOTAL	10	8,8
3- Médio-médio	Pequenos proprietários na agricultura	5	4,4
	Pequenos proprietários no comércio e na indústria	21	18,4
	Reparadores de equipamentos	4	3,5
	Praças das forças armadas	3	2,6
	SUBTOTAL	33	28,9
4- Médio-inferior	Motoristas	13	11,4
	Pedreiros, carpinteiros e marceneiros	10	8,8
	Eletricistas e mecânicos de veículos	5	4,4
	Torneiros mecânicos e soldadores	4	3,5
	Ferrovários	4	3,5
	Tecelões qualificados	2	1,8
	Subtotal	38	33,4
5- Baixo-superior	Trabalhador da indústria têxtil sem qualificação	15	13,2
	Serventes	4	3,5
	Vendedores ambulantes	4	3,5
	Subtotal	23	20,2
6- Baixo-inferior	Trabalhador rural sem qualificação	4	3,5
	Subtotal	4	3,5
Não respondeu		1	0,9
Total		114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

²⁸Para classificar e agrupar a ocupação dos pais e cônjuges, tomou-se como base a grade classificatória elaborada por Scalon (1999) e Pastore & Valle Silva (2000) em suas obras sobre mobilidade social no Brasil. Complementarmente, para especificar certos subgrupos de ocupações, utilizei-me da classificação usada pela UFMG (COPEVE) na definição do perfil socioeconômico familiar dos candidatos ao vestibular. Entretanto, é importante esclarecer que as informações fornecidas nos questionários nem sempre foram suficientemente precisas. Algumas dificuldades ocorreram na categorização de ocupações ligadas à agricultura, ao comércio e à indústria, não se podendo aquilatar a extensão da propriedade no caso dos “fazendeiros”, o tamanho e o tipo do comércio, no caso dos comerciantes, etc.

TABELA 27
Professores segundo a ocupação das mães

Agrupamentos	Subagrupamentos das ocupações	N.	%
1 - Alto	Professora de Ensino Superior	3	2,6
	SUBTOTAL	3	2,6
2 – Médio-alto	Professora de Ensino Fundamental e médio	20	17,5
	Gerentes no comércio e na indústria	2	1,8
	Técnicas de nível médio	2	1,8
	SUBTOTAL	24	21,1
3- Médio-médio	Pequena proprietária no comércio e indústria	2	1,8
	SUBTOTAL	2	1,8
4- Médio-inferior	Cabelereira	1	0,9
	Costureira	7	6,1
	SUBTOTAL	8	7,0
5- Baixo-superior	Trabalhadora da indústria sem qualificação	3	2,6
	Serventes	8	7,0
	Empregada doméstica	6	5,3
	Vendedoras ambulantes	3	2,6
	SUBTOTAL	20	17,5
6- Baixo-inferior	Trabalhadora rural sem qualificação	1	0,9
	SUBTOTAL	1	0,9
Dona de Casa		56	49,1
Não respondeu		1	0,9
Total		114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Conforme os dados indicam, 82,5% dos pais dos professores exerceram ou exercem ocupações que estão entre o médio-médio e o baixo-superior: são pais motoristas, pedreiros, operários, torneiros mecânicos, tecelões, pequenos proprietários no comércio e na indústria. Essas ocupações, em sua grande parte, exigem pouca qualificação.

Em relação às mães, é importante ressaltar que quase metade (49,1%) desempenha ou desempenhou, ao longo da maior parte da sua vida, atividades domésticas. (Tabela 8) Dentre as ocupações remuneradas, pode ser constatada também uma forte dispersão, como o que ocorreu com as ocupações dos pais. Entretanto, a concentração maior se dá em polos um pouco mais distanciados: 21,1% dos professores são filhos de mães do agrupamento 2 (médio-alto), chamando a atenção a taxa expressiva de mães com profissão homóloga à dos filhos, ou seja, professoras (17,5%); o outro polo (agrupamento 5) concentra 17,5% dos sujeitos da amostra e representa ocupações sem qualificação (trabalhadoras da indústria, serventes, empregadas domésticas e vendedoras ambulantes). O fator que eleva o primeiro polo das ocupações maternas para médio-alto é, certamente, o número de mães professoras (20) de Ensino Fundamental e/ou Médio. É necessário acrescentar, porém, que, desse grupo, apenas uma tem curso superior e leciona no Ensino Médio; as outras 19 mães foram ou são professoras primárias.

Os dados parecem indicar que os professores realizaram um movimento ascendente em relação à posição social dos pais, se considerarmos o perfil socioprofissional dos genitores. Em oposição ao caráter menos qualificado da ocupação dos seus pais, os professores se direcionaram para ocupações mais qualificadas (docência no Ensino Fundamental e Médio).

TABELA 28
Professores segundo o nível de escolaridade do pai

Nível de escolaridade do pai	N.	%
Sem escolaridade	3	2,6
Fundamental incompleto	74	64,9
Fundamental completo	14	12,3
Ensino Médio incompleto	3	2,6
Ensino Médio completo	11	9,6
Superior incompleto	1	0,9
Superior completo	8	7,0
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

TABELA 29
Professores segundo o nível de escolaridade da mãe

Nível de escolaridade da mãe	N.	%
Sem escolaridade	3	2,6
Fundamental incompleto	65	57,0
Fundamental completo	13	11,4
Ensino Médio incompleto	1	0,9
Ensino Médio completo	22	19,3
Superior incompleto	0	0,0
Superior completo	7	6,1
Pós-graduação	3	2,6
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados revelam que somente 7,9% dos pais tiveram acesso ao Ensino Superior, ao passo que há uma forte concentração no Ensino Fundamental completo ou incompleto (77,2%). A escolarização das mães dos professores segue uma tendência similar, mas não idêntica, pois o número de mães com Ensino Médio completo é maior do que o número de pais com esse nível de instrução, dado que se explica pela diplomação das mães no antigo “Curso Normal”.

É lícito, portanto, formular a hipótese de que os professores constituem a primeira geração do grupo familiar a atingir os níveis mais altos de escolarização, a saber, o curso superior. Se, por um lado, os professores são originários, majoritariamente, de famílias com baixo capital cultural (medido aqui pela escolaridade dos pais), podemos identificar, nesse universo, um subgrupo, bem menor é verdade, de professores cujos progenitores cursaram o Ensino Médio ou superior completo (cerca de 17 % de pais e de 27% de mães).

Se é certa a predominância de baixo capital escolar no grupo familiar de origem dos professores, os dados apontam, também, uma tendência a matrimônios regressivos do ponto de vista do nível de instrução, o que pode ser evidenciado através dos indicadores sobre a escolaridade do cônjuge (Cf. Tabela 32).

TABELA 30
Professores segundo nível de escolaridade do cônjuge

Nível de escolaridade do cônjuge	N.	%
Ensino Médio completo	34	29,8
Superior completo	29	25,4
Fundamental incompleto	21	18,4
Pós-graduação	12	10,5
Superior incompleto	5	4,4
Fundamental completo	4	3,5
Ensino Médio incompleto	3	2,6
Sem resposta	3	2,6
Não se aplica (solteiro)	3	2,6
Sem escolaridade	0	0
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os dados da Tabela acima indicam que os professores realizaram uniões com pessoas cujo grau de escolaridade é superior ao da família de origem: 75% dos cônjuges concluíram o Ensino Médio, para apenas 17,5% de pais e 28% das mães. Entretanto, evidencia-se um comportamento estatístico oposto quando se trata de comparar a escolaridade do professor com a de seu cônjuge. Quase 60% dos professores são casados com cônjuges menos escolarizados, sendo que, desse total, 34,2% se uniram a cônjuges que concluíram o Ensino Médio, mas não prosseguiram seus estudos. Um dado que chama a atenção é que 18,4% dos professores têm parceiros que não concluíram o Ensino Fundamental.

Esses resultados demonstram um baixo efeito do capital escolar nas estratégias matrimoniais dos professores, em relação à mobilidade social. Essa afirmação se apoia nos estudos de Singly (1993, 2003, 2004), que apontam que o peso do diploma no mercado matrimonial se associa a outras formas de riqueza, dado que o “dote escolar” não tem um efeito em si mesmo, mas, sim, quando combinado a outros recursos como a beleza ou a origem social, aumentando o valor matrimonial da mulher. Tendo em vista que a maioria dos sujeitos deste estudo são mulheres casadas com cônjuges que não detêm posições ocupacionais superiores às delas, a não ser em 23,7% dos casos, pode-se supor que as professoras não dispunham, no momento do matrimônio, de outros trunfos que pudessem ser associados ao seu alto capital escolar. Se for correta essa análise, as professoras pesquisadas

— todas com formação superior — podem não ter se casado com homens com formação escolar similar ou superior à delas porque ao seu dote escolar não puderam ser somados outros atributos, como, por exemplo, uma origem social favorecida. De acordo com Singly (2004), embora a ação dos diplomas — numa sociedade em que o *capital escolar* é altamente valorizado — tenha papel determinante na fixação de valores aos indivíduos, essa ação não tem peso suficiente para eliminar a atuação de outros capitais representados por recursos materiais e simbólicos.

TABELA 31
Professores segundo ocupação do cônjuge

Agrupamentos	Sub-agrupamentos das ocupações	N.	%
1 - Alto	Profissionais liberais	11	9,6
	Professor do Ensino Superior	3	2,6
	Administradores em empresas financeiras	3	2,6
	Engenheiros	10	8,8
	SUBTOTAL	27	23,7
2 – Médio-alto	Assessores e chefes do serviço público	2	1,8
	Professor do Ensino Fundamental	4	3,5
	Técnicos de nível médio	12	10,5
	Médios proprietários no comércio	6	5,3
	Gerentes na indústria e no comércio	10	8,8
SUBTOTAL	34	29,8	
3- Médio-médio	Auxiliares administrativos de escritório	5	4,4
	Pequenos proprietários no comércio e na indústria	9	7,9
	Representantes comerciais	2	1,8
SUBTOTAL	16	14,0	
4- Médio-inferior	Motoristas	7	6,1
	Pedreiros, carpinteiros e marceneiros	6	5,3
	Eletricistas e mecânicos de veículos	4	3,5
	Torneiros mecânicos e soldadores	6	5,3
SUBTOTAL	23	20,2	
5- Baixo-superior	Trabalhador da indústria sem qualificação	2	1,8
	Vigia e segurança	3	2,6
	Vendedores ambulantes	1	0,9
SUBTOTAL	6	5,3	
Dona de Casa		1	0,9
Não respondeu		7	6,1
Total		114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Se, em relação à ocupação dos pais, como vimos, os dados mostram que os professores obtiveram uma mobilidade social provavelmente propiciada pela escolarização, exercendo, portanto, ocupações mais qualificadas que as de seus genitores, um movimento contrário ocorre em relação à situação matrimonial. Quando se compara a ocupação do cônjuge com a do próprio sujeito, verifica-se uma tríplice e desigual tendência: união com parceiros que detêm posição socioprofissional inferior (39,5%); união com parceiros que detêm posição similar (29,8%); e união com parceiros com posição socioprofissional superior (23,7%). Em suma, cerca de 70% dos professores são casados ou mantêm união estável com parceiros que ocupam posições similares ou inferiores à sua própria. Outro dado de destaque se refere à baixa taxa de endogamia profissional, sendo que apenas 3,5% dos professores mantêm união estável com outros professores do Ensino Fundamental e/ou Médio e 2,6% com parceiros professores do Ensino Superior.

A presença de casamentos “heterogâmicos regressivos” no meio docente foi também constatada por Batista (1996) em pesquisa com professores de Português, realizada no período de 1993 a 1994. A hipótese formulada pelo autor é a de que os professores se casaram antes de concluírem o curso superior, de tal modo que os matrimônios “não eram heterogâmicos, mas se tornaram heterogâmicos”. Em relação aos sujeitos da presente pesquisa, os dados mostram que 70% dos professores realizaram seu curso de graduação no período que vai de 1993 a 2007, indicando a possibilidade de validade da mesma explicação. Mesmo que essa hipótese não possa ser comprovada nesta pesquisa pela falta de dados sobre os matrimônios, pode-se supor, tendo em vista o período de conclusão do curso de graduação e o fato de que a maioria dos pesquisados são mulheres, que uma expressiva parcela das docentes voltou a estudar após o casamento, exercendo assim ocupação mais qualificada do que a de seus parceiros.

Em síntese, pode-se constatar que os professores investigados realizaram — pela via da escola e da profissão, e não por meio do casamento — um movimento ascendente em relação à posição social de sua família de origem, indicada pelo nível de instrução e pela ocupação exercida pelos genitores. Em oposição às ocupações manuais de baixa qualificação desempenhadas pelos pais e à inatividade profissional de cerca de metade das mães, os professores (em sua maioria do sexo feminino) estão inseridos no mercado de trabalho e exercem a docência no Ensino Fundamental e Médio, categoria sistematicamente classificada pelos pesquisadores como compondo as camadas médias.

Se, por um lado, podemos afirmar que houve mobilidade intergeracional ascendente dos professores em relação às suas famílias de origem, por outro, podemos supor, mesmo que provisória e hipoteticamente, certa tendência a uma mobilidade intergeracional entre os professores e seus filhos: enquanto os professores, em sua maioria, estudaram em escolas públicas (mais de 80%), seus filhos e filhas estudam em escolas particulares (cerca de 80%).²⁹

2.2.6 Utilização do tempo livre

Dumazedier (1976) define tempo livre como o tempo liberado do trabalho ou, em outras palavras, o tempo em que os indivíduos se desobrigam das tarefas profissionais. Nesse sentido, deve-se distinguir conceitualmente o tempo livre do lazer, pois o lazer se refere às atividades realizadas no tempo livre, mas que são da escolha do próprio indivíduo, e com as quais ele busca prazer e entretenimento. Desse modo, nem todas as atividades realizadas no tempo livre são atividades de lazer, como, por exemplo, participação em reuniões do condomínio ou pequenos consertos em casa.

Além disso, o questionário coletou dados relativos ao uso do tempo livre. O intuito era conhecer as práticas culturais e de entretenimento dos professores pesquisados, considerando que elas podem modular as práticas e estratégias educativas dos pais professores, fato já demonstrado pela literatura sobre o tema.

Tal relação se fundamenta nas teses de Bourdieu (1979), que defende que o capital cultural possuído pelos pais é revertido em benefício da escolarização dos filhos. Seriam as práticas culturais desenvolvidas por professores determinantes de um modo de intervenção parental na escolarização? Essa discussão permeia todo este estudo, mas exige uma descrição preliminar detalhada das práticas culturais e demais atividades realizadas pelos professores, visando ao fornecimento de dados que possam subsidiar as análises realizadas nos capítulos seguintes.

²⁹ Cf. Tabelas 11 e 18.

2.2.6.1 Práticas culturais

TABELA 32
Professores segundo frequência a eventos culturais no período de um ano

Frequência	Eventos							
	Show de música popular	Concerto de música erudita	Dança e Balé	Museu	Evento esportivo	Teatro	Cinema	Exposições em centros culturais
Nenhuma vez	38,6	92,1	45,6	46,5	26,3	23,7	28,9	38,6
Uma ou duas vezes ao ano	51,8	7	50	46,5	30,7	57	44,7	49,1
Três ou quatro vezes ao ano	9,6	0,9	4,4	7	43	19,3	26,4	12,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como os dados indicam, cerca de metade dos professores declarou freqüentar, pelo menos, uma ou duas vezes ao ano, a maioria dos eventos listados. Entretanto, uma taxa bastante expressiva declara não ter ido a um museu ou a um espetáculo de dança/balé no prazo de um ano, e quase a totalidade não foi nenhuma vez a um concerto de música erudita no mesmo intervalo de tempo. O grande número de professores que nunca foram a um concerto de música erudita é um dado que chama a atenção, mas que não causa surpresa, visto que é notória a carência de oferta desse tipo de evento no município de Itaúna e a “raridade” dessas práticas no contexto geral da população brasileira (BRASIL, 2009)³⁰. Os estudos de Coulageon (2004, 2005) e Donnat (1994) mostram que, na França, com exceção do cinema, as práticas culturais relacionadas a teatro, museus e concertos são nitidamente mais raras e, portanto, mais distintivas. Em pesquisa realizada no Brasil, Setton (1994) mostra que, apesar de os professores brasileiros reconhecerem os bens culturais “legítimos”, eles os consomem pouco, por razões financeiras e por falta de tempo, devido à carga intensa de trabalho a que

³⁰ O documento “Cultura em Números: anuário de estatísticas culturais-2009”, publicado pelo Ministério da Cultura, foi elaborado com base na compilação de dados do IBGE, IPEA e outras fontes.

estão submetidos. Segundo essa última autora, os professores por ela pesquisados costumam descansar nos poucos momentos em que estão desobrigados do trabalho.

Para melhor compreender o fenômeno, é necessário examinar dados sobre os equipamentos culturais disponíveis em Itaúna, cidade os pais professores pesquisados residem.

QUADRO 5
Equipamentos culturais de Itaúna

Tipos de equipamentos culturais	N
Biblioteca Pública	1
Museu	1
Salas de teatro	3
Escolas de dança	2
Associações de artesanato	2
Orquestra de câmara	1
Grupos de teatro	3
Grupos de música popular	20
Guardas de congado	17

Fonte: IBGE - Perfil dos municípios brasileiros - Cultura/2006; Prefeitura Municipal de Itaúna - Itaúna em Dados/2008

Como os dados evidenciam, não há nenhuma sala de cinema em Itaúna, como é realidade em muitos municípios brasileiros (IBGE, 2006). Apesar de essa cidade estar próxima da capital, os pais professores vão pouco ao cinema: cerca de 70% deles relatam ir ao cinema apenas uma ou duas vezes ao ano. Outro dado a ser acrescentado é o tipo de sala de cinema frequentada pelos sujeitos: todos que declaram essa prática buscam exclusivamente salas de cinema em *shoppings* na capital.

TABELA 33
Professores segundo frequência a atividades culturais³¹

Tipo de atividade	N.	%
Lê livros, jornais e/ou revistas	84	73,7
Vê filmes em DVD ou vídeo	73	64,0
Assiste à tevê	70	61,4
Navega na internet	65	57,0
Estuda música ou toca algum instrumento musical	6	5,3
Ouve música	5	4,4

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Algumas pesquisas demonstram que, para a população em geral, as idas ao cinema têm decrescido nas últimas décadas, devido ao papel crescente da televisão e do vídeo na difusão de filmes e na formação da cultura cinematográfica (DONNAT, 1994; COULANGEON, 2005). Como podemos ver, cerca de 70% dos professores assistem à televisão e veem filmes em DVD e/ou vídeo. Foi solicitado também aos professores que indicassem o tempo gasto assistindo à tevê e os tipos de programas televisivos assistidos no tempo livre.

TABELA 34
Professores segundo tempo diário gasto assistindo à tevê

Tempo de tevê por dia	N.	%
Menos de uma hora	44	38,6
De uma a duas horas.	47	41,2
Entre duas e três horas	17	14,9
Entre três e quatro horas	3	2,6
Acima de quatro horas	3	2,6
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

³¹ Foi pedido aos professores: “Indique as atividades que você mais costuma realizar em casa, no tempo livre de que dispõe. Marque, no máximo, três atividades.” As respostas não são autoexcludentes e geram, no seu total, valores acima de 100%.

Ainda segundo Coulangeon (2005), desde os anos 50 a televisão vem se tornando um elemento estruturante na edificação do estilo de vida das classes médias, significando uma busca de acesso à modernidade e uma participação no consumo e na cultura de massa. Se os dados apresentados mostram que o tempo gasto pelos docentes com a tevê não ultrapassa duas horas por dia, é importante lembrar que o grupo de professores é majoritariamente feminino e tem uma carga horária de trabalho igual ou superior a 20 horas semanais. Tendo em vista a natureza do trabalho docente — em que o tempo de trabalho ultrapassa a carga horária remunerada — e que as professoras, provavelmente, também executam tarefas domésticas, o pouco tempo diário despendido com a televisão se torna compreensível. Pesquisas francesas têm demonstrado que as mulheres assistem menos à televisão do que os homens (MORLEY, 1992). Esse pesquisador chama a atenção para a relação entre televisão e a divisão do trabalho no interior da família. Geralmente, para os homens, o lar se constitui como um lugar de descanso e afastamento do trabalho, enquanto, para as mulheres, o lar é espaço de trabalho doméstico. Portanto, pode-se levantar a hipótese — apesar da impossibilidade de comprovação no âmbito dos dados coletados — da ocorrência de um uso “estrutural” da tevê, pelas professoras; ou seja, assiste-se programas televisivos e realizam-se outras tarefas, principalmente, as domésticas. A televisão funcionaria, nessa perspectiva, como um *bruit de fond*, tornando-se um forte elemento estruturante dos tempos cotidianos dos indivíduos, principalmente daqueles que são constrangidos pela sobrecarga de atividades e tarefas profissionais (COULANGEON, 2004, 2005).

TABELA 35
Professores segundo tipo de programas televisivos assistidos³²

Tipo de programa	N.	%
Noticiários	99	86,8
Programas de variedades	83	72,8
Documentários	83	72,8
Filmes	83	72,8
Programas de entrevista	69	60,5
Novelas	58	50,9
Programas de opinião	46	40,4
Esportes	27	23,7
Desenhos animados	21	18,4

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como se vê, a larga maioria das escolhas dos programas de tevê recai sobre quatro das modalidades listadas: noticiários, documentários, programas de variedades e filmes, que abarcam de 70% a 80% das preferências dos professores pesquisados. A opção por noticiários e documentários talvez indique um desejo de manter-se informado, o que, de alguma maneira, na visão do professor, poderia contribuir para um melhor desempenho de suas atividades profissionais. Se essa análise é justa, além de um uso “estrutural”, os professores usariam a televisão também como um meio de aprendizagem, uma busca de conhecimento e de informação, configurando um uso “cognitivo”, no qual esse veículo exerceria uma função de aprendizagem explicitamente visada ou não (COULANGEON, 2005). Um mesmo comportamento foi observado, tanto na pesquisa de Carneiro (1999), realizada junto aos professores dos estados de Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal, quanto na pesquisa nacional realizada pela UNESCO (2004), em que os professores também declararam assistir mais a noticiários e documentários do que a outros tipos de programas televisivos. A preferência por noticiários não desperta surpresa porque, para o conjunto da população brasileira, esse tipo de programa tem a maior taxa de público, conforme dados do

³² Foi perguntado aos professores: “A que tipo de programas televisivos você e demais membros da sua família, costumam assistir?” As respostas a essa pergunta não são autoexcludentes e geram, no total das modalidades de programas, valores acima de 100%.

IBGE/2006. O mesmo comportamento não pode ser identificado em relação aos programas de variedades, aos documentários e aos filmes, com alto índice de escolha pelos professores pesquisados, pois as taxas de preferência por essas modalidades são bem mais reduzidas (IBGE, 2006).

TABELA 36
Professores segundo frequência de leitura de livros no período de um ano

Quantidade de livros lidos	Tipos de livros			
	Literários	Técnico-científicos	Autoajuda	Práticos
	%	%	%	%
Nenhum	14,9	39,5	38,6	50,0
1 a 2 livros	43,9	36,0	37,7	38,6
3 a 4 livros	14,0	11,4	10,5	6,1
Mais de 4 livros	27,2	13,2	13,2	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

De modo geral, os professores declaram ter hábitos reduzidos de leitura. O número de livros lidos no período de um ano é bastante restrito: quase metade da amostra declara ler apenas de um a dois livros por ano. Analisando conjuntamente os dados das Tabelas 35 e 38 acima, percebe-se que o índice de leitura de livros é bastante inferior quando comparado ao índice que agrupa leitura de livros, jornais e revistas. Por um lado, esses dados parecem indicar que os professores leem, com muito maior frequência, jornais e revistas, do que obras de literatura ou de outros gêneros, pois a atividade cultural que tem maior representatividade na Tabela 35 é justamente a leitura de jornais e revistas (73,7%), seguida por ver filmes em DVD (64,0%), assistir à tevê (61,4%) e navegar na internet (57%). Por outro, é necessário levar em conta, aqui, o efeito de legitimidade que essas respostas possam conter: os professores poderiam se preocupar em dar uma resposta “legítima”, ou seja, uma resposta que pudesse reafirmar sua posição no espaço social, sua “posição de professor”, diante do olhar do outro. Aqui, esse efeito não poderá ser verificado tendo como referência apenas as respostas do questionário. Entretanto, ele poderá ser melhor compreendido mediante o cruzamento dessas respostas com os dados coletados nas entrevistas.

É preciso considerar ainda que as práticas de leitura dos professores estão inscritas numa lógica social contemporânea. Se as pesquisas de Coulangeon (2005) e Establet & Felouzis (1992) evidenciam a incidência de uma forte concorrência entre televisão e leitura, os dados da Tabela 35 acima revelam que os professores pesquisados leem com maior frequência do que assistem à televisão (enquanto 64% dos professores declaram assistir à televisão cotidianamente, 73,3% declaram ter hábitos de leitura de livros, jornais e revistas). Mas os trabalhos citados chamam a atenção para o fato de que quanto mais escolarizado for o indivíduo, menos a referida concorrência terá efeitos (COULANGEON, 2005). Em outras palavras, indivíduos mais qualificados leem tanto quanto assistem à televisão, sendo que, para eles, o uso da tevê não tem somente uma finalidade lúdica, mas também uma finalidade de conhecimento e de informação.

As pesquisas de Batista (1996, 2007), Paulino (1999) e Oliveira (2008) evidenciam que os professores brasileiros leem mais livros relacionados à literatura escolar do que obras “extraescolares”. Isso significa que eles escolhem livros afetos à sua área de atividade docente, tendo a leitura, um caráter pedagógico; e ainda que, as escolhas literárias que fogem a esse padrão, estão no âmbito dos *best sellers* ou dos livros de autoajuda, não sendo, portanto, “legítimas”. Batista (1996, 1998, 2007) chama a atenção também para a configuração de um “modo escolar” de relação com a leitura. Segundo esse autor, a relação que os professores estabelecem com a leitura é fundada em um “modo escolar de aquisição” distanciando-se de um modo prestigiado de apropriação da cultura “legítima”. De acordo com Bourdieu (1979, 2008), há dois modos de relação com a cultura: um modo de aquisição pela familiaridade e um modo de aquisição tipicamente escolar. Esses modos de aquisição se manifestam nas disposições e competências, ou seja, nas maneiras de praticar e exercer as disposições. Tudo leva a crer, dada a origem social (famílias com baixo capital cultural)³³ e o provável *habitus* construído nos processos de socialização primária, que os professores apresentam, provavelmente, uma relação com a leitura também baseada num “modo escolar de aquisição”, modo que confere uma certa “tensão” à relação com a cultura. Entretanto, essa hipótese somente poderá ser melhor discutida com base nas entrevistas a serem realizadas com os professores.

Mas as práticas de leitura dos professores também podem ser compreendidas à luz das condições objetivas do contexto social em que estão inseridas. No município de Itaúna, há apenas duas bibliotecas: uma pública, com um acervo relativamente modesto, e uma

³³ A origem social dos professores foi examinada no item 2.1.5.

particular, pertencente à Universidade de Itaúna, que atende exclusivamente aos estudantes da própria instituição. Uma única livraria, um estabelecimento comercial de porte reduzido, dispõe apenas de livros de literatura infanto-juvenil e de um número pequeno de obras literárias destinadas ao público adulto.³⁴

TABELA 37
Professores segundo a posse de bens culturais

Quantidade de bens no domicílio	Tipos de bens culturais					
	Dicionário	Enciclopédia	Atlas	Literatura adulta	Livro religioso	Literatura infanto-juvenil
Não há	0,9	32,5	27,2	1,8	14	1,8
Um ou poucos	68,4	48,2	54,4	38,6	61,4	12,2
Vários ou muitos	30,7	19,3	18,4	59,6	24,6	86
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

TABELA 38
Professores segundo assinatura de revistas e jornais

Tipos de revistas	N.	%
Revistas de atualidades	48	42,1
Jornais	22	19,3
Revistas educacionais infantis / infantojuvenis	18	15,8
Revistas especializadas em educação	9	7,9
Revistas de entretenimento	9	7,9
Revistas religiosas	8	7,0
Total	114	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

³⁴ Dados extraídos do documento “Itaúna em Dados”, publicado pela Prefeitura Municipal de Itaúna, em 2008.

Enquanto mais de 80% dos professores declaram ter livros de literatura infantil e juvenil em casa, uma proporção bem menor (60%) declara ter livros de literatura adulta. Talvez esse dado possa ser explicado pelo fato de que os professores têm filhos em idade escolar e de que estão investindo, sistematicamente, na formação intelectual deles. Assim sendo, a aquisição de obras infantojuvenis constitui uma estratégia educativa, um investimento no processo de escolarização dos filhos, tornando-se mais um elemento de otimização do sistema de estratégias educativas levadas a termo por eles. Mas esse aspecto somente poderá ser abordado pela via dos dados qualitativos obtidos em entrevista. Em relação à assinatura de revistas e jornais, as modalidades mais procuradas são as revistas de atualidades, sendo que 42,1% dos professores declaram assinar pelo menos uma revista desse tipo, ao passo que, em relação à assinatura de jornais, a frequência cai para apenas 19,3%. Uma hipótese para esse fenômeno talvez seja que o fácil acesso aos jornais locais no município de Itaúna (são, na sua maioria, gratuitos) e o alto preço dos jornais de âmbito estadual ou nacional levem os professores a optar pela assinatura de revistas de atualidade. Apesar do baixo índice de assinatura de jornais, parece que, de maneira similar ao que acontece com a escolha dos programas televisivos, os bens de consumo cultural adquiridos pelos professores se vinculam à sua atividade profissional e à necessidade de se manter informado.

2.2.6.2 Atividades de lazer

TABELA 39
Professores segundo frequência a atividades de lazer

Frequência	Tipos de atividades de lazer						
	Clube	Sítio ou fazenda	Casa de parentes	Shopping	Instituição religiosa	Restaurante	Casa de show
Nunca	21,1	7,9	0	5,3	2,6	4,4	36
Algumas vezes ao ano	35,1	43	19,3	80,7	8,8	41,2	56,1
1 ou 2 vezes por mês	21,9	21,1	13,2	11,4	14	23,7	5,2
3 ou 4 vezes por mês	13,1	18,4	27,2	2,6	30,7	20,2	0,9
Algumas vezes por semana	8,8	9,6	40,3	0	43,9	10,5	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Os professores também informaram sobre suas atividades de lazer, tais como: visitar parentes, ir a clubes, sítios, *shopping*, templos religiosos, casas de *show* e restaurantes. Os dados fornecidos indicam que as atividades realizadas com alta frequência (isto é, semanalmente) resumem-se a dois tipos: visitar parentes (40,4%) e frequentar igrejas (43,9%). Em relação às atividades realizadas mais esporadicamente (i.e., pelo menos uma vez por mês) estão as idas a clubes, sítios e restaurantes. Assim, as atividades de lazer dos professores se condensam num movimento de sociabilidade familiar, representada pela alta taxa de visita a parentes, ocorrendo uma percentagem bem mais reduzida de outras práticas externas, representadas pelas idas ao *shopping*, a restaurantes, casas de *show* e danceteria. Acrescenta-se também que, no município de Itaúna, há dois clubes recreativos de grande porte e mais de 25 restaurantes. Entretanto, não há *shopping* nem danceteria/casa de *show* (Prefeitura Municipal de Itaúna, 2008). Certamente essas atividades de lazer dos professores estão condicionadas à infraestrutura do município de residência: enquanto os professores dizem ir ao *shopping*, por exemplo, apenas algumas vezes ao ano e mais de 30% deles nunca ter ido a uma danceteria, um número bem maior relata frequentar restaurantes e clubes.

Este capítulo, até aqui, intencionou traçar um perfil do universo pesquisado, desenhando o “pano de fundo” para a análise das práticas educativas desenvolvidas pelos professores e professoras no âmbito do processo de escolarização de seus filhos(as). Embora os perfis sociológicos desenhados estejam circunscritos aos resultados de um único questionário, os dados revelaram traços que serão fundamentais para a discussão aprofundada das práticas educativas que serão examinadas nos capítulos que se seguem.

2.3 Subgrupo entrevistado: a dimensão qualitativa

De um modo geral, a literatura referente à sociologia(VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999; 2005; LAHIRE, 2004; LAREAU, 1987; KELLERHALS e MONTANDON, 1991; NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000 e outros) indica que o estudo do acompanhamento parental da escolaridade — englobando práticas, condutas, processos e interações familiares no que tange à escolarização dos filhos — implica o uso de procedimentos metodológicos que permitam, tanto quanto possível, uma aproximação com a realidade dos sujeitos e de suas práticas. Esta pesquisa voltou-se, assim, para as microdimensões da relação família-escola, objetivando conhecer e analisar, de maneira densa,

a dinâmica das relações familiares no plano da educação escolar dos filhos, num grupo de pais e mães que têm, na docência, sua ocupação principal.

Isto posto, a busca de compreensão da relação entre pais professores e a escolarização dos filhos se apresentava como um objeto de estudo a demandar uma análise qualitativa que captasse o funcionamento familiar e as interações família-escola engendradas nos percursos de escolarização da prole. Para a realização dessa análise, tornava-se operacionalmente impossível trabalhar com o universo anterior de 114 professores, cuja dimensão não permitiria o uso de entrevista como instrumento de coleta de dados. Optou-se, então, por seleccionar, no interior desse universo, um subgrupo de pais professores e utilizar a entrevista como instrumento principal de coleta de dados.

2.3.1 Composição da amostra: os professores entrevistados e seus grupos familiares

Se, por um lado, os dados coletados através do questionário (Cf. item 2.1.) permitiram traçar o perfil sociológico dos pais professores pesquisados, por outro, a abordagem qualitativa deveria possibilitar uma análise aprofundada das dinâmicas familiares, mediante a seleção de um subgrupo de famílias. A conjugação das perspectivas qualitativa e quantitativa teve, portanto, o objetivo de maior aproximação do universo dos pais professores, visando ampliar o conhecimento das suas práticas educativas, uma vez que os processos sociais, vividos pelos indivíduos, somente podem ser compreendidos, segundo Brandão (2001), quando analisados considerando-se que estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macrosociais.

Como a análise propriamente dita das práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores se situava numa escala microestrutural, impôs-se a necessidade de seleccionar um subgrupo, o que foi feito através da utilização de critérios que levaram em conta que “a experiência mais elementar, a do grupo restrito, e até mesmo do indivíduo, é a mais esclarecedora porque é a mais complexa e porque se inscreve no maior número de contextos diferentes” (REVEL, 1998, p. 32).

2.3.1.1 Variáveis e critérios aplicados à composição da amostra

Para a realização das entrevistas foi constituída, então, uma amostra “intencional”, composta por 40 pais professores, selecionados do universo total de 114 sujeitos da pesquisa³⁵. A seleção se deu mediante alguns critérios.

a) Sexo

Com base em estudos que vêm discutindo a divisão sexual do trabalho educativo no seio do casal e suas implicações nas práticas educativas parentais (NEYRAND, 2000; ALMEIDA 2003), levou-se em conta a variável “sexo” dos genitores, assegurando homens e mulheres na amostra. Ocorre que — como vimos na Tabela 1 acima — apenas 13 homens compunham o universo pesquisado e que um deles não aceitou participar desta etapa da pesquisa, foi feita a seleção de 12 pais professores do sexo masculino. Em relação às mulheres, selecionamos 28 dentre as 101 anteriormente investigadas.

b) Instituição de formação superior

Na seleção da amostra, outra variável foi levada em consideração: a instituição de formação superior. Buscou-se garantir não somente a presença do único professor com formação superior realizada em instituição pública federal (Universidade Federal de Minas Gerais), como também dos três professores formados na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, entendendo-se que as referidas universidades são reconhecidas socialmente por seu prestígio acadêmico. A utilização dessa variável visou propiciar a observação da influência da instituição de formação na aquisição de um capital cultural que pudesse ser convertido em benefícios para a escolarização dos filhos. O trabalho de Setton (1994) sobre as

³⁵ A amostra “intencional” se caracteriza por compor-se de sujeitos selecionados intencionalmente pelo investigador, segundo critérios previamente determinados porque se considera que esses sujeitos possuem características típicas ou representativas do grupo populacional que se quer investigar (BAUER, Martin W.; AARTS, B.A, 2002). Além disso, é importante esclarecer que, no caso dessa investigação, a amostra composta não é representativa do universo de professores do município de Itaúna.

disposições culturais dos professores brasileiros revela que os docentes formados em faculdades de grande reputação nacional, reconhecidas como centros de excelência acadêmica, apresentam certas características no tocante ao processo de construção de seu capital cultural. Assim, optou-se por verificar os efeitos da formação acadêmica dos professores sobre as práticas educativas que eles desenvolvem, cotidianamente, no processo de escolarização dos filhos.

c) Área de formação e atividade profissional

Buscou-se ainda garantir, no subgrupo pesquisado, uma representatividade em relação ao campo disciplinar de formação e atividade profissional.

QUADRO 6
Professores da amostra segundo campo disciplinar de formação

Sexo	Campo disciplinar de Formação							
	Matemática	Letras	Geogr.	História	Ciências	Pedagogia	Química	Sem formação pedagógica
Homens	3	2	0	1	5	0	0	1
Mulheres	6	9	4	3	4	1	1	0
Total	9	11	4	4	9	1	1	1

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Como revela o quadro 6 acima, dentre os 40 sujeitos selecionados, nove eram formados em Matemática, onze em Letras, quatro em Geografia, quatro em História, nove em Ciências, um em Pedagogia, um em Química e um não possuía formação pedagógica, tendo cursado Arquitetura.

d) Diploma de pós-graduação *stricto sensu*

Além da consideração da variável instituição de formação superior, optou-se pela inserção na amostra dos quatro professores detentores do título de mestre. Dos quatro casos, dois pais cursaram Mestrado em Matemática, e os outros dois, o Mestrado em Educação.

e) Rede de ensino

A seleção considerou, igualmente, a variável rede de ensino da docência (pública e/ou privada). No que tange a essa variável, como vimos acima (cf. item 2.1.3), mais de 70% dos professores do universo pesquisado trabalhavam nas duas redes de ensino, pública (estadual ou municipal) e particular. Apenas três sujeitos (2,6%) atuavam somente na rede particular, e 27%, somente na rede pública. Optou-se, assim, por conservar, no subgrupo, os três professores que atuavam somente na rede particular e selecionar mais três professores que trabalhavam exclusivamente na rede pública. Essa opção se justifica com base em pesquisas sociológicas recentes que vêm mostrando que a docência em escolas públicas acarreta experiências que marcam a visão dos professores sobre a escolarização, interferindo na escolha da escola dos filhos (REIS, 2006; ANDRADE, 2006, SANTANA, 2005). Assim, foram selecionados 34 professores que atuam nas duas redes de ensino, três professores que exercem a docência apenas na rede particular e três que trabalham unicamente na rede pública, como se vê no quadro abaixo.

QUADRO 7
Professores da amostra segundo rede de ensino de atuação

Sexo	Rede de ensino de atuação do professor		
	Pública e particular	Pública	Particular
Homens	11	1	0
Mulheres	20	5	3
Total	31	6	3

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

f) Situação escolar dos filhos

O uso do critério relacionado à situação escolar dos filhos se deu em razão de um importante dado obtido por meio do questionário aplicado junto aos pais professores: a trajetória escolar de seus filhos se revelava extremamente regular, sem atrasos ou interrupções e, em 10% dos casos, até mesmo apresentando avanço da relação idade/série, como se vê na Tabela 40 abaixo.

TABELA 40
Total de 202 filhos frequentando a escola em 2009, sendo 12 na Educação Infantil, 144 no Ensino Fundamental, 40 no Ensino Médio e 6 no Ensino Superior, segundo relação idade/série

Relação idade/série dos filhos dos professores	N.	%
Filho com idade prevista para a série frequentada	180	89,1
Filho com idade inferior à prevista para a série frequentada	21	10,4
Filho com idade superior à prevista para a série frequentada	1	0,5
Total	202	100,0

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

Levando-se em conta que esta pesquisa tem como pressuposto inicial a hipótese de que os pais professores, justamente pela natureza de sua ocupação, desenvolvem estratégias que favorecem a escolarização dos filhos, tornava-se proveitosa uma observação mais acurada das famílias cujos filhos apresentavam antecipação ao ritmo escolar, objetivando uma análise qualitativa aprofundada das práticas educativas desenvolvidas por essas famílias. Assim, foram selecionados seis professores que tinham filhos em situação de avanço escolar, sendo três homens e três mulheres.

2.3.1.2 Configuração resultante da amostra intencional

Uma vez aplicados os critérios acima elencados, a amostra de 40 pais professores ficou assim configurada:

QUADRO 8
Perfil demográfico das famílias selecionadas

Arranjos familiares	Tamanho da família			Total
	1 filho	2 filhos	3 filhos	
Biparentais	10	21	4	35
Monoparentais	1	1	0	2
Recompostas	1	2	0	3
Total	12	24	4	40

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

QUADRO 9
Idade dos filhos dos professores selecionados segundo o arranjo familiar

Arranjos familiares	Idade dos filhos			
	0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	Acima de 15 anos
Biparentais	4	26	30	4
Monoparentais	1	1	1	0
Recompostas	0	3	2	0
Total	5	30	33	4

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

QUADRO 10
Sexo dos filhos dos professores selecionados segundo o arranjo familiar

Arranjos familiares	Sexo dos filhos	
	Homens	Mulheres
Biparentais	31	33
Monoparentais	1	2
Recompostas	2	3
Total	34	38

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

As famílias entrevistadas são, em resumo, majoritariamente biparentais e têm entre um e dois filhos, que se encontram, na grande maioria, em idade de escolarização básica e estão repartidos equilibradamente quanto ao sexo, com uma ligeiríssima preponderância de filhas mulheres.

2.3.2 Entrevistas: aspectos metodológicos

É sabido que as entrevistas são instrumentos amplamente utilizados nas Ciências Humanas e Sociais, conjugando-se em diferentes posicionamentos teóricos e diversificando-se em seus objetivos e modalidades. A opção por um determinado tipo de entrevista não é neutra e se justifica pela própria problemática de pesquisa, pelas interrogações feitas e pela busca de estratégias adequadas para chegar às respostas possíveis.

Lahire (2002) afirma que as entrevistas podem se tornar um importante meio para a reconstrução de certos processos sociais porque permitem a coleta de dados de caráter biográfico e histórico. O autor ressalta que elas são circunstâncias particulares construídas a partir da condução das interações entre pesquisador e pesquisado. Essas interações são tratadas pelo autor como “situações sociais singulares”, que se diferenciam de outros tipos de relação social. Numa situação de entrevista, tanto pesquisador quanto pesquisado trazem consigo seus esquemas de percepção, construídos nas experiências sociais particulares por

eles vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida. As entrevistas são, segundo esse mesmo autor, definidas pelo modo como o pesquisador conduz o processo de investigação.

Neste estudo, a opção por entrevistas semidiretivas apoiou-se no pressuposto da complexidade do objeto investigado, das dinâmicas e múltiplas realidades configuradas nas relações entre pais e filhos e pais e escolas. Em razão dessa complexidade, optou-se por construir um roteiro de temas amplos e flexíveis que dessem margem, ao longo da realização das entrevistas, à sua ampliação ou modificação, sem um engessamento numa estrutura rígida e inflexível, propiciando a liberdade necessária para que os sujeitos entrevistados não apenas informassem, mas também se posicionassem sobre as questões abordadas. (Cf. Apêndice B- Roteiro das entrevistas com os pais; Apêndice C- Roteiro das entrevistas com os filhos).

Partindo de evidências, reveladas pelos estudos do campo da sociologia (MONTANDON, 2001; SIROTA, 1998), de que a criança não é passiva nos processos educativos que vivencia e de que é capaz de interpretar suas experiências e (re) construir estratégias que podem conduzir a mudanças na relação com os pais e com a escola, assim como na relação entre pais e escolas, optamos por entrevistar, além dos 40 pais professores, pelo menos um filho de cada família, compondo um total de 80 entrevistas. Acreditamos ser essencial ouvir os filhos dos sujeitos selecionados, conhecer seus pontos de vista, o que pensam sobre o próprio processo de escolarização, sobre as práticas educativas que lhe são destinadas, como vivenciam a experiência da escolarização, quais são seus sentimentos, suas idéias, percepções, expectativas e ações.

As entrevistas com os filhos foram realizadas individualmente, de modo a lhes permitir maior liberdade para se expressar sobre sua escolarização. A permissão para as entrevistas era, em geral, solicitada aos pais, quando do término da entrevista realizada com eles. Dessa forma, os pais já tinham maior clareza do seu conteúdo e o esperado era que se sentissem mais à vontade para autorizar a participação dos filhos, cuja idade variava de 6 a 15 anos.

Pode-se afirmar que, de um modo geral, o acesso ao grupo pesquisado não foi difícil, pois minha inserção como professora durante mais de 20 anos na rede pública e particular do município de Itaúna me proveu de um capital social que facilitou a identificação e o contato com os pais professores. Embora, algumas vezes, os sujeitos contatados demorassem a agendar a entrevista, a dificuldade maior residiu na pequena disponibilidade de tempo dos professores que enfrentam uma extensa carga horária de trabalho³⁶ e não à indisponibilidade

³⁶ C.f. O perfil profissional dos pesquisados, no item 2.1.3.

para conceder a entrevista em si. De modo geral, foram necessários vários contatos telefônicos para agendar o encontro, tanto com os genitores quanto com seus filhos, tornando lenta a pesquisa de campo, que se estendeu por quase dois anos. De fato, os sujeitos pesquisados não chegaram a interpor entre eles e o pesquisador a falta de tempo como uma dificuldade intransponível, sendo que, ao final de três ou quatro contatos, a entrevista foi sempre realizada.

A duração das entrevistas com os pais professores — que foram gravadas, mediante a autorização dos informantes, para garantir a maior fidelidade possível dos depoimentos — variou de uma a duas horas. Com os filhos, a duração das entrevistas — também gravadas — ficou entre 40 e 90 minutos. Em sua grande maioria, as entrevistas com os pais professores foram realizadas em finais de semana ou feriados e aconteceram, na maior parte das vezes, na residência dos entrevistados, sendo poucos os casos que ocorreram no local de trabalho, ou seja, nas escolas em que lecionam. Nos casos em que as entrevistas aconteceram nas escolas, os professores alegavam ter horários vagos e que gostariam de aproveitar esse tempo para conceder a entrevista. Por sua vez, as entrevistas com os filhos aconteceram também, em sua maioria, na residência dos próprios entrevistados, sendo que, em alguns poucos casos, foram realizadas na escola em que as crianças estudavam ou na residência da pesquisadora.

Antes de iniciar as entrevistas, procurava-se relembrar, junto aos entrevistados, os objetivos da pesquisa e assegurar o anonimato dos mesmos, mediante a omissão ou o uso de nomes fictícios quando da divulgação dos resultados do estudo. Eram também solicitadas aos pais algumas informações para a confirmação dos dados obtidos através da aplicação do questionário (Cf. item 2.1): dados pessoais dos membros da família; informações relativas à origem social, à configuração familiar e ao tamanho da prole, e informações sobre o exercício da docência (rede e escola de atuação, carga horária de trabalho e disciplinas lecionadas). Nas entrevistas com os filhos, procurava-se, também, explicar, em linguagem acessível à idade do entrevistado, os objetivos da pesquisa e solicitar alguns dados iniciais, como idade, série e escola frequentada. Essa conversa inicial com os entrevistados foi bastante positiva porque contribuiu para quebrar o constrangimento inicial da entrevista deixando os sujeitos mais à vontade para responder às questões propostas.

As entrevistas foram transcritas em sua totalidade, preservando as tonalidades da fala do entrevistado, tendo em vista que uma transcrição não constitui um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante. Segundo Bourdieu (1999), o pesquisador deve considerar, de algum modo, os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. No caso desta pesquisa, essas “nuanças” foram muito importantes no

momento da análise e ajudaram a compreender o contexto no qual os depoimentos foram enunciados.

3 DINÂMICAS DE AÇÃO FAMILIAR: A CONFIGURAÇÃO DE TRÊS GRUPOS DE FAMÍLIAS

As pesquisas atuais sobre as práticas educativas familiares têm mostrado a importância de se compreender, mais profundamente, o trabalho de acompanhamento parental da vida escolar dos filhos (KELLERHALS e MONTANDON, 1991; BOYER e DELCLAUX, 1995; DUBET, 1991; TERRAIL, 1997; VIEIRA e RELVAS, 2005). Atualmente, não consideramos mais as famílias como simples reprodutoras da estrutura social, mas como espaços de construção de projetos relativamente autônomos, elaborados a partir dos recursos instrumentais, afetivos, sociais e culturais mobilizados nas relações familiares. A esse conjunto de recursos chamaremos “dinâmicas de ação familiar”. O reconhecimento — fundamentado na literatura citada — de que existem, no seio de uma mesma categoria social, diferentes dinâmicas de ação familiar, possibilitou identificar, dentro do grupo de quarenta pais e mães professores(as) pesquisados(as), dissonâncias e consonâncias que se revelaram à medida que a análise dos dados coletados pelas entrevistas possibilitou o desvelamento de práticas educativas das famílias.

As famílias são tomadas neste trabalho, como realidades complexas nos seus múltiplos significados — cultural, social, político e psicológico —, que estão em constante mudança. Utilizando o termo “dinâmicas de ação”, tenta-se responder a essa complexidade, tendo em vista que os pais/mães professores (as) entrevistados (as), inseridos em seus grupos familiares, constroem dinâmicas estruturadas e estruturantes em relação aos processos educativos vivenciados cotidianamente. Desse modo, entende-se que não se pode separar família-sujeito-trabalho e que o objetivo de compreender práticas educativas de pais professores só pode ser alcançado se pensamos os sujeitos com base em sua inserção em diversos contextos de ação e se compreendemos esses sujeitos e seus papéis a partir de seus entrelaçamentos sociais, culturais, profissionais e familiares.

Para identificar as dinâmicas de ação familiar desenvolvidas nos processos de escolarização dos filhos, foram utilizados quatro eixos de análise e seus respectivos indicadores. Esses eixos foram definidos por meio de um cruzamento entre o estudo da literatura consagrada sobre o tema, a análise dos dados quantitativos coletados na primeira fase da pesquisa (a partir dos questionários) e os dados qualitativos que emergiram dos contextos dinâmicos das entrevistas realizadas com os pais professores e seus filhos. No

primeiro eixo, estão “sentimentos, percepções e expectativas dos pais professores em relação à escolarização dos filhos”; no segundo, trata-se das “estratégias de investimento para a construção de projetos de vida para os filhos”; no terceiro, estudam-se as “práticas concretas de acompanhamento da vida escolar” e, finalmente, “a interação com a escola e com os professores dos filhos”. Esses eixos foram constantemente confrontados com os perfis sociológicos já traçados envolvendo características demográficas e socioeconômicas, estilos de vida e práticas culturais dos grupos familiares pesquisados.

No primeiro eixo, três indicadores foram utilizados: a) previsão da duração dos estudos, b) projetos de futuro profissional e pessoal para os filhos e c) percepção da ação educativa parental.

No que diz respeito ao segundo eixo, os dados foram analisados a partir dos indicadores: a) escolha do estabelecimento de ensino e b) investimentos na escolarização.

O terceiro eixo discute os indicadores: a) dinâmicas familiares, b) acompanhamento das tarefas escolares e extraescolares, c) estratégias de apoio escolar e d) utilização de conhecimentos e informações sobre a escola.

O último eixo traz à tona análises sobre aspectos relacionados às modalidades de contatos estabelecidos pelos pais professores com a escola e com os professores dos filhos.

O fato de proceder à análise dos dados a partir de determinados eixos de análise tem a vantagem de trazer à tona, de modo mais vívido, traços e aspectos marcantes das relações estabelecidas pelas famílias com a escolarização dos filhos. É relevante ressaltar que os eixos de análise não serão apresentados isoladamente ou de modo estanque, nem tampouco numa sequência pré-determinada; eles surgirão, no texto, de modo transversal, possibilitando a apresentação de cenários nos quais as dinâmicas de ação familiares irão se configurando.

Uma análise acurada desses eixos desvelou aspectos marcantes que contribuíram para a compreensão das lógicas e dinâmicas parentais em matéria de educação, e levaram à configuração de três grupos de pais professores com dinâmicas diferenciadas de ação familiar. Tais grupos foram se revelando à medida que os eixos de análise e os seus respectivos indicadores foram sendo aplicados aos dados coletados nas entrevistas. Homogeneidades, heterogeneidades, coerências e contradições foram sendo identificadas nas práticas educativas das famílias e, recorrendo-se a um trabalho intenso de análise, tornaram-se elementos-chave para a identificação de três diferentes grupos de pais professores com “dinâmicas de ação familiar” próprias, que, a seguir, serão minuciosamente apresentadas.

- a) Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar: grupo composto por 24 famílias;
- b) Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal: grupo composto por nove famílias;
- c) Famílias voltadas para o sucesso escolar, mas sem recursos para fomentá-lo: grupo composto por sete famílias.

3.1 Grupo 1: Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar

Para compreender em profundidade as práticas educativas das famílias do grupo 1, buscamos cruzar dados obtidos a partir das entrevistas em profundidade com dados do perfil geral dos sujeitos pesquisados. Inicialmente, as famílias reunidas nesse grupo serão apresentadas e analisadas por suas características demográficas, sociais e culturais. E, logo em seguida, pelas práticas educativas colocadas em ação no âmbito familiar com relação aos processos de escolarização da prole.

3.1.1 As famílias

3.1.1.1 Características demográficas

O grupo 1 é composto por 24 famílias de pais e mães professores/as que representam 60% do total das 40 famílias entrevistadas. Uma característica desse grupo que chama a atenção é a presença mais equilibrada de pais e mães (14 mulheres e 10 homens), proporção que não se repete nos outros dois grupos, compostos quase que exclusivamente por mães professoras (um homem para seis mulheres no grupo 2 e um homem para oito mulheres no grupo 3).

A presença de 10 professores de sexo masculino, no primeiro grupo, chama a atenção porque, do universo total de 114 pais professores pesquisados, apenas 13 deles são do sexo

masculino e, do recorte realizado na segunda etapa da pesquisa, somente 12 homens participaram das entrevistas.

A faixa etária dos pais desse grupo vai de 31 a 45 anos de idade, sendo que a mesma distribuição é também predominante no conjunto total das 114 famílias pesquisadas (cf. Tabela 3).

Quanto aos arranjos familiares, 21 pais professores desse grupo mantêm união estável configurando famílias biparentais. Dos três sujeitos que não se incluem nesse perfil, duas mães professoras se declaram divorciadas e um pai professor é solteiro. É relevante observar que a predominância de famílias biparentais se repete tanto no universo pesquisado (114 famílias) quanto no conjunto das 40 famílias entrevistadas (Cf. Tabela 4 e Quadro 8).

Em relação à quantidade de filhos, 14 famílias têm dois filhos, três famílias têm três filhos e sete famílias apenas um filho. A predominância de famílias pouco numerosas, com um ou dois filhos, é um dado que pode ser observado também no universo pesquisado (114 famílias) tendo em vista que os dados demonstram que 83,3% dos pais professores têm um ou dois filhos (Cf. Tabela 5), aspecto já analisado anteriormente.

A quase totalidade dos pais professores desse grupo se declara católica (22 católicos e dois evangélicos), o que pode ser facilmente compreendido, tendo em vista que os dados do Censo Demográfico 2000, anteriormente apresentados, revelam a predominância de católicos no município de Itaúna.

3.1.1.2 Características socioeconômicas

As características socioeconômicas das famílias do grupo 1 serão desenhadas com base em dados relativos à renda familiar mensal, moradia, posse de bens de consumo e rede de ensino frequentada pelos filhos. Esses dados foram apresentados no capítulo 2, quando se reportaram ao universo pesquisado composto por 114 pais professores. Os dados do universo total de professores serão aqui confrontados com os dados específicos extraídos da observação realizada nas moradias dos sujeitos entrevistados e dos relatos fornecidos pelos pais professores e seus filhos através das entrevistas.

A renda familiar mensal desse primeiro grupo oscila, de acordo com o relato dos sujeitos, entre três e seis mil reais. Do total de pais professores desse grupo, 15 declaram uma renda mensal familiar situada na faixa de três a cinco mil reais, e o restante afirma possuir

renda familiar mensal acima dessa faixa. Ainda, de acordo com os dados apresentados na página 41 acima, a renda média dos professores desse grupo os posiciona na classe média brasileira (classes B e C).

Dos 24 pais e mães professores (as) desse grupo, 21 declaram morar em imóvel próprio, sendo que apenas três deles declaram viver em moradias alugadas. A moradia e a sua localização — aspectos destacados por Bourdieu (1979) como fator de distinção entre grupos sociais — serão tomadas como elementos de análise que contribuirão para matizar diferentes graus de favorecimento social dos grupos familiares estudados. Sendo assim, em relação às moradias é relevante apresentar alguns aspectos que puderam ser observados durante as entrevistas, tendo em vista que a maioria delas foi realizada no domicílio do professor (a), em finais de semana, geralmente nas tardes de sábado, quando, em grande parte das vezes, toda a família estava em casa. Apenas duas das 24 entrevistas foram realizadas no decorrer da semana, no local de trabalho dos pais professores.

A observação de alguns aspectos das moradias foi possível porque, em muitas das situações de entrevista, a pesquisadora foi convidada a conhecer a casa/apartamento e a acompanhar as crianças/adolescentes que se entusiasmavam em mostrar seus quartos e outras dependências do imóvel. Essa abertura — possibilitada pela rede de relacionamentos da pesquisadora — propiciou condições para as análises que se apresentam a seguir.

As moradias (15 casas e 09 apartamentos) estão localizadas, em sua maioria, no centro da cidade e em bairros declarados pelos professores como bairros de classe média³⁷. Apenas duas das vinte e quatro famílias do grupo 1 contraria essa regularidade: uma família residia no ‘bairro nobre’ da cidade, e outra, em “bairro na periferia”. De modo geral, as famílias desse grupo viviam em moradias relativamente modestas que apresentavam, em sua maioria, cuidadosa arrumação que dava àqueles que chegavam uma sensação de organização e aconchego. Os móveis não eram, em sua maioria, sofisticados, mas apresentavam harmonia nas cores e no modo como eram distribuídos nos espaços. Em todas as moradias visitadas, a pesquisadora foi recebida inicialmente na sala de estar, sempre muito limpa e organizada. Em 17 das moradias visitadas, pôde ser observada a presença de uma estante de livros, localizada na sala de estar, na maioria dos casos – aspecto que contribuiu para a identificação e análise das práticas culturais deste grupo. Nos quartos dos filhos, havia, quase sempre, um local

³⁷ Segundo informação da Prefeitura Municipal de Itaúna, não há estudo sobre a oferta de serviços e o acesso a eles e sobre a qualidade de vida da população nos diversos bairros da cidade. O documento “Itaúna em Dados” publicado pela Prefeitura em parceria com a Universidade de Itaúna apresenta os dados gerais para a totalidade do município, sem especificação para as diferentes regiões da cidade. A classificação “bairro de classe média”, “bairro nobre” e “bairro em região de periferia” foi retirada dos discursos dos pais professores durante as entrevistas e confirmada por meio da observação direta dos bairros, durante a visita à moradia dos professores.

próprio para estudo, com mesa, cadeira e um computador. Junto aos brinquedos da criança, era bastante comum a presença de livros infantis e material escolar como lápis de cor, cadernos. Em cinco lares, encontramos também uma minilousa no próprio quarto da criança, em alguns casos, ou no “quarto de brinquedos”, em outros. Ao serem perguntadas sobre a utilidade daquele “brinquedo”, as crianças respondiam “é pra brincar de aulinha”, “é pra estudar” ou, é “pra brincar de professora”. Ressalta-se que, na maior parte das casas visitadas, pôde ser observada a presença de um automóvel na garagem, o que não se configura como uma novidade, tendo em vista que os dados coletados pelo questionário revelam a posse de pelo menos um automóvel em mais de 85% das famílias do universo total pesquisado.

A posse de outros bens de consumo pôde ser identificada pela observação direta nos domicílios e pelas entrevistas realizadas: pelo menos um computador em todas as moradias, internet banda larga em 20 lares, TV paga em metade das moradias desse grupo, a presença de empregada doméstica em 12 famílias e a posse de sítio, no caso de duas famílias. Os dados sobre a posse desses bens de consumo contribuem para confirmar que essas famílias pertencem à nova classe média brasileira, sendo que essa atitude de consumo se estende para grande parte das famílias do universo pesquisado. (Cf. Tabela 10).

Quanto aos gastos familiares com a escolarização, é relevante destacar que todos os filhos desse primeiro grupo estudam em escolas particulares do município de Itaúna que, segundo dados informados no Quadro 1, cobram mensalidades que variam de 200 a 429 reais. Destaca-se, também, que a escola preferida pelos pais desse grupo (70% dos casos) é a maior e mais tradicional do município, com mensalidades na faixa de 350 a 429 reais. Além do gasto com o pagamento de mensalidades, os pais professores relatam ter despesas com taxas extras cobradas para disponibilização de livros didáticos e outros materiais de uso individual, gastos com materiais escolares de modo geral e despesas com atividades extraescolares como cursos livres de línguas estrangeiras, informática e música.

3.1.1.3 Perfil profissional

Os pais professores desse grupo, em sua grande maioria, lecionam tanto na rede particular quanto na rede pública, sendo que em apenas um caso esta dupla atuação profissional não pode ser observada. Um único pai professor do grupo trabalha somente na rede pública. A carga horária de trabalho do grupo varia de 24 horas /aula semanais a 44

horas/aula semanais, sendo que 19 pais professores têm carga horária de 40 horas/aula semanais, um tem carga horária superior a esse número (44), e os outros possuem carga horária menor.

TABELA 41
Pais professores do grupo 1 segundo disciplina lecionada

Disciplina lecionada	N.
Matemática	7
Ciências	6
Português	5
Geografia	3
História	2
Inglês	1

Fonte: Questionário aplicado a 114 professores do município de Itaúna-MG, nos meses de abril, maio e junho de 2009

A Tabela 41 mostra as disciplinas lecionadas pelos pais professores do grupo 1. Quanto ao tempo de docência, apenas quatro pais professores têm menos de 10 anos de experiência docente. A grande maioria tem de 10 a 20 anos de experiência profissional (17 sujeitos), e os outros três pais professores têm mais de 20 anos de carreira.

3.1.1.4 Trajetória educacional

Em relação à trajetória educacional, oito pais professores fizeram parte do curso Fundamental ou Médio em escola da rede particular de ensino, e os outros 16 fizeram toda a sua Educação Básica em escolas da rede pública.

A formação superior se deu em instituições de Ensino Superior privadas:

- Centro Universitário de Formiga – 14 pais professores
- Universidade de Itaúna – seis pais professores
- Faculdade de Pará de Minas – dois pais professores

- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – dois pais professores

Quanto à continuidade da formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, 17 pais professores fizeram cursos de especialização e três concluíram o Mestrado, dois em Educação e um em Matemática.

3.1.1.5 Origem social

Em relação à origem social dos pais professores que compõem o grupo 1, é relevante destacar que os sujeitos apresentam um nível de escolarização superior ao de seus progenitores que, na sua grande maioria, não possuíam o Ensino Fundamental completo (17 pais e 18 mães com Ensino Fundamental incompleto). Do total de 24 famílias, apenas um pai chegou a fazer o curso superior. Confrontando esses dados com o perfil geral dos professores do universo pesquisado, apresentados na Tabela 28, podemos situar melhor esse grupo de pais professores. O fenômeno da “escolarização ascendente” em relação à família de origem, observado de forma predominante nesse grupo, também pode ser identificado se levamos em conta todo o universo pesquisado. Os dados apresentados no capítulo 2 demonstram que quase 65% dos progenitores não completaram o Ensino Fundamental e, em relação à escolarização das mães, os dados revelam que 57% delas também não o concluíram.

A análise dos dados ocupacionais da família de origem dos pais professores desse grupo também revela que os sujeitos pesquisados apresentam mobilidade social em relação aos seus pais, sendo que a maioria dos progenitores masculinos exercia ocupações de nível médio-inferior, como motoristas, operários e pedreiros. Apenas em cinco casos, os pais exerciam ocupações de nível médio, tais como pequenos comerciantes e funções públicas. Apenas um dos pais da família de origem dos professores pesquisados — tendo formação superior — exercia a ocupação de fiscal da receita federal. Em relação à ocupação das mães, a mobilidade é também nítida tendo em vista que 14 mães eram donas de casa. Das 10 mães restantes, duas eram professoras do Ensino Fundamental — com formação em nível médio —, e as outras exerciam ocupações de nível médio-inferior (costureiras, vendedoras ambulantes) ou baixo-superior (empregada doméstica).

Se em relação à família de origem, os pais professores apresentam mobilidade social ascendente em todos os 24 casos do grupo, o mesmo comportamento não pode ser observado

em relação à escolarização e ocupação do cônjuge. O grau de escolarização dos cônjuges desse grupo é, em sua maioria, de nível médio (14 cônjuges), superior em oito casos, e um cônjuge tinha apenas o fundamental completo. No entanto, o número significativo de 15 cônjuges (62,5%) sem formação em nível superior revela que, nesse grupo, confirma-se a tendência a casamentos com cônjuges menos escolarizados demonstrada no universo total de 114 docentes pesquisados. (Cf. Tabela 30). As ocupações exercidas por nove dos cônjuges são classificadas como ocupações de nível médio-alto (médios empresários, gerentes na indústria e técnicos de nível médio) e oito cônjuges exercem ocupações de nível médio-médio, (pequenos comerciantes e representantes comerciais). Os outros seis cônjuges exercem ocupações consideradas de alto nível (quatro engenheiros, um contador e um consultor financeiro).

3.1.1.6 Estilos de vida e práticas culturais

O *habitus* pequeno burguês é o pendor no ponto considerado da trajetória individual e coletiva, tornado propensão pela qual essa trajetória ascendente tende a prolongar-se e realizar-se: espécie de *nusus perseverandi*, como dizia Leibnitz, em que o trajeto passado se conserva sob a forma de uma tensão para o futuro que o prolonga, ele delimita as ambições razoáveis e, por conseguinte, o preço que se deve pagar para realizar essa pretensão realista (BOURDIEU, 2006, p.312).

A realização das entrevistas possibilitou a observação de elementos que contribuíram para definir, mesmo que parcialmente, estilos de vida e práticas culturais dos pais professores do grupo que ora se estuda.

Ainda que os dados não tenham possibilitado identificar um padrão de gosto ou um único estilo de vida dos pais professores do grupo, é relevante destacar que alguns pontos de aproximação ajudam a desenhar um perfil cultural desses sujeitos. Se, por um lado, os dados apresentados na seção 2.1.6 revelam a pouca frequência dos pais professores a atividades culturais como cinema, teatro e museus, as entrevistas mostraram que os pais professores desse grupo reconhecem, de modo bastante claro, a legitimidade dessas atividades culturais. Eles demonstram reconhecer a importância de ir ao cinema e ao teatro, ler “bons” livros, visitar museus e ouvir boa música e, de modo quase unívoco, declaram encontrar muitas

dificuldades para realizar tais atividades de modo frequente. Dentre as dificuldades apontadas pelos pais professores, as mais indicadas foram: condições financeiras insuficientes, ausência de eventos culturais na cidade e, de modo expressivo, a falta de tempo/sobrecarga de trabalho foi bastante explicitada pelos sujeitos.

Aqui em casa é assim, a gente sabe que as crianças precisam gostar de, assim, ler bons livros, assistir a bons filmes, ir a teatro, fazer outras coisas além de ir na casa da avó, ir no Tropical [clube da cidade]. Isso é importante pra elas. Mas muitas vezes fica difícil, sabe? Tem a questão financeira mesmo. Aqui em Itaúna, você sabe, né? Não tem nem cinema, não tem nada mesmo. As peças de teatro, quando tem, nós levamos os meninos, mas não é tão frequente. Mas assim, uma vez por mês mais ou menos, assim, às vezes, de dois em dois meses, nós vamos a Belo Horizonte. Aí, os meninos vão ao cinema, ao shopping. Nós já visitamos aquele museu novo na Praça da Liberdade, então a gente se esforça, mas eu sei que ainda é pouco. Além disso tudo, a gente quase não tem tempo, sabe? Eu trabalho muito e o B. também. Mas assim, nos finais de semana, procuro reservar o domingo pra eles, mas no sábado trabalho o dia todo. Vida de professora é assim, é trabalho 24 horas por dia. Eu chego à noite, dez e meia, onze horas, e ainda vou olhar o dever dos meninos, vou verificar se tá tudo ok na casa, essas coisas. Não é fácil não. Então assim, vida cultural mesmo, a gente não tem, nem lazer direito, pra falar a verdade. Junta tudo: falta de tempo, de dinheiro. Mas procuramos amenizar isso, sabe? A gente compra bons filmes pros meninos verem aqui em casa, compra CD de música boa, sabe? Eu acho importante. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Eu levo eles muito no teatro. Aqui em Itaúna tem tido peças legais para criança. Ou a gente vai em cinema, vai para o *shopping*. Quando a minha irmã não vem no final de semana, aí a gente vai pra lá [Belo Horizonte]. A minha irmã gosta muito de música, de museu, de teatro. A gente vai junto. Há pouco tempo, nós fomos num museu que tem lá de física, da UFMG, e os meninos vão, eles adoram, vai todo mundo junto, minha mãe também, e os meninos dela também. Mas não é muito frequente não, principalmente, por causa de custo, também, eu não tenho condições pra fazer isso sempre. Eu, pra levar os três, fica um passeio no *shopping* pra mim, fica em cento e tantos reais. E você sabe, o salário de professor., não é fácil não. Mas, por exemplo, eu já levei eles no Inhotim, no Vale Verde. Então, sempre que tem uma coisa diferente eu procuro levar junto com a minha família. A gente vai todo mundo. Eu sei que o contato deles com a cultura é importante pra eles, mesmo sem condições, eu procuro levar sempre que posso em uma atividade mais cultural, sabe? Pra sair desse mundinho de *videogame*, de futebol, essas coisas. Mas é tudo comigo! (Mãe professora de Português e Espanhol, dois filhos)

No grupo 1, as atividades realizadas nos tempos livres se resumem a visitar parentes, frequentar clube, sítios e igrejas. Essas atividades também foram identificadas como de maior frequência para todo o grupo de 114 professores pesquisados (Cf. Tabela 39).

Os relatos das entrevistas mostram que os pais professores procuram organizar suas atividades de lazer de modo a atender às necessidades dos filhos e declaram preocupação em propiciar às crianças um contato maior com uma “boa música” e uma “literatura de

qualidade”. É importante lembrar que, em grande parte dos lares visitados, foi identificada a presença de livros de literatura e CDs na sala de estar e nos quartos dos filhos, nos casos em que o acesso a esses locais foi possível.

De modo paradoxal, os livros citados pelos pais professores do grupo, durante as entrevistas, foram em sua maioria *best-sellers* divulgados pela mídia. Apenas dois pais professores desse grupo citaram a leitura frequente de autores clássicos como Graciliano Ramos e Machado de Assis. E, embora os dados coletados pelo questionário demonstrem que os pais professores preferem ler livros a assistir à televisão ou a navegar na internet (Cf. Tabela 33), as entrevistas revelaram que as práticas de leitura dos 24 pais professores desse grupo específico não podem ser tão facilmente definidas. Seus depoimentos indicam, de modo taxativo, a falta de tempo para a leitura e a preferência por livros de autoajuda, literatura infantojuvenil e a leitura de jornais.

Em relação ao consumo musical, esses pais professores declaram não frequentar *shows* musicais e nunca ter assistido a um concerto de música clássica, o mesmo acontecendo com todo o universo pesquisado (Cf. Tabela 32). No entanto, afirmam adquirir CDs de música clássica e também de “boa música popular brasileira”, principalmente para que os filhos tenham acesso a esse tipo de música. Perguntados sobre qual música popular brasileira costumam consumir, eles citaram univocamente Chico Buarque, Caetano Veloso e Milton Nascimento. Segundo os relatos, costumam escutar esse tipo de música em casa para que as crianças aprendam a apreciar a “boa música”. Em momentos de confraternização no lar e na casa de amigos, preferem, no entanto, escutar músicas de caráter comercial como sertanejo, axé ou *pop-rock*. Outro aspecto relevante é que, ao serem perguntados sobre a música clássica que costumam ouvir, somente três pais citaram, especificamente, Mozart, Bach, Ravel e Wagner. Os outros disseram não se lembrar do nome de nenhum compositor desse gênero. Além disso, mais da metade dos pais professores do grupo declararam ter CDs de música clássica em casa, mas raramente escutá-los como se pode concluir do relato abaixo.

Na verdade, eu não escuto muito música clássica não, mas eu compro, sabe? Eu acho que é importante que a música esteja lá. Assim, eles [os filhos] aprendem a conviver com ela, aprendem que é importante conhecer [...]. É o negócio da convivência com a coisa, se eles convivem, aprendem a respeitar a cultura, mesmo que não gostem, né? Eu pelo menos acho assim. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

É nítida, nesse grupo, a presença de uma “boa vontade cultural”. O princípio da “boa vontade cultural” está na distância entre “reconhecimento” e “conhecimento”, ou seja, entre o reconhecimento da legitimidade de certos produtos e práticas culturais e o conhecimento (incorporação) desses. Para Bourdieu (1979), a “boa vontade cultural” é característica das classes sociais intermediárias, em sua relação com a cultura. Uma relação que, segundo o autor, é marcada pela passagem de uma situação de privação para um estado de pretensão e que pode ser identificada na propensão (disposições) dos sujeitos – das classes médias – a esconder sua ignorância e assumir, como suas, escolhas e práticas que reconhecem como legítimas. A devoção à cultura, a disciplina e o esforço são também traços dessa “boa vontade cultural” denotando a adoção, pelos sujeitos, de um “rigorismo ascético” — muitas vezes imposto a todos os membros da família —, subordinado aos imperativos de uma ascensão que deve, a todo custo, ser mantida, mesmo que ao preço de sacrifícios e renúncias. No entanto, de modo paradoxal, todo esse rigorismo — forjado num modo escolar e metódico de aquisição do capital cultural — não possibilita o desenvolvimento de disposições que se aproximem de uma real “familiaridade” com a cultura e de uma “segurança de si”, uma “desenvoltura” comum aos detentores da cultura legitimada.

As práticas culturais constatadas devem ser compreendidas no entrelaçamento de aspectos sociais e culturais muito especificamente vivenciados pelo grupo: as condições objetivas de existência — sobrecarga de trabalho, salários insuficientes, formação em instituições de Ensino Superior menos seletivas, origem social modesta, aspectos sociais e culturais da territorialidade (local de moradia) — mesclam-se aos desejos de mobilidade social e aos projetos de vida familiares e pessoais construídos dia a dia pelos sujeitos e suas famílias. Como “exercer” a “boa vontade cultural”, como reverenciar a alta cultura em contextos diários, onde a temporalidade e as condições objetivas marcam tão intensamente a relação com a cultura? E em que medida essa complexidade se integra às práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos? Na busca de desvelar a relação estabelecida pelos pais professores com a escolarização dos filhos, a elucidação e análise das práticas educativas se entrelaçam aos estilos de vida anunciados.

3.1.2 Práticas educativas e relação com a escola

A escola é tudo pra gente, não dá pra relaxar, não!

Os pais professores do grupo 1 apresentam práticas educativas marcadas por um forte enquadramento³⁸ das atividades escolares e extraescolares dos filhos. Para as famílias desse grupo, a escolarização é preocupação dominante e inquestionável, sendo suas ações e práticas desenvolvidas com vistas a assegurar a conquista dos mais altos níveis de escolarização para os filhos. Muito atentos a isso, os pais professores do grupo acompanham intensamente a vida escolar da prole e objetivam assegurar o apoio e o acompanhamento pedagógico que consideram necessários e imprescindíveis para o sucesso dos filhos na escola.

As crianças desses grupos familiares são levadas a construir uma autonomia que, paradoxalmente, podemos denominar como “controlada”. Formar indivíduos responsáveis e autônomos é o objetivo principal perseguido pelos pais. Contudo, para o alcance desse objetivo são necessários — segundo os seus relatos — o acompanhamento e um trabalho de convencimento constante por parte das famílias. Os pais professores incentivam os filhos a construir a autonomia na realização das atividades escolares. Mas essa autonomia é estritamente controlada e vigiada, no sentido de possibilitar uma ampla gestão dos processos escolares vividos pelos filhos e o controle das escolhas e decisões relativas a esses processos.

As práticas educativas desses pais professores são fundamentadas na vigilância e atenção constante às tarefas escolares e extraescolares dos filhos, sendo os modos de acompanhamento da escolarização visivelmente apoiados num forte enquadramento das atividades escolares.

Para compreender em profundidade os sistemas de ação colocados em jogo pelas famílias quando se trata da escolarização dos filhos, é necessário analisar os diferentes aspectos que compõem esse sistema através dos eixos de análise descritos acima.

³⁸ A noção de enquadramento utilizada nesse trabalho está apoiada nos trabalhos de Basil Bernstein (1961, 1973, 1998), referindo-se ao grau da força e da visibilidade do controle nas relações sociais. No caso das relações familiares, um enquadramento forte significa um maior controle dos processos educativos por parte dos pais. Segundo o sociólogo, as relações educativas são complexas e podem apresentar graus diferentes de enquadramento no tocante a diferentes aspectos das suas dinâmicas internas e externas.

3.1.2.1 Mobilização, esforço e tensão: a escola como projeto de vida

Eles vão ter uma vida melhor do que a nossa.

No centro dos projetos de vida das famílias do grupo 1, está a escolarização dos filhos. O lugar central dado à escola na vida familiar é bastante visível nos relatos dos pais e mães professores (as) do grupo. A atitude educativa desses pais tem o foco na realização de projetos escolares estabelecidos até mesmo antes do nascimento dos filhos:

Antes da A. e do J. nascerem, nós já havíamos planejado tudo, tudo. Eu já sabia onde eles iam estudar, sabe? Em qual escola, e até o horário [risos]. Nossos planos pra eles foram feitos logo que nos casamos. Nós pensamos: Vamos ter dois filhos, e programamos tudo. Abrimos uma poupança só para a universidade. Tá tudo planejado. (Mãe professora de Matemática , dois filhos)

É engraçado isso. Parece até exagero nosso, mas, quando eu me casei com o B [cônjuge], antes de engravidar, nós fizemos muitos planos. Pensamos em ter apenas um filho, e já programamos o futuro dele. Depois veio o B. [filho]. A nossa vida foi muito difícil, eu tive que trabalhar muito pra poder estudar. Meus pais não tinham condições de ajudar. Com o B.[cônjuge], foi a mesma coisa. Então, a gente quer que eles tenham uma vida melhor do que a nossa. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Eu tenho muita preocupação com isso, ter dois filhos é uma opção mesmo. Filho é muito caro. Eu tenho uma preocupação muito grande... Eu me desgasto muito porque, depois que casei, tudo é direcionado pra eles, antes até do nascimento. Bom, eu direcionei 80% da minha vida para os meus filhos. Na barriga da mãe eu já fazia as contas, sabe? [risos] Eu acho que eles roubam a vida da gente, mas, se eu fiz a opção de ter, tenho que ter tudo na ponta do lápis, tudo planejado. Eu tenho que cuidar e cuidar bem do futuro deles, em relação a escola que é o principal, então, nem se fala. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

Veja bem, essa coisa de projeto e planejamento familiar é coisa séria pra mim. Pra minha esposa também. No princípio, ela não entendia muito bem, eu explicava com paciência. Hoje ela concorda comigo, não temos condição de ir vivendo a vida sem planejar, vai tudo por água abaixo. Nós tivemos apenas dois filhos, você sabe, mas foi opção nossa mesmo. Eu falava pra C.: Olha, se vamos ter dois filhos, temos que nos preparar. Antes deles nascerem, eu já sabia que eles iam estudar no C.S. Você trabalhou lá e sabe por quê, né? Então eu me preparei pra isso. Quero que eles estudem no melhor colégio. Então, haja economia pra isso. Nós fizemos uma poupança pra cada um. Antes deles nascerem, a poupança já existia. O M. já passou no vestibular da federal. Vai estudar lá, mas ficar em Belo Horizonte fica caro. Se a gente não tivesse a poupança, não ia ter jeito. O F. ainda é novinho, mas estamos nos preparando pra isso também. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

O malthusianismo tão comum, hoje, nas classes médias brasileiras (CARVALHO e BRITO, 2005) está também evidenciado de modo contundente nas dinâmicas familiares de ação desse grupo, pois, como demonstrado nas características demográficas acima, apenas três dos pais professores desse grupo, têm mais de dois filhos. A opção por um ou dois filhos é explicada pela grande maioria dos sujeitos como fruto de um planejamento familiar estrito, definido logo que a união foi estabelecida. As estratégias de fecundidade das classes médias, segundo Bourdieu (1979), repousam, de modo particular, numa relação desigual entre recursos e oportunidades de ascensão social. Desse modo, a discrepância entre renda e oportunidades de ascensão baixam a taxa de fecundidade para o mínimo. Para proporcionar aos filhos meios de realizar as ambições projetadas, os pais reduzem ao máximo a prole, podendo assim, concentrar seus esforços e investimentos. Os argumentos explicitados nos relatos são, na maioria, relacionados ao alto custo de vida atual e à necessidade de um planejamento para o futuro dos filhos.

Eu sempre quis ser mãe, sempre quis ter uma família e um filho eu acho pouco, eu não queria ser filha única. Não sou filha única, tenho três irmãos e é muito bom. Então eu gostaria de ter uma família maior. Então decidimos ter dois filhos, porque mais do que dois também fica difícil. Se fosse olhar o desejo, eu queria ter três pelo menos. Mas eu sou consciente e sei que não dá. Mas as condições de educar um filho hoje... bom, não é fácil não, pagar uma boa escola, saúde, tudo é difícil. Nós preferimos ficar só com dois e poder investir mais neles. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

É... a ideia inicial era ter um filho só. O segundo foi assim, escapulido mesmo. Não tive mais por comodidade mesmo. Quando a gente tem um filho, tenta dar do bom e do melhor pra ele. Assim, em termos de escolaridade mesmo, de conforto. Como a gente, eu e T. [cônjuge], não somos abonados. Eu sou professora, e ele é motorista. Nós somos assalariados, a gente não tem aquele padrão de vida, vamos dizer abonados, não é? Então, o segundo não foi assim tão planejado, mas foi muito querido. Depois dele, decidimos não ter mais filhos. O T. fez vasectomia, e ficou tudo resolvido. A gente não queria mais porque para educar, não só na escola, mas pra educar pra vida também, é muito trabalhoso. Pensa... a gente quer que eles tenham mais condição de vida, mais chances do que a gente teve, então precisa de investir pra isso. Esse é o nosso pensamento. Ainda mais que eu sou professora e sei como uma boa escola faz diferença, e uma boa escola custa dinheiro [risos]. É isso. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Eu tenho três filhos. Bom, acho que foi opção, sim. Nenhum deles foi sem pensar não. Mas eu tive os três logo no início do casamento, e eu não sabia nada da vida. Eu amo demais os meus filhos e não me arrependo de jeito nenhum, mas, se eu estivesse começando hoje, não teria três não. Não é fácil criar três filhos. Olha, o M. [cônjuge] trabalha muito e eu também. Só com escola gastamos bem mais de mil reais, isso porque a R. [filha, 17 anos] já está na federal, mas ainda não começaram as aulas. Acho que os nossos gastos vão subir bem mais. Mas é muito pesado mesmo. E tem saúde, tem mais um punhado de coisas. Se fosse hoje, eu teria

planejado mais. Mas, de todo jeito, valeu a pena. Eles são ótimos meninos, vão bem na escola e tudo. (Mãe professora de Matemática, três filhos)

Optamos por ter apenas um filho. E foi a opção certa porque não é fácil educar filho hoje em dia não. Nós optamos mesmo antes de casar, porque o N. [cônjuge] também preocupa com isso e com as condições que nós temos, eu professora e ele é técnico de fundição. Então, pra gente dar um bom futuro pra eles, nós pensamos em ter um filho só. Tanto que ele estuda em escola particular, assim a gente pode pagar o melhor pra ele. E também ter filho custa muito dinheiro hoje em dia... (Mãe professora de Geografia, um filho)

Os depoimentos mostram a clareza dos pais quanto à opção de ter um número reduzido de filhos e os motivos que fundamentam esta opção. Eles estão conscientes disso e conversam sobre o assunto com os filhos, como pode se depreender do discurso das crianças:

Eles [os pais] sempre me falam que não me deram um irmão por causa do meu futuro. Eu acho que eles têm razão, mas eu gostaria de ter um irmão, pelo menos. Ah, mas tem vantagem, né? É tudo pra mim, né? [risos]. Eles pagam uma boa escola desde que eu estava no jardim [educação infantil] e eu tenho do bom e do melhor. Tenho que ralar pra merecer, mas vale a pena. (Filho, 13 anos)

Eu acho que é porque eles [os pais] querem dar o melhor pra gente. Eles falam isso com a gente. Então, se tivesse muitos filhos, ficava difícil, né? Só com dois é mais fácil. Se a nossa família fosse grande, acho que eu não estudava no colégio [escola de grande porte da cidade]. (Filha, 10 anos)

As famílias desse grupo deixam transparecer uma forte tensão em relação ao futuro dos filhos. Quando o assunto é projeto de vida ou planejamento para o futuro, a escola é sempre a maior preocupação em todas as 24 famílias. A ambição desses pais é que os filhos percorram uma trajetória longa de escolarização, culminando com os estudos universitários. Eles pretendem que seus filhos adquiram um capital escolar igual ou superior ao seu³⁹. Assim, direcionam seu trabalho educativo no sentido de incentivar nos filhos o desejo de uma formação universitária em instituições públicas, de alto prestígio. Eles conhecem a hierarquia das instituições de Ensino Superior e a rentabilidade de seus diplomas.

³⁹ Os pais professores desse grupo são, em sua maioria, formados em instituições de Ensino Superior privadas do interior do estado e, portanto, menos prestigiosas. Dois deles se formaram na PUC-Minas e os outros 22 sujeitos cursaram a graduação em três instituições: Faculdade de Pará de Minas, Universidade de Itaúna e Centro Universitário de Formiga (item 3.1.1.4).

É claro que eu quero que eles façam uma faculdade. Mas não é qualquer faculdade. Eu quero é... nós fazemos tudo pra isso. Nós damos boa escola, exigimos estudo e responsabilidade. Eu quero que eles façam uma federal, não precisa ser em BH, mas que façam uma federal. Sabe por quê? Eu estudei aqui em Formiga [formada em Ciências Biológicas na UNIFOR], e eu só me dei conta disso, quando fui fazer uma pós na PUC. É diferente demais. Não devia ser, né? Mas é muito diferente formar na PUC, e principalmente numa federal e formar no interior, sabe? Eu fiquei muito perdida. Os colegas falavam as coisas, e eu pensava: Meu Deus, eu não estudei isso, eu não sei nada disso. Eu fiquei muito assustada na época, foi um choque de realidade, sabe? Eu achei que eu era boa, sempre fui muito estudiosa e vi que sabia muito pouco. É assim, de onde é o seu diploma? Faz diferença isso. Tive que correr atrás. Então, eu não quero isso pra um filho meu, não. Eu não tive condições de tentar uma federal, mas eles vão ter. A gente discute muito isso, aqui em casa. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

A prioridade concedida aos estudos é algo indiscutível no caso dessas famílias, pois os projetos familiares são construídos tendo como pressuposto básico a formação universitária dos filhos. Nenhum dos pais professores entrevistados cogitou a possibilidade de estudos mais curtos ou de uma formação terminal de nível médio para os filhos. Os pais desse primeiro grupo apoiam os projetos dos filhos desde que esses projetos incluam a formação universitária. Nesse sentido, fica claro, nos relatos, o desejo dos pais de que seus filhos “sejam felizes”, que “construam a própria vida”, que sejam “boas pessoas” e que, para isso, o papel dos pais é fornecer uma “base sólida” para que o filho se desenvolva. De todo modo, a importância concedida por esses pais à escolarização e à busca por um futuro melhor para os filhos aparece como um fator determinante das dinâmicas de ação dessas famílias.

Em primeiro lugar, está a felicidade. Eu quero que a minha filha seja feliz. A mãe não mora aqui em Itaúna, e ela é criada comigo desde pequenininha. Então, sou eu que defino tudo, que faço planos para o futuro dela. Eu falo sempre pra ela: O importante é ser feliz. Eu quero que ela aprenda a se virar sozinha, que seja independente. Mas eu fico por trás. É como se a gente fosse uma rede de segurança pro filho. Então, eu acho que ela vai ter os projetos dela, mas não deixo totalmente livre. Coloco alguns limites, por exemplo, tem que estudar, e muito. Tem que fazer uma faculdade. Ela escolhe o curso, mas no mínimo, ela tem que fazer. Disso, depende o futuro dela. (Pai professor de Ciências, uma filha)

A minha mãe fala que é importante [o estudo], que eu preciso, que é indispensável. É para eu arrumar um emprego, né? Pra eu continuar a vida depois da escola. Eu acho o mesmo que a minha mãe acha, depois é importante, que sem escola não dá. Eu falava pra minha mãe que o meu pai não estudou e que arrumou emprego, então, pra que estudar? [risos] Mas hoje, eu não penso assim não. Eu sei que é importante estudar, por exemplo, meu primo que é muito mais novo do que o meu pai é chefe dele, entende? Porque ele estudou, é engenheiro e o meu pai não é, ele não estudou, né? Eu penso agora igual a minha mãe, precisa estudar, é importante! Mas eu acho muito chato. Só que eu acho que não consigo fazer igual o meu irmão não, ir pra federal, sabe? Vou tentar, mas se não der, eu vou fazer aqui em Itaúna mesmo

[universidade privada], é isso. De qualquer jeito, eu tenho que fazer a faculdade. A minha mãe fala que eu posso fazer o que quiser, mas tem que fazer a tal da faculdade [risos]. Como eu falei, eu não gosto de estudar, mas é na escola que a gente aprende a ser alguém na vida. Então, eu vou na escola, mesmo sem gostar, não falto de jeito nenhum [risos]. (Filho, 14 anos)

No conjunto dos relatos, fica evidente que a preocupação principal dos pais desse grupo é assegurar o sucesso escolar presente e futuro de seus filhos e, por isso, os genitores se mobilizam fortemente nesse sentido.

3.1.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: estratégias minuciosas para decisões “acertadas”

Escolher uma escola é **coisa séria** pra mim. Não é apenas colocar minha filha numa escola particular e pronto! É bem mais do que isso! Dessa escolha vai depender todo o futuro dela. Por isso mesmo, tem que ser muito bem pensado. (Pai professor de Ciências, 1 filha)

Promover o ingresso das crianças na escola, no grupo abordado, ocorreu sempre bem precocemente. Em todos os casos, os filhos frequentaram escola de educação infantil desde os três ou quatro anos de idade e, em alguns casos, até antes. A entrada da criança na educação infantil é vista não somente como uma necessidade funcional — tendo em vista que os pais trabalham e a criança necessita de cuidados —, mas, também, como uma prioridade educativa.

A L. [filha, 10 anos] entrou para a escolinha com dois anos. Entrou para o maternal e ficou só um ano na escolinha. Eu coloquei porque eu trabalhava, mas não foi só por isso, eles podiam ficar com a minha mãe. Eu acho que a escola infantil é muito bom pra criança. Então, eu coloquei numa escola que tinha somente educação infantil. Lá era bom pra cuidar da criança, mas eles não tinham muita clareza da proposta pedagógica. As crianças ficavam meio soltas, sabe? Logo, eu passei para o colégio, lá sim, você sabe, é uma boa escola, tem proposta pedagógica clara para a educação infantil. A educação infantil lá prepara a criança pra todo o processo de escolarização, dá a base e a continuidade. A criança se desenvolve integralmente, é muito bacana. Eu preocupo com isso. Deu trabalho porque aí começa: leva criança pra escola, busca criança, aí vai. A gente tem pouco tempo, é uma loucura. Mas as crianças desenvolvem demais nesta idade. É importante se eles estão numa boa escola, desde cedo. E faz diferença quando o menino entra no fundamental já

sabendo ler, com os conhecimentos básicos da leitura e da escrita. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Na minha opinião, e nisso o C. [esposo] também concorda, a criança precisa entrar cedo na escola. Hoje em dia, não dá pra ficar esperando a hora certa, como se dizia antigamente. Nasceu... já é hora! [risos]. Brincadeiras à parte, eu acho que a criança numa boa escola se desenvolve muito mais do que em casa com empregada. Nós precisamos trabalhar, mas ficar em casa com empregada, já viu, tem a questão da linguagem, também. Quando o M. [filho mais velho] nasceu, eu deixava com uma babá, mas, quando ele começou a falar, notei que falava de modo estranho, sabe? Ele estava repetindo o que a babá dizia. Então, nós conversamos aqui em casa e colocamos ele na escola. Aqui perto tem uma escolinha. O C [escola infantil particular], mas eu não coloquei lá não. Não gostava, ou melhor, não gosto muito da proposta deles. É uma creche, sabe? Cuida bem da criança, mas pra mim escola não é só isso, tem que ter uma proposta educativa. Então, nós colocamos no I. [escola infantil particular, bem conceituada na cidade] que, pra mim, é a melhor escola de educação infantil aqui de Itaúna. Ele ficou bem lá. Depois, no primeiro ano, eu coloquei ele numa escola maior [CS, escola tradicional da cidade], onde ele está até hoje. Depois, o irmão já começou desde o maternal no CS. Mas é isso, eu acho que a escola ainda é um lugar que faz diferença pra criança. É essencial pra mim. (Mãe professora de Geografia, 2 filhos)

Como se vê, na ótica desses pais, independentemente da estrutura familiar, escolarizar os filhos desde a educação infantil, alguns ainda bem pequenos, é visto não apenas como uma estratégia funcional, mas principalmente como uma busca por uma educação especializada para a criança. Resultados encontrados em outros trabalhos sobre a escolha da pré-escola (ROSEMBERG, 1995, ANDRADE, 2006) mostram que essa escolha nesse nível de ensino costuma ser baseada em critérios mais funcionais como a proximidade da escola, a facilidade de locomoção e de transporte — critérios que se alteram para uma natureza mais “avaliatória” quando a criança avança para níveis mais altos de escolarização. Diferentemente desses resultados, os dados coletados mostram que os pais professores entrevistados utilizam critérios “avaliatórios”, desde a escolha do estabelecimento de educação infantil.

Assim, ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram a escolher a escola em que os filhos estudam, apesar de surgirem respostas de natureza “funcional” (proximidade da residência, facilidade de locomoção, preço da mensalidade), os critérios de natureza “avaliatória” (proposta pedagógica, qualidade de ensino, formação de valores, clima escolar, qualidade dos professores e da gestão) têm peso maior do que os primeiros (BALLION, 1982; 1986)⁴⁰. Fica bastante claro, nos depoimentos, que os critérios “avaliatórios” (e valorativos)

⁴⁰ Segundo Robert Ballion (1982, 1986), as famílias apresentam dois tipos de conduta ao escolherem a escola dos filhos: conduta orientada por critérios educativos e/ou pedagógicos (*avaliatórias*) e conduta orientada por razões de conveniência prática (*funcionais*). Os pais que adotam condutas *avaliatórias* se orientam por uma combinação de informações sobre a escola como o clima escolar, o tipo de clientela, o comportamento dos alunos e por critérios pedagógicos tais como qualidade do ensino, resultados escolares e proposta pedagógica.

sobrepujam os funcionais, tanto para a escolha da escola de educação infantil quanto para as escolhas posteriores. Não basta a proximidade da escola ou os preços baixos das mensalidades; ao contrário, para esses pais a ênfase dos critérios de escolha está na qualidade do ensino ofertado.

TABELA 42
Pais professores do grupo 1 segundo critérios para escolha do estabelecimento de ensino

Crítérios para escolha do estabelecimento escolar	N.
Qualidade de ensino e proposta pedagógica	24
Bons professores e boa gestão	19
Escola bem conceituada e com tradição na cidade	18
Clima escolar favorável e boa clientela	17
Segurança	10
Mesma escola em que o professor trabalha	8
Facilidade de locomoção	3
Valor da mensalidade	2

Fonte: Dados coletados através de entrevista semiestruturada realizada com os 40 pais professores selecionados.

A Tabela acima mostra os critérios mencionados pelos pais e a sua frequência no conjunto dos 24 depoimentos do grupo 1. No entanto, algumas nuances nos critérios apresentados merecem uma análise mais aprofundada. Em todos os casos em que citaram o critério “qualidade de ensino”, os pais professores procuravam sempre explicar que, por qualidade de ensino, entendiam “boa proposta pedagógica”, “estrutura física adequada” e “material didático de qualidade”. Grande parte deles associou qualidade de ensino a bons professores e gestores. Para esses pais, uma escola de qualidade precisa ter ótimos professores e uma administração eficiente.

Segundo os pais professores, a escolha do estabelecimento de ensino para os filhos foi fundamentada, na maioria das vezes, no conhecimento de que dispunham sobre as redes escolares. Eles relatam que o fato de serem professores (serem “da área”) facilita a escolha.

Ballion concluiu que as condutas *avaliatórias* são mais frequentes em famílias cuja posição social é mais elevada e as condutas funcionais, por sua vez, são mais frequentes em famílias de classes populares e se traduzem em escolhas baseadas em razões de ordem prática como a proximidade geográfica da escola, facilidade de deslocamento ou preço das mensalidades.

Nesse caso, esses pais professores estão em “situação privilegiada de escolha”, ou seja, são *skilled choosers* (GEWIRTZ, BALL e BOWE, 1995)⁴¹. É interessante observar que, na perspectiva dos autores citados, os *skilled choosers* são o que são porque detêm capital cultural, social e econômico suficiente para efetuar boas escolhas. Se, no caso dos pais professores entrevistados, não podemos afirmar a existência de um capital econômico elevado e se os dados demonstram que eles também não são possuidores de um alto capital cultural, fica claro que eles são detentores de um outro trunfo — que consiste no conhecimento que possuem sobre o mundo escolar e nos contatos que mantêm com as escolas — e, por isso, desenvolveram uma capacidade de discriminar, avaliar e escolher o estabelecimento de ensino considerado o mais apropriado para seus filhos, desde o início da sua carreira escolar, tornando-se, portanto, “escolhedores habilidosos”. Além disso, eles apresentam uma “propensão à escolha e uma valorização do ato de escolher” (NOGUEIRA, 1998, p. 44). Para esses pais professores, a escolha do estabelecimento é “coisa séria”, ocupando um lugar central na vida familiar. Esses pais acionam conhecimentos e informações sobre o universo escolar para efetuar boas escolhas, tornando-se bastante aptos a estabelecer contatos diretos ou indiretos com as escolas, com a direção e seus professores.

A escolha se baseia também no pressuposto da rentabilidade, na busca de uma formação de qualidade e nos benefícios que uma boa formação escolar pode trazer para o futuro pessoal e profissional dos filhos, como se confirma nos relatos abaixo. No entanto, fica claro que uma boa formação não inclui apenas conteúdos e informações científicas, mas igualmente a formação de valores e a construção da autonomia. Esses pais, ao escolher a escola para os filhos, analisam, avaliam o “pacote inteiro”, ou seja, o conjunto de benefícios que a instituição pode oferecer para a formação de seu filho (GEWIRTZ, BALL e BOWE, 1995). Para compreender melhor tais comportamentos de escolha, devemos nos remeter ao que Bernstein (1973) chamou de “ordem expressiva” e “ordem instrumental” das escolas⁴².

⁴¹ Nos estudos de Gewirtz, Ball e Bowe (1995), os *skilled choosers* ou *privileged* são as famílias mais habilitadas à escolha da escola porque possuem os recursos culturais, econômicos e sociais que possibilitam discernir entre melhores e piores oportunidades. Os *semi-skilled chooser* são famílias que se encontram em posições intermediárias da escala social e revelam menores habilidades para realizar tal escolha porque não dispõem dos recursos que favoreceriam a decodificação das diferentes mensagens do mercado escolar. Por último, os *disconnected choosers* são famílias de trabalhadores manuais, não inclinados à escolha, “desconectados” do mercado escolar porque não são habilitados a perceber o que está em jogo na opção por esta ou aquela escola.

⁴² Originalmente, *instrumental order e expressive order* (BERNSTEIN, 1973). Os conceitos foram desenvolvidos por Bernstein, no escopo da teoria sobre os dispositivos pedagógicos e estão relacionados com os discursos regulativos e instrucionais presentes no dispositivo pedagógico. O discurso instrucional especifica qual conteúdo cultural, qual conhecimento deve ser transmitido na relação pedagógica. Já o discurso regulativo especifica a forma como esse conhecimento deve ser transmitido. Temos, assim, discursos que controlam o “quê” e o “como” nos processos e relações de comunicação.

Por “ordem instrumental” compreende-se um corpo de conhecimentos e habilidades específicas oferecido pelas escolas, e por “ordem expressiva” entende-se um conjunto complexo de comportamentos, valores, conhecimentos e atividades relacionados à conduta, ao caráter e aos modos oferecidos por uma determinada escola através dos seus mecanismos de comunicação (“clima escolar”, interações interpessoais, valores transmitidos). Assim, para esses pais, não basta escolher uma escola particular, critério que, para eles, já está determinado *a priori*, antes mesmo do nascimento dos filhos, como vimos nos relatos anteriores e veremos nos que se seguem. Escolher uma “boa escola”, para esse grupo de pais, significa optar por uma escola particular que atenda ao que eles valorizam e consideram como uma “escola de qualidade”, “uma escola completa”. Nesse sentido, para eles, a *ordem expressiva* de uma escola também tem grande peso nos critérios de escolha.

Olha, a escolha do CS [escola particular de tradição na cidade] foi pela qualidade mesmo. Eu trabalho em escola pública também. Então, nem pensar! Quando os meninos nasceram, eu já dizia pro C. [cônjuge]: Temos que nos preparar financeiramente pra escola dos meninos. Não dava pra pensar em colocar na escola pública. Eu sei que tem bons professores na escola pública, mas uma boa escola particular tem uma proposta pedagógica, tem bons professores, garante isso, sabe? E tem também um bom material didático. Eu sempre avalio o material didático... isso é cacoete de professor [risos]. Quando eles eram pequenininhos, no colégio só podia entrar com três anos, então, eles estudaram no I. [escola infantil de particular, bem conceituada na cidade]. Lá, eu coloquei porque conhecia a G. que era a diretora na época. Todo mundo sabia que ela era muito exigente, então a escola era a melhor que a gente tinha. Mas, quando eles fizeram três anos, coloquei no colégio [escola de grande porte, de tradição na cidade]. E não saíram mais... vão sair direto pra faculdade, né? [risos]. Então, eu... eu acho que o critério mesmo é a qualidade da escola. A gente tem hoje quatro ou cinco escolas particulares na cidade, mas o colégio é a melhor. Eu sei disso e não posso colocar os meninos em outro lugar. E não é só por causa do vestibular não, apesar de ser uma escola tradicional, e eu acho até que precisa mudar algumas coisas, ainda é **a escola que forma a criança como um todo**, sabe? Não é só conteúdo não, tem valores, os meninos aprendem a ter responsabilidade. Isso pra mim é importante. (Mãe professora de Matemática, dois filhos).

Antes, eles estudaram na EC. [escola infantil particular] porque no E. [colégio particular de médio porte] não aceitavam meninos de dois anos. O L. [filho mais velho] estudou no EC. até três anos e depois eu passei pro E. Mas o B. já entrou direto no E.[filho mais novo]. Na época dele, já aceitavam meninos com menos de três anos. Pra escolher a escola infantil, eu olhei mesmo a escola, o número de alunos na turma me preocupou também. Tinha uma escolinha que estava com 15 crianças em cada sala, e o EC tinha apenas 10 [crianças] em cada sala. Eu optei pelo EC, olhando isso, a qualidade do trabalho e o número de crianças, porque eu sou professor e a minha esposa também, e sei que, pra trabalhar com criança pequena, o número de alunos faz diferença na qualidade do trabalho. Tem também a questão da segurança. Depois, quando levei os meninos pra outra escola, o E. como eu te disse, já foi olhando a qualidade mesmo da escola, o tipo de proposta que eles têm, sabe. Eu optei por uma escola mais construtivista. Eu sei que o CS [escola de tradição na cidade] é considerado o melhor colégio, mas eles são muito tradicionais. Eu conheço

muitos professores que trabalham lá e sei que isso pesa lá. Eu prefiro uma escola de qualidade, mas que seja mais alternativa, sabe? Que deixe os meninos mais livres. Mas também fico de olho porque acho que a escola não é só pra passar a matéria, tem que ensinar as crianças a ser gente, né? Então eu vou observando como eles trabalham. Por enquanto, nós estamos satisfeitos com a escola, o conteúdo é bom, o modo como eles lidam com os meninos, os valores, é, assim, pra nós é uma **escola completa**. (Pai professor de Português, dois filhos)

Eu levei eles pro CS [escola particular de tradição na cidade] porque eu já trabalhava lá, mas pra te falar a verdade, não foi só isso, não. Eu trabalhar lá, ajudou muito, é claro, mas, se não fosse uma escola boa, eu não colocaria, não. Isso sempre foi uma preocupação minha, porque eu sou professor da escola pública, trabalho nas duas, na escola pública e na particular. E eu já trabalhei numa outra escola particular, muitos anos, que mais parecia uma escola pública. Então eu sei diferenciar uma boa escola particular de uma escola particular, assim, não tão boa. Quanto à escola pública, ela não estava nos nossos planos, não. Aqui no colégio, as coisas funcionam mais, tem um tanto de coisa que eu não gosto, mas tem muita coisa que eu acho importante, um ensino de qualidade, boa proposta pedagógica, bons professores, material didático ótimo. E ainda, tem a estrutura física que é maravilhosa. Tem a questão dos colegas também, a **convivência com outros meninos com valores parecidos**. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Para os pais desse grupo, uma “escola completa” deve incluir tanto aspectos de “ordem instrumental” quanto de “ordem expressiva” e, dentre os critérios de “ordem expressiva”, a tônica recai sobre certo “estar entre iguais”. Para eles, a composição social da clientela de uma escola representa um critério decisivo na escolha. Nesse caso, o que importa é quem serão os colegas do filho, é possibilitar a “convivência com meninos com valores parecidos”, tanto para reduzir o perigo das “más companhias”, quanto para garantir benefícios às aprendizagens dos filhos, “decorrentes do convívio com colegas com desempenho escolar elevado” (NOGUEIRA, 1998, p.45). Fica claro, também, que a escolha do estabelecimento de ensino se dá em função não apenas dos conteúdos científicos disponibilizados pela escola, mas, principalmente, do modo como esses conteúdos são ensinados.

É.. na escola pública tem professores excelentes, material bom, poderia funcionar tão bem quanto no colégio, mas o professor não tá querendo muito não, aí tudo é desculpa do salário, vem esses projetos que passam o aluno, que o aluno perde o estímulo da competição. Então, a vida inteira, eles [filhos] estudam no colégio e eu faço questão de que eles fiquem aqui. Uma vez, a F. [filha, 15 anos] quis sair do colégio, disse que queria ter outra experiência. Que queria estudar um tempo numa escola pública. Pra ela, o colégio é muito burguesinho, sabe? Eu quase desmaiei, mas não deixei a peteca cair. Chegou a tardezinha, eu peguei e falei: Vai se arrumar que você vai comigo pra escola. Ela se assustou e eu disse: Você vai ver o eu faço na escola pública, o que os alunos fazem. Quando chegou lá, é desagradável, né? Levei ela. Ela ficou lá comigo por dois dias, de seis horas às dez e meia da noite. O que eu vou falar aqui é extremamente agressivo, mas acho que você vai entender. Na verdade, quando eu cheguei lá com a minha filha, ela é muito bonita, linda. Um

cabelo muito bem tratado, material escolar todo arrumadinho, uma roupa bonita, ela ficou completamente deslocada, porque a maioria das pessoas lá são bem diferentes dela, o vocabulário é diferente, a maneira de vestir é diferente, o gosto pelas coisas é diferente. Então, foi tudo um susto, um choque pra ela: a postura dos professores, dos alunos, o caderno de chamada [risos]. Eu pedi também pra ela assistir à aula de outros professores. Depois disso, ela nunca mais falou em sair do colégio. Ela viu que ela está lá não é só por causa do conteúdo apertado, da exigência deles, mas é mais do que isso, é pelo todo da escola, por tudo que ela oferece, sabe? Ela entendeu, sofreu, mas entendeu [risos]. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Ah! Na escola pública, eu não colocaria meu filho de jeito nenhum. Sabe por quê? Eu trabalho numa e sei como é. Não é nada bonito, não! É muito difícil trabalhar na escola pública, hoje em dia. As condições são precárias mesmo, em relação a tudo, material, as pessoas, tudo. Os professores não querem se esforçar não. Mas também com o salário que a gente recebe! Eu sei que é feio falar assim, afinal de contas, eu trabalho lá, mas é a verdade. E você sabe disto também. Mas é uma vergonha a situação das escolas, dos professores, dos alunos também, que merecem coisa melhor. (Mãe professora de Português, um filho)

Na escola pública, jamais! Eu não faria isso com meus filhos, não. Se eu não tivesse condição financeira de jeito nenhum e tivesse que colocar eles lá [numa escola pública] eu ia sofrer demais. Olha, eu conheço as escolas públicas por dentro, sabe? A vida inteira trabalhei ali, e o pior, eu conheço as duas realidades, trabalho numa escola pública e numa particular. A diferença é gritante mesmo! Na escola pública, tem bons professores, eu sei disso, eu sou professora, tem meus colegas, e tudo. Mas o trabalho é muito pior. A gente fica amarrado por um monte de coisas: a falta de condições, os professores faltam muito, a desorganização, a influência de outros meninos. E ainda.... essa coisa de o menino ir passando, isso acaba comigo, acaba com a escola mesmo. Então por isso tudo, eu não coloco meus filhos lá, não. É muito triste, mas te confesso que é a pura verdade! (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

O M. [filho, 8 anos] estava um pouco relaxado com a escola, sabe? Assim, meio desanimado. Aí, eu até visitei a minha irmã na creche Santo Antonio. Levei o M. e a L. [filha, 10 anos]. Nós andamos na escola. Eu queria mostrar para eles, assim, a oportunidade que eles estavam tendo, eu sei que ele era na época uma criança de sete anos, e que ele olhasse com outros olhos e que tivesse mais boa vontade em relação à escola. Era a oportunidade que tantas crianças [...] que são boas, não têm acesso a essa escola. Ele ficou até um pouco impressionado, né? Ele nunca tinha visto uma escola pública por dentro. Ele foi comigo no EP [escola infantil da rede municipal] uma noite. Ele achou ótimo, porque foi o dia da sopa. Pra ele foi uma festa tomar a sopa da escola, Eu levei ele lá, mais pra ver essa realidade, para valorizar a boa vida que ele tem. Pra ver essa realidade e perceber que o esforço para estudar vale a pena. Funcionou. Eu acho que ele pensou um pouco sobre isso. Acho que ele pensou, Sabe? Na época foi uma coisa boa. Ele ficou com mais responsabilidade com as coisas. Valorizou e ficou... pra ver que a oportunidade era grande. Eu sei que ele era uma criança e tudo mais. Mas essas são coisas que a gente usa pra ver se melhora um pouquinho a responsabilidade dele. Eu tenho certeza que se ele valoriza as coisas que ele tem, ele aprende a ser responsável, a se esforçar pra ser cada vez melhor. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Um aspecto importante a ser analisado refere-se à recusa da escola pública para a escolarização dos filhos. Os pais revelam um forte descontentamento com a rede pública,

fundamentado em uma imagem construída, na maioria das vezes, através da própria experiência docente nessas escolas, fenômeno também constatado na pesquisa de Reis (2006). Os argumentos mais citados pelos professores foram: condições físicas precárias, desvalorização da docência, falta de recursos materiais e humanos, clientela da escola, desrespeito entre professores e alunos, dificuldade para ensinar e desorganização. O conhecimento que esses pais possuem do funcionamento interno das escolas públicas, o fato de conhecê-las “por dentro”, dá a eles a certeza da recusa.

As condições favoráveis de escolha possibilitadas pela “posição” dos professores no espaço social, posição resultante das condições objetivas de existência (nem sempre totalmente favoráveis) e do “lugar” ocupado no campo profissional e o favorecimento que o conhecimento do universo e das dinâmicas escolares proporciona aos pais professores transformando-os em “bons estrategistas”, também foram constatados em outros trabalhos, tanto no exterior quanto no Brasil (BOYER e DELCLAUX, 1995; LANGOUET e LEGER 2000a, 2000b; BALLION, 1982, 1986; HÉRAN GISSOT e MANON, 1994; REIS 2006)⁴³.

Mas cabe ainda considerar dois aspectos da questão que se interrelacionam:

1) O fato de que a escolha do estabelecimento de ensino, em todas as famílias desse grupo, foi protagonizada pelo pai/mãe professor. Pode-se concluir, então, que, independentemente de ser pai ou mãe, o fato de ser professor fazia a diferença e mesmo nos casos em que a decisão era conjunta, a “voz” do professor e a legitimidade do seu “conhecimento de causa” prevalecia.

2) A escolha da escola ocorria quase sempre à revelia da opinião dos filhos. Em somente três casos, os pais relataram ouvir a opinião dos filhos. E, mesmo nesses casos específicos, ouvir a opinião não significava atender ao desejo do filho. Esse desejo só era atendido, se não incorresse numa “má escolha”.

Pra escolher a escola, a gente conversou muito com A. [filha de 9 anos]. Quando ela teve que sair da escolinha infantil, nós conversamos com ela. Ela queria ir pro E. [escola particular de médio porte], isso por causa de coleguinhas que também iam pra lá. Nós ouvimos a opinião dela, mas mostramos que o CS [escola particular de tradição na cidade] é o melhor. Tivemos que mostrar pra ela o que o CS tinha de melhor. Levamos pra brincar no *playground* da escola, levamos pra conhecer melhor as pessoas, mostramos o material da escola. E deu certo. Depois disso, ela aceitou bem ir pra lá. Nós achamos importante ouvir a criança, pra ela começar a aprender a ter autonomia. Mas essa autonomia tem limite, né? Em relação a uma coisa tão séria como a escola, nós é que decidimos. Afinal de contas, pra nós que somos

⁴³ Todas essas pesquisas foram apresentadas detalhadamente no primeiro capítulo.

professores, isso é muito mais fácil. É difícil a gente se enganar com uma escola. (Mãe professora de Matemática, um filho)

Ish.! Eu já quis estudar em outra escola. Até falei pra eles [os pais] que queria mudar, foi no 6º ano. Ele [o pai] deixou, mas me mostrou um punhado de coisas. Ele me levou na escola. Eu estudei lá por três dias, mas achei tudo esquisito [risos]. Eu fiquei um pouco assustada, sabe? É muito diferente do colégio que eu conhecia. O meu pai falou: Se você quer ir pode ir, mas depois não reclama! Você não volta não! Ele me mostrou o material das duas escolas, me mostrou que no CS o material é melhor, os professores também. Então, eu aceitei. Eu acho que o meu pai sabe o que é melhor pra mim, ele conhece a escola, né? (Filha, 15 anos)

Então, assim, eu não gosto da escola não. Eu queria mudar de escola pra ver se é melhor. Minha mãe fala que não dá pra mudar. Que eu já estudo na melhor escola da cidade. Que eu tenho que ficar lá mesmo. [...] Ela diz que conhece a escola, que conhece os professores, que a escola é melhor mesmo, que não tem outra tão boa na cidade. Então, eu queria mudar, porque a escola é chata, mas concordo com ela. Fazer o que, né? Ela ainda por cima é professora. Não é fácil ser filho de professora, não [risos]. Ela pega no pé mesmo! Você não tá estudando isso? Depois, você me conta o que descobriu aí. [dirigindo-se à pesquisadora e referindo-se à pesquisa]. (Filho, 14 anos)

Para além de recursos econômicos, sociais e culturais, o conhecimento sobre o mundo escolar seria o ponto crucial a determinar a escolha da escola pelos pais professores. Imbuídos de um conhecimento particular e profundo sobre as escolas, eles se sentem altamente habilitados a fazer uma boa escolha, e demonstram ter a certeza de terem-na feito.

3.1.2.3 Dinâmicas intrafamiliares: o “exercício da autoridade familiar”

Precisa de certo controle, vamos dizer, de uma **liberdade controlada**.

A importância atribuída por essas famílias à escolarização para a formação e construção de um futuro melhor para os filhos aparece como um fator determinante nas suas dinâmicas de ação. Os pais professores do primeiro grupo colocam a ênfase das suas práticas educativas no exercício de uma autoridade que contribua para a construção da autonomia dos filhos.

Entretanto, embora os pais, paradoxalmente, coloquem ênfase na construção da autonomia quando o assunto são os valores difundidos na dinâmica familiar, fica claro que se

trata de uma “liberdade controlada” ou uma “independência com segurança” — expressões utilizadas por duas mães professoras — operada em contextos educativos nos quais os pais estabelecem limites particularmente visíveis no enquadramento das atividades escolares da prole. Esses pais acompanham, de perto, todas as atividades dos filhos, sejam elas escolares ou não. Assim, nesse sentido, podemos falar de uma “autonomia vigiada” (BOYER e DELCLAUX, 1995), que pode ser constatada nos relatos dos pais, ao serem perguntados sobre os valores transmitidos aos filhos.

Essa questão de autoridade, assim de controle com os meninos, é mais na negociação do que na imposição. Às vezes, vai na imposição, às vezes vai na negociação. A gente negocia porque ajuda a construir a autonomia. Se a gente fica só mandando, eles não aprendem a escolher, a fazer opções, sabe? E eles são meninos bons, meninos obedientes, graças a Deus. Mas tem hora que a gente tem que mandar de verdade. Vai fazer assim, porque isso é que está certo, não é desse jeito que você quer. Então, eu diria que as duas coisas, autoridade e negociação, dos dois jeitos. O pai e a mãe têm que mandar. A criança tem que saber que a gente manda, em alguma coisa a gente manda, em outras a gente negocia. Por exemplo, eles podem escolher algumas coisas, mas outras não. [A pesquisadora pede um exemplo] Deixa eu ver, negociar, funciona assim, quanto ao estudo, a gente não deixa eles escolherem não, tem limite, sabe? Nós vamos direcionando mesmo, tem hora pra estudar, pra brincar, pra ver televisão. A gente vai dando os limites, os valores importantes a serem transmitidos. Nossa, todos os valores, todos esses valores, caráter, honestidade, obediência. Toda essa questão de valores é trabalhada com elas. A gente procura estimular muito isso aqui em casa. E eu faço o que eu posso pra colocar os meninos nesse caminho. Agora vou te dizer que é difícil. Tem hora que é difícil, sabe por quê? O mundo é diferente demais daquilo que a gente prega em casa. Então não é fácil, não. Questão mesmo dos bem materiais, fala muito alto, isso é uma coisa que me incomoda muito, sabe? Consumo, consumo demais. Então, a gente freia aqui em casa, eles não têm tudo que eles pedem não. A gente procura muito frear isso aí. Nós acreditamos que vale a pena investir na construção deles enquanto pessoa mesmo, nós queremos que eles sejam pessoas autônomas e felizes... mas pra isso precisa de certo controle. É assim, vamos dizer, de uma **liberdade controlada**. Acho que poderia dizer assim. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

As meninas são muito diferentes, a L. é muito perfeccionista e tudo, então, ela não aceita muito de ser chamada a atenção, então ela não erra, não faz coisa errada e não teima, pra não ter que ser chamada a atenção. Eu percebo isso muito claro na L. Como ela não concorda de ser chamada a atenção, ela prefere não desacatar em nada, então, ela é muito obediente, mas acho que mais pensando nesse lado. A E. já está maior, então é mais desafiadora [...], acho que junta tudo, né? Eu acho que quando a L. crescer, isso aí pode mudar, sem dúvida, se a E. mudou muito, ela era uma menina muito tranquila, calminha e tudo, e, hoje, eu que não tomo conta pra ver não. Mas acho que é mais a idade, vai crescendo e muda. Mas eu faço questão de estimular isso, sabe? Elas têm que aprender a defender a sua opinião, a reclamar, mas tudo com educação. Eu falo pra elas que precisa ter argumento, eu posso reclamar, mas tenho que explicar, tenho que argumentar. Às vezes, se é alguma coisa que eu já falei, se eu já conversei, aí é mais na autoridade, ou, às vezes, eu fico brava e tudo. Aí, a gente senta e conversa e negocia. Então, assim, às vezes, dependendo da situação, se eu fiquei com raiva naquela hora, acabo e decido e tudo, nós podemos até conversar, mas aí a gente conversa depois e negocia. Mas

normalmente com a E., tudo tem que ser negociado, ela não aceita impor e pronto e acabou. Agora veja bem: eu converso muito com elas de igual pra igual, mas tem os limites. Eu gosto de saber tudo o que acontece com elas. Eu fico assim de olho em tudo. Eu não digo assim, vigiando, mas é um certo controle mesmo. Elas vão ter assim uma **independência, mas com segurança**, sabe? É preciso ter esse controle, senão, descamba tudo. Mais ainda em relação a estudo, amizades, coleguinhas. É tudo mesmo! (Mãe professora de Matemática, duas filhas)

Os pais professores desse grupo valorizam, de modo marcante, a “responsabilidade” e os “limites”, que seriam, na percepção deles, requisitos necessários para a construção da autonomia. Eles querem que seus filhos “aprendam a tomar decisões”, a “emitir opiniões” e a “fazer escolhas ao longo da vida” e, para que essa aprendizagem aconteça, todos os pais concordam em um ponto: é necessário que eles estabeleçam limites para que os filhos desenvolvam a “responsabilidade”. Em todos os 24 casos, os pais professores foram unânimes em citar a responsabilidade como um valor a ser aprendido pelos filhos. E, na maioria dos depoimentos, o papel dos pais surge como aquele de orientador: os pais devem acompanhar de perto os filhos, aconselhando-os e orientando-os nos processos de construção da “responsabilidade” e, em consequência, da autonomia.

Eu vivo falando lá em casa que é preciso ter limites em tudo na vida. Nós usamos o mesmo discurso [referindo-se à mãe]. Se você não coloca os limites na hora certa, você perde o controle. O menino não aprende a ter responsabilidade. E responsabilidade é tudo. Quem tem responsabilidade tem sucesso. Eu penso assim e procuro passar isso pra ele o tempo todo. Ele me vê trabalhando muito, na escola, em casa. Ele já sabe que pra ganhar dinheiro tem que trabalhar muito e com seriedade. A malandragem não leva a lugar nenhum. (Pai professor de Ciências, um filho)

Se a criança aprende a ter responsabilidade, aprende a ser gente, sabe? É responsabilidade, o valor que eu acho mais importante de ensinar pra eles. Desde que eles eram pequenininhos, era essa a nossa preocupação. Deles crescerem meninos responsáveis. Então a gente vai acompanhando, não damos trégua, não. Sempre foi assim, nós exigimos que eles cumpram as suas obrigações em casa, na escola, em qualquer lugar. Se você quer que seu filho seja uma pessoa de bem, mas que também saiba falar direito, argumentar, ter sua própria opinião, ser independente, é preciso ensinar, não é? Então, a gente ensina a ter responsabilidade, a assumir os erros, a pedir desculpas, tudo, tudo. [A pesquisadora pede um exemplo.] Ah... quando eles esquecem algum caderno em casa, ou uma pesquisa, a gente não leva na escola, não. Eles já sabem, se esquecer ou errar alguma coisa, tem que assumir o erro, tem que aguentar a punição, se ela acontecer. A gente vai orientando eles, ensinando o que é certo e o que é errado. É preciso isso. (Mãe professora de Matemática, três filhos)

Chama a atenção também a prioridade concedida por esses pais à comunicação no interior da família. O diálogo é valorizado por todos os pais desse grupo e citado pela quase totalidade dos filhos como algo positivo na educação recebida dos pais. A evidência do diálogo como uma prática educativa cotidiana aparece em muitos relatos: os pais conversam com seus filhos sobre os comportamentos e atitudes em casa e fora dela, assim como também buscam tratar tanto de assuntos familiares quanto de temas extradomésticos, ou seja, conversam sobre as “coisas da vida” (expressão utilizada por um pai professor).

Eu fico pouco tempo em casa, eu trabalho nos três turnos, praticamente nos três turnos, agora eu aproveito muito bem o tempo, uma coisa que é bom, é que eles estudam no mesmo colégio que eu trabalho, então eu acordo, minha rotina, eu acordo 5 e meia da manhã, preparo o café, já acordo minha família. A gente fala muito lá em casa, todo mundo. Aí a gente começa a conversar, ai eu trago eles, eu venho com eles pro colégio, na hora da volta, eu volto com eles. Aí chego, preparo o almoço, sempre conversando, ai eu volto, agora a F. [filha mais velha, 14 anos] volta comigo, também, né? A gente conversa sobre tudo. Mas eu tenho muita leveza, pra chegar neles, pra conversar, a gente é muito aberto. Eu gosto assim: Vamos sentar eu e você e vamos discutir como que vai ser. As coisas não são impostas, elas são conversadas mesmo. Um dia, a F. falou que queria namorar. Ela já sabe de tudo o que ela pode fazer, o que ela deve e não deve fazer. A gente conversa sobre isso.. Então, ela não precisa esconder essas coisas que eu acho que é elementar no namoro não. [...] Aí, eu falei, pode namorar, mas não pode atrapalhar os estudos, tem hora pra namorar e hora pra estudar [risos]. Nós fizemos juntos um, assim, um planejamento do tempo [risos]. Coisa de professor. [risos] A gente vai orientando, vai mostrando o que é melhor pra eles. E os melhores amigos da gente estão na família, né? Eu acho, querendo ou não, eu tenho muito esse laço de sangue comigo. A família tem que ser unida, pra isso eu acho que é importante conversar muito, tudo lá em casa é na base da conversa, até as imposições [risos]. A gente ensina o sim e o não, mas através de muita conversa, costuma dar certo. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Bom, procuramos sempre dialogar sobre tudo. A mãe sempre respeita as minhas decisões e, eu, as dela. Quanto há divergências de idéias, conversamos longe dos meninos para chegar num consenso. Com as crianças é do mesmo jeito, nós procuramos conversar bastante sobre tudo.[a pesquisadora pede um exemplo] Ah, a gente conversa quando eles têm algum problema na escola, ou com um amiguinho. [...] Não dá pra ficar resolvendo tudo com castigo, com punição. Nós vamos mostrando pra eles, isso tá certo, isso não e eles acabam entendendo. Até quando damos um castigo [risos], de vez em quando, é preciso, né? A gente sempre conversa: Olha, essa atitude não foi correta, você repetiu. Então, eles acabam aceitando e entendendo que é para o bem deles. É uma aprendizagem mesmo. O mais velho não dá nenhum problema não, mas o mais novo é da pá virada. Com ele, precisamos ficar mais firmes, mas nunca repreendemos sem explicar os motivos da bronca. Na escola, ele de vez em quando ele apronta, aí temos que trabalhar com ele isso, nós não permitimos relaxamento na escola não. Tem que estudar, tem que fazer tudo direito. Nisso ficamos de cima mesmo. (Pai professor de História, dois filhos)

Em relação a todos os aspectos, fica bastante claro que estamos falando de famílias “orientadas para a pessoa” (BERNSTEIN, 1973). Famílias cujas práticas educativas são fundadas no preceito da “comunicação aberta” e cujas decisões e julgamentos são elaborados com base nas qualidades psicológicas da pessoa e não no seu estatuto formal (de filho ou de pai). Os pais professores desse grupo estabelecem relações em que pais e filhos operam com um vasto leque de alternativas de pensamento e de ação e não com práticas previamente estabelecidas pelos papéis atribuídos a cada membro da família. Num sistema com tal orientação, a educação dos filhos é prioridade familiar, e todos os comportamentos são discutidos e elaborados verbalmente, conduzindo a um tipo particular de “conversa” em que o conteúdo da comunicação são os juízos e as suas consequências. “Meu pai me escuta, “ele me orienta, ele me explica o que é melhor pra mim” afirma um dos filhos. Muitos outros ponderam igualmente: “eu confio no meu pai, ele é exigente, não me dá trégua, mas ele sabe conversar comigo, a gente tem diálogo”; ou “puxa, minha mãe conversa sempre comigo, ela me dá liberdade, mas, ao mesmo tempo, me cobra muito, acho que esta exigência é bom pra mim, então eu entendo ela”.

Desse modo, a maneira de essas famílias se comunicarem pode ser associada ao que Bernstein (1973) denominou como “interação dinâmica”, modo de comunicação comum às famílias de classe média. Nessa modalidade de comunicação, existe uma pressão — por parte dos pais — no sentido de intensificar e verbalizar a consciência da separação entre “eu e os outros” e entre “eu e os objetos”, fazendo com que os objetos tenham maior significado e possam ser pensados e refletidos: os objetos não são apenas dados, eles se tornam centros de inquérito e pontos de partida para o estabelecimento de novas relações. Esse tipo de comunicação opera muitos efeitos nas experiências das crianças, tornando-as cada vez mais conscientes da existência dos objetos, o que aguça sua vontade de conhecer e compreender o mundo e, ao mesmo tempo, recompensa seu movimento exploratório. Os pais incentivam os filhos a verbalizar suas impressões sobre os objetos e as situações, permitindo que a cada objeto possam ser dadas diferentes interpretações e significados. É interessante observar que, socializada nessa lógica, a criança torna-se, segundo Bernstein (1973), mais receptiva aos ordenamentos dados pelo adulto sem que abdique de sentimentos de rebeldia e da liberdade de expressá-los. Além disso, a criança, socializada nesse modo de comunicação, aprende a utilizar duas linguagens: a linguagem do “entre iguais”, com os pares, e a linguagem formal, que contribui para a sua inserção em uma vasta gama de situações sociais, dentre elas, a situação escolar.

A consonância entre as lógicas socializadoras familiar e escolar possibilita aos filhos do primeiro grupo a apreensão e o domínio de elementos constituintes do mundo escolar: o modo de comunicação, o modo de autoridade e a relação com o tempo (CHAMBOREDON e PREVOT, 1973; THIN, 2006). O mundo escolar é marcado não só por um modo de comunicação baseado na “interação dinâmica” (citado acima), como também por um modo de autoridade construído na contextualização e na negociação de significados. Ademais, o universo escolar é regido por calendários e horários, é marcado por uma temporalidade regulada, que coincide com a forma como os filhos dos professores organizam seus tempos na vida cotidiana (horário determinado para as tarefas, tempos marcados para as atividades de lazer, etc).

Para os filhos das famílias desse grupo, o mundo escolar é uma continuidade do mundo familiar. A construção da autonomia e da autodisciplina – enfatizadas nos discursos dos pais professores – constitui também a tônica das pedagogias modernas. A autonomia, entendida como autodisciplina do corpo e da mente, parece ser também algo bastante valorizado pela escola (LAHIRE, 2004, 2007). Um bom aluno é aquele que sabe ouvir, que pede a vez para falar, que se comporta bem, que tem iniciativa nas atividades escolares, que não depende inteiramente do professor, que sabe fazer sozinho algumas atividades e que, principalmente, é organizado e apresenta uma regularidade no trabalho. Assim, a imagem de um bom aluno coincide com a imagem de um “bom filho”: “Ele é um bom menino, ele vai bem na escola”, “eles são ótimos meninos, não dão trabalho na escola”. E ainda: “Ela é uma boa filha, tira sempre boas notas”, “ele é um bom filho, não precisa ficar mandando fazer” são falas recorrentes nos depoimentos dos pais.

De acordo com Lahire (2004, p. 64), “uma vez que a criança formou, na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e de competências, escolarmente adequadas, pode enfrentar, ‘sozinha’, as exigências escolares”. Os filhos dos pais professores, imersos numa lógica socializadora que os capacita a um *self-government*, construído num “*ethos* que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção” (p.65), estão aptos a decifrar o mundo da escola e a “virar-se bem” nele, porque interiorizaram os esquemas mentais e os comportamentos necessários ao sucesso escolar.

3.1.2.4 Monitoramento da vida escolar: vigilância e controle

Todo dia eu chego em casa lá pelas 11 da noite, vou no quarto, dou um beijinho neles e pego a pasta pra ver como foram as tarefas na escola e também o dever de casa. **Isso é sagrado!**

A atitude educativa dos pais do grupo 1, fundada na comunicação e na construção da autodisciplina, é particularmente visível também nas práticas e estratégias de acompanhamento das atividades escolares.

Do mesmo modo que a construção da “responsabilidade” tem impacto na formação pessoal dos filhos, o “esforço” e a “dedicação às tarefas” aparecem como fatores imprescindíveis para essa formação. Os pais professores relatam considerar essas “qualidades” como molas propulsoras para o sucesso escolar. Sem elas — dizem eles — não é possível alcançar o sucesso.

Ah! Eu acho que o melhor que a gente tem que fazer é ensinar a ser disciplinado e dedicado aos estudos, sabe? Não só nos estudos, em tudo. Eu falo: Tudo o que for fazer tem que ser com esforço e dedicação, são **qualidades** que a gente valoriza. Eles têm que estudar. Têm que estudar. Nós queremos um curso superior. Isso é certo. Então tem que se esforçar, não pode fazer corpo mole. Eu falo pra eles que a vida da gente sempre foi difícil, tem coisas que eu não tive quando criança e eles têm agora. Então têm que valorizar isso e se esforçar pra ser melhor do que a gente. Pra conseguir mais sucesso. Olha, eu mostro pra eles: Tudo o que nos temos foi conseguido com o esforço meu e da mãe. (Pai professor de Português, dois filhos).

O G. [cônjuge] preocupa muito com o estudo dos meninos e eu também. Ele fala que trabalha duro dia e noite para que os meninos tenham uma boa educação, uma boa escola. O que a gente pode deixar pra eles é o estudo, foi o que os meus pais deixaram pra mim. O meu caso é diferente, porque eu estudei, fiz faculdade. Então, ele [cônjuge] fala para os meninos: Olha, a mamãe estudou muito, vocês têm que fazer como ela, olha o esforço que ela fez pra estudar, trabalhando e estudando a vida inteira. Eu reforço isso, procuro mostrar pra eles que todo trabalho é importante, mas que nós queremos dar pra eles algo que não tivemos quando criança: uma boa escola, oportunidade de fazer inglês, de praticar um esporte. Coisas que eu só pude fazer quando adulta, já velha [risos]. Na verdade, eu acho que a gente se projeta neles. Eu tenho medo disso, mas não dá pra evitar. Então ensino que pra conseguir chegar lá tem que trabalhar muito, tem que ter dedicação, esforço, muito empenho mesmo, principalmente, na escola. Tem que fazer o inglês direito, não pode levar na brincadeira não. (Mãe professora de Inglês, dois filhos)

Às vezes, eu acho que cobro mais dele [filho de 9 anos]. Então, é no sentido de não valorizar só nota, eu quero que ele tenha uma disciplina de estudo, sabe? Eu peço pra ele ler mais, se dedicar mais. Porque, às vezes, ele tem preguiça de ler mais de

um livro por semana... Sempre é um livro por semana que a professora pede, esse eu não abro mão [...] ele tem que ler. Às vezes, ele fica com preguiça de ler, eu peço pra ele ler mais. Eu exijo um esforço maior pra ele acostumar com o estudo. Gostaria que ele aprofundasse mais, em alguma determinada matéria, nos fatos fundamentais, por exemplo. Eu tomo os fatos dele. Nós estudamos juntos, e eu, por ser professora, isso é mais cobrado pra ele. Se não fosse professora, fosse só a mãe e o filho, às vezes, eu não daria tanta importância pra essa disciplina de estudo, né? Ia enxergar diferente, mas eu sou. Então, eu sei que quando o aluno é mais disciplinado, mais dedicado mesmo, o sucesso fica bem mais fácil. (Mãe professora de Geografia, um filho)

Os relatos demonstram o altíssimo valor dado pelos professores ao desenvolvimento das referidas qualidades em seus filhos, tanto em relação ao desempenho nas tarefas escolares quanto nas atividades realizadas no tempo livre (p.ex. esporte, curso de violão, curso de língua estrangeira); ou seja, os pais professores desse grupo estimam que seus filhos sejam disciplinados, que interiorizem as normas de comportamentos e desenvolvam uma autodisciplina. De acordo com Lahire (2004, p. 28), quando as famílias exercem um trabalho educativo que prioriza o desenvolvimento de uma “autodisciplina” pelos filhos, as chances de sucesso escolar são otimizadas, pois a escola também lida e valoriza esse “espírito de autodisciplina”, o esforço e a dedicação às tarefas. Ainda segundo o sociólogo, quanto maior a proximidade entre os modelos de autoridade desenvolvidos pela família e pela escola, maiores serão as chances de sucesso escolar. Desse modo, os pais professores, cientes da “forma escolar⁴⁴” e conhecedores “especializados” do modelo de autoridade valorizado pela escola e da sua lógica socializadora, buscam desenvolver nos seus filhos comportamentos e atitudes que estejam em consonância com esses preceitos, beneficiando, assim, a vida escolar da prole. A busca de construção desses comportamentos também pode ser observada nos relatos dos filhos:

Hum, eu penso muito nisso. Meu pai vive me dizendo: Tem que batalhar, não adianta ficar esperando de braço cruzado, tem que ir à luta. Ele fala que não teve oportunidade de ter o “papai” pagando uma boa escola pra ele. A vida dele foi muito difícil. Ele já me contou que vendia doce na rua pra ajudar a vovó e que, pra estudar, foi muito sacrifício. Então eu tenho essa oportunidade. Eu estudo numa ótima escola, né? Posso fazer aula de inglês e tudo. [A pesquisadora pergunta sobre alguma dificuldade encontrada na escola]. Uma vez, eu perdi média em matemática, meu pai ficou uma fera. Ele é professor de matemática, e a filha perde média, fica

⁴⁴ O conceito de “forma escolar” desenvolvido pelos trabalhos sociohistóricos do GRS, na França (Vicent, 1980, Vicent, Lahire e Thin (2001) busca compreender as lógicas socializadoras desenvolvidas pela escola. A forma escolar é constituída, historicamente, como forma de relações sociais e de socialização que, apesar de apresentar certa heterogeneidade, constitui aspectos e características que se articulam entre si produzindo uma certa lógica de socialização preponderante em grande parte das sociedades modernas.

ruim pra ele. Ele falou: você não estudou, tem que fazer direito, tem que ter dedicação, senão, vai ficar parada aí [risos]. Nossa, eu estudei pra caramba pra outra prova. Meu pai é muito exigente com isso, sabe? Mas eu não importo não. De vez em quando eu brigo com ele, mas eu adoro ele. (Filha, 15 anos)

Eu tenho que estudar todo dia. Eu faço o dever e depois eu estudo. A mamãe fala que não pode deixar pro dia da prova, tem que estudar todo dia um pouquinho. Eu fico cansada tem vez, mas eu gosto de estudar, quer dizer mais ou menos, né? [risos]. Eu gosto mais de brincar, mas tem que estudar. É importante, né? (Filha, 10 anos)

É lícito indagar por que, apesar dessa rígida “disciplina do esforço”, os filhos se sentem protegidos pelos pais, demonstrando um clima familiar de confiança e de diálogo. A princípio, deve-se esclarecer que, no conjunto das 24 entrevistas realizadas com os filhos, somente dois deles (13 e 14 anos) revelaram insatisfação com relação às atitudes rigorosas dos pais quando o assunto é dedicação às tarefas, sejam escolares ou não. A grande maioria dos filhos relatou que a cobrança dos pais é, por vezes, excessiva, mas que os esforços e dedicação esperados e exigidos pelos pais têm a função primordial de propiciar uma boa educação e ajudá-los a “ser alguém na vida”. A resposta positiva dos filhos em relação ao esforço e à dedicação às tarefas pode ser também explicada pelo forte grau de “coesão familiar interna” (KELLERHALS e MONTANDON, 1991) das famílias desse grupo. Pode-se dizer que elas fazem um constante trabalho educativo no sentido de manter a união familiar, propiciando aos filhos, ao mesmo tempo, um sentimento de pertença e uma consciência da individualidade. Os pais incentivam os filhos, por um lado, a construírem fortes laços familiares e, por outro, validam e reforçam sua individualidade, fazendo com que percebam suas diferenças e particularidades.

Ah, meu pai é muito bravo. Nossa! Ele pega no meu pé, principalmente pra estudar. Eu não acho ruim não, sei que ele faz isso porque quer o melhor pra mim. Ele quer que eu faça uma federal, então ele diz que sem esforço não dá. Mas ele respeita a minha vontade, ele era doido pra eu fazer medicina. Eu vou mostrando pra ele que medicina não dá não, eu não gosto. Ele então respeita a minha vontade, vou fazer é engenharia mecatrônica. Então, ele me dá força mesmo. Ele é professor de História, né? Então ele tem uma cabeça aberta. Ele é legal demais. Lá em casa, nós todos somos muito grudados. A gente tá sempre junto. (Filho, 15 anos)

Com minha mãe é mais fácil de conversar, mas o meu pai também é legal. Ele é até mais tranquilo, sabe? Aí, mas é mais a minha mãe que acompanha assim de perto tudo. Tem vezes que eu e a minha mãe, a gente acaba discutindo porque ela é exigente demais. O meu pai que separa, sabe, assim, ele tenta acalmar. Mas toda vez que a gente briga, a gente conversa depois. A minha mãe diz que não pode dormir

com raiva [risos]. A gente conversa, ela me escuta e eu também tenho que escutar, né? A gente chega num acordo. Eu e a M (irmã caçula) somos muito diferentes, mas isso é bom, né? A mamãe fala que uma tem que respeitar a outra, que é bom ser diferente mesmo. Mas quando a gente briga, ela também faz a gente conversar, olhar olho no olho mesmo. A minha família é muito legal [risos]. (Filha, 13 anos)

Acompanhando muito de perto a vida escolar dos filhos, os pais acima mencionados se esforçam para que as crianças adquiram os hábitos de estudo necessários — de seu ponto de vista e do da escola — para o sucesso escolar. Os relatos demonstram uma intensa vigilância e controle das atividades escolares dos filhos. Os pais não apenas olham diariamente as tarefas realizadas por eles na escola, como também, e principalmente, as tarefas de casa, orientando os filhos na organização das mesmas e verificando o seu cumprimento.

Ah! Deixa eu ver [pensativa]! A AJ [filha única, 10 anos] conta só comigo, né? O pai é muito presente, mas mora longe, então a rotina mesmo do dia a dia é comigo. Eu tenho que educar da melhor forma possível. E, como sou professora, eu sei da importância que é essa coisa da escola, das tarefas, do comportamento dela. Então, eu controlo tudo, a hora do dever, as tarefas que ela tem. A gente chega junto em casa, almoçamos e já sentamos na mesa. Ela, de um lado e eu, de outro. Enquanto ela faz o dever. Eu vou ficando aqui e fazendo também minhas tarefas. Deixo ela fazer sozinha, porque precisa de ter autonomia, mas fico de olho. Sem ela perceber, eu vou controlando, vendo se ela tá fazendo certo, se tem dúvida. Quando ela não compreende, eu ajudo, explico pra ela. No português e no inglês fica muito fácil porque é a minha área, né? Na matemática, por exemplo, eu não sou assim tão boa, mas consigo ajudar também. A gente que é professora, sabe como ensinar, né? Fica mais fácil pra criança. Eu acho que é assim. (Mãe professora de Português, uma filha)

Eu que acompanho, mas eles [os filhos, 7 e 9 anos] já fazem o dever sozinhos. Como eu te disse, eu e o G. [esposo] sempre fazemos tudo juntos. Nós educamos para que eles fiquem autônomos, que possam caminhar sozinhos depois. Então, só que tem que ter horário certo pra estudo. Uma e meia eles começam, eles vão fazendo sozinhos. Eu fico por perto fazendo meus trabalhos de escola também. Depois que eles terminam a tarefa toda, eu corrijo. Alguma que eles não sabem, eles falam, eu ensino. Aí eles escrevem e se tiver errado eu corrijo. Eles apagam e fazem de novo. Mas eu deixo fazer sozinho. Eu procuro, assim, estimular, sabe? Eu coloco material na mesa para eles pesquisarem, dicionário, livro, assim. Quando eles me perguntam uma palavra, eu falo: Olha no dicionário. Eles olham e fazem. Eu procuro assim acompanhar de perto mesmo. Agora, tá mais fácil porque eu estou trabalhando de manhã e à noite, então à tarde, eu posso me dedicar a eles, né? (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Pra te falar a verdade, eu fico muito angustiada com essa coisa de acompanhar a vida escolar dos meninos. Você sabe, eu trabalho de manhã, tarde e noite, não tenho tempo mesmo. Mas eu tento ficar atenta a tudo. **Todo dia, eu chego em casa lá pelas 11 da noite, vou no quarto, dou um beijinho neles e pego a pasta pra ver como foram as tarefas na escola e também o dever de casa. Isso é sagrado!** (risos) A solução que eu encontrei foi contratar uma professora particular, não tive

outro jeito. Eu escolhi uma professora que eu já conhecia, ela trabalhou comigo na escola e eu conheço o trabalho dela. Assim eu escolhi uma [professora] do jeito que eu acho que tem que ser, com conteúdo, mas que também ensine os meninos a pensar, a estudar, não fica só aquela coisa mecânica de fazer o dever, sabe? Mas sou eu que assino o dever deles, eu olho tudo a noite e anoto num caderninho [levanta, pega o caderno e mostra] esse aqui. Eu vou anotando o que eu acho que não ficou bom. No final de semana, faço uma revisão com eles. É o modo que encontrei pra ficar por dentro de tudo, sabe? Pra não perder o controle mesmo. (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Um dia, tinha que estudar português e eu estava tão cansada. Isso foi na quinta-feira. Eu estava muito cansada, aí ele falou assim: mãe, estuda comigo? na verdade, eu estudei com a A.L [professora particular], mas eu não sei nada! Então, eu respirei fundo, e pensei: Se eu tenho paciência com os meus alunos lá no colégio por que eu não vou ter com meu filho? Aí eu dei meia volta, esperei cinco minutos, sentei e falei: Então, vamos lá. E comecei a explicar pra ele colocando os exemplos para cada caso, e tudo. Então ele entendeu a matéria, e tudo. Eu falei, graças a Deus, vamos ver na prova. Ele já fez, mas ainda não sei como que ele foi. Mas não é fácil não, mãe explicar pra filho não, principalmente mãe professora [dá realce, fala devagar], É claro que, sendo professora, eu sei como estudar com ele, sei perceber as dificuldades dele, sei como ajudar, mas não é fácil não. A gente trabalha muito, eu chego muito cansada e ainda tem que corrigir as coisas lá do colégio, tem que preparar aula e tudo. Mas eu acho que o mais importante é ajudar meu filho, é prioridade minha, então vai indo. E você sabe também, se a gente não acompanha, não dá certo, tem que ser assim, bem de perto mesmo. (Mãe professora de Português e Espanhol, dois filhos)

É... eu faço questão de ficar por dentro de tudo, de saber de tudo, sabe? A V. sabe disso, então ela é que fica em casa à tarde, então, ela ajuda a H. (filha única, 8 anos) no dever de casa, nas tarefas mesmo que a escola pede. Mas eu chego em casa e olho tudo pra ver se tá certo sabe? A V. mesmo acha bom porque tem coisa que ela fica insegura. Eu vou controlando então, não é fácil porque, você sabe, professor pra ganhar um pouco melhor tem que trabalhar o dia todo e a noite também [risos]. Eu trabalho em três escolas, né? Sobra pouco tempo, mas eu não descuido das coisas da H. não. Eu olho tudo, tudo, e exijo que ela faça bem feito. A gente tem uma filha só. Então fica mais fácil. (Pai professor de Ciências, uma filha)

Os depoimentos revelam que os pais desse primeiro grupo verificam regularmente as atividades escolares dos filhos, leem as anotações dos professores, pedem que os filhos as expliquem. Mesmo que, de modo bastante exigente, os pais esperam dos filhos autonomia e responsabilidade com as tarefas, todos (sem exceção) relatam a necessidade de manter a vigilância e de exercer um monitoramento controlado da vida escolar dos filhos. E, ainda que a “competência” profissional — tanto em relação aos conhecimentos específicos da sua área de formação e atividade docente quanto dos conhecimentos pedagógicos adquiridos — seja mobilizada pelos pais professores no sentido de apoiar os filhos nas tarefas escolares, eles se utilizam desses conhecimentos para ajudar os filhos nas tarefas e nos estudos, de um modo geral.

Com base na literatura sobre o tema (VAN ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999; HÉRAN, 1994; TERRAIL, 1992; GLÓRIA, 2007; BOYER e DELCLAUX, 1995), poderíamos imaginar que as mães participariam mais intensamente das atividades escolares dos filhos, em razão da tradicional divisão sexual do trabalho educativo, no seio do casal. No entanto, de modo contrário a essa tendência, e transgredindo tal lógica social, no caso das famílias em que o docente é o pai, é ele quem desempenha o papel ativo, sistemático e regular de acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Em dois casos, em que tanto o pai quanto a mãe eram professores, as tarefas de monitoramento da escolarização eram partilhadas entre os pais. Em todos os outros oito casos, em que era o pai, professor, e a mãe, exercia profissão diferente da docência, a função do monitoramento ficava a cargo do pai professor, como ilustram os relatos seguintes:

Eu trabalho o dia todo, mas lá em casa quem cuida destas coisas sou eu. A S. [esposa] prefere que eu olhe tudo. Na verdade, ela também trabalha muito e também ajuda os meninos, mas quem orienta sou eu. Assim, ela leva as crianças, busca, leva no futebol, busca, leva no inglês, busca, estas coisas. Mas quanto às atividades mesmo da escola eu é que ajudo os meninos. E também vejo tudo assim, tudo o que precisa fazer, uma pesquisa, essas coisas. (Pai professor de Português, dois filhos)

Eu sempre disse pra V. [esposa], a parte de educação quem cuida sou eu. A V. cuida, não cuida, às vezes assim, vamos dizer assim, no máximo, ela ajuda o B. [filho mais novo] a fazer uma pesquisa, né? Eu que ajudo, ele é muito por ele mesmo, mas eu que ajudo, eu que olho boletim, eu que assino as provas, compro material escolar, e tudo. Toda essa parte da escola sou eu. Ela não gosta e como por eu estar dentro da escola, então acaba ficando. Mas ela tem muita boa vontade, né? Alguma coisa, ela senta, só que ela é completamente estressada, no dois ela já tá xingando, dando puxão de orelha. Eu tenho aquela paciência, eu só não gosto que vem com preguiça. O B. um dia estava, estava ensinando ele a fazer uma pesquisa, e ele falou assim: Nossa, que tanto de coisa que eu tenho que escrever! Eu falei assim: É dessa forma, não tem meio termo, tem que fazer e bem feito. Ai ele chorou, eu fui e guardei a pesquisa e falei assim: Amanhã, na hora que você estiver com paciência e com boa vontade você vai fazer. Não vou sentar, não vou perder meu tempo com quem não quer. Se você prefere não fazer no lugar de mostrar o seu desempenho, tá ok. Ele foi lá dentro, limpou o rosto, voltou e fez o trabalho. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Eu tento estar bem próximo dele em todos os momentos, sabe? Afinal, temos um filho só e podemos nos dedicar. Minha esposa diz que eu sou muito exigente com ele, que pego muito no pé, mas tem que ser assim. Eu sempre digo que a escola é tudo na vida da gente, principalmente da gente que precisa dela pra ser alguém na vida. O que eu seria sem a escola? Nada! [pensativo]. O meu pai me dizia que o estudo era importante, mas ele nunca conseguiu bancar isso pra gente, sabe? A vida era muito difícil naquele tempo. Eu consegui estudar, fazer a faculdade foi a **duras penas** mesmo, com muito sacrifício. Mas hoje eu posso fazer isso, posso bancar o estudo dele até a faculdade. Eu tenho uma coisa comigo: ele tem que ser igual a mim ou melhor do que eu. Então, o mínimo que ele pode fazer é a faculdade. Por isso eu fico controlando tudo mesmo. Eu não ensino dever pra ele, não, é claro. Ele

já tá com quase 15 anos. Mas vejo se fez, esclareço dúvida quando ele tem. E se precisar, estudo com ele no final de semana. E vou fazer isso até quando ele estiver na faculdade. Não tenho medo em dizer isso, sabe? Eu faço tudo pra ele ser autônomo, dar conta da própria vida sozinho no futuro, mas ainda acho que é o meu papel, de pai, né? Então, ainda mais sendo professor, eu sei como os meninos estão. Os pais nem sabem o que eles fazem, ou melhor, o que eles não fazem na escola [risos]. Eu não permito isso. Ele [o filho] tem que me contar tudo o que acontece. A minha esposa trabalha em escola também, ela é secretária, então isso ajuda muito. Ela não consegue ajudar assim nas matérias, mas ajuda a controlar porque ela entende do que eu tô falando. Ela sabe da importância da escola, porque ela não conseguiu fazer o curso superior. Hoje, ela poderia fazer, mas não quer. Essa é uma briga nossa. [risos]. (Pai professor de Matemática, um filho)

De acordo com Bounoure (1995), quanto mais qualificada for a mãe, mais frequente é a sua intervenção na vida escolar da prole. Se isso é verdade, podemos então encarar a fraca intervenção das mães, nos casos em que era o pai era professor, como produto do seu grau de escolaridade que é – como vimos – inferior ao do marido. Porém esse fator não explica, por si só, a questão, se analisamos o caso de uma das famílias, em que, ambos, pai e mãe, são professores. Nesse caso particular, as tarefas de acompanhamento das atividades escolares dos filhos são divididas entre o pai professor entrevistado e a sua esposa, que também é professora, porém, com grau de escolaridade inferior ao do marido (formação apenas em magistério de nível médio). O fato é que, mesmo tendo um grau de escolaridade inferior ao do marido, essa mãe participa ativamente da vida escolar dos filhos e as tarefas educativas são divididas, equilibradamente, no seio do casal. Portanto, fica evidente, nesse caso, que o fato de ser professora impacta mais nas práticas educativas familiares, que a diferença entre o grau de escolaridade dos pais.

Outro aspecto que chama a atenção é que, diferentemente do que foi constatado em outros trabalhos (BOYER e DELCLAUX, 1995), que insistem no fato de que o controle da vida escolar, pelos pais, vai se reduzindo conforme a criança avança dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos níveis escolares posteriores, os pais professores deste grupo mantêm um estrito monitoramento até, pelo menos, os anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo que não possamos fazer afirmações sobre a presença do fenômeno nos níveis de Ensino Médio e Superior, devido ao recorte da pesquisa, é interessante destacar que algumas das entrevistas permitiram vislumbrá-lo:

Ele sempre foi assim, o melhor da sala, sempre tirou ótimas notas, sempre ajudou os colegas; aqui em casa, vivia cheio de colegas querendo que ele desse, assim, umas aulas particulares, né? Mas, mesmo com ele que já tá na federal lá em Ouro Preto,

você lembra? Ele passou em primeiro lugar lá, e também em outras duas federais, mas ele preferiu lá [o filho faz engenharia de automação na UFOP]. Eu fico muito atenta. Não dá pra assim “vigiar”, mas eu gosto de saber de tudo, ele me fala das notas; agora há pouco tempo, ele ficou [exame especial] em cálculo e ficou meio assustado, né? Ele nunca havia perdido média na vida. Eu falei, calma, essa matéria é difícil mesmo; só o D. [referindo-se a um primo], na faculdade de Itaúna, não reprovou nessa matéria [risos], mas você dá conta, então trata de estudar. Precisa melhorar sua rotina de estudo. Então, eu sento e ajudo ele a organizar isso, porque república em Ouro Preto é uma loucura, né? [risos] Ele estudou e passou direto na outra prova. Então é assim, a gente fica assim, tentando acompanhar de perto mesmo, pra não deixar na corda bamba, né? (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Os depoimentos dos pais professores desse grupo revelam ainda que suas estratégias de acompanhamento das tarefas escolares se aproximam daquelas nomeadas como “utilitaristas” (VAN-ZANTEN, 1996), em que a escolarização tem a função de propiciar condições para a aquisição de um diploma rentável no mercado de trabalho. Essa aproximação pode ser observada no relato abaixo:

Deixa eu pensar um pouco aqui [pausa]. Eu não sou assim controladora, não. Eu acho que a L.(filha) tem que aprender a estudar sozinha, sabe? Então eu faço o possível para desenvolver neles esta capacidade nela, de fazer sozinha mesmo. Mas veja bem, eu acho também que os pais devem ficar atentos a tudo o que os filhos fazem. Então, quando se fala de escola, de estudo eu não relaxo não. Sou exigente com ela, coloco horário pra estudar, mesmo que eu não esteja em casa, né, porque trabalho o dia todo. Eu coloco o horário, e a M. [empregada doméstica] olha isso pra mim. Ela já faz o dever sozinha, e à noite, quando eu chego, converso com ela pra ver como foi. Se fez tudo, se fez certo também, né? E no final de semana a gente tira assim, pelo menos umas duas horas pra estudar. Aí eu ajudo mais de perto. Eu vou te confessar que não é fácil. Eu tô cansada e ela também, mas ela precisa se dedicar pra conseguir ter o diploma, né? E é um sacrifício que vale a pena, é importante. Eu digo pra ela, um diploma é tudo hoje. Ela vê o exemplo aqui em casa. Se eu não tivesse o diploma, seria difícil. O T. estudou pouco, e eles ficam vendo que a vida dele não é fácil, trabalha duro o dia todo e ganha tão pouco. Ela sabe que o diploma é importante. Mas o diploma pra nós também não é tudo, não. A gente quer que ela aprenda coisas bacanas na escola, que aprenda a conviver com as pessoas, com a cultura também, sabe? A escola faz isso, deixa a gente mais assim perto da cultura. [A pesquisadora pede que a mãe explique melhor] É assim, na escola, a gente aprende a conviver com uma linguagem assim correta, aprende a ler um bom livro, é... a conversar direito com as pessoas, a dar opinião sobre as coisas, mais ou menos isso. É uma socialização, sabe? Mas depende muito da gente. É como se a escola fosse uma continuação da casa, mais pra cima assim, pra melhorar mais, pelo eu acho que deveria ser. [risos]. (Mãe professora de Geografia, uma filha)

Olha, eu vejo que a escola é muito importante pras crianças hoje. Não dá pra deixar o filho em qualquer escola, porque isso vai definir um punhado de coisas. Tem a questão profissional mesmo, do diploma, da profissão que eles vão assumir. A escola é pra isso, então não se pode deixar as coisas soltas. Aqui em casa a gente toma conta de tudo. Eu olho como eles estão na escola e vigio de perto mesmo,

afinal de contas é o futuro deles. Mas tem também o outro lado, né? Na escola, eles vão continuar a educação que recebem em casa. Eu acho que a escola é continuação da família e, por isso, a gente escolhe bem a escola, a escola que tem, assim, os valores que a gente acredita, pra ser mesmo essa continuação da casa da gente. (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Se, como afirma Van-Zanten (1996, p. 35), os objetivos “utilitaristas” e “identitários” podem estar estreitamente ligados no plano individual, ter a escola como via de acesso aos diplomas e ao sucesso profissional e, ao mesmo tempo, depositar nela expectativas em relação à sua função socializadora e ao prolongamento dos valores difundidos na família parece ser mesmo uma dupla função atribuída por estes pais professores à escola.

Em suma, tanto é importante que o filho tenha na escola a possibilidade de obter um diploma e de construir uma vida profissional de sucesso quanto é crucial, para os pais, que a escola seja um espaço de socialização em que a criança vivencie a continuidade dos modos de viver, pensar e sentir vigentes na família. Tal continuidade vai permitir, na perspectiva desses pais, que a posição no espaço social — conquistada a “duras penas” — possa ser afirmada e ainda revisada “para cima”, coincidindo com o que Bourdieu (1979) denomina como “pretensão realista”, sentimento comum a algumas parcelas das classes médias que depositam na escola todas as suas energias e expectativas de manutenção ou ascensão social. Para esses pais, o foco é a escolarização, para o quê uma eventual economia dos recursos financeiros é mobilizada. Assim, essa “pretensão realista” se corporifica através de um intenso trabalho, por parte das famílias, para “dar-se as oportunidades de realizá-la, com a condição de pagá-la com sacrifícios, privações, renúncias, boa vontade e reconhecimento, em suma, com virtude” (p. 316).

3.1.2.5 Desempenho escolar: estratégias de prevenção e de reparação

No que se refere ao desempenho escolar, chama a atenção o fato de nesse grupo específico não haver nenhum caso de reprovação na trajetória escolar dos filhos, mas, ao contrário, em cinco casos, a ocorrência de adiantamento em relação à série frequentada. Essas constatações não causam surpresa porque os dados referentes ao universo de professores pesquisados já demonstraram tanto a ausência de reprovação, quanto a incidência de precocidade (Cf. Tabela 40).

Mesmo naquela época, ele fazia quatro anos em setembro, ele poderia ter ido pro maternal, mas eu preferi que ele fosse pro primeiro período, não que eu ache vantagem o aluno ir novo, mas o M.A. ia comigo pra escola e lá não tinha maternal. Ele fez o 1º período, então, ele acabou ficando mais novo, né? O M.A. sempre foi muito tranquilo, ele não apresentou assim uma dificuldade, assim quase não pegou...ele não pegou recuperação nenhuma. E sempre tirou boas notas, né? (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Não, aqui em casa nunca teve reprovação não. E nem pode, né? Ele fica por conta de estudar. A gente exige isso, não tem nada de reprovação e nem de recuperação. Ele sabe que se estudar vai bem, então ele estuda. Quando tem algum problema, assim, alguma dificuldade a gente ajuda, estuda mais com ele. Ele tá bem, nunca perdeu média em nada. (Pai professor de Ciências, um filho)

Pra falar a verdade não foi assim uma intenção mesmo, não. Foi porque a gente queria que ele fosse pra escola cedo, junto com a irmã também, então nós colocamos no maternal. Como não tinha idade na época, nós pensamos que ele podia repetir o maternal e depois dava tudo certo. Mas ele foi tão bem, não teve problema nenhum, então continuou. Hoje ele tem sete anos e tá no terceiro ano, era pra tá no segundo. E tá bem demais, só tira nove e 10. Então, a gente fica tranquilo com isso. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Mas isso não significa que os filhos encontrem somente o sucesso no percurso escolar. Os pais professores mencionam, em alguns casos, dificuldades enfrentadas pelos filhos em relação às disciplinas escolares e às estratégias que utilizam para superá-las.

O L. [filho, 8 anos] eu posso falar mais um pouquinho, ele teve mais dificuldade em leitura e interpretação de texto, na fase da alfabetização. Aí, a estratégia que eu tive foi colocar bastante livrinho pra ele ler, fazendo perguntas sobre a história, pra ele recontar a história pra mim. Eu ficava pensando em casa o que eu poderia fazer para ajudar ele. Olhei um material que elaboramos na faculdade sobre alfabetização e me ajudou muito porque eu fiquei muito tempo com inglês e já não sabia tanto sobre alfabetização. Agora ele está saindo melhor, eu fiz tipo um intensivo com ele em casa e, às vezes, em matemática, em probleminhas. Ai nós percebemos que ele estava com dificuldade em interpretar mesmo. Depois que ele entendia, ele fazia o probleminha. Agora tá tranquilo, ele foi superando. (Mãe professora de Inglês, dois filhos)

O MT [filho, 14 anos] no primeiro ano, no maternal. Ele já tinha super poderes com botas... [risos] porque ele adorava uma bota, mas ele ia de bota, ele achava que, quando ele estava de bota, ele ficava super forte [risos]. De vez em quando, eu passava lá na sala dele [a mãe trabalha na mesma escola], a bota dele estava em cima do armário, a professora guardou a bota. Depois foi no primeiro ano, eu senti assim que tinha, algum, tinha, era inteligente, mas a capacidade não estava dando aquele retorno, né? Foi onde ele passou por avaliações, o problema dele não era de aprendizagem, diziam que era emocional, sabe? Fez terapia durante tantos anos. E

essa questão da falta da atenção foi... me chamou muita atenção, e, a partir do momento que ele foi crescendo, foi só realçando, né? Ele pegou recuperação na quinta, na sexta, na sétima e na oitava. Na oitava, ele quase tomou bomba. Não reprovou não, foi assim por pouquíssimo, teve mês que ele pegava duas recuperações. Durante o ano, né? Durante o ano. Aí quando chegava no final do ano ele pegava duas, agarrava de estudar. Quando ele resolveu estudar, foi quando o interesse dele era passar mesmo. Até que resolvemos, há dois anos, levar também num neuropediatra indicado pela minha cunhada que é médica. O meu irmão também é médico, ele é psiquiatra. Foi detectado o déficit de atenção, ele começou com medicação, sabe? E apesar de muita gente não concordar, eu já encontrei com pai que é psicólogo, não é a favor de medicação não. A Eliane [antiga psicóloga do filho] que eu comentei com ela, a Miriam [psicóloga parente da mãe], sabe? Eles não são muito a favores não, né? E não, porque a ritalina, ela tem efeitos colaterais, né? Então, tem que ficar monitorando, mas, na hora que eu penso como mãe, e ele como aluno, o tanto que foi bom, sabe? Eu acho que a gente não pode acomodar com a dificuldade do filho, tem que pesquisar, tem que procurar o porquê, tem que descobrir a causa da dificuldade. Agora ele tá bem, parou de pegar recuperações. É o segundo ano que ele vai mais direto assim. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Agora, no início deste ano, em matemática com o J. que é um professor excelente, ele explica 10 e cobra seis, a prova dele é uma prova fácil, e ela [a filha] perdeu, e eu não liguei. Eu cheguei, ela estava agachada chorando aqui, aí eu falei: O que aconteceu? Ah, eu perdi média! Ela nunca tinha perdido, eu falei assim: Ai, que susto, pra mim era uma coisa ruim [risos]. Eu não fico pressionando, não. Eu nem liguei, mas só no primeiro momento. Ela almoçou e no outro dia fui conversar com ela e falei assim: Oh, eu estou aqui pra te ajudar, o que que você quer? O que você está estudando? Esta matéria é fácil, vamos estudar juntos. Nós estudamos e ela recuperou, mas ela não pede muito a minha ajuda, não. No dia a dia assim, não. Às vezes, num exercício ou outro, que ela não conseguiu fazer. As vezes, é até assim pra ela se proteger um pouco, né? Com medo de me mostrar que não está sabendo, porque eu sou professor de matemática. Fica uma pressão pra ela. Onde já se viu filha de professor de matemática não ser boa em matemática? Aquela coisa assim. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Os relatos revelam que o pesado monitoramento e controle exercido pelos pais desse primeiro grupo quando o assunto é a escolaridade dos filhos também acontece em relação ao desempenho escolar. As estratégias de acompanhamento da escolaridade e, principalmente, do desempenho escolar são realizadas por meio de um “corpo a corpo”, em que os pais se dedicam ao apoio direto no sentido de atenuar as dificuldades dos filhos.

Em alguns casos, na impossibilidade de fornecer esse apoio direto, os pais se utilizam de outras estratégias de “reparação” a fim de atender às necessidades escolares dos filhos. Nogueira (2002a, p. 155) afirma que as estratégias de reparação têm o objetivo de “suprir as insuficiências dos resultados escolares dos filhos ou de oferecer a eles trunfos suplementares para enfrentar a competição escolar”. No que diz respeito a esse grupo, as aulas particulares são as estratégias reparadoras mais utilizadas, ou seja, os pais contratam os serviços de um professor particular que oferece aulas em disciplinas diversas, quase sempre no próprio

domicílio. De acordo com Héran (1994), a estratégia de recorrer às aulas particulares para os filhos acontece geralmente em meios sociais favorecidos e é uma iniciativa frequentemente tomada mais pelas mães do que pelos pais. No caso dos professores entrevistados, o fato de o pai ser professor altera em parte a constatação de Héran, aspecto que será analisado a seguir.

Traçando um quadro inicial, dessas 24 famílias, dez pais utilizam ou já utilizaram as aulas particulares como uma estratégia para prevenir ou reparar dificuldades escolares. Em seis dos casos, as aulas particulares foram utilizadas por mães professoras como estratégia de prevenção. Nessas famílias, devido ao escasso tempo de que dispõem para se dedicar ao apoio às tarefas escolares dos filhos, as mães professoras optam por “terceirizar” parte dessa tarefa sem, no entanto, se abster de acompanhar de perto o desempenho dos filhos.

Você tá falando no dever de casa? Eu coloquei os dois [filhos] na aula particular porque quando eu ia ensinar o dever, eu estava mais sendo professora do que sendo mãe. Eu não tenho muita paciência com os erros, não são erros graves, não, coisa simples, vergonhoso. Na verdade, eles não têm dificuldade nenhuma. A questão, sou eu mesma, eu trabalho demais e não tenho mesmo tempo pra fazer mesmo com eles. Ralho muito, então virou uma tortura. Queria que tudo fosse perfeito, e não é perfeito. Porque ele está aprendendo, ela está aprendendo. Como eu tenho pouco tempo, fazia dever correndo com eles, estava exigindo muito e ficando nervosa mesmo. Estava um clima péssimo, eu falei então, já que eu não tenho tempo pra ensinar assim com qualidade, eu vou passar o que e minha missão pra outra. **É terceirizar.** Foi mais tranquilo. Foi mais tranquilo porque, agora, com o dever feito, a gente tira dúvida, a gente vai fazer, nós vamos fazer pesquisa, dá tempo de ler a pesquisa, eles apresentam a pesquisa. O meu acompanhamento ficou diferente. Mas eu confiro, olho agenda, dou uma olhada nos cadernos. Aí eles falam: mãe, olha o que eu fiz hoje. Sempre tem uma aula que chama mais atenção. Busca lá pra ver, olha o que a apostila trouxe, uma coisa assim, mais suave. Então, a aula particular é uma necessidade mais minha do que deles, entende? [Mãe professora de Ciências, dois filhos]

Para essas mães, a busca por aulas particulares é vista como uma necessidade delas, e não dos filhos. Fica evidente, nos relatos, que as famílias recorrem às aulas particulares para suprir uma dificuldade ou um impedimento dos pais em acompanhar diariamente a vida escolar dos filhos.

No entanto, nos outros quatro casos em que a família recorreu às aulas particulares, a estratégia geralmente visou suprir insuficiências apresentadas pelos filhos em relação ao desempenho escolar, configurando, portanto, estratégias de reparação.

Ela [filha] pegou recuperação duas vezes em matemática no ano passado. Como eu não sou tão boa em matemática para ajudá-la, coloquei ela na aula particular, só de matemática mesmo. A gente olhou uma boa professora, foi até o N. que indicou [professor de matemática, colega de trabalho]. Ela vai duas vezes por semana, só pra estudar matemática. Tem dado certo, ela já melhorou bastante. As notas estão melhorando. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Olha, ele [filho] já teve reforço sim, eu coloquei ele numa aula particular algumas vezes. Acho que umas três vezes já. Mas foi no final do ano, quando as coisas apertam eu acabo colocando. Mas é mais assim pra essas disciplinas tipo Geografia, História, ele tem mais dificuldade sabe... Na Matemática, ele é bom e, em português, eu ajudo mais. Agora com História e Geografia ele precisa de uma ajuda mais específica. (Mãe professora de Português e Espanhol, 36 anos, dois filhos)

Já aconteceu sim [recorrer às aulas particulares]. Ele não fica direto com aula particular não, mas de vez em quando nós colocamos. Quando as notas baixam muito no português, é sempre no português, eu pago umas aulas particulares pra ele, pra ajudar a superar mesmo. Ele não gosta muito de português então acaba precisando de mais ajuda. (Pai professor de Português, dois filhos)

Em duas dessas famílias, em que, no casal, era o pai quem exercia a docência como profissão, a iniciativa de recorrer a essa estratégia de reparação foi exatamente dele, mesmo nos casos em que as mães dispunham de tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares.

O G. tem dificuldade em português, ele vai muito bem em matemática, mas na escrita não se sai muito bem não. Ele perdeu média em dois meses seguidos. Aí, deu o alerta, né? Não dá pra ficar esperando a bomba explodir. Eu falei com a J. [esposa, nível médio, comerciante]: Vamos arrumar alguém pra ajudar. A J. poderia ajudar porque, na loja, ela não precisa ficar o dia todo. Mas eu achei melhor a professora particular, alguém assim especializado pra ajudar, né? Ela também pensa assim. E deu certo. Ele melhorou bastante, não é assim nota 10 não, mas vai tirando sete e oito. Já tá bom, né? Ele agora não tá fazendo mais a aula não. Mas se precisar a gente coloca de novo. Eu acho que com a professora é melhor, ela sabe como funciona, ela sabe bem as atividades, o conteúdo mesmo. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

O fato de exercer a docência como profissão dá ao professor uma “competência” em relação ao acompanhamento escolar, que é reconhecida no interior da família. Seu conhecimento sobre o mundo escolar o diferencia dos outros membros da família, quando se trata da vida escolar dos filhos.

Em alguns casos (três), os pais professores afirmaram ter recorrido à ajuda especializada de psicólogos ou psicopedagogos quando os filhos apresentavam comprometimentos na aprendizagem, o que pode se configurar também como uma estratégia reparadora. Em apenas um desses casos, a ajuda especializada foi indicada pela escola. Nos outros dois, a iniciativa partiu dos pais que, por sua vez, procuraram a escola para comunicar sobre as dificuldades dos filhos e as providências a serem tomadas para saná-las.

Olha, o M. não dava problema de indisciplina e ele também não tirava notas assim tão ruins, era na média ou então no máximo nota sete. Então, acho que a escola nem percebeu direito, achava que era falta de estudo. Eu fui observando. Sabia que ele tinha mais potencial, que podia fazer mais. Mas a distração dele me incomodava. Então, o professor, se tá desatento, passa às vezes despercebido porque o aluno não dá assim problema de disciplina, essas coisas. Mas a gente, sendo professora, você sabe como funciona a sala. Eu ficava imaginando como é que acontecia dentro da sala de aula. Tanto que as primeiras recomendações da psicopedagoga é que ele sentasse mais na frente. Ele detestava sentar lá na frente. [risos] Ele queria sentar lá pra trás. Então, eu fui na escola e conversei, falei que ele tinha um diagnóstico de déficit de atenção, expliquei tudo e falei das recomendações da psicopedagoga. Depois desta conversa melhorou muito. Hoje, ele já tira nota oito e até nove. Dez não, que ele ainda erra assim, por alguma falta de atenção mesmo. Mas já melhorou muito, assim, acho que uns 80% viu? (Mãe professora de Geografia, um filho)

Outra estratégia em benefício da escolarização dos filhos utilizada pelos pais professores chama a atenção nesse grupo, de modo particular, em relação aos dois outros grupos. Tudo indica que os pais professores desse grupo adotam, como uma importante estratégia tanto de prevenção quanto de reparação, o desenvolvimento de uma modalidade de relação com a escola que chamaremos aqui de “intervenção direta”. As relações estabelecidas pelos pais com a escola dos filhos são mais estreitas, e os pais professores sentem-se bastante à vontade para intervir diretamente nas experiências escolares vivenciadas pelos filhos no interior da escola. Essa modalidade de relação se materializa nos contatos com os professores dos filhos e com outros profissionais da escola (coordenadores e diretores, principalmente) e numa intervenção direcionada para sanar os problemas escolares vividos pelos filhos. Esse tema pareceu, aos nossos olhos, bastante melindroso para os pais professores que se esquivavam a princípio em falar sobre suas experiências de contato com a escola dos filhos. Contudo, aos poucos, os relatos foram revelando os modos como as relações são estabelecidas com a escola e com os professores e o seu impacto na vida escolar dos filhos.

Eu quase não procuro a escola, sabe? Eu acho que ele [o filho] tem que resolver a vida lá. Ele já tem treze anos, tá na hora de ser independente. E também como eu sou professor, fica uma coisa meio chata, né? Eu penso, Deus me livre ser professor de filho de professor. Eu sei disso, por isso procuro não ir muito não. [...] Uma vez ele teve um problema lá de disciplina mesmo, sabe? Ele estava conversando demais na sala. Eu fui lá e falei com eles [coordenador e diretor] o seguinte: Olha, são duas situações que eu gostaria que vocês olhassem o que que é melhor, que ele precisa sentar na frente, ele precisa, mas ele não gosta, então, tenta colocar pelo menos na segunda ou na terceira carteira, porque ele, último, lá atrás, aí que ele não vai ter aproveitamento nenhum, nenhum, vai ficar conversando mesmo. Então, vamos tentar conciliar assim, não precisa ser o primeiro da fila não e até assim o jeito dele prestar atenção na aula. (Pai professor de Matemática, um filho)

Eu procuro pouquíssimo a escola dos meninos. Na verdade, não tenho muito tempo de ficar indo até lá, sabe? Mas procuro ficar por dentro de tudo. [...] Já aconteceu assim de ter que ir lá conversar... por exemplo, uma vez no quinto ano, a professora de português era ótima, a K., ela fazia os meninos gostarem mesmo de ler, ela fazia um trabalho maravilhoso com a literatura, mas eu não via os meninos assim escrevendo, sabe. A N. escrevia muito pouco, quase não tinha produção de texto, estas coisas. Então eu marquei uma hora com a coordenadora e a professora também. Eu falei sobre isso, olha o trabalho tá lindo, tá muito bom, mas os meninos precisam escrever. Como vão aprender a escrever se não escrevem? Eu expliquei minha posição e valeu. Elas mudaram a postura delas. Começaram a aparecer mais atividades de escrita. Acho que valeu a pena ter ido lá. Então eu só vou quando precisa mesmo. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Não, eu quase não vou à escola do meu filho. É raro mesmo. [...] Ah, eu acho que é meio chato ficar de cima da escola. Só vou mesmo quando eles me chamam. [...] Ele [o filho] estava perdendo ponto, e eu não estava sabendo. Quando fui ver a nota, ele havia acertado tudo na prova e ficou com oito. Fui lá pra saber, ele tinha perdido pontos de participação, tava conversando na sala. Fiquei indignada! Eu não fui avisada disso. Fui lá e conversei com o M. [diretor]. Eu disse: Eu não aceito isso. Vocês tinham que me avisar antes. Agora é que fiquei sabendo disso. Eu não aceito isso não. Eu estou aqui todo dia, trago ele todo dia e vocês não me falam nada. Eu sei como funciona isso, e quero que vocês me deixem a par de tudo. [...] Acho que eu fui meio chata mesmo, mas melhorou depois disto, eles me ligam, me falam o que tá acontecendo agora. (Mãe professora de Geografia, um filho)

Afirmações como “eu quase não vou à escola” ou “eu procuro pouquíssimo a escola dos meninos” parecem indicar uma “denegação”, pois que toda vez que o sujeito nega algo, de forma enfática e veemente, ele, sem o saber, inclui, em sua própria negativa, a afirmação daquilo que ele desejava negar. A negativa passa a representar “uma maneira de repelir, através de projeção, a ideia que acaba de aflorar em sua mente” (FREUD, 1925). No caso dos relatos acima, essa denegação fica evidente quando os pais professores afirmam não intervir na escola dos filhos e, logo depois, revelam atitudes e práticas que demonstram um modo de intervenção bastante incisivo. Assim, eles “sabem” sobre suas práticas de intervenção na escola e, ao mesmo tempo, por “não querer saber”, e por encontrarem-se indispostos a reconhecer esse saber, oscilam, durante seus depoimentos, entre a recusa e a aceitação.

Através de uma “intervenção direta”, mas que, como vimos, não se reconhece como tal, os pais se mobilizam no sentido de prevenir ou mesmo sanar possíveis problemas encontrados pelos filhos na escola. Eles consideram ter as competências necessárias para definir o tipo de apoio pedagógico necessário para o sucesso do filho. Suas intervenções têm geralmente um caráter pedagógico, e fica evidente que o exercício da profissão docente dá aos pais professores um conjunto de conhecimentos que lhes permite compreender e definir estratégias para intervir de forma direta na vida escolar dos filhos, seja na escola ou no lar (VIEIRA e RELVAS, 2005; VAN ZANTEN e DURU-BELLAT 1999).

Em suma, os pais professores do grupo 1 dedicam intensos esforços pessoais no sentido de acompanhar a vida escolar dos filhos e para isso se utilizam de diferentes estratégias. Há, portanto, uma rede de diferentes modalidades de apoio escolar que, engendradas, permitem o favorecimento da escolarização dos filhos, o que é comprovado pela inexistência de reprovação e pela ocorrência quase unânime de sucesso escolar no grupo. O “corpo a corpo” realizado pelos pais professores no acompanhamento das tarefas escolares reflete um controle explícito dos processos e um alto investimento pessoal na escolarização dos filhos. Terrail (1992) mostra que os destinos escolares são desenhados muito cedo e a disposição das crianças aos estudos é dada em função dos investimentos feitos e da mobilização colocada em ação pelos pais nos processos iniciais de escolarização dos filhos. Concordando com essa premissa, podemos constatar que os filhos dos professores estão em situação de favorecimento desde o ponto de partida na “corrida” da escolarização.

3.1.2.6 Acompanhamento das atividades extraescolares

Ela tem que ocupar o tempo com coisa que vale a pena.

No âmbito das estratégias educativas familiares, a lógica do monitoramento controlado das tarefas escolares se estende para outras atividades. Os pais professores do primeiro grupo controlam também, de forma bastante sistemática, as atividades realizadas pelos filhos em seu tempo livre, não somente monitorando os modos, tempos e espaços de sua realização, como também participando ativamente dos processos de escolha dessas atividades.

As atividades extraescolares desenvolvidas pelos filhos são vistas por eles como atividades que, ao mesmo tempo em que cumprem uma função lúdica, contribuem para a formação geral e estimulam o pensamento e a disciplina. Essa função atribuída pelos pais dos meios sociais mais favorecidos às atividades extraescolares foi também identificada nos trabalhos de Van-Zanten e Duru-Bellat (1999) e Kellerhals e Montandon (1991). Duru-Bellat e Van Zanten indicam que, embora essas atividades se configurem como um “apoio escolar indireto”, são bastante eficazes para o favorecimento escolar porque contribuem para desenvolver o “dinamismo e o esforço”, atributos, como vimos, bastante valorizados pela escola. Esses pais encorajam seus filhos a praticar atividades que possam desenvolver sua personalidade ou seus “talentos” e assim dotá-los dos “passaportes necessários à sua integração a um meio social particular” (KELLERHALS e MONTANDON, 1991, p. 74).

Nessa perspectiva, atividades como aula de música e inglês ou práticas corporais como futebol, balé ou tênis citadas pelos pais, teriam uma finalidade dupla: por um lado, visam ao desenvolvimento da disciplina e do dinamismo do pensamento e, por outro, contribuem para a construção pessoal dos filhos, possibilitando a eles a aquisição de conhecimentos/habilidades rentáveis no mundo escolar. Além disso, os pais exigem que os filhos tenham responsabilidade ao assumir as atividades, que respeitem horários e que sejam assíduos, aspectos também bastante valorizados pela escola. Nesse sentido, essas estratégias familiares utilizadas pelas famílias cumprem o papel de beneficiar a escolarização, possibilitando o enriquecimento do capital escolar dos filhos.

Ela [a filha] faz o catecismo na segunda-feira. Terça e quinta, inglês de 1:30 às 2:30, no CCAA [uma das três escolas de línguas da cidade]. Aí chega, ela tem que fazer esse dever antes porque chega do inglês é a conta de sentar, lancha, porque às 4 horas, ela tem aula de tênis, de 4 às 5 tem tênis lá no Tropical [clube]. E quarta e sexta ela fica mais tranquila, sem outras atividades. [...] Eu fico de olho. No inglês já tem prova, eu quero saber o que fez na aula, ainda que é inglês, que eu sei, eu sou da área, né? [risos] Então, eu estou sempre conversando com ela nisso. O CCAA tem umas atividades assim extra também. Ela sempre participou, sabe? E o tênis é uma questão que ela é obrigada a fazer uma atividade física porque ela tá gordinha e com o colesterol alto. Agora ela fez regime e está mais magrinha, mas tem que fazer alguma atividade física. Ela pode escolher qual que ela quiser. Eu não imponho, não. Ela fez natação, ela fez vôlei, ela fez ginástica olímpica, agora está no tênis. Qual que ela quiser, eu incentivo, eu pago. Mas ela é obrigada a ir numa atividade física. Tem que estar fazendo alguma coisa.[...] Quanto ao inglês, eu não obrigo não, mas explico assim que é muito importante. Então, o inglês também ela quis. Há muito tempo que ela já pedia. Então eu fui no CCAA, conversei e optei por colocar lá. Como eu sou professora de inglês, eu sei que é a idade ideal, que o que ela aprender agora ela não vai ter problema de pronúncia, ela não vai esquecer mais. Com 8 ou 9 anos é a idade ideal. Muito novo também não é legal, eu acho. Eu fiz isso então. Inclusive nem tem no CS [colégio em que a filha estuda], porque o CCAA tem um convênio com a escola, mas pra idade dela não tem. Eu levo ela lá na sede, lá na

rua Getúlio Vargas. A partir do ano que vem, vai ter no colégio, aí fica bem mais fácil pra mim. A G. [empregada] pode levar e buscar e fica mais fácil. Eu não obriguei ela a fazer inglês, apenas incentivei bastante [risos]. Uma hora ela ia ter que fazer mesmo. Inclusive, depois que ela entrou pro inglês, as notas de inglês no colégio melhoraram muito. Tudo dez. Antes era 9, depois que ela entrou para o CCAA, passou a ser 10. Eu acho também que ela tem que ocupar o tempo com coisa que vale a pena, que vai ter assim um retorno mesmo. Não ficar só na televisão. (Mãe professora de Português e Inglês, uma filha)

O B. [filho -12 anos], ele tem educação física na escola, e agora cismou com basquete, gosta muito, vem pra natação, que aqui é quase um clube, né? No colégio a tarde é, então ele vem pra natação, futebol, né? Ele começa agora, no sexto ano, o curso dele de inglês. A Fernanda, mesma coisa, tem academia, ela terminou o inglês e agora fez um período de espanhol e agora no terceiro ano [Ensino Médio], eu não sei se ela vai continuar ou não, porque é terceiro ano integral, eu quero ver o tempo dela como que vai ser. Agora, não sou aquele assim que acha que tem fazer tudo, judô, tem inglês, tem num sei o que, tem num sei o quê, não. Eles vão fazer a recreação deles em cima disso. Agora, o inglês não, é obrigação porque a escola depende disso. Pra fazer o vestibular precisa ter assim um inglês melhor, a escola não dá essa base, né? Mas o futebol, a natação, tem que ter isso como lazer, preencher o tempo é com lazer, é aquela coisa de não ficar só na televisão. (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Atividades que eles fazem? Ah, eles fazem aula de inglês duas vezes por semana já tem bastante tempo. Eles começaram com 7 ou 8 anos eu acho... é foi isso. O mais velho já está terminando o curso. Agora cismou de fazer um intercâmbio pra melhorar o inglês. [...] Bem, nós vamos tentar. Eu falei pra ele: A gente não tem condição financeira não, mas vamos tentar arrumar isso. Mas daqui a dois anos quando ele estiver com 16 anos pelo menos. Antes acho muito novo. Outra coisa que eles fazem é futebol e balé. A A. [filha, 9 anos] tá no balé desde pequenininha. Ela gosta muito de dançar. Eu incentivo essas coisas porque ajuda bastante. O inglês, por exemplo, é essencial porque eu sei que mesmo numa escola boa que nem a deles, o inglês da escola não é suficiente. Então ele já sabe bastante e ajuda muito. Atividade física também, eu incentivo porque ajuda na saúde. Tem também a disciplina, nossa, ajuda demais. Disciplina o menino, sabe? Horário, as regras, a exigência mesmo da aula, nossa, ajuda muito. A professora de balé, por exemplo, é muito exigente. Às vezes, até acho que é demais, mas é bom pra ela. A exigência ajuda, ensina a fazer as coisas com responsabilidade. (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

No grupo das 24 famílias entrevistadas, 21 pais professores afirmam que os filhos fazem curso livre de inglês e 17 declaram que os filhos realizam atividades esportivas, tais como futebol, ginástica olímpica, tênis, judô e natação. Já as atividades artísticas estão presentes, mas não são tão frequentes. Das 24 famílias, apenas nove relatam que os filhos têm atividades artísticas em seu tempo livre tais como aulas de violão, balé, teatro e desenho.⁴⁵ A prática dessas atividades pode ser depreendida dos relatos das crianças:

⁴⁵ Embora pareça nítida a existência de uma clivagem de gênero nas atividades extraescolares das crianças desse grupo (meninas fazem balé ou ginástica olímpica, e meninos fazem futebol ou judô), os dados são insuficientes para uma análise mais aprofundada.

Balé. Eu também faço inglês duas vezes por semana, terça e quinta à tarde. E faço o balé na segunda e na sexta. Eu gosto do inglês, mas tem hora que cansa. É muito dever, tem dever da escola e dever do inglês. O balé eu gosto, eu adoro, é bom. Eu adoro dançar. Mas a mamãe fala que o inglês é importante, então eu acho que vale a pena. Eu melhorei na escola, a aula de inglês é boa pra isso, a gente tira nota melhor na escola. Eu já fiz aula de pintura, mas larguei porque não deu mais tempo. (Filha, 10 anos)

Eu faço inglês porque é importante pra mim. O inglês do colégio é bom, mas não dá pra passar na federal. Então eu tô fazendo mesmo. Esporte? Ah eu faço tênis no Tropical [clube da cidade]. Eu fazia futebol, mas larguei porque cansei disso, sabe? O tênis tô gostando. É legal! Ah, já fiz judô também. (Filho, 12 anos)

Ish! Eu faço um punhado de coisa fora da escola [risos]. Eu faço futebol e natação, e faço também inglês, e faço... ah, não, é só isso. [...] Inglês é na segunda e na quarta, o futebol é na terça e a natação é na sexta. (Filho, nove anos)

Eu faço ginástica olímpica no colégio. Mas não é na hora da aula não, é de tarde. Eu gosto de fazer. Eu faço aula de inglês também, mas não é no colégio não. Eu faço no Number One [escola de línguas]. A mamãe me leva lá. Eu gosto mais é da ginástica. Agora eu vou fazer aula de desenho. Eu desenho bem, quer ver? [pega um papel e começa a desenhar, mostrando para a pesquisadora] A mamãe vai me colocar na aula de desenho, eu adoro desenhar. Ficou bonito? [...] A professora falou que eu sou boa de desenhar[risos]. (Filha, sete anos)

E também dos depoimentos dos pais:

O inglês na verdade é quase uma obrigação. Ele tem que fazer e pronto! Assim a gente não obriga exatamente, mas ele sabe que é indispensável, então nem cogita de não fazer sabe? Mas, o resto, o futebol, por exemplo, ele faz se quiser. Mas, se ele optou por fazer, tem que fazer direito. Eu não deixo ficar faltando, tem que assumir o compromisso. Eu busco e levo na aula, converso com o professor, tudo isso. Agora o inglês, eu fico muito atento. Vejo as notas, olho tudo. Já precisou de ir conversar lá porque ele tava meio desinteressado e eu queria saber por que. Eles falaram que iam conversar com ele. Acharam que ele tava desinteressado porque não estava acompanhando direito. Então eu falei: Vocês têm que ver isso, ele não tá aqui pra brincar, precisa ver isso melhor. Depois da conversa melhorou, ele tá indo pra lá assim com mais boa vontade. (Pai professor de Matemática, um filho)

O L. [filho, nove anos] faz inglês no Number One desde seis anos. O B (filho, cinco anos) vai entrar no ano que vem. Nós achamos que é importante fazer inglês desde cedo para ter mais fluência na fala. Eu vou ajudando aqui em casa também. Acho que o inglês hoje é imprescindível, não pode faltar porque é importante para o futuro deles. O G. [marido] concorda comigo. [...] O L. pratica futebol e natação, e o B. natação e futebol também, tudo em escolas especializadas. [...] Eu levo e busco nas aulas, vou observando se eles estão indo bem, se tudo corre bem. No ano passado, tive que conversar com o professor de futebol. O B. vinha reclamando muito, e eu

fui lá conversar pra saber o que estava acontecendo. Ele é novo, e os colegas eram mais velhos do que ele. Eu falei, assim não dá, se você não tem turma pra ele, eu coloco em outra escola. Ele tá sendo prejudicado assim, tá forçando ele demais. Resolveu. Depois disso, não precisei conversar mais não. (Mãe professora de Inglês, dois filhos)

Eles fazem futebol e natação. Sempre no verão eu coloco na natação e o futebol eles é que pediram. Eu deixo eles escolherem, vou conversando com eles. O futebol eles adoram, os meninos se reúnem no colégio pra aula de futebol e eles gostam. A M. [filha mais nova, dois anos], a menor ainda não faz nada, é muito pequena ainda. O L. [filho, oito anos] faz só o futebol e inglês. O R. [filho, 10 anos] o futebol, o espanhol e o inglês. Quem leva é a minha mãe e eu que busco, às vezes, eles mesmos vão sozinhos, mas é raro, geralmente eu busco porque já é a noite e dá pra eu buscar. Também eu gosto de ver como é, se tá tudo certo, os coleguinhas, tudo. A gente tem que ficar de olho. Às vezes, também, no futebol, o tio leva e fica esperando até acabar. Mas isso é só quando eu não posso buscar, quando tem reunião alguma coisa assim. Mas eu faço questão de buscar pra ter contato, sabe? O L. e o R. também fazem o inglês. A M. eu quero que ela comece o inglês com 8 anos, acho que é a idade melhor. O espanhol eles já sabem bastante comigo [a família da mãe professora é de descendência espanhola], mas vão fazer aula também, acho que o L. começa no ano que vem porque o R. já faz né? Eu acho que é muito bom pra eles fazer assim um inglês, um espanhol... o inglês vai ajudar demais na escola né... é claro... Agora o espanhol é porque é a língua dos meus pais, é a origem deles. Mas acho que também ajuda pra desenvolver a inteligência mesmo. Estudar línguas é muito legal e é sempre bom não é? [...] Eu vou observando como eles vão indo. Eu acho que é minha responsabilidade ver de perto o que eles estão fazendo, por isso eu faço questão de pelo menos buscar, aí posso conversar com o professor, essas coisas. (Mãe professora de Matemática, três filhos)

Percebe-se, também, que há uma ação coordenada, por parte dos pais, no sentido de tornar estas atividades potencializadoras do desempenho escolar. É importante, igualmente, destacar que o estilo de monitoramento das atividades extraescolares — seguindo a mesma lógica daquele utilizado para as atividades propriamente escolares — não se dá de forma impositiva ou coercitiva, mas é estabelecido através de uma relação de confiança entre pais e filhos.

Uai! Eu sempre fiz alguma coisa [atividade extraescolar], mas nunca teve assim uma pressão aqui em casa pra fazer essas atividades não. Quando eu era pequeno fazia futebol e inglês e eu gostava, sentia bem lá. Uma vez eu quis sair do inglês porque queria ter tempo pra brincar mais. Então meu pai falou que eu podia sair, mas que a minha decisão ia ter consequência. Ele me explicou assim a falta que o inglês ia fazer, mas deixou eu decidir. [...] Eu não saí na época não. Ainda faço inglês e já tô terminando o curso, falta um ano só. [...] Esporte? É... eu faço futebol desde pequeno também. No ano que vem, vou largar porque no Ensino Médio, vou estudar o dia todo, é integral, sabe? Eu queria fazer tênis, mas só tem no Tropical [clube elitizado da cidade], então fica muito caro. Mas eu vou lá de vez em quando com meus colegas e vejo o pessoal jogando. O tênis é um esporte muito legal. (Filho, 14 anos)

Eu coloco tudo o que faço numa listinha, sabe?. Está tudo lá, mesmo coisa boba, igual eu, vamos supor que eu tenho, tinha vontade de fazer violão, aula de violão. Nossa, mas eu ficava todo dia na minha listinha, aula de violão, aula de violão. Aí conversava com a minha mãe. Ela falava: Vamos ver juntas se vai ser bom pra você. A gente [ela e a mãe] olhava, pesava tudo, se fosse bom, e não atrapalhasse os estudos, tudo bem. Hipismo, sou apaixonada com cavalo, tenho vontade de fazer hipismo. Tenho vontade de fazer. Mas ainda não faço, minha mãe fala que é caro e eu entendo. Então, de vez em quando, ela me leva na hípica para eu conhecer um pouco do esporte. [...] Eu gosto muito de dançar, então voltei agora pra aula de dança, fiz um tempinho aqui no Exercite [escola de dança] mas eu num queria essa aula de dança assim de salão, tudo misturado, então mudei de escola. Tudo que eu faço é combinado com minha mãe, é mais a minha mãe que o meu pai, ele não fala muito, não. A gente conversa e vê se é legal pra mim. É assim mesmo. (Filha, 13 anos)

[...] Eu faço ginástica olímpica no colégio a tarde. Que mais? É só. Eu não gosto muito de fazer não, tem dia que eu tenho preguiça [risos]. Ah, eu faço porque meu pai e minha mãe falam pra mim... precisa fazer alguma atividade física [fala imitando a voz do pai, entre risos], que é pra eu escolher ou a ginástica ou outra coisa, aí eu prefiro, então, a ginástica. Eu não posso reclamar, né? Eu escolhi, aí tem que fazer direito. Ih... eu, que mais que eu faço? Eu faço aula de inglês na segunda e na quinta no CCAA [escola de línguas]. (Filha, nove anos)

Por fim, a estratégia de coordenar atividades escolares e extraescolares com o objetivo principal de favorecer as primeiras é algo primordial para os pais professores desse primeiro grupo. E, mesmo nas famílias em que os recursos financeiros disponíveis não sejam suficientes para a realização de algum tipo de atividade (o hipismo, ou o tênis, por exemplo), os pais procuram organizar as atividades extraescolares de modo a favorecer o contato dos filhos com essas práticas e propiciar mesmo que, indiretamente, o enriquecimento do capital escolar e cultural.

A leitura também aparece como uma prática bastante valorizada pelas famílias, o que não causa surpresa, pois, os professores — pela própria natureza da profissão e do seu local de realização — são leitores (BATISTA, 2007). Os pais professores desse grupo reafirmam não ter o hábito de ler, como discutido acima. No entanto, eles fazem questão de propiciar aos filhos um ambiente doméstico, em que a presença da literatura é uma constante. Eles relatam comprar frequentemente livros, colocá-los no quarto dos filhos, disponibilizá-los em estantes na sala ou em outros ambientes da casa. Embora os livros lidos pelos pais desse grupo não sejam representantes de uma chamada literatura canônica – os livros citados nos depoimentos são títulos da chamada “literatura de massa”, algumas obras consideradas “legítimas” puderam ser encontradas nas moradias visitadas.

Os relatos também mostram que os pais incentivam seus filhos a consagrar parte de seu tempo livre à leitura, considerando-a como uma atividade imprescindível para o sucesso escolar. Ainda que a leitura não seja uma prática tão frequente na vida do próprio professor (Cf. Tabela 36), é comum, nesse grupo, que os pais incentivem e, até mesmo, exijam dos filhos essa prática. Eles afirmam que se esforçam para que os filhos leiam não somente os livros indicados pela escola — e, estes são, para eles, uma exigência que deve ser cumprida —, como também outras obras disponibilizadas em casa.

Essa leitura do dia a dia, essas que o colégio aconselha, eles são obrigados a ler. Essas não tem discussão. Tem que ler e pronto. Mas pra ficar uma leitura assim melhor, a gente procura incentivar, sabe? Você pode ver que aqui em casa tem livro pra todo lado. Nós compramos sempre livros pra eles, tem livro no quarto, pra todo lado. O B. [filho, 9 anos] gosta de ler. Eu aproveito e incentivo bastante. Pra te falar a verdade, eu estou sempre lendo, pra trabalhar mesmo. Assim livro mesmo pra trabalhar, mas assim, literatura não leio muito não. Mas eles me veem sempre lendo né? Faz parte da minha profissão. Mas o livro da escola que eles têm que ler, eu leio também, senão não tem como ajudar, né? [...] Eu leio o livro junto com eles. Eles têm que ler todo dia, se não tem livro da escola pra ler, eles têm que ler outro aqui de casa. Eles pegam também na biblioteca do colégio. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Você me pegou num ponto fraco [risos]. Eu queria muito gostar de ler, sabe? Pra dar exemplo pra eles, mas não consigo. Então, assim, eu procuro ler jornal, revista que já ajuda, né? Eles vão vendo que a leitura é importante, que a gente costuma ler, por aí. Eu fico tão cansado que até tento ler assim um livro legal à noite, mas não consigo. Eu acho que é uma coisa de hábito. Eu sou professor de matemática, então, leio pouco na verdade. E quando criança, não fui acostumado assim a gostar mesmo de ler. Mas não deixo isso atrapalhar, não. Olha pra você ver, esse livro aqui a M. [filha] está lendo [levanta e pega o livro "Alice no País das Maravilhas" de Lewis Carroll]. Ela tem que ler todo dia. Esse aqui não foi pedido pela escola não. Eu comprei pra ela, na semana passada. É um clássico, né? Ela precisa ler. Eu sempre chego com um livro pra eles. Ela [filha] gosta mais de ler do que o V [filho]. Tá acostumando. Eles têm que criar esse hábito desde criança, né? (Pai professor de Matemática, dois filhos)

Eu leio muito, mas a A. [filha única, 10 anos] não gosta muito, não. Eu tenho sempre incentivado, sabe? Ela está lendo este livrinho agora [pega um livro que está sobre o sofá] É um livro mais para a idade dela "Manual de sobrevivência da garota descolada". Ele fala de menstruação, de namorinhos, de não sei o quê [risos]. Nem assim, ela interessou muito. Então, eu estou lendo o livro, o pai dela está lendo o livro. Ela vai devagar, devagar, de vez em quando ela pega e lê um pouquinho. Ela interessou pelo "Crepúsculo" porque viu o filme e gostou. Aí, eu comprei o livro que ainda não chegou, vai chegar. Eu quero até ver, eu vou tentando. Eu vou tentando. Eu peguei na escola o "Bolsa amarela", ela não interessou. A questão é que eu não tenho muito o hábito de ler, sabe? Eu trabalho tanto que não consigo ler muito. O que eu leio muito é coisa para a escola. Eu estou lendo muito porque eu vou dar um prova de livro, então eu sugeri quatro livros para os meus alunos e eu tive que ler os quatro para fazer as provas. Então, nesses dias, ela está me vendo ler porque eu leio outras coisas entendeu? E eu percebi que eu tenho uma coisa ruim que é o seguinte: eu espero ela dormir pra ler, então, ela não me vê lendo. Eu penso assim: agora ela

dormiu, eu posso ler tranquila. Eu gosto de ler, mas fico assim atribulada e acabo lendo pouco, não leio muito também não porque aí, à noite, já estou exausta. Então, pra incentivar, eu vou comprando os livros e leio junto com ela. [Mãe professora de Português e Inglês, uma filha]

Olha, eu vou te falar a verdade. Eu, quando criança, não lia nada. E acho que isso foi muito ruim pra mim. Eu acabei não tendo assim o hábito mesmo de ler. É claro que eu leio muito, sou professor, não teria jeito de não ler. Mas assim, aquela leitura gostosa mesmo, de ler com prazer, não, na verdade não. O que eu faço é tentar fazer os meninos gostarem. A F. [filha mais velha, 15 anos] gosta de ler, ela lê todos os dias, não precisa ficar mandando. Agora o B. [filho, 10 anos] é uma luta. Sabe o que eu faço, eu dou livros pra ele, fico tentando né. Há pouco tempo ele pediu aquele livro, o último do Harry Potter, eu comprei e dei. Ele leu e disse que gostou. Eu vou e pergunto da história, peço pra ele me contar [risos]. Foi o jeito que encontrei pra minha dificuldade não prejudicar os meninos. Os livros que a escola manda ler já é diferente, eles têm que ler e depois eu pergunto pra ver se entendeu a história. Não tem outro jeito, sem leitura, eles não vão bem na escola, a leitura é essencial. (Pai professor de Ciências, dois filhos]

Não tendo sido, portanto, “herdeiros”, beneficiados com práticas cotidianas e “naturais” de leitura na infância e desprovidos de um capital cultural que pudesse habilitá-los a, simplesmente, “dar o exemplo” (BOURDIEU, 1979; SINGLY, 1996a; BATISTA, 2007), os pais professores buscam de modo sistemático assegurar o desenvolvimento de práticas — tais como “ler todos os dias”, “ler em voz alta”, “fazer o resumo” ou “contar sobre o conteúdo do texto lido” — que possam contribuir para desenvolver nos filhos o hábito de ler, formando-os, deste modo, leitores. E ainda: os pais professores procuram sempre ler na presença dos filhos — mesmo que a leitura seja uma leitura “escolar”, vinculada às atividades da profissão ou até mesmo a leitura de uma “literatura de massa” — com o objetivo de familiarizar a criança com esse tipo de prática cultural. Para Lahire (2004), as crianças, ao verem seus pais lendo jornais ou livros, podem incorporar essa prática como algo “natural”, do mesmo modo que incorporam outras ações e comportamentos parentais nos processos de construção da sua identidade social.

No entanto, um paradoxo pode ser observado: se os pais professores — socializados num modo de aprendizagem da cultura (e aí se inclui a literatura) denominado por Bourdieu (1979) como “escolar” — buscam proporcionar aos seus filhos uma maior aproximação com a leitura, essa “quase imersão” ou “quase familiarização” não se torna suficiente para que um novo modo de aprendizagem, mais familiar e mais “natural”, seja instaurado. Em primeiro lugar, pode-se pensar que os filhos, diferentemente de se formarem leitores por “familiarização insensível” ou por herança, desenvolverão também — à semelhança dos pais — um modo de aprendizagem (escolar) que é “sempre tardio, metódico, obtido através de

uma ação pedagógica explícita e ao preço de um trabalho sistemático, esforço árduo” (NOGUEIRA, 1997, p. 118). Esse trabalho, os pais professores o realizam com competência porque, além de imersos na cultura escolar desde a infância, continuam em seu interior ao ingressar na carreira docente e nela desenvolvem suas dinâmicas de ação, tornando-se, por sua vez, responsáveis pela transmissão deste modo de aprender (BATISTA, 2007, p. 100). E, em segundo, que dentro das condições em que se dão as práticas educativas dos pais professores desse grupo, a negociação entre os modos de aprendizagem da leitura dos pais e aqueles desenvolvidos pelos filhos — mediante esforço sistemático dos pais — torna-se mais fácil e a incorporação da herança cultural (mesmo que construída tardiamente) mais “natural” (SINGLY, 1996a, p. 162). Dos 24 filhos entrevistados, apenas quatro afirmaram não gostar de ler ou apresentar dificuldades com a leitura.

Ah, eu tô sempre lendo um livro. Eu já acostumei a ler. Os livros que eu tenho que ler pra escola, que eles pedem, eu leio e a minha mãe costuma ler também. Ela gosta dos meus livros. Fora estes da escola, eu leio tudo o que aparece na minha frente, leio até esses panfletos [risos]. Já li a coleção toda do Harry Potter, eu gosto de escrever também. Todo dia eu escrevo no meu diário. Tenho que anotar tudo, eu sinto falta de escrever, sabe? Acho que puxei a minha mãe. Ela é professora, né? Agora o meu pai, acho que ele não lê muito não, eu vejo ele lendo só o jornal. (Filha, 12 anos)

Nossa, eu leio bastante coisa. Eu gosto de ler, mas, quando eu era pequeno, não gostava muito não. Eu lembro que minha mãe me obrigava a ler. Mas foi bom, hoje eu leio sem ela me mandar, hoje é normal pra mim. A T. [professora de Português] dá um livro pra cada 15 dias e eu leio todos. Tem colega lá na sala que não lê não, eles copiam o resumo da gente, ou então tiram da internet. Eu acho isso bobagem. não vai aprender nada com isso. Eu prefiro ler o livro mesmo que ajuda a aprender mais, já tô acostumado com isso. (Filho, 13 anos)

Eu gosto de ler desde pequenininha. A mamãe fala que eu era nenê e o papai me dava livro de presente, aqueles livros de pano, você já viu? Lá no colégio, a tia [professora] manda a gente ler todo dia. Eu levo um livrinho todo dia pra ler em casa. Eu faço o dever e depois leio. Mas eu gosto de ler mais os daqui de casa. [...] Ah é melhor os daqui. Você quer ver os meus livros? [M. leva a pesquisadora ao quarto e mostra uma estante repleta de livros infantis, CDs e brinquedos] Esses aqui eu já li tudo, esses de cá ainda não li não, tô lendo ainda. O papai fala pra ler pra ele, ele gosta de ouvir historinha [risos]. Você gosta também? Quer ver eu ler? [a pesquisadora responde positivamente e M. pega o livro “O Reizinho Mandão” de Ruth Rocha e o lê em voz alta] Viu como eu tô lendo bem? [risos]. Essa história é engraçada, né? [...] Tô ficando mais inteligente! (Filha, sete anos)

Nos dois casos, a complexa rede de relações que constitui a formação de um determinado “gosto” pode ser identificada (BOURDIEU, 1976, 1979), tendo em vista que a transmissão do capital cultural só é possível por meio de um “contato prolongado e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não somente os pais, mas outros membros da família) e seus receptores” (NOGUEIRA, 2002a, p. 17). Para Singly (1996a, 1996b), a apropriação da “herança cultural” é um trabalho constante e ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos filhos, sendo fruto de um processo dinâmico e emocionalmente complexo que é estabelecido mediante interações familiares particulares.

Pode-se afirmar, portanto, que o gosto pela leitura, necessário, na perspectiva dos pais professores pesquisados, ao sucesso escolar é construído num processo dinâmico de interações particulares no interior de cada família. Essas interações, mediadas pela linguagem (BERNSTEIN, 1961), vão constituindo nos sujeitos (filhos) disposições para “gostar de ler”, e para fazer da leitura, a princípio algo distante, um hábito. De acordo com Bernstein (1960, 1961, 1973), a forma de expressão da linguagem atua como uma estrutura dinâmica sobre a percepção que a criança tem sobre os objetos e sobre a forma como se relaciona com eles. Vale dizer que o modo como os significados são unidos para a compreensão das coisas está diretamente ligado aos modos de expressão da linguagem. Quanto mais os pais professores, ao interagir com os filhos, focalizam a forma de expressão nos “processos” e não no “conteúdo”, mais as crianças encontram possibilidades para perceber novas relações simbólicas e relacionar as coisas de modo mais aberto e flexível. Assim, um “não gosto” se transforma em “gosto”, não pela imposição de seu conteúdo, mas pela compreensão de seus processos, pela “interação dinâmica” de significados: “eu gosto de ler, eu sei que é importante pra mim”, “eu acostumei a ler”, “hoje eu gosto de ler, é normal pra mim”, “eu leio bastante coisa”, “ajuda a aprender mais”.

Mesmo que essa relação com a leitura ainda esteja vinculada a um “modo de aquisição herético” (BOURDIEU, 1976, 1979), ou seja, a aquisição de um gosto pela leitura em certa medida impreciso, não “legítimo”, que se direciona sempre para um “fazer para”, como “ler para aprender mais”, “ler para ficar inteligente”, “ler para ficar bem na escola”, “ler para fazer o resumo”, os professores se sentem recompensados em seu esforço educativo metódico quando afirmam terem desenvolvido nos filhos, finalmente, o gosto pela leitura.

3.2 Grupo 2: Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal

A escola é muito importante, mas o que vale mesmo é ser feliz.

As famílias do grupo 2 têm — como as do grupo anterior — a formação escolar no centro dos seus projetos familiares. No interior das suas dinâmicas de ação e no enquadramento das práticas educativas, pôde ser observado um estilo educativo, que tem por princípio a busca da “realização pessoal” dos filhos, e a ênfase na autorregulação e no desenvolvimento da sensibilidade. Esse estilo educativo incide sobre todos os âmbitos do cotidiano da vida dos filhos, das atividades escolares aos usos do tempo livre.

3.2.1 As famílias

3.2.1.1 Características demográficas

O grupo 2 é composto por nove famílias que, no seu conjunto, representam 22,5% dos pais professores entrevistados. Desse grupo, fazem parte um homem e oito mulheres. Todas as famílias entrevistadas exibem arranjos biparentais, e a faixa etária dos pais professores girava, à época das entrevistas, entre 27 e 49 anos.

O grupo é constituído por quatro famílias com dois filhos, outras quatro famílias com apenas um filho e uma família com três filhos (numerosa para os padrões demográficos atuais, especialmente nas camadas médias) Dos filhos, seis são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A faixa etária dos filhos varia entre três e quinze anos.

Desse grupo, oito pais professores se declararam católicos, e um se declarou católico e espírita.

3.2.1.2 Características socioeconômicas

A renda familiar mensal dos nove pais professores se situa entre quatro e oito mil reais, faixa relativamente superior àquela da maior parte das famílias do grupo 1.

No que se refere ao local de moradia, as nove famílias se encontram assim distribuídas: quatro moram na região central da cidade, e cinco, em bairros de classe média. Quatro famílias residem em casas e as outras cinco em apartamentos, todas em imóveis próprios. Duas das residências visitadas são espaçosas, mobiliadas e decoradas com relativo requinte. Seis outras moradias poderiam ser designadas como mais modestas, no que diz respeito ao espaço físico, mobiliário, decoração e/ou localização, mas apresentavam também decoração harmoniosa e agradável. Apenas uma moradia não seguia os padrões das demais, sendo que a decoração era mais modesta e a arrumação dos cômodos denotava certo descuido. Em três delas, a entrevista foi realizada na sala de estar impossibilitando a observação dos demais cômodos da casa. Nas demais, o acesso aos vários cômodos da casa foi possível porque os pais ou os filhos convidaram a pesquisadora para “conhecer a casa”, comportamento bastante comum no município de Itaúna, que ainda agrega características da hospitalidade e cordialidade próprias da “tradicional família mineira interiorana”. Em quatro residências pôde-se identificar que havia sempre um local destinado aos estudos dos filhos e às atividades profissionais do pai professor ou cônjuge.

Em todas as moradias, havia um ou dois computadores, internet banda larga, um automóvel na garagem e, em sete delas, a família dispunha também de TV paga. Em relação aos gastos com escolarização, todos os filhos das nove famílias estudavam em escolas particulares do município, e os relatos evidenciaram que parte do orçamento familiar se destinava ao pagamento de cursos de línguas, atividades esportivas e artísticas para os filhos em clubes da cidade.

3.2.1.3 Perfil profissional

No que diz respeito à atuação profissional, seis pais professores trabalham nas duas redes, pública e particular, com carga horária que varia de 30 a 40 horas/aula semanais. Os outros três atuam somente na rede particular e têm uma carga horária de trabalho mais reduzida, de 10 a 25 horas/aula semanais.

As disciplinas por eles lecionadas são Ciências (3), Português (2), História (2), Matemática (1) e Espanhol (1).

O único pai professor do grupo é formado em Arquitetura e leciona Espanhol (20 horas aula semanais), em uma escola particular. Além da docência, exerce também atividades ligadas à sua área de formação, desenvolvendo projetos arquitetônicos em escritório localizado na própria residência.

3.2.1.4 Trajetória educacional

Em relação à formação fundamental e média, os dados revelam que há uma incidência, maior do que no grupo 1, de escolarização básica realizada pelo menos em parte na rede particular. Enquanto no primeiro grupo a taxa é de 21%, no grupo 2, mais da metade dos pais professores realizou parte da sua escolarização fundamental e média em estabelecimentos de ensino da rede particular.

Quanto à instituição de formação superior, verifica-se a presença nesse grupo do único professor formado na Universidade Federal de Minas Gerais em todo o universo pesquisado (N=114). Os outros oito pais professores se formaram na PUC-MINAS (1), na FAFI-BH, hoje UNI-BH (1), no Instituto Metodista Izabela Hendrix (1), na UNIFOR (2) e na Universidade de Itaúna (3). Destaca-se que, do total de professores pesquisados (114), apenas dez fizeram o curso superior em Belo Horizonte e que quatro deles estão nesse grupo.

Esses pais professores são graduados em Letras (2), História (2), Matemática (1), Arquitetura (1), Química (1) e Ciências Biológicas (2). Dentre os pais professores desse grupo, sete deles fizeram pós-graduação *lato sensu* e um cursou o Mestrado em Educação.

3.2.1.5 Origem social

Quanto à origem social, ressalta-se, no que diz respeito à origem social, que pertencem ao grupo 2 pais professores cujos genitores possuem/possuíam, de modo geral, maior grau de instrução do que aqueles do grupo anterior. Enquanto no grupo 1 a maior parte dos genitores (pais e mães) não concluiu o Ensino Fundamental, nesse grupo, um genitor possuía curso

superior, três concluíram o Ensino Médio e dois tinham o fundamental completo, e apenas três não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental. Quanto às mães dos pais professores, uma era portadora de diploma de curso superior (Matemática); cinco haviam concluído o curso médio completo, uma, o fundamental completo e apenas duas mães não haviam completado o curso fundamental.

Mesmo que se constate uma mobilidade social e cultural (tendo em vista o capital escolar adquirido) dos pais professores em relação aos seus genitores (sendo que, em quase todos os casos, o pai professor é o primeiro membro da família a cursar o Ensino Superior), os dados sobre a ocupação exercida pelos genitores masculinos das famílias de origem revelam que alguns pais exerciam ocupações que indicavam condições econômicas provavelmente favoráveis (um fazendeiro, dois empresários do ramo da siderurgia, um advogado, um bancário e um comerciante de artigos alimentícios). Os outros dois genitores eram trabalhadores sem qualificação, e um era militar. Quanto às genitoras, três eram professoras (uma diplomada no Ensino Superior e a outra no antigo Ensino Normal), sendo que, entre as demais, uma era comerciante e as outras não exerciam atividade remunerada.

Embora os dados não sejam suficientes para uma caracterização mais detalhada das famílias de origem dos pais professores, é plausível concluir que a nítida mobilidade social ascendente, verificada no grupo anterior, não pôde ser generalizada para todas as famílias do grupo 2 e que, em pelo menos três das famílias, o que se percebe é a manutenção da posição social ocupada pela família de origem, levando-se em conta os capitais econômico e social acumulados.

Para melhor compreender as famílias desse grupo e sua posição no espaço social, torna-se necessário observar ainda os dados relativos ao grau de escolaridade e à ocupação dos cônjuges. Quanto ao grau de escolaridade, o único pai professor desse grupo é casado com uma bancária com curso superior completo. No caso das oito mães professoras do grupo, seis cônjuges possuem diploma de Ensino Superior, e dois têm o Ensino Médio completo. Em relação à ocupação, quatro cônjuges exercem profissões liberais (três engenheiros e um economista), dois cônjuges são comerciantes e os outros dois são empresários.

Conclui-se, portanto, que a tendência a casamentos regressivos do ponto de vista da escolaridade e da ocupação não foi observada nesse grupo, tendo os pais professores realizado casamentos homogâmicos ou ascendentes, na medida em que se uniram a pessoas com posição social semelhante ou superior. No caso das mães professoras, é lícito pensar que, através de um casamento homogâmico ou ascendente, elas asseguraram uma determinada posição social, mantendo ou elevando o volume dos capitais econômico, social e cultural

acumulados (SINGLY, 2004). Podemos supor, portanto, que os pais professores desse grupo desfrutaram, de modo geral, de condições materiais e simbólicas de existência relativamente mais favorecidas do que aqueles do grupo anterior.

3.2.1.6 Estilos de vida e práticas culturais

Dados relativos aos interesses e investimentos culturais foram utilizados para complementar o perfil das famílias desse segundo grupo. Aos dados coletados via aplicação do questionário, foram acrescentadas informações obtidas por meio das entrevistas que contribuíram para vislumbrar alguns aspectos dos estilos de vida das famílias.

A frequência a eventos culturais segue comportamento estatístico semelhante ao observado no grupo 1, porém com leve aumento da frequência ao cinema. Nesse grupo, a maior parte dos pais declara ir ao cinema com a regularidade de três a quatro vezes por ano, sendo que a frequência a teatro, concertos e museu apresentou um registro bastante baixo. Em relação ao cinema, três das famílias declararam o hábito de frequentar salas de cinemas dos *shoppings* de Belo Horizonte. Apenas uma das famílias afirma frequentar salas de cinema do circuito alternativo, especificamente a sala “Belas Artes”, na capital do Estado.

Diferentemente dos pais das famílias do grupo 1, esses não mencionaram a ausência de condições financeiras ou a sobrecarga de trabalho para justificar a baixa frequência a eventos culturais. Ao serem perguntados sobre seus motivos da baixa frequência a eventos culturais, os pais alegaram três razões: a) a baixíssima oferta em Itaúna; b) o fato de que os programas preferenciais dos finais de semana são familiares obedecendo aos desejos dos filhos, c) a preferência dos filhos é frequentar clubes e sítios de familiares.

Desse modo, as atividades de lazer das famílias podem ser resumidas a: visitas a parentes (prática comum a todos os três grupos) e frequência a clubes da cidade e sítios de familiares. No entanto, outras atividades são realizadas somente pelas crianças, mas com o apoio dos pais: atividades esportivas e artísticas, jogos no computador e *videogame*, visitas à casa de colegas.

Em relação à utilização da tevê, os pais afirmam que exercem um controle rígido sobre o tempo e o tipo de programa a ser assistido pelas crianças e que estimulam seus filhos a diversificar suas atividades. Segundo eles, como são disponibilizadas outras atividades (citadas acima) às crianças, elas, por si mesmas, costumam reduzir o tempo diante da tevê em seu tempo livre. É comum, também, assistirem a alguns programas televisivos junto aos filhos e conversarem sobre o tema neles abordado.

No que diz respeito às práticas de leitura, as falas evidenciam que a leitura de jornais e revistas é bastante frequente em todas as famílias, sendo a literatura também apreciada por grande parte dos pais professores do grupo. Em sua maioria, eles citaram livros de literatura divulgados pela mídia e obras de autoajuda e espiritualidade. Uma família chama a atenção por se diferenciar das outras em relação às práticas de leitura. A mãe professora declara ter a leitura como um hábito e cita, como as suas preferidas, obras clássicas que foram apresentadas à pesquisadora que foi convidada a conhecer a sua biblioteca. A graduação da mãe professora, realizada numa universidade federal de grande prestígio acadêmico, provavelmente, terá influenciado sua formação cultural, aspecto que será retomado posteriormente.

As preferências musicais dos pais professores são: música popular brasileira (novamente nomes como Chico Buarque, Milton Nascimento, Zélia Duncan, Caetano Veloso e Ana Carolina foram citados por seis pais) e *rock* (três pais). Eles afirmaram não terem o hábito de escutar música clássica e que, para agradar aos filhos, também escutam músicas comerciais, como sertanejo ou forró universitário.

De modo geral, as práticas culturais do referido grupo são bem próximas daquelas desenvolvidas pelo grupo 1 e demonstram também disposições de “boa vontade cultural” própria das classes médias; porém, os pais professores revelaram, em suas falas, uma menor tensão na sua relação com a cultura. O “rigorismo ascético” bastante visível no grupo 1, aparece aqui, mais atenuado e menos perceptível.

Ah! Essa coisa de teatro, museu, música clássica, assim de cultura mesmo eu gosto, acho legal, mas não tenho assim o hábito de ir. Também sou um pouco relaxada com isso. Eu acho que os filhos têm que construir o gosto próprio. Hoje eles não ficam presos ao que o pais gostam não, têm informação cultural demais na mídia. Eles vão escolhendo o que mais agrada pra eles. Tá certo que é importante uma boa formação cultural, mas sem pressão. Não acho que a gente tem que forçar as pessoas a gostar só porque é uma cultura mais erudita, mais clássica. Isso é coisa da burguesia mesmo, eu acho uma bobagem. Agora, se eu escuto o Chico [Chico Buarque], o meu filho tem que gostar disso também? Acho bobagem mesmo. E também, eu gosto também do gosto deles, eu gosto de curtir um sertanejo universitário de vez em quando... sem problemas. Agora, com a leitura eu sou mais chata. Eu acho que a gente tem obrigação, assim como pais, de mostrar que existe uma literatura melhor, que tem coisas que não vale a pena ler. Eu leio bons livros e procuro comprar uma literatura infantil mais bacana pra ela [filha, 9 anos]. O pequeninho ainda não lê. Mas é isso, eu compro os livros e ponho lá no quarto dela. Ela lê se quiser. Quando a gente vai em BH, ela gosta de ir na Leitura [livraria], aí ela sempre compra um livro. Então é assim que eu faço mesmo. (Mãe professora de História, dois filhos)

Nós vamos juntos ao cinema e, muito de vez em quando, ao teatro. Aqui em Itaúna não tem muita coisa, só teatro mesmo. Cinema só em BH ou Divinópolis, né? Quando vamos ao *shopping* lá, vamos sempre ao cinema. As meninas adoram aquele cinema 3D, tem umas animações bem legais. Agora, música eu costume ouvir música brasileira, ou então um *rock* mais clássico tipo Led Zepellim, ou Beatles. Eu tenho coleção, gosto bastante. Agora, as meninas [filhas de 9 e 5 anos] gostam dos Beatles, elas, acho que acostumaram a ouvir, né? Mas elas escutam mais é... esqueci o nome daquele menino que elas gostam. Ou então, esse negócio de sertanejo universitário. Eles inventam cada coisa, né? A mãe já gosta de música sertaneja mesmo, que eu não curto muito. Mas aqui em casa, elas escutam o que quiser. Eu não ligo não! Elas chamam a minha música de antiga, de ultrapassada, fora de moda [risos]. Elas ficam me criticando. Agora, por exemplo, essa coisa da leitura que você perguntou, eu já acho que vale a pena assim investir um pouco mais. Então, eu procuro incentivar. Assim, eu leio bastante. Então, acho que serve de exemplo. Mas aqui em casa, a gente não obriga elas a ler não, porque eu acho que leitura não se aprende assim, se obrigar perde a graça, né? Vai mesmo pelo exemplo, sabe? [Pai professor de Espanhol, duas filhas]

Aqui em casa a gente não costuma fazer muitos programas culturais não. Acho que é porque o M [filho, 13 anos] acaba querendo ficar por aqui mesmo, no sítio do avô. Ele adora ir pra lá. Então, quando dá, a gente vai só ao cinema. Quando vamos é no *shopping* mesmo. Eu sei que é meio mercadológico, mas é o que os meninos de hoje gostam. Então, a gente assiste com ele também. Agora, música assim... Eu gosto de música popular, sabe? Eu tenho CD no carro, estas coisas. Em casa, eu quase não escuto música. Mas o M. [filho, 13 anos] não gosta do que eu gosto não. Ele tem o gosto dele. Ele toca violão e gosta de uma música legal. Acho isso bom. Mas, ele vai construindo o gosto dele. Leitura... deixa eu ver... eu gosto muito de ler. Estou sempre lendo. Então, o pai também gosta, acho que isso acabou influenciando o M. Ele lê bastante também. Mas ele gosta mais de ler livro que fala de música. O que ele quer, a gente respeita. Então, assim, os nossos programas culturais são bem restritos, nós não somos assim tão preocupados com isso, não. Eu sei que é importante, que é bom ter, assim, conhecimento sobre as coisas: teatro, música, filmes bons. Mas vai mesmo assim no “natural”, sabe? As coisas vão acontecendo. (Mãe professora de Matemática, um filho)

Os relatos evidenciam um fenômeno já identificado em pesquisas francesas mais recentes: uma forte inversão do padrão de reprodução cultural nas gerações mais jovens (DONNAT, 1994; PASQUIER, 2005). Os mecanismos, que antes asseguravam a reprodução das elites sociais, vêm se enfraquecendo, e não são mais tão automáticos, pois as crianças originárias de classes médias e superiores se distanciam cada vez mais da alta-cultura.

Nessa perspectiva, o modelo da forte homologia entre universo cultural e meio social, entre o grau de escolaridade e as práticas culturais, não pode mais ser identificado, tão facilmente, nessas famílias. Há, de fato, uma inversão dos padrões de reprodução, e as hierarquias culturais são muito mais elaboradas no interior dos grupos de pares do que através de uma transmissão vertical familiar (PASQUIER, 2005). A mudança que ocorre no interior das famílias, em relação à leitura de obras clássicas, à música erudita e, de modo geral, em relação aos produtos culturais — definidos por Bourdieu (1979) como “legítimos” — pode

ser observada nos depoimentos acima. Os elementos extremos da cultura cultivada são percebidos por esses pais, como “burgueses”, associados a uma “cultura ultrapassada”, a uma cultura de gerações anteriores e, por isso, não fazem parte da vida de seus filhos. Segundo Pasquier (2005), a mídia tem um destacado papel nesse processo de inversão dos padrões, porque os objetos culturais da juventude são agora definidos, principalmente, pelo seu grau de compartilhamento com os outros, ou seja, com os pares. A cultura “dominante” jovem é definida pela “cultura comum”, pela “cultura popular”, ou seja, por aquilo que pode ser compartilhado com os outros jovens, na rua ou na escola, por exemplo. Isso quer dizer que a cultura adquirida entre os pares, de certo modo, neutraliza a aquisição da cultura que os pais desejariam transmitir e faz com que a cultura jovem dominante não seja mais a “cultura da classe dominante”.

O fato é que, se não se pode afirmar que os pais professores desse grupo apresentam a “familiaridade com a cultura”, própria dos estratos sociais com maior volume de capital cultural, seria, no entanto, plausível concluir que, providos de condições financeiras relativamente mais favoráveis e originários de famílias com maior capital econômico e escolar — quando comparados às famílias do grupo anterior —, evidenciam uma relação mais diletante e menos tensionada com a cultura. Essas famílias, dada a sua origem social relativamente mais elevada e dispendo de uma maior proximidade com a cultura e com o “bom gosto” dominante (“postura, conhecimentos, boas maneiras, charme, etc”), desenvolvem um estilo de vida mais livre, menos “ascético” (NOGUEIRA, 1997). Assim, sentem-se à vontade, para validar o “gosto” dos filhos, de forma descontraída, menos tensa, conscientes de que estão menos propensos ao “risco cultural”, o que pode ser confirmado nos depoimentos: “eles têm o gosto deles”, “elas escutam o que quiser”, ou ainda, “hoje eles não ficam presos ao que a gente gosta, não”.

Mas esses aspectos ainda serão melhor analisados quando confrontados com os elementos internos das dinâmicas familiares, na tentativa de compreender as práticas educativas desenvolvidas por esses pais professores.

3.2.2 Práticas educativas e relação com a escola

Não dirijo, mas eu acompanho. Fico do lado do passageiro, ela é que está dirigindo.

A escola faz parte dos projetos de vida das famílias do grupo, e os pais lhe atribuem uma dupla função: a da instrução, que na visão deles deve contribuir para desenvolver as potencialidades intelectuais dos filhos, e a da educação numa concepção mais ampla. A escola, para eles, deve contribuir para a “formação da pessoa”, para o “desenvolvimento integral”, enfim, para uma “realização de si”. A escola é integrada a um projeto familiar mais amplo de desenvolver nos filhos todas as suas potencialidades cognitivas, sociais e emocionais.

As práticas educativas das famílias desse grupo são voltadas para a construção da autonomia e o desenvolvimento da “personalidade”. Isto porque, segundo os relatos, os filhos devem “aprender a fazer escolhas” e “conduzir, por eles mesmos, a sua vida”, mas, para que essas potencialidades sejam desenvolvidas, uma sólida formação escolar é necessária e imprescindível.

Em relação à vida escolar dos filhos, os pais acompanham de perto as suas atividades, exercendo controle e vigilância sobre o tempo, o lugar e o modo como as tarefas são realizadas. Embora esse controle pareça menos rígido — os pais dizem respeitar o “ritmo dos filhos” —, um grau de enquadramento relativamente forte das atividades pôde também ser identificado nas dinâmicas internas das famílias.

3.2.2.1 Expectativas e projetos de vida: famílias em busca da realização pessoal

A gente quer que ela seja feliz e que seja uma boa pessoa mesmo, com valores, uma pessoa de verdade.

Estudos sociológicos vêm demonstrando, desde a segunda metade do século passado, a relação entre os estilos de educação familiar (modos de controle do comportamento infantil e do exercício da autoridade, modo de comunicação, amplitude do suporte emocional, etc) e a classe social (BERNSTEIN, 1960, 1961, 1973; KHON, 1977, GECAS, 1979, LAUTREY, 1985). Mais recentemente, outros trabalhos demonstraram que essa lógica determinista baseada na condição de classe precisa ser relativizada, pois é possível haver diferenciações entre famílias de uma mesma categoria social (KELLERHALS e MONTANDON, 1991; LAREAU, 2007; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999).

Os pais professores foram investigados justamente pelos elementos de dissonância e consonância, perceptíveis no interior das dinâmicas educativas das famílias. Mesmo que, no conjunto das famílias entrevistadas, sejam perceptíveis comportamentos consonantes, tais como as estratégias de fecundidade e os projetos de uma escolarização longa para os filhos, variações e nuanças desses comportamentos precisam ser analisados.

O malthusianismo presente primeiro grupo é aqui também um comportamento comum aos pais professores, com a exceção de um caso. Os pais professores relatam que a opção por um ou dois filhos, no máximo, foi feita antes do casamento, atitude presente de forma bem marcante também no grupo 1.

A nossa opção de só ter a M. [filha, 7 anos] não foi planejada mesmo não. A gente pensava em ter dois filhos, porque também eu já não era tão novinha... mas eu tive um problema muito sério na gravidez. Eu perdi um bebê, e a segunda gravidez foi muito difícil. Eu fiquei de repouso por quase toda a gravidez. Então tivemos que ficar só com a M. Eu não queria ter muitos filhos não, mas um só eu acho pouco porque a M. fica muito sozinha. Tem os priminhos, mas não é a mesma coisa. Mas, hoje em dia, as famílias estão escolhendo ter poucos filhos mesmo. A questão da educação hoje, assim, dos valores, de como as pessoas estão cada vez mais individualistas preocupam a gente. Você vai colocar a criança no mundo pra viver essa loucura que tá aí. Não sei se vale a pena. Mas a M. dá muita alegria pra gente. Ela é uma menina doce, muito especial. Ela tem uma sensibilidade fora de série. A gente vai ensinando, a gente quer que ela seja feliz e que seja uma boa pessoa mesmo, com valores, uma pessoa de verdade. Por isso, é preferível um só e formar uma pessoa de verdade, você concorda? (Mãe professora de Ciências, uma filha)

Foi escolha. Em primeiro lugar, a gente sempre queria ter filhos, e um só a gente acha também que é um pouco difícil. Eu sou de uma família de sete filhos. E minha esposa é de uma família de um único filho. Então ela sempre achava a dela pequena. Principalmente depois de adulta. A mãe dela faleceu por doença grave. E ela ficou sobrecarregada, no cuidado com a mãe. Então, a gente pensou nisso, na sobrecarga pra esses filhos no futuro. E também, ter irmão, a gente julgou muito importante. A formação das meninas é nossa grande preocupação, educar mesmo de verdade. Então, a opção foi ter dois. Três hoje seria muito dispendioso. Financeiramente falando, e a gente talvez não conseguisse dar a atenção assim que os filhos merecem. (Pai professor de Espanhol, duas filhas)

Bom, a C. [filha, 8 anos] não foi planejada não, eu me casei muito nova, né? Eu tinha só 19 anos e já estava grávida dela. Mas, quando resolvemos nos casar, nós fizemos planos de ter mais um filho. Então ele demorou um pouco mais, a C. já estava grandinha, com quase quatro anos quando o V. [filho, 4 anos] nasceu. Mas foi ótimo, os dois se dão muito bem. É muito bom ter um irmão, né? Eu sou filha única e é difícil. Agora, por quê? Bom, foi uma opção mesmo. A gente sabe que hoje em dia as famílias, assim, se querem dar uma boa educação pros filhos precisa investir neles. E eu num falo assim só de dinheiro mesmo, não. É claro que o financeiro também conta, mas o mais difícil que eu acho é você poder dedicar aos filhos mesmo, ensinar pra eles a ser gente. Eu dou aula numa escola particular, no S. [escola particular vinculada ao SESI] e vejo os meninos lá. Gente de condição financeira boa, mas os meninos perdidos, mal-educados, acham que mandam no

mundo. Eu não quero isso pros meus filhos. A gente precisa educar bem, é isso que eu acho. (Mãe professora de História , dois filhos)

Embora o controle da fecundidade seja uma prática comum e um traço marcante das famílias das classes médias e o fenômeno esteja presente não somente nesse grupo, mas em todo o universo pesquisado, conforme vimos no capítulo 2, no caso específico das famílias desse grupo, as motivações que levaram ao malthusianismo estão fortemente ligadas à aspectos mais “relacionais” do que econômicos. Assim, as estratégias de fecundidade das famílias podem ser explicadas pela intenção — própria das classes médias — de “concentrar todos os seus recursos materiais e simbólicos em um pequeno número de descendentes, encarregados de prolongar a trajetória ascendente do grupo” (BOURDIEU, 1979, p. 311), e a motivação dos pais está ligada também a aspectos de ordem expressiva e relacional⁴⁶.

Essa mesma lógica de percepção do planejamento familiar – vinculada a aspectos de ordem expressiva – se diz presente também na única família do grupo em que o malthusianismo não pôde ser observado (família com três filhos).

Ter os três foi opção nossa mesmo. O primeiro eu adotei, desde que eu era bem novinha eu tinha este desejo de adotar. Então eu pensei, o B.[cônjuge] concordou também: é melhor adotar o primeiro, pra não correr o risco de desistir [risos]. Então foi uma benção! Ele veio pra mim com dois meses de idade. E, quando ele estava com dois aninhos, resolvemos que teríamos mais dois. Eu tive um atrás do outro. Você vê que não foi falta de planejamento, não foi por acaso. Eu acho que é muito legal ter irmãos. Eu tenho cinco irmãos e B. não tem nenhum. A amizade deles é muito linda, eles são inseparáveis. É claro que a gente se preocupa muito com a formação deles, com o caráter mesmo, com a formação assim da pessoa deles, que eles sejam eles mesmos, sabe? Isso é mais importante do que tudo. Então eles vão bem na escola, não são assim de tirar só dez não, mas isso é normal, a gente não vê como uma coisa absurda, não. O que eu quero, o B.[cônjuge] também, é que eles sejam pessoas boas e que saibam pensar, que sejam questionadores, que não aceitem o mundo do jeito que ele é. O mundo tá precisando de gente assim. Eu tenho certeza! (Mãe professora de Química e Ciências, três filhos)

Singly (1996a, 2001a, 2001b, 2004), em estudo sobre as famílias contemporâneas, chama a atenção para o fato de que os laços construídos pelas famílias não são mais baseados na objetividade ou em estatutos formais, mas o que produz a coesão familiar são justamente os laços entre “pessoas”, construídos no interior das dinâmicas familiares. O autor denomina

⁴⁶ Segundo Bernstein (1973), a “ordem expressiva” refere-se a um conteúdo moral das relações, envolvendo um complexo de comportamentos e atividades que dizem respeito à conduta, ao caráter e à “maneira de ser”.

as famílias contemporâneas como “relacionais”, voltadas para a personalização da convivência em seu interior e para a produção de “indivíduos originais”. A busca da individualização, da construção do "verdadeiro eu", tem, como condição essencial, o "olhar do outro" e, para isso, as famílias têm a função de, justamente, cuidar dessa "permanência do eu", através de um “trabalho sobre si”, assistido e orientado pelos outros”.

No entanto, uma tensão acompanha essa dinâmica, na medida em que o seio familiar se torna, por um lado, estimado e valorizado (a família como espaço privilegiado do “cultivo do eu”) e, por outro, instável e incerto, pois sua duração depende da satisfação, tanto dos pais quanto dos filhos. Para as famílias do grupo 2, não basta um "estar juntos", mas torna-se necessário um "estar juntos e livres", pois a liberdade é condição essencial de todo o processo de individualização porque agrega suas características fundantes: autenticidade, independência e autonomia.

Podemos concluir que, nas famílias desse grupo, a busca do “cultivo do eu” está no centro das expectativas de futuro para os filhos. Isso não quer dizer, entretanto, que a escola não seja central em suas aspirações, mas, sim, que ela deve estar integrada aos anseios de desenvolvimento psicológico equilibrado dos filhos. Nesse sentido, fica claro, nos discursos dos pais, que a escola desempenha um importante papel na construção da “pessoa” e que uma boa formação cultural – científica e “expressiva” – é necessária para essa construção.

É claro que eu quero que eles estudem o máximo que puder... até a universidade, é claro. Mas que seja uma formação assim mais ampla. Eu não quero que eles pensem que a vida é só o vestibular, não. É mais do que isso! Eu quero que eles pensem em ser uma pessoa assim realizada, que façam coisas que gostam, que sejam felizes mesmo. Mas eu preocupo com o vestibular também [risos], tem que ter uma formação assim de conteúdo científico também, quanto mais melhor. Mas eu não tenho estresse com essas coisas, não. Não tem aquela fissura de passar na UFMG. A maioria dos filhos dos meus colegas, dos casais amigos da gente, são assim. Os pais fazem questão. Eu não acho isso não. Até prefiro que eles façam aqui mesmo, perto da gente, mas que façam um bom curso, que tenham qualidade na formação pra ser um bom profissional. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Os projetos que faço pra ela são assim: estudar até a universidade, fazer um bom curso. Se quiser continuar, ótimo, fazer um mestrado, uma coisa assim. Mas ela é que vai escolher. Eu não vou ficar direcionando não. Ela vai escolher o curso que quiser. Se ela quiser ser professora, por exemplo, eu não vou gostar muito não, mas tudo bem. Não adianta a gente trabalhar com o que a gente não gosta. Ela fala que vai ser médica. Então eu falo: Começa a estudar bastante porque pra ser médica não é fácil, não. Então assim: se ela passar numa federal, vai ser ótimo, mas, se não passar, tem muitas outras opções. Isso não me preocupa muito não. O que me preocupa é se está realmente tendo uma boa formação cultural, assim, de conhecimento mesmo sobre o mundo, sobre as coisas. Agora, ela tem potencial pra passar numa federal, ela é muito inteligente, e a escola é muito boa. Por isso, a

escola é importante. Ela tem este papel, de formar a pessoa toda. (Mãe professora de História, uma filha)

Nós queremos que a L.[filha, 7anos] estude até fazer uma universidade, a gente quer que ela possa... que ela tenha sucesso na vida profissional, né? Eu penso que ela não vai seguir carreira acadêmica, não. Ela é mais prática, mais operacional. Mas estudar até a graduação ela vai. Depois é ela quem decide. Ela diz que vai fazer veterinária, ela adora bichos. Ela tem cachorro, gato, periquito, diz que vai cuidar dos bichos, mas ela é muito novinha, tudo pode mudar, não é? Mas fazemos questão é que ela faça uma universidade e que escolha uma profissão que a faça feliz e que nela, ela se realize como pessoa. É isso que a gente mais quer, que ela seja feliz, sabe? (Mãe professora de Português, uma filha)

Como se vê, a ênfase dada aos aspectos expressivos, na formação dos filhos, não implica, entretanto, para as pais, negligenciar os aspectos instrumentais da formação escolar. Essas famílias se preocupam igualmente com a formação psicológica e intelectual deles e depositam na escola suas expectativas em relação a essa formação.

A dualidade de princípios educativos (“que ela tenha sucesso” e “que ela seja feliz”) remete à complexidade da definição do indivíduo contemporâneo, que traz em si duas formas de individualidade: o indivíduo construído pelo seu mérito, pelo desenvolvimento de seus “talentos”, e o indivíduo formado pelos laços (de afeto) que os ligam aos outros. Essas duas formas de individualidade produzem diferentes expectativas sociais em relação aos filhos e fornecem aos pais dois princípios educativos: o filho deve ter sucesso; o filho deve ser feliz (SINGLY, 1996a).

Esses princípios marcam fortemente as famílias desse grupo. Para os pais, não é sua única função assegurar a realização pessoal (bem-estar psicológico) dos filhos, mas também propiciar os meios para que eles possam ser bem-sucedidos na concorrência escolar e profissional. Assim, “obedecer a dois deuses” (SINGLY, 1996a, p. 139) faz com que os pais e os filhos tenham que resolver, constantemente, situações de contradição: “eu quero que eles pensem em ser uma pessoa assim realizada”, “mas eu preocupo com o vestibular também”. Entretanto, os depoimentos revelam, também, que a vivência dessas contradições não impede que as famílias busquem um equilíbrio entre os dois princípios, mesmo que ora privilegiem a dimensão escolar, ora, a dimensão psicológica.

Todos esses aspectos estão inscritos nas práticas educativas das famílias do segundo grupo e podem ser observados, desde a escolha da escola para os filhos, até as estratégias de acompanhamento das atividades escolares e extraescolares.

3.2.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: uma escola que seja “criativa”

Todas as famílias do grupo 2 escolheram a rede particular para escolarizar seus filhos. A opção pela escola particular não é novidade, pois, como vimos, a preferência é bastante comum em todo o universo pesquisado. Segundo Ballion (1982), as famílias que procuram a rede particular são “consumidores especializados”, que atuam em três dimensões: a) fazem um levantamento da oferta educacional no mercado; b) classificam os estabelecimentos e separam aqueles que poderiam atender à sua demanda; c) procedem a uma análise custo-benefício que pode variar ao longo da escolarização, dependendo da idade e do nível escolar do educando.

Tal comportamento “especializado” também pode ser observado nas famílias desse grupo. Os relatos revelam que elas classificam as escolas do município de acordo com as suas expectativas educacionais e com o conhecimento produzido/adquirido a respeito de cada um dos estabelecimentos. Segundo Establet (1987), as famílias cujos pais, principalmente, a mãe, possuem formação de nível superior realizam um “verdadeiro trabalho para o conhecimento total da vida escolar dos filhos” para, de posse desse conhecimento, fazerem as escolhas acertadas. No caso dos pais professores, essa tarefa é considerada por eles como algo “natural”, tendo em vista que estão imersos no mundo escolar e possuem uma rede de relacionamentos que possibilita acesso mais fácil a essas informações sobre as escolas.

Eu escolhi o CS [colégio de tradição na cidade]. A escolha é assim algo natural, né? A gente que é professor já conhece as escolas, você sabe aquela que tá mais de acordo com o que você pensa, com o que você acredita, né? Você vai observando as escolas, sabe aquela que trabalha os valores que você acredita, que tem um bom ensino mesmo. E, também, as que a gente não conhece por dentro diretamente, a gente conhece muita gente. De todo modo, a gente entende pela fala dos outros como é que é a escola, entende? (Mãe professora de Português, dois filhos)

A preocupação com a escolarização das crianças também se iniciou bem cedo, no seio dessas famílias. Os pais relatam que, desde a educação infantil, procuraram escolher uma escola que atendesse às suas expectativas. Mas quais são essas expectativas? Que critérios são utilizados pelos pais na hora de escolher a escola? Que aspectos da escola ligados à “ordem expressiva” prevalecem na escolha? Que dimensões da ordem instrumental são observadas pelos pais? Qual o papel exercido pelo fator “clima escolar” nos processos de escolha? Os pais utilizam critérios de ordem funcional como a localização da escola, por exemplo?

As expectativas desses pais em relação à escola podem ser inferidas por meio da análise dos critérios que eles utilizam para selecionar o estabelecimento de ensino. Tal seleção é uma estratégia educativa que não pode ser vista isoladamente, mas integrada a outras estratégias formando um “sistema”. Assim, cada estratégia está ligada a outras estratégias anteriores e posteriores e depende dos resultados esperados de cada uma delas (BOURDIEU, 1989b, 1990). Partindo do pressuposto acima, a análise dos critérios de escolha pode contribuir para a compreensão mais ampla do sistema de estratégias educativas dessas famílias.

TABELA 43
Pais professores do grupo 2 segundo critérios para escolha do estabelecimento de ensino

Critérios adotados	N.
Proposta pedagógica e qualidade do ensino	9
Valorização da criatividade e da reflexão	7
Bons professores e boa gestão	7
Clima escolar favorável e boa clientela	6
Segurança	4
Infraestrutura e condições materiais	1
Mesma escola em que o professor trabalha	1

Fonte: Dados coletados através de entrevista realizada com os 40 pais professores selecionados.

Como os dados revelam, os aspectos “avaliatórios” se sobrepõem amplamente aos “funcionais”, o que não causa surpresa, levando-se em conta o perfil social e cultural dos sujeitos em questão (BALLION, 1982). O que chama a atenção é que, pela primeira vez, no

conjunto dos 40 pais professores entrevistados, o critério “valorização da criatividade e da reflexão” foi por eles declarado.

A opção pelas escolas é porque eu conheço o projeto pedagógico e eles valorizam assim a criança pensar, criar, sabe? Eu olho isto. Vejo se a escola tem uma boa proposta, tem bons professores, mas também se esta proposta é baseada numa educação mais voltada pra criança mesmo, pra criatividade. **Uma escola assim mais criativa, né?** A C [filha, nove anos] estudava em outra escola mais tradicional. Ela sofria lá, é tudo muito formatadinho. E foi, quando ela foi pro S [colégio particular], ela melhorou demais a aprendizagem dela, a socialização, eu vejo que ela aprende mais feliz. Mas é claro que eu olho também a questão da qualidade mesmo. (Mãe professora de História, dois filhos)

Quando os meninos foram pra escola, na educação infantil, no maternal mesmo, eu já escolhi pensando na proposta da escola. Qual a concepção deles de educação, como eles vêm a criança, tudo isso eu olhei. Você sabe que a gente que é professora acaba conhecendo isso melhor, então, a gente exige mais da escola. Eles estão na mesma escola desde a educação infantil. Lá, eu sei que é mais aberto, os meninos podem usar mais o pensamento, aprendem mesmo a pensar. Eu sei que o CS [escola de tradição na cidade] é uma escola com muito mais estrutura, focada no vestibular mesmo. Eu também preocupo com o vestibular, mas não dá pra tratar os meninos como se fossem maquininhas. Eu prefiro uma escola mais alternativa, assim, mais voltada pra criação, mais lúdica, mas é claro que com conteúdo também. É isso que eu olho. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Pra escolher a escola, nós escolhemos juntos eu e o M. [cônjuge]. Ele estudou no CS [escola de tradição da cidade] desde o 5º até formar, eu já estudei no Estadual [escola pública estadual que até a década de 80 gozava de prestígio acadêmico]. Então, ele queria colocar no CS, mas eu não concordei. É uma escola maravilhosa, com muito conteúdo, né? Mas eu fico pensando se vale a pena tanto sacrifício. Eu vejo filhos de amigos meus que estudam lá, eles sofrem muito, é uma escola excelente, mas pra quem vê a educação assim. Eu não vejo. Eu acho que a criança tem que ter liberdade pra ser criança mesmo, pra ser ela mesma. Eu preferi colocar ela [filha, 10 anos] no E.[escola particular vinculada a um sistema de ensino] que também não é o ideal, mas, pelo menos, o aluno pode criar mais. Eu também trabalho lá, mas não é por isso, não. Se a escola não atendesse, eu não colocaria lá só porque trabalho na escola. É uma escola mais reflexiva, sabe como? Às vezes, eu acho que falta um pouco mais de conteúdo, mas, como ela vai bem, eu não preciso me preocupar tanto assim, e também, como não existe uma escola perfeita. A gente acha que lá ainda é melhor porque eu penso que, se a L. desenvolver o pensamento, a criatividade, o resto ela vai dar conta, independente da escola. Por enquanto, ainda não mudei de idéia, não. Não sei se eu vou mudar depois quando ela estiver maior. [Mãe professora de História, uma filha]

Os depoimentos revelam a preferência de cinco famílias por escolas menos tradicionais que adotam uma “pedagogia invisível”, nas quais o enquadramento é mais tênue, e onde o papel do professor é propiciar os contextos nos quais os discursos e seus significados podem ser criados e recriados pelos alunos. Eles recusam optar por escolas que

trabalham na perspectiva de uma “pedagogia visível”, nas quais o enquadramento é rígido e o controle sobre as relações e os discursos é mais forte e explícito⁴⁷ (BERNSTEIN, 1977). Mas outra tendência também está presente, como revelam os depoimentos abaixo. Os outros quatro pais professores do grupo optaram por escolarizar seus filhos numa só escola, de grande porte, com características mais voltadas para o que Bernstein denomina como uma “pedagogia visível”.

O colégio foi a opção porque nós conhecemos o trabalho deles, né? Então, não tínhamos nem o que questionar; se lá tivesse no primeiro aninho que eu precisava colocar na escola, eu já colocaria lá, com certeza. Olha, ali no colégio, valorizo a qualidade do ensino, o cuidado, a gente sabe, conhece o trabalho dos professores. O cuidado das professores, eu valorizo demais, eu acho importante nessa idade, carinho, atenção, receber esse aluno. Então, assim os valores que a escola tem mesmo, a preocupação lá não é só com o conteúdo, é com a pessoa também. O espaço que o colégio tem, que eu acho que para criança é importante, principalmente a gente, que vive em apartamento, na hora que chega ali uma maravilha, uma maravilha! E para mim, falar da metodologia do colégio e um método que a gente acredita, né? Então, apesar de ser mais tradicional, eu acho que a escola consegue trabalhar bem a criatividade dos meninos, o modo de pensar e questionar as coisas. Apesar de que eu acho que precisava ser um pouco mais aberto. Mas você sabe que é um trabalho mais sério, mais orientado, né? Não é um trabalho qualquer. Aí a gente vem juntando um pouquinho de cada coisa para escolher, pra fazer esta escolha. (Mãe professora de Ciências, uma filha)

Sim. Elas [filhas] sempre estudaram no colégio. E, em primeiro lugar, eu não sou de Itaúna, mais minha esposa, sim. E ela em algum momento, lá na época do ginásial dela, ela estudou lá. Ela estudou no Estadual, mas fez outros cursos no colégio. Não sei se foi magistério, não lembro exatamente qual que foi. Um aqui e outro em outra escola. E ela sempre gostou daqui. E, quando eu vim pra Itaúna, eu me apaixonei pelo espaço físico do colégio. Até então, não conhecia os valores, não conhecia a estrutura pedagógica da escola em si. Mas o espaço físico era uma coisa, é uma coisa que qualquer um que chega aqui se encanta. Isso a gente não vê, eu sou de Belo Horizonte, aquela cidade tumultuada. E a gente chega aqui e essa paz. Essa alameda central, a estrutura física foi um dos fatores, mas o que me cativou a trazer as meninas pra cá foi saber que a escola preocupa com a ética, com a construção moral da criança. Isso é tudo pra mim, aí vem junto o ambiente, o clima da escola é saudável, aqui elas teriam bons coleguinhas. Nós pensamos, e então antes de decidir eu procurei saber sobre a proposta da escola, a qualidade do ensino, essas coisas. E depois eu comecei a trabalhar aqui, aí conheci melhor a estrutura interna do colégio,

⁴⁷Os conceitos de “pedagogia visível” e “pedagogia invisível” foram desenvolvidos por Bernstein (1977), na busca de compreender a relação entre classe social e pedagogia. Segundo o autor, nas pedagogias visíveis a hierarquias são bastante nítidas e a regra é “as coisas devem ser mantidas separadas”: aluno x professor, conteúdo escolar x conteúdo do cotidiano. Nesse tipo de pedagogia, as fronteiras entre os conhecimentos são bastante rígidas, e a forma de aquisição dos conteúdos escolares é fundada numa lógica transmissiva. Ao contrário, nas pedagogias invisíveis, as regras de hierarquia são implícitas, e o enquadramento (controle) também é menos visível. Desse modo, nas pedagogias invisíveis, a relação professor/aluno é mais simétrica, e o professor cria os contextos nos quais o aluno pode recriar e explorar os objetos. Nessas pedagogias, a regra é “mantenham as coisas juntas” e, conseqüentemente, as fronteiras são assim esbatidas entre aluno e professor, entre conhecimento formal e informal. Bernstein afirma igualmente que as pedagogias invisíveis são implementadas pelas classes médias e geradas pela complexificação crescente da divisão de trabalho de controle simbólico.

a parte pedagógica, a estrutura e o apoio que o colégio disponibiliza pros professores é incomparável. Hoje eu tenho total segurança de que eu estou tendo oportunidade de oferecer o melhor pra elas, a melhor escola, um estudo de qualidade. Os meus pais falaram isso uma vez, que a escola é diferente das que eles conhecem. Eles moram em Belo Horizonte e se encantaram com a escola. Você sabe que a escola é tradicional, mas é um tradicional renovado, né? Os alunos aprendem também a ética, eles também trabalham a criatividade que eu acho muito importante, não é só conteúdo, não. (Pai professor de Espanhol, duas filhas)

O que é convergente em todos os depoimentos do grupo é que as famílias valorizam tanto aspectos de ordem expressiva quanto de ordem instrumental, mas a demanda de expressividade é posterior à satisfação dos requisitos instrumentais. Enquanto tudo transcorre satisfatoriamente, a preocupação com os aspectos estritamente escolares (formação científica), fica em segundo plano (SINGLY, 1996a): “Eu acho que falta um pouco mais de conteúdo, mas como ela vai bem, eu não preciso me preocupar tanto assim”.

Em suma, no que tange aos critérios de escolha dessas famílias, pode-se concluir que, no caso dos pais que optaram por uma escola tradicional, no centro dos argumentos, está uma ideia de continuidade dos valores da família, porquanto a dimensão moral do processo pedagógico é bastante valorizada. E, no caso das famílias que optaram por escolas “abertas”, com “pedagogias invisíveis”, o centro dos argumentos é a ideia de que uma boa proposta pedagógica deve ter como foco desenvolver pessoas criativas e reflexivas.

3.2.2.3 Dinâmicas intrafamiliares: a criança como pessoa e a “construção de si”

A “realização pessoal” como alvo marca as práticas educativas das famílias do grupo 2. O discurso dos pais professores acerca das dinâmicas familiares indica que a “construção de si” está no centro dessas dinâmicas e conduz suas práticas educativas. Os filhos são considerados como sujeitos capazes de utilizar recursos materiais e simbólicos na busca de um bem-estar psicológico. Nesse sentido, o papel dos pais seria o de oferecer a possibilidade para um “trabalho sobre si, assistido e orientado pelos outros”, ou seja, o de propiciar condições para que essa construção possa ocorrer, para que as aprendizagens da responsabilidade e da autonomia possam ser efetivadas.

O estilo educativo dessas famílias pode ser associado, ao menos em parte, ao estilo designado por Kellerhals e Montandon (1991) como *contractualiste*, de acordo com o qual as famílias educam seus filhos numa lógica baseada na sensibilidade e na autorregulação. Um

estilo educativo *contractualiste* valoriza práticas e estratégias que ajudem os filhos a conquistar a realização pessoal, através do desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. O recurso à sensibilidade e à comunicação é bastante usado por famílias que adotam esse estilo educativo, em que as “técnicas de influência” são mais fundadas na empatia do que na normatização das condutas. Os pais procuram estabelecer uma comunicação aberta com os filhos, e a negociação é utilizada sempre que o embate entre valores ou comportamentos ocorre.

A C.[filha, 8 anos], eu acho que ela tem que trilhar a vida dela. Eu coloco isso: filho é nosso enquanto tá na nossa barriga, depois que sai é pro mundo. Tem que preparar pro mundo. E tem que preparar. Então não adianta ficar cercando...ficar apoiando, apalpando porque vai chegar num dia que a minha mão não vai alcançar, não. Por isso, tem que preparar pra vida, tem que formar a pessoa como um todo. Eu acho que o mais importante é ela ser assim responsável com ela mesma e com os outros também, é ela ser uma pessoa autônoma que sabe o que quer, mas que respeita a ela mesmo e as outras pessoas. Isso pra mim é que é importante. Então, tudo aqui em casa a gente conversa sobre tudo. É no diálogo mesmo porque eu quero que ela confie em mim. Então, a gente negocia quando precisa. Ela não vai aprender a escolher se não escolher, não é? Então eu não faço tudo pra ela não, deixo ela escolher. Eu mostro os dois lados e ela escolhe. (Mãe professora de História, dois filhos)

Mais na conversa, na negociação. Eu sou um pouco brava, mas a gente conversa muito, sempre conversei com ela e coloco isso para ela. Eu falo com ela: Mamãe está te explicando, mamãe gosta de conversar com você. Mas nada de impor não, claro que algumas coisas têm regras. Algumas coisas têm regras sim, por exemplo, tem a hora de comer, tem a hora de fazer o dever, a hora de escovar os dentes. Então, ela tem os limites, tem umas coisas que a gente coloca mesmo, mas eu procuro mais ir para o lado da conversa também para chegar onde a gente quer, negociando, conversando, dialogando. Com o pai também, ele conversa, e é tudo bem tranquilo. A gente preocupa com a formação dela, assim, com os valores dessa formação. Também a gente quer que ela saiba se posicionar, que ela tenha opinião. Então a gente não fica impondo as coisas. (Mãe professora de Ciências, uma filha)

Eu confesso que sou meio autoritário, eu sou assim... sou mais é... assim... mais exigente. Então, eu tenho que me policiar pra educar direito. Não é com autoritarismo que a gente educa. Pelo menos eu acredito nisso. A mãe ainda tem assim aquela figura materna, a gente não passa mão na cabeça de nenhuma delas, a gente não adula nenhuma das duas. Mas, quando tem que ser mais enérgico, sou eu. Agora, isso quase não acontece porque procurarmos conversar primeiro, na base do diálogo mesmo. Sim. Em primeiro lugar, tem que nos respeitar como pais, em momento algum a gente tenta ser muito manso e também, claro, não muito rígido. Então, primeira coisa, respeito, absolutamente nós não admitimos mentira, não que elas não mintam, mais faz parte do nosso papel mostrar que está no caminho errado. Como a gente faz isso, mostrar esses valores, a gente não impõe, a gente ajuda a construir mesmo. Vai conversando e mostrando os dois lados da moeda, eu sempre falo pra elas que na vida sempre temos dois caminhos, duas escolhas, depende da gente mesmo escolher o que for melhor. Eu quero que elas aprendam a escolher. Isso faz a pessoa ser mais humana. Eu vou ficar muito feliz se, quando adultas, elas forem pessoas resolvidas, que sabem o que querem da vida, mas que também têm

valores, sabem conviver. Assim, elas vão se construindo enquanto ser humano mesmo. Agora a mãe é um pouco diferente, eu vou tentando mostrar pra ela. Mas na verdade, como eu fico em casa a tarde, eu trabalho de manhã no colégio e à tarde faço meus projetos, o meu escritório é aqui em casa mesmo. Então, meu tempo é mais flexível, sou eu quem cuido mais de perto da educação delas. A mãe chega sempre bem tarde. Ela trabalha na Caixa [Caixa Econômica Federal] e não tem hora pra chegar, tem dia que ela chega e as meninas já estão dormindo [risos], papéis trocados, né? [risos] Eu digo que sou o marido que toda mulher queria ter... [risos] (Pai professor de Espanhol, duas filhas)

Como se pode ver, o exercício da autoridade parental, nessas famílias, tem como fundamento o “respeito”. Aqui, a noção de respeito se refere, não ao reconhecimento de uma autoridade superior, mas ao direito, de todos os indivíduos, adultos ou crianças, de serem reconhecidos e valorizados como pessoas (SINGLY, 1996a). Então, se a regulação moral não é operada verticalmente, os pais buscam negociar com os filhos, através do diálogo, que é, como vimos, um *leitmov* nos depoimentos dos pais.

Valores... A gente procura ensinar pros meninos que as pessoas não são iguais, que existem formas de pensar diferente daquilo que a gente pensa. Então eu acho que é importante desenvolver neles assim um **senso moral** mesmo. Pra depois, eles saberem o que é certo e o que é errado sem ninguém ter que impor isso. Ah... É autonomia mesmo, né? Agora, outra coisa que eu acho importante é que eles também saibam opinar, que não aceitem tudo como uma verdade. Isso é difícil porque na escola acaba que eles [os professores] não aceitam muito os meninos questionadores. Esse é o único defeito do colégio, eu queria que eles desenvolvessem mais assim um **espírito crítico** mesmo. (Mãe professora de Português, uma filha)

A gente valoriza aqui em casa a sensibilidade, sabe? Se você aprende a se sensibilizar, você não fica egoísta, você aprende a ver o outro como pessoa, você aprende a se ver também como pessoa. Nós achamos, aqui em casa, que as crianças precisam desenvolver isso. A gente não nasce sabendo isso. Sensibilidade, criatividade, tudo isso a gente aprende. Mas eles precisam de regras também. Então, tem os valores assim, do respeito, do limite. Tudo isso tem que ser levado em conta na educação dos meninos. (Mãe professora de Química e Ciências, três filhos)

Os pais das famílias do segundo grupo estão mais preocupados em “deixar fluir” as potencialidades dos filhos do que em modular sua personalidade. Através de uma prática educativa fundada na premissa do “trabalho sobre si, orientado pelos outros”, eles devem descobrir os talentos “escondidos” de seus filhos (SINGLY, 1996a, 2001). Para isso, estão atentos às diferenças entre eles e buscam estimular o desenvolvimento de qualidades como “senso moral”, “espírito crítico” e “sensibilidade” e, por fim, “criatividade”.

A ênfase maior nas qualidades expressivas é própria, segundo revelam os trabalhos de Kellerhals e Montandon (1991), das famílias das classes médias e das elites. Já as famílias

que ocupam posições mais subalternas na hierarquia social valorizam, segundo os estudos citados, a inculcação da ordem e da obediência. No entanto, variações no interior das famílias podem transgredir em certa medida essa lógica, ou ainda, transmutá-la, dando a ela, graus e pesos diferentes.

3.2.2.4 Acompanhamento das atividades escolares: autoridade negociada e a construção de disposições favoráveis ao sucesso escolar

Dever de casa, aí a gente chega da escola, almoçamos, damos uma descansadinha e vamos para o dever. Todo dia tem. É muito bom, a gente faz com prazer, sabe? Eu sento, acompanho, o dia em que não estou muito apertada, eu leio para ela, conto histórias, mas eu combino com ela: Eu te oriento mas quem tem que pensar é você. Estou sempre por perto, ela sentada na mesinha dela e eu na minha. (Mãe professora de História, uma filha)

O acompanhamento da vida escolar dos filhos, no grupo 2, também apresenta um enquadramento forte. Os pais exercem um controle sobre o tempo, o espaço e o ritmo das atividades escolares dos filhos para que sejam asseguradas as condições necessárias ao sucesso escolar. Segundo Van-Zanten e Duru-Bellat (1999), o acompanhamento escolar realizado pelas famílias de classes médias tem geralmente objetivos mais amplos em termos de socialização e desenvolvimento pessoal das crianças. Os pais desejam proteger seus filhos das decepções e do sofrimento que uma experiência escolar malsucedida lhes poderia causar. Através de um acompanhamento sistemático, eles implementam estratégias para desenvolver, na criança, competências e disposições que são valorizadas pela escola e que contribuem para o êxito escolar.

Sem dúvida, a análise das entrevistas do conjunto de 40 pais professores tem mostrado que essas famílias realizam – embora com graus do controle e estratégias diferenciados – um acompanhamento intenso da vida escolar dos filhos por meio de uma implicação direta nas atividades escolares. Obviamente, essa lógica de acompanhamento também se repete nas famílias desse grupo. Há, pois, que se considerar as particularidades encontradas no caso desse grupo de famílias. Como se dá o controle das tarefas escolares? Que tipo de ajuda os pais fornecem aos filhos? Quais estratégias desenvolvem para isso?

O “corpo a corpo” verificado entre os pais professores do primeiro grupo também se evidencia aqui, como revelam os relatos que se seguem.

Eu assento todo dia com ela [filha, 7 anos]. Todo dia, eu assento, a gente coloca o material todo, ela já tem a mesinha dela, tudo separado; o lápis, o material todo. Eu assento e dou uma olhada nas tarefas. Tem dia que ela começa: Mãe, hoje vou começar pelo numero dois. Pode! Às vezes, ela começa por um exercício que ela tem mais facilidade, que tá mais interessada. Aí pode, não tem problema, não. Aí eu digo: Veja aí se tem alguma coisa que você precisa de ajuda. Eu faço ela mesma procurar e analisar se precisa de ajuda ou se dá conta de tudo por ela mesma. Pra ela ficar responsável e com liberdade pra tomar decisões. Quando tem alguma coisa pra pesquisar, a gente ajuda. Eu assento e folheio com ela, ou olhamos na internet e eu ensino a procurar também. Eu fico sempre ali do lado, mas estímulo ela a fazer sozinha, não dou respostas prontas, pra ela poder discernir, saber o que é bom e o que não é. (Mãe professora de Ciências, uma filha)

Eu procuro sempre ajudar muito no dever quando posso. Ela fica perto de mim, vai fazendo e eu vou acompanhando mesmo. Mas sempre uso o recurso de voltar à pergunta pra fazer pensar. A minha esposa prefere que eu faça o dever com ela, mas não é sempre que dá. Então, ela faz alguns dias de manhã com a C. [cônjuge] Como eu não tenho todos dias livres, e a mãe assim, também está na parte da manhã, tem dia que ela tem que fazer o dever à tarde porque, no dia seguinte, de manhã, ela tem balé ou natação. Então, à tardinha, quando chega da aula. Aí é sempre comigo. Pra falar a verdade, são dois dias com a mãe e três comigo. No final de semana, também eu ajudo. Mas sempre quando tem alguma pesquisa ela deixa para fazer a noite para eu ajudar. A mãe diz que é melhor ela fazer comigo, sempre que é matemática ou pesquisa é com o pai. Agora eu ensino o dever diferente da mãe. A mãe não tem muita paciência e vai direto ao ponto. Eu não, eu gosto de provocar, de fazer pensar mesmo, de refletir. Eu tenho paciência com isso, acho que ajuda a criança e se desenvolver mesmo, não ficar assim só memorizando as coisas. (Pai professor de Espanhol, duas filhas)

Pra acompanhar assim o dever de casa, eu não estou em casa durante o dia. Eu prefiro que eles façam de dia porque a noite é pra descansar, mas, como tem outras atividades que eles fazem, tem dia que fica pra noite. O que eu faço... eles já estão grandes, então fazem o dever durante o dia, sozinhos. Eu já falei com eles que não vou vigiar, não tem assim uma hora marcadinha, mas quando eu chego à noite, tem que estar tudo pronto. Isso eles têm a regra. Mas com o mais novo, ele tá com 9 anos então precisa mais de ajuda. Eu tirei da aula particular porque com 9 anos tem que aprender a ter autonomia no dever. Então, ele faz, e à noite eu passo tudo com ele, esclareço as dúvidas que surgiram, né? Eu costumo pedir pra ele colocar as dúvidas antes de passar tudo porque aí não fica uma coisa mecânica, isso ajuda bastante. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Os pais professores procuram realizar o acompanhamento cotidiano das atividades escolares tendo como referência a construção da responsabilidade, o desenvolvimento de competências intelectuais tais como “aprender a pensar”, “aprender a refletir”, e o estímulo ao julgamento crítico (“saber escolher”, “saber discernir”), características que, reunidas, compoariam o “ser autônomo”, tão valorizado, hoje, nos discursos públicos contemporâneos, principalmente, nos discursos pedagógicos (LAHIRE, 2007).

Assim, a noção de autonomia — “categoria positiva de percepção do mundo social” (LAHIRE, 2007, p. 322) — ocupa um lugar central na vida das famílias desse grupo, orientando as práticas educativas parentais porque, os pais, cientes de que a “autonomia do aluno” é, hoje, evocada pela escola como condição para o sucesso escolar, buscam desenvolvê-la em seus filhos. Por isso mesmo, ao acompanhar de perto a realização das tarefas, os pais se sentem aptos a realizar um trabalho pedagógico que estimule o desenvolvimento das competências consideradas por eles como essenciais para a “construção de si”, para o “desenvolvimento integral da pessoa”, para a “fabricação do ser autônomo”, ao mesmo tempo, preparando os filhos para a concorrência escolar e reparando falhas que o trabalho pedagógico realizado pela escola escolhida possa, por ventura, apresentar.

Olha, a L. [filha] faz o dever dela sozinha, mas eu olho todos os dias. Chego à tardinha, e a primeira coisa é olhar o dever. Eu vou conversando com ela pra ver como tá o pensamento dela. Quero ver se ela tá aprendendo mesmo. Então, lá na escola, eles valorizam muito a criatividade, foi por isso que nós colocamos ela lá. Mas tem hora que o conteúdo ainda fica a desejar, tem algumas informações erradas de História, por exemplo. No livro didático, você acredita? É a minha área, então, eu procuro ajudar, mostrar pra ela outras formas de ver aquele conteúdo. Mas não tem uma escola perfeita, então a gente vai tentando suprir isso. (Mãe professora de História, uma filha]

Eu olho os deveres de casa todos os dias. Quando estou trabalhando, a minha ajudante faz o dever com ela, mas, quando eu chego, sempre olho tudo e sento com ela para consertar algo, se precisar. Ela faz sozinha algumas vezes, mas aí não capricha muito, não. Precisa de alguém para coordenar. Eu também apoio nas pesquisas, ensino algumas coisas de escrita, por exemplo, ortografia. Agora, o que eu fico mais atenta é que, por ser uma escola mais tradicional, o CS trabalha pouco a questão do pensamento crítico. A criança recebe as coisas meio prontas já. Então, eu vou estimulando ela. Por exemplo, ela tem que aprender a se posicionar, questionar até mesmo com o professor, não pode aceitar tudo pronto, tudo assim sem questionar. Por isso eu gosto de ajudar eu mesma no dever pra olhar isso, sabe? A L. é muito inteligente, esperta, não pode desperdiçar a capacidade dela. (Mãe professora de Português, uma filha)

Na idade em que ela está [filha, 8 anos], eu procuro acompanhar. **Não dirijo mas eu acompanho, fico do lado do passageiro, ela é que está dirigindo** [risos]. Então, eu auxilio numa pesquisa que não dá conta, ou que tem consultar a internet, auxilio num dever que é um pouco mais complexo. O que eu procuro deixar pra ela ter responsabilidade eu deixo. Às vezes ela fala: Ah! Mãe, a pesquisa tal, que era pra amanhã, eu não fiz, a professora deu pouco tempo. Eu procuro fazer com que ela veja que a responsabilidade foi dela, ela esqueceu, mas também ela pode resolver, tem que saber questionar com a professora. Eu não dirijo mais. Eu ajudava, ajudava um pouco mais, dirigia mais, sentava junto, ajudava a colorir, mostrava, recortava as palavras, mostrava. Fazia mais o dever com ela. O dever é com os pais, aí a gente faz mais o dever. Mas eu vi que a escola estava trabalhando pouco isso, da autonomia da criança. Eles estavam dependentes dos pais. Ela, por exemplo, já lê desde os 5 anos, pra que ficar tão dependente? Eu mudei minha postura e tento

fazer ela ficar mais independente desde pequena. (Mãe professora de História, dois filhos]

No enquadramento das atividades escolares, os pais exercem um controle do tempo e do espaço em que as tarefas são realizadas, porém esse controle é estabelecido através de uma “autoridade negociada”, em que pais e filhos, por meio de um modelo de “comunicação aberta” (interação dinâmica), estabelecem acordos e regras para o cumprimento das tarefas.

Os depoimentos também revelam que os pais, através de um “cultivo orquestrado” (LAREAU, 2007), buscam complementar a ação da escola e desenvolver, nos filhos, as “competências” da “autonomia”, do “aprender a pensar” e do “espírito crítico”, pensadas por eles como essenciais, tanto para a “construção de si”, quanto para o sucesso escolar. Além disso, os depoimentos revelam que os pais buscam cultivar, nos filhos, um “sentimento emergente de direito” (LAREAU, 2007) (“têm que aprender a se posicionar”, “têm que saber questionar com a professora”), para que possam aprender a intervir e a “negociar”, no mundo escolar, como também em outros contextos, a seu favor.

Eles têm um lugar para fazer o dever que é a sala de estudo, onde eu também faço as minhas coisas. Mas eles gostam de fazer também na copa, então eu deixo assim mais livre. A regra é que não pode ver televisão enquanto estiver fazendo dever. Mas nós chegamos assim num acordo porque eles têm as preferências deles. Assim quanto ao horário, eu deixo uma margem maior, eles estudam de manhã, têm a parte da tarde pra fazer as tarefas, mais à tardinha, tem inglês, tem tênis, então nós combinamos que eles podem escolher ou fazer antes de sair [aulas de inglês e tênis] ou depois que voltar. O acordo é que quando eu chego à noite, têm que estar prontos, todos três [filhos, 15, 12 e 9 anos] Agora, o R.[filho, 15 anos] já tá no primeiro ano, então é mais difícil seguir assim, ele tem aulas à tarde também, então a gente vai negociando. Eles têm liberdade também pra não concordar, pra expor a opinião mesmo, porque que atrasou, se não deu tempo. Não pode é deixar de fazer as tarefas. Essa responsabilidade vai ser bom pra eles na escola, bom pra tudo, né? Mas tem que respeitar a criança, o ritmo dela, o jeito de cada um, cada filho tem um ritmo, um comportamento diferente... pra escola também. (Mãe professora de Ciências e Química, três filhos)

Essas coisas de horário pra fazer dever, eu não sou tão rigorosa não. Mas a gente já combinou que não pode fazer à noite. Tem dia que ele [filho, 13 anos] chega em casa e quer descansar primeiro e depois fazer o dever, tem dia que prefere fazer o dever primeiro. Eu acho que não tem problema. Mas ela sabe que tem que fazer. Então eu controlo assim mais ou menos, tem um prazo maior pra ela escolher. Vamos dizer que é uma **autoridade negociada**, não é assim uma imposição mesmo, não. A gente que é professora acaba levando pra casa essas coisas de professora, a gente preocupa com a aprendizagem, com o diálogo, não é mesmo? Com o pensamento crítico deles. Assim, eles podem se sair melhor na escola e na vida também. (Mãe professora de Matemática, um filho)

Ao que parece, o emprego de uma “autoridade negociada” como uma estratégia para estimular os filhos a se dedicarem às tarefas escolares e a desenvolverem a “responsabilidade” e a “autonomia”, torna-se para os pais um princípio educativo geral. Com isso, eles esperam que os filhos desenvolvam disposições favoráveis ao sucesso escolar, com base em três elementos: o desenvolvimento da responsabilidade, a construção da autonomia e o estímulo ao pensamento crítico. Também o respeito ao “ritmo” constitui um outro princípio que permeia as práticas educativas dessas famílias. Vejamos o que dizem os filhos:

Eu gosto de escola, mas num gosto muito de fazer dever não, cansa, né? Mas a mamãe diz que tem que fazer direito, eu faço sim! Tem dia que eu faço de tarde, tem dia que eu faço quando chego da escola. Ou a mamãe me ajuda ou a S. [empregada], mas a mamãe chega e olha. Tem dia que eu demoro mais, é muito dever, mas eu faço tudo. A mamãe não importa de demorar não, ela fala: Tem que fazer com capricho, viu L.? [imitando a mãe] Eu dou conta de fazer sozinha, a S. fica só olhando [risos]. Depois a mamãe corrige, mas ela fala que eu fiz direitinho. Eu sou esperta. Eu consigo fazer tudo. Eu gosto mais é de ler, eu adoro. A mamãe fala que ler é bom demais, eu também acho. Sabia que eu li mais de cem livros este ano? [risos] (Filha, sete anos)

Ah! Numa boa! Eu faço as coisas da escola numa boa. Faço rápido, e ainda sobra tempo. A mamãe sempre dá uma olhada, mas ela diz que eu tenho que me virar. De noite, quando tem alguma coisa pegando, ela me ajuda. Eu não sou muito bom em Português, não, mas me viro. Mas ninguém é bom em tudo. E eu sou ótimo em Matemática, em Ciências também. Então pra que ficar chateado? No mês passado, eu tirei sete em Português, não foi assim uma boa nota, vou estudar mais um pouco. Eu sei que eu posso melhorar, mas é tranquilo. (Filho, 12 anos)

Um dos relatos acima demonstra, também, que a leitura é uma prática comum nessas famílias e, de modo especial, em uma das famílias. Os pais professores do grupo 2 dizem ter hábitos de leitura. Segundo os relatos, eles utilizam o “exemplo” como uma estratégia para estimular a prática da leitura junto aos filhos. “Eu leio muito, acaba que eles também acostumam com a leitura”; “aqui em casa todo mundo lê bastante... já é um costume nosso” e “nós gostamos muito de ler, os meninos também” são observações recorrentes nos discursos dos pais.

A gente tem um acervo de livrinhos, né? Porque a C. [filha, 9 anos] agora está na fase da pós-alfabetização, lendo bastante. Então, a gente tem um acervo pequeno, mas tem. Eu gosto muito de ler. Estou sempre com um livro... lendo. Fora as coisas da escola, eu leio bastante. Então, já é um exemplo, eu não preciso ficar obrigando a

ler, **nem fazer nenhuma mágica**. Elas também gostam de ler. (Pai professor de espanhol, duas filhas)

Olha, **a leitura já faz parte da nossa vida**. Eu sou professora de literatura, então eu leio bastante. Sempre li, mesmo antes de ser professora. Os meninos, eu não obrigo a ler não, porque é muito chato ler obrigado, já tem os livros da escola que eles são obrigados. A gente deixa ficar assim mais natural. Agora, eu deixo os livros à vista. Eles se interessam e pegam pra ler. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Também o discurso dos filhos revela o gosto pela leitura:

Ish! Eu não sei não, **eu leio porque eu gosto mesmo**, né? Minha mãe não me obriga não, mas eu gosto de ler. Você não acredita, não? Eu leio mesmo. Eu adoro ler. Você quer ver meus livros? Eu tenho um tantão. (Filha, 10 anos)

Sabia que eu li mais de cem livros este ano? Eu amo meus livros, e não deixo a Mel [cachorro] pegar eles não. [...] Minha mãe lê junto comigo. A gente deita todo dia e fica lendo. É bom, eu gosto! [Filha, sete anos]

Eu estou sempre lendo. Tem os livros que a gente tem que ler na escola. Eu leio todos, mas tem vezes que eu acho eles meio chatos. Mas eu gosto mesmo é de ler outras coisas. Agora eu estou lendo um livro sobre a Índia. Ele tem mais de trezentas páginas e é cheio de fotos legais [risos]. Meu pai tava lendo ele primeiro, agora eu tô lendo. Eu gosto dessas coisas assim, livro que fala sobre outra cultura, sabe? **Eu vou lendo e esqueço de tudo**. (Filho, 14 anos)

O fato de ver os pais lendo livros ou revistas dá aos filhos uma certa “familiaridade” com a leitura. Esse modo de aquisição do gosto, pela “familiaridade insensível” (NOGUEIRA, 1997, p. 118), produz “uma atitude em relação à cultura que tende a ser mais natural, desinteressada”, descontraída, segura, desenvolta, livre (isto é, menos escolar), em suma, mais diletante, como aquela que se tem como um bem de família”.

No caso específico de uma das famílias, a formação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, instituição de alto prestígio acadêmico, é que parece ter impactado positivamente a relação da mãe professora com a cultura e promovido o desenvolvimento de disposições favoráveis à leitura, como se pode ver no relato abaixo.

Olha, eu sou uma leitora compulsiva. A L. [filha, 7 anos] também já é. Eu aprendi a gostar de ler na faculdade, aprendi a ler coisas que eu não entendia, assim, uma literatura mais clássica também. Eu sempre falo que a faculdade mudou a minha vida. Eu já gostava um pouco de ler, mas não conhecia nada de literatura. Hoje eu leio de tudo, e eu leio coisas assim tipo autoajuda também, não tenho preconceito literário. Eu leio desde Graciliano Ramos até Augusto Cury [risos] E é incrível, a L. adora também. Ela adora ler. Eu também adoro ler e o pai também. Neste semestre, ela leu mais de cem livros. Você acredita? Ela lê com fluência e conta a história pra

gente. Ela curte a leitura. Eu leio muito também, principalmente, nas férias. Eu leio os livros que tenho que trabalhar no colégio e depois, durante o ano, vou lendo sempre outras coisas. Nunca que eu fico sem um livro pra ler. Você pode ver que na minha estante tem todo tipo de livro. Eu gosto também de ler livros sobre espiritualidade. Quando a L. era pequena, eu lia história para ela. Agora, deitamos cada uma numa cama, e cada uma lê o seu livro. Isso fazemos todos os dias antes de dormir. (Mãe professora de Português, uma filha).

De acordo com Setton (1994, p. 89), a interiorização de valores, conhecimentos e princípios veiculados pelas instituições de ensino é determinante para a formação (ou não) de disposições culturais. Assim, segundo a autora, aqueles que adquirem uma cultura erudita, veiculada pelos “centros de excelência acadêmica”, constroem também categorias de percepção, de linguagem e de pensamento que os distinguem daqueles que tiveram acesso a uma formação em instituições que propiciaram apenas uma aprendizagem veiculada pela “fábrica de profissionais”⁴⁸. Se a constatação de Setton é verdadeira, devemos concluir que a formação dessa última mãe professora em instituição de Ensino Superior de excelência acadêmica contribuiu para a construção de “disposições” que a diferenciam dos outros pais professores do grupo em relação aos próprios hábitos de leitura, mas principalmente ao tipo de literatura apreciado.

3.2.2.5 Sucesso escolar e relação com a escola: “prevenir é melhor do que remediar”

A inculcação de um “*habitus* escolar” realizada pelos pais professores (rotina de estudo, disciplina, interesse pelo conhecimento científico, criticidade, “aprender a pensar”) parece surtir os resultados esperados pelas famílias, pois, no conjunto dos filhos desse grupo, não há nenhum caso de reprovação escolar.

Os pais relatam que os filhos, de um modo geral, não apresentam dificuldades nas diferentes disciplinas escolares. Em apenas um caso, um pai informa que o filho apresentou problema quando cursava o 6º ano submetendo-se a uma recuperação “paralela” (realizada durante o processo, a cada bimestre):

⁴⁸ A expressão “fábrica de profissionais” é utilizada por Setton ao se referir às instituições de Ensino Superior privadas que funcionam de acordo com a lógica do mercado, preocupando-se com o número cada vez maior de profissionais colocados nesse mercado, sem se ater precisamente à qualidade da formação oferecida.

O R. [filho] teve um pouco de dificuldade no sexto ano. Acho que ele estranhou um pouco a mudança. Ele pegou uma recuperação paralela pela primeira vez, na primeira nota. Então, eu fui na escola e conversei, acho que fui lá umas três vezes e acabamos que chegamos num consenso. Ele estava com uma resistência com o professor de matemática, acho que era o estilo dele, assim mais rígido. Então, eu conversei com a coordenação e com o professor também. Assim, depois eles tiveram um olhar diferenciado pra ele e resolveu. Ele começou a melhorar e não deu mais problema não. (Mãe professora de Ciências e Química, três filhos)

Segundo os depoimentos, aos primeiros sinais de eventuais dificuldades escolares dos filhos — de aprendizagem ou de outro tipo —, a primeira providência dos pais é procurar a escola e os professores. O estreitamento dos contatos com a escola é, na perspectiva deles, uma condição essencial para prevenir possíveis dificuldades dos filhos. No entanto, os canais dos contatos variam conforme os filhos vão progredindo na carreira escolar. Na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os pais declaram procurar diretamente o professor e, nos anos finais do fundamental, eles optam por procurar a direção ou a coordenação pedagógica.

Esse ano, aconteceu um fato com a professora da C. [filha, oito anos], que não me deixou satisfeita. A C. uma vez chegou com um dever que era assim: quantos pés existem atrás da cortina? Aí, ela contou, e eram quatorze pés. Quantas pessoas tem atrás da cortina? Aí, sete. Então, primeiramente, quatorze pés, segunda pergunta, quantas pessoas, sete. Terceira pergunta: o numero encontrado foi par ou ímpar? Ela ficou em duvida, se era par ou ímpar, porque tinha uma resposta que era par e outra resposta que era ímpar. Eu falei pra colocar o que ela achava mais provável e que conversasse com a professora pedindo mais explicações. Quando ela chegou em casa: Mamãe, você me fez errar no dever porque a resposta era par. Aí eu escrevi um bilhetinho pra professora, que a pergunta tinha deixado dúvida, que não estava muito clara, ela queria saber o número de pés ou o número de pessoas? A professora falou com ela [filha] em particular segundo ela. Ela chegou perto da carteira dela, que ela mostrou meu bilhete pra ela. Aí ela chegou perto da C. e falou que a errada era ela porque todos dias chegava atrasada. Que a professora no começo da aula explicava o dever, então quem estava errada era a C. A partir desse dia, meu olhar como professora era diferente a ela. Eu não conseguia olhar pra ela da mesma maneira que olhava antes. Isso me chateou muito, mas eu fui concordar com ela, porque ela chegava mesmo atrasada todos os dias, um pouquinho. Mas a parte pedagógica eu tive que discutir no colégio. Olha bem! Então falei com a coordenação só sobre a parte pedagógica, não falei da postura da professora que achei muito inadequada. É certo que de vez em quando a gente atrasava, e realmente, nisso, ela estava correta. Só que a partir daí eu deixei de almoçar. Eu trago ela. O dia que dá para almoçar é claro que almoço. O dia que não dá, chego, acabo de prepará-la e levo pra escola. E chego antes do horário, antes do sinal bater. Então foi um fato que aconteceu que me deixou extremamente chateada e assim a forma que ela abordou minha filha, não foi uma forma que eu abordaria um aluno. Sem querer, a gente sendo professora compara a postura pedagógica, né? Falar assim: O errado é VOCÊ, porque VOCÊ chega atrasada. Comigo, depois o professora chegou e admitiu o erro, aquela coisa, realmente estava errada mesmo. A pergunta estava meio ilógica, deixou em dúvida. Então, por que ela não admitiu isso na frente da turma toda? Por que não admitiu isso perante minha filha? Não, ela admitiu comigo, sozinha, sem contar nada para minha filha. Então eu falei com a C. depois: Essa questão está realmente mal formulada, mas a partir de hoje, a gente não chega mais atrasada. Falei com ela e

partir daquele dia, a gente tem chegado no horário. (Mãe professora de História, dois filhos)

A L. não tem dificuldades não, graças a Deus. Ela começou a ler com cinco anos. Ela diz que adora português, mas odeia matemática. Mas o legal é que ela é ótima também em matemática. Ela nunca me deu trabalho na escola, não. Os professores sempre elogiam. Somente no princípio no primeiro período ela estava muito agitada, então foi quando foi diagnosticado o TDH. Ela toma medicamento, e fica tudo bem. Eu vou pouco à escola porque agora não precisa mais. Só me lembro recentemente de uma vez que fui porque não concordei com uma atividade do dever. Então eu fui e conversei direto com a professora. A relação é boa. Nunca tive problemas não. Mas tenho liberdade de procurar quando é preciso e conversar, como, por exemplo no caso do dever que te falei. Tinha uma cruzadinha que tinha uma palavra escrita errada. Eu sou professora de Português, não podia deixar de interferir. Então fui falar para a professora. Mas tudo ficou bem. (Mãe professora de Português, uma filha)

Em casos de eventuais dificuldades dos filhos, duas outras estratégias são utilizadas pelas famílias: o recurso a terceiros (aulas particulares, psicólogos, médicos) e um reforço proporcionado pelos próprios pais. Dos pais professores desse grupo, apenas dois esclarecem ter buscado, pelo menos uma vez, o apoio de outros professores para aulas particulares. Nesses casos, os pais declaram que foram ajudas esporádicas, buscadas mais como estratégia de prevenção para evitar dificuldades futuras do que de reparação. Quanto à ajuda especializada de psicólogos ou médicos, dois outros pais mencionam ter sido necessária a orientação especializada: um caso em que a filha foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e um outro em que o filho apresentou mudança de comportamento na escola após o nascimento do irmão.

Em relação ao reforço escolar aplicado pelos próprios pais, os relatos demonstram que esse “reforço” geralmente ocorria também como uma estratégia de prevenção.

E eu tento não cobrar muito dela, por exemplo, o boletim dela hoje. É o primeiro ano que ela está tendo notas, em termos de avaliação mesmo. Aí vão as provas e vão as notas. As notas estão ótimas, dez, dez, dez, nove, nove, nove, e tal. Mas, a gente pega a prova e fala: Olha C., a palavrinha, por exemplo “alcance” escrita aqui, era só copiar, você copiou errado. A gente tenta chamar atenção pros erros que foram por falta de atenção. Mas no momento, não é o fato que ela tinha ter tirado dez, não exijo isso dela, não quero isso dela. Eu acho que um oito estaria de bom tamanho, apesar de não falar isso com elas bem. Mas eu não quero lançar sobre elas essas expectativas de ter um filho perfeito porque é filho de professor, não. Mas, quando assim alguma coisa não vai bem, eu prefiro eu mesmo estudar com ela, dar assim um reforço pra prevenir mesmo. **Prevenir é melhor do que remediar**, não é? [risos] Mas não é uma coisa assim maçante, não. A gente vai com calma porque a vida delas hoje em dia, por causa da escola mesmo, é uma correria. (Pai professor de espanhol, duas filhas)

Olha, quando o M. tem alguma dificuldade... bom, assim... dificuldade ele não tem, mas uma vez, a matemática do sexto ano assusta um pouco os meninos, né? Então, eu procurei dar um apoio maior na matemática pra passar aquela fase bem tranquila. Não tem sentido, eu, professora de matemática, deixar ele passar aperto. Agora ele tá no sétimo ano, e a matemática é tranquila pra ele. Pois é, eu acho que a gente tem que intervir na hora certa pra evitar problema no futuro. A escola não é pra fazer sofrer, eles precisam ser felizes. Acho que esta é a nossa meta, assim, como pais. (Mãe professora de Matemática, um filho)

A L.[filha, 10 anos] está indo super bem na escola, mas em Português ela é de 7 e 8. [notas]. Então eu procuro deixar ela mais calma, não ficar chateada com as notas. E dá certo, ela já relaxou, sabe que a nota não é tudo. Eu estou fazendo um trabalho com ela de interpretação que é a dificuldade dela, mas é uma coisa bem lúdica pra não deixar assim, ela ansiosa. Brincando...aos poucos ela vai melhorando nisso. Eu penso também que ela tem tantas outras facilidades, que é preferível tirar 8 em português mas ser uma menina bacana, amiga, sensível. Ela é muito criativa também. Então, eu não vou deixar ela ficar com nenhuma insuficiência assim, mas eu vou ajudando, mas sem estressar, sem deixar a L. triste, entende? (Mãe professora de História, uma filha)

Como afirma Singly (2004), a mobilização das famílias em relação à escolarização dos filhos leva sempre em conta os “sinais dados pela escola sobre o rendimento dos filhos”. Entretanto, este estudo demonstra que, nessas famílias, os pais dispõem de conhecimentos necessários para se antecipar a esses sinais. Por fim, no caso das famílias desse grupo, as estratégias adotadas pelos pais parecem satisfazer às suas aspirações.

3.2.2.6 Controle e coordenação no acompanhamento das atividades extraescolares

As estratégias educativas das famílias entrevistadas, no tocante às atividades extraescolares, visam, ao mesmo tempo, oferecer atividades lúdicas e beneficiar a escolarização dos filhos. No caso dos pais do grupo 2, embora essas atividades constituam um “apoio escolar menos direto”, elas são eficazes no desenvolvimento de qualidades como a “autodisciplina”, a responsabilidade, o dinamismo e o esforço, intensamente valorizadas pela cultura escolar (VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999). De um lado, os pais procuram estimular os filhos a desenvolver atividades que também contribuam para o desenvolvimento de seus “talentos” e para a sua realização pessoal.

Eu levo pro balé, eu faço coque pro balé, eu busco do balé, eu levo na natação. É assim. A presença paterna é maior do que a da mãe. Agora, as atividades balé, natação... Nós fazemos questão que elas façam atividades físicas, mas elas é que escolheram, balé e natação. E sobre os estudos de língua estrangeira, computação, essas atividades ainda elas não fazem, não. Estamos esperando a hora certa. Elas estão meio sobrecarregadas por causa do ritmo do colégio. Ela tem uma facilidade de desenho que é muito bonitinho, volto falar da C. por causa da idade, porque a L. adora desenhar, mas, por enquanto, só rabiscos. E a C. adora desenhar, e a cada dia ela desenvolve mais. Como eu disse, eu adoro arte e ela também. Ela fica olhando os meus trabalhos. A gente está pensando em colocar ela também numa escolinha de arte porque vai ser uma atividade que vai dar prazer pra ela. A arte ajuda na construção da personalidade, faz a pessoa mais sensível, eu dou a maior força. (Pai professor de Espanhol, duas filhas)

O M. [filho, 13 anos] gosta de música. Então, ele faz aula de violão toda terça e quinta. Ele faz futebol também. A gente deixou ele escolher o que quer fazer. Assim, mas tem que ocupar o tempo com coisas que gosta também. Isso ajuda a ficar mais tranquilo. Agora, o inglês ele faz também, mas esse nós meio que induzimos ele a fazer. Ele não queria muito não, mas nós mostramos que é importante pra ele, pra formação dele porque o inglês da escola não é suficiente. Agora, pra equilibrar, ele faz o violão que é só alegria! Ele adora! Você precisa ver como ele é habilidoso. E depois que começou com as aulas, ele ficou mais alegre. Acho que ajudou a ficar mais suave porque o ritmo de estudo é pesado no 7º ano. Agora, essas coisas assim ajudam também porque os meninos ficam com mais disciplina, né? Eles ficam mais responsáveis mesmo. (Mãe professora de Matemática, um filho)

A M. faz balé e aula de desenho. Ah! Tem o catecismo também. Como ela só tem 7 anos, deixamos o inglês para o ano que vem, vamos esperar um pouco mais, a gente não quer que ela fique cansada antes da hora. Agora, a aula de desenho foi ela quem quis, o balé também. Ela ama dançar! A gente fica feliz porque ela encontrou uma atividade que ela gosta, que faz bem pra ela, pro corpo e pra alma. (Mãe professora de Ciências, uma filha)

E, por outro, esses genitores buscam assegurar que o tempo livre seja ocupado com atividades que possam beneficiar a vida escolar, exercendo, assim, a exemplo do grupo 1, uma coordenação das atividades escolares e extraescolares. Os relatos indicam que as famílias organizam e controlam o cotidiano dos filhos em torno da realização de atividades extraescolares que contribuam para o desenvolvimento de talentos e habilidades que ampliem seus horizontes e possibilidades futuras (escolar e profissional), realizando um “cultivo orquestrado” da vida da criança (LAREAU, 2007).

O “cultivo orquestrado” no caso desses pais professores pode ser observado também em relação ao controle das atividades de lazer da criança que são geralmente realizadas em família. Mas os pais evidenciam ter o controle das atividades realizadas com os amigos e do tempo despendido (somente aos finais de semana).

Olha, eles pedem para ir ao T. [clube da cidade] sempre. Eles adoram ir lá pra encontrar com os amigos, né? Mas eu marco com eles, pode ir nos fins de semana. Durante a semana, é só no dia da aula de tênis, que é lá no clube. No final de semana, ou a gente deixa eles irem, mas só que eu levo e busco, não deixo ficar solto não, ou vamos pro sítio do meu sogro. Lá também eles gostam, mas querem sempre levar colega. Eu procuro controlar isso, mas não proíbo não. Quando eu posso, levo colega pro sítio também. Eu prefiro que eles levem o colega pra lá do que deixar eles saírem ou ficar em casa de colega. (Mãe professora de Ciências, dois filhos)

Eles adoram ficar de frente pra tevê. Eu procuro estimular a fazer outras coisas. Ver tevê é bom, mas não pode ser demais. Agora, pra clube é só no fim de semana, vamos todos as vezes. Durante a semana já tem atividade demais. O M. [filho, 14 anos] já tá querendo sair pra balada, mas eu ainda não deixo não. Nós falamos com ele que é pra esperar mais um pouco. Ele concorda, mas pede pra ir em festinha na casa de colega. Eu não posso proibir, né? Então o que eu faço é levar e buscar, mas eu marco a hora e busco, e também quero saber na casa de quem vai. Se eu não conhecer os pais, aí não deixo não. Agora, eles têm muitos amigos que vêm aqui em casa. Eles gostam de jogar videogame e chamam os colegas. Eu prefiro assim, mas também não dá pra fazer isso sempre. (Mãe professora de Ciências e Química, três filhos)

Em suma, ainda que em relação à escolha da atividade a ser realizada, os pais desse segundo grupo pareçam menos controladores, mais estimuladores do que direcionadores, quando se trata da organização do tempo e das condições em que se dão essas atividades, o controle evidencia-se bastante explícito e rigoroso. Além disso, as atividades realizadas com o grupo de pares também são controladas, através de uma “autoridade negociada”.

Esses pais acreditam que a tevê não deve ser uma atividade dominante na vida das crianças e, por isso, procuram oferecer outras alternativas para minimizar o tempo de exposição a ela. Um tipo de “cultivo orquestrado” parece lhes propiciar a segurança de que os filhos estão engajados em atividades que os ajudam na “construção de si” e que os beneficiam na vida escolar e fora dela.

Ferrand, Imbert e Marry (1999) afirmam que é comum às famílias em ascensão social uma “pedagogização”, não apenas da vida doméstica, como também das atividades extraescolares. Seria plausível pensar que, no casos dos pais professores, essa “pedagogização” seria ainda mais marcante tendo em vista as modalidades de acompanhamento escolar descritas neste capítulo. No caso específico desse grupo, os pais professores — por conhecerem profundamente os riscos que uma forte focalização na escola pode trazer para a vida dos filhos — desejam construir para eles uma educação “equilibrada”, em que o sucesso escolar esteja também apoiado em atividades de outra natureza (lúdicas,

esportivas, artísticas) e que possam contribuir para o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade (p. 123).

3.3 Grupo 3: Famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão

As famílias do grupo 3 apresentam práticas educativas próximas às do grupo 1 em relação ao acompanhamento e à vigilância das atividades escolares e extraescolares, mas dele se distinguem em dois principais aspectos: o acompanhamento diário das atividades não é tão sistemático, e o “corpo a corpo”, realizado pelos pais, é atenuado. Em contrapartida, os modos de intervenção na escola são mais diretos e incisivos, revelando um nítido processo de “colonização” da escola pública.

3.3.1 As famílias

3.3.1.1 Características demográficas

O terceiro grupo, composto por sete famílias, corresponde a 17,5% do total da amostra entrevistada. O equilíbrio entre o número de pais e de mães, constatado no grupo 1, não foi, também, aqui observado, sendo esse grupo composto por seis mães professoras e apenas um pai professor. A idade dos pais professores do grupo varia de 36 a 45 anos, e seis sujeitos declaram manter união estável constituindo famílias biparentais. O único sujeito do sexo masculino do grupo esclarece que sua família é recomposta e que os dois filhos da primeira união estão sob sua guarda.

Como nos grupos anteriores, os pais desse grupo possuem prole reduzida (seis famílias com dois filhos e uma com apenas um filho), fenômeno que se repete, como já explicitado, no universo total pesquisado. Ter poucos filhos para as famílias entrevistadas tem o mesmo sentido nos três grupos identificados: a busca de “reproduzir, através da descendência, sua posição — dinamicamente definida — na estrutura social, ou seja, para realizar o futuro a

que está destinado” (BOURDIEU, 1979, p. 311). A investigação aprofundada a respeito das famílias desse grupo evidenciou alguns elementos que contribuiriam para refinar a análise, levando em conta a relação entre as condições materiais de existência, o capital escolar adquirido e as estratégias de fecundidade dos pais. A análise desses aspectos será apresentada mais adiante.

Quanto à religião, dois sujeitos se declaram evangélicos, e cinco, católicos.

3.3.1.2. Características socioeconômicas

Se, de modo geral, grande parte das famílias investigadas, neste estudo, podem ser consideradas como pertencentes aos estratos relativamente mais baixos das camadas médias brasileiras, conforme a análise dos dados quantitativos apresentada no capítulo 2, aspectos sociais e econômicos variados modulam e diferenciam essa ordem de pertencimento. Embora a pesquisa sociológica indique dificuldades na definição das variáveis que informam sobre estratificação e mobilidade social (SCALON, 1998), uma tentativa de caracterização social desse grupo será realizada a seguir, a partir de informações sobre a renda familiar, a posse de bens de consumo, o tipo e o local de moradia da família e, por fim, o grau de instrução e a ocupação dos progenitores e cônjuges dos pais professores. Tais informações poderão contribuir para situar as famílias do terceiro grupo no espaço social.

A renda familiar mensal do grupo varia entre 1.900 a 3.800 reais, segundo relato dos pais professores. A menor e a maior renda familiar declaradas pelos pais são inferiores aos valores declarados pelos sujeitos do grupo 1 (três a seis mil reais) e do grupo 2 (três a oito mil reais). Embora a renda familiar declarada situe esse grupo na classe C, conforme indicado no capítulo 2, outros aspectos das condições materiais e simbólicas de existência serão elucidados a seguir, objetivando compreender a relação entre essas condições e as práticas culturais e educativas das famílias.

Variáveis como o tipo de moradia e sua localização são destacadas por Bourdieu (1979) como fatores de distinção e contribuem para a caracterização das famílias e para a sua classificação social. A identificação e análise dessas variáveis tornou-se possível porque as entrevistas foram realizadas, em todos os sete casos, no domicílio dos pais professores. Desse modo, as anotações de campo feitas antes e depois das entrevistas contribuíram para matizar

as nuances dessas variáveis não somente nesse grupo, como também no conjunto total das 40 famílias entrevistadas.

Diferentemente da regularidade apresentada nos grupos 1 e 2 em relação ao local de moradia das famílias (bairros de classe média), constatou-se que somente três das sete moradias do grupo 2 estão localizadas em bairros com condições estruturais e sociais que os classificam como “bairros de classe média”. As outras quatro moradias estão localizadas em três diferentes bairros da periferia da cidade. Além disso, dois dos pais professores moram na mesma região em que trabalham, exercendo parte da carga horária da docência na escola pública do bairro.

Em relação ao tipo de moradia e a seus aspectos internos, destaca-se que somente um dos sujeitos morava em apartamento em pequeno prédio de quatro andares; os outros seis residiam em casas. Os imóveis foram adquiridos, em quatro dos casos, mediante financiamento em programas do governo federal. Dois dos pais professores moram em casas alugadas, e um pai professor herdou, da família de origem, o apartamento onde mora com a família.

As moradias visitadas não eram amplas nem luxuosas, mas, de modo similar às moradias do primeiro grupo, apresentavam uma arrumação cuidadosa e, apesar da simplicidade dos móveis, havia uma harmonia agradável na organização do ambiente. No entanto, em duas das moradias (uma casa alugada e um imóvel próprio), essa “harmonia” não pôde ser percebida. Numa das moradias, a sala de estar funcionava também como um local de trabalho para o cônjuge que exercia a profissão de vendedor, transmitindo aos que ali entravam uma ideia de desordem. Na outra, uma reforma que foi paralisada por motivos financeiros, conferia aos ambientes um aspecto “desarrumado”, fato que angustiava a mãe professora:

Meu marido começou a reforma da casa porque, quando compramos o imóvel, nós fizemos um financiamento na Caixa [Caixa Econômica Federal]. As paredes estavam cheias de infiltração e só havia dois quartos. Como temos uma menina e um menino, resolvemos dividir e fazer dois quartos. Já fizemos os quartos e trocamos o telhado, mas o restante, assim, o acabamento mesmo, tivemos que parar. O dinheiro não deu. Isso me incomoda demais... Ver esta bagunça, ainda por cima trabalhando o dia todo, sem tempo pra arrumar bem a casa, sabe? (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Em cinco das moradias, foi possível visitar alguns dos cômodos e, em todas elas, pôde-se perceber que, nos quartos dos filhos, apesar de não serem tão amplos, sempre se via

um lugar para estudo: uma mesa pequena e uma estante. Em todas as cinco moradias visitadas, havia um computador, ora no quarto dos filhos, ora no quarto do casal. Nas outras duas residências, não foi possível fazer uma observação direta, porém podemos afirmar que todas as famílias possuem computador, de acordo com os dados coletados no questionário (Cf. Tabela 10). De modo similar ao que foi observado nas moradias do grupo 1, sempre foi possível observar a presença de livros de literatura e enciclopédias no quarto das crianças. Ao serem perguntados sobre o local onde estudavam, os filhos sempre indicavam que havia um local próprio para isso e que os pais e as mães os orientavam a utilizar o local, conforme o depoimento que se segue.

Ih... A minha mãe diz que eu tenho que estudar no meu quarto, ela não gosta que a gente estuda vendo televisão, ou na cozinha. Eu gosto, mas ela não deixa. Ela diz que tem que ter lugar certo pra tudo. Eu faço o dever sozinho, e depois ela olha. No meu quarto também é bom porque tem o computador pra fazer as pesquisas. Mas minha mãe não deixa eu ficar mexendo no MSN durante o dia não. Ela marca a hora que eu posso mexer. Eu sei que a gente precisa de um lugar certo pra estudar, é mais tranquilo, né.? Enquanto eu estou estudando, a minha vó toma conta de M.[irmã de três anos]. Só depois do dever é que a M. pode entrar no quarto, tem dia que dá briga. (Filho, 11 anos)

Além do computador, existem outros bens de consumo nos domicílios visitados. Quatro das sete famílias possuem internet banda larga, enquanto as outras três dispõem de internet discada. Foi possível, também, verificar a presença de um automóvel em seis das moradias, de modelo popular e com mais de cinco anos de uso. Apenas um dos pais professores declarou não possuir automóvel. Apesar de possuírem automóvel na família, quatro pais professores afirmam que utilizam o transporte público para ir ao trabalho. Segundo eles, o transporte público tem um custo menor que a utilização do automóvel, que é reservado para outras atividades.

Em cinco casos, os filhos estudam (e estudaram durante toda a sua trajetória escolar) em estabelecimentos de ensino públicos do município. Em apenas um caso, os filhos fazem curso livre de língua estrangeira em escola particular; em outra família, um filho faz curso livre de informática.

Em suma, os relatos sobre gastos com a escolarização mostram que as despesas das famílias desse grupo se resumem, na maior parte dos casos, à aquisição de material escolar de modo geral e, em alguns poucos casos, à contratação de aulas particulares e aos gastos com aulas de inglês e informática.

3.3.1.3 Perfil profissional

Do total de sete pais professores, três se formaram em Letras, e os outros se formaram em Matemática, Geografia, Ciências e Pedagogia. Quanto à atuação profissional, cinco pais professores lecionam somente na rede pública, e os outros dois, em escolas da rede pública e particular. Todos os sete sujeitos têm uma carga horária semanal de trabalho igual ou superior a 32 horas/aula. Quanto ao tempo de profissão, todos os pais professores possuíam, na época da entrevista, mais de 10 anos de experiência docente, sendo que cinco deles exerciam cargos efetivos na rede estadual de ensino (concurados), e os outros dois trabalhavam como contratados na rede estadual e municipal.

3.3.1.4. Trajetória educacional

Sem nenhuma exceção, os pais professores do grupo 3 realizaram o Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino. A escolarização básica foi realizada, na maioria dos casos, em escolas da rede estadual de ensino, sendo que apenas um dos professores realizou os anos iniciais do Ensino Fundamental em escola rural, da rede municipal, tendo feito os níveis subsequentes em escola estadual na área urbana da cidade.

A graduação foi cursada por todos os sete pais professores em duas instituições de Ensino Superior privadas: a Universidade de Itaúna e o Centro Universitário de Formiga, instituições que formaram juntas 87,7% do universo total de 114 pais professores pesquisados (Cf. Tabela 19). A dupla “precarização” da trajetória escolar dos pais professores desse grupo — Educação Básica em instituições públicas e Ensino Superior em instituições particulares de baixo prestígio acadêmico —, também observada em grande parte do universo total pesquisado, marca, de modo mais nítido, a trajetória escolar desses sujeitos. A trajetória escolar, em forma de circuito vicioso, influenciou fortemente a vida dos sete pais professores do grupo, sinalizando um certo “desfavorecimento” social e profissional, agravado pelas condições materiais de existência.

Eu sei que a minha formação é deficitária e que as minhas condições financeiras não permitiram eu fazer assim, uma pós-graduação, continuar estudando mesmo. Eu tenho consciência disso, mas me sinto impotente, eu não posso fazer nada. É chato porque eu vejo os professores sempre se reciclando, fazendo cursos, mas eu não posso, sabe? Na verdade, eu sei que isto compromete meu trabalho, mas eu procuro estudar sempre, eu estudo pra compensar um pouco. Às vezes, um colega me passa material de cursos que ele faz. O L.[colega de trabalho] sempre tá fazendo alguma coisa, então ele me passa muita coisa bacana, e eu vou tentando assim me aprimorar. Mas eu já perdi até oportunidade de trabalho. O colégio [colégio de tradição na cidade] já me chamou uma vez pra fazer um teste lá. Eu levei meu currículo, mas eles viram que eu formei lá em Formiga, e não tinha nenhum outro curso. Ah... Eles não dizem, mas eu acho que foi por isso que eu não consegui a vaga. É chato isto. (Mãe professora de Português, uma filha)

Eu me formei em Matemática na UNIFOR [Centro Universitário de Formiga] em 2004, e já trabalhava. Logo comecei a trabalhar. Aí a vida vai te levando. Eu já era casada, e os meninos eram pequenos. Eu entrei numa roda-viva e não consegui mais fazer mais nada. Não consegui estudar mais. O curso que eu fiz foi bom, mas eu sei que ele é assim mais. [...] Ah! Tem um preconceito, né? É um curso que a gente não ia todo dia, essas coisas. Mas eu estudei muito, levei a sério mesmo. O caso é que assim, pro Estado, não faz diferença. É só você ter o diploma e tá bom. Mas assim, por exemplo, pra trabalhar numa escola particular, eles olham onde você estudou, quais cursos você fez, se continua estudando, essas coisas. Eu acho que isso me prejudica um pouco. Eu queria estudar mais, eu quero, mas agora tenho que pensar nos meninos, o investimento é pra eles, né? (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Diante dos relatos, é razoável presumir que esses pais, desprovidos de recursos financeiros e constrangidos não apenas pela baixa oportunidade de acesso a uma formação em instituições de Ensino Superior de prestígio, bem como a processos de formação continuada, têm suas vidas mais fortemente impactadas por essas condições.

A análise do conjunto das entrevistas demonstrou que os aspectos discutidos acima afetam as práticas e estratégias educativas levadas a termo pelos sujeitos. De modo particular nesse grupo, os eixos de análise aplicados ao conjunto dos dados desvelaram dinâmicas de ação familiar particulares e demonstraram uma estreita relação entre as dinâmicas construídas e as condições materiais de existência das sete famílias abordadas. A análise dessas dinâmicas será apresentada mais adiante.

3.3.1.5 Origem social

Os pais professores do terceiro grupo são originários de famílias cujos progenitores possuíam ou possuem baixo nível de instrução e exerciam ou exercem ocupações

classificadas como inferiores na tabela ocupacional organizada por Scalon (1999) e Pastore & Valle Silva (2000). Essas ocupações são: operário (três), tratorista (um), agricultor (um) e ferroviário (um) (Cf. p. 72). As mães, por sua vez, ou não exerciam/não exercem ocupação remunerada (três casos) ou fazem/faziam atividades com classificação semelhante à dos pais (duas domésticas, uma vendedora e uma agricultora).

Quanto ao nível de instrução, todos os pais têm/tinham apenas o fundamental incompleto, o mesmo ocorrendo com as mães. A única exceção se refere a uma mãe que possuía/possui fundamental completo. Nesse grupo, portanto, a distância entre o grau de escolarização dos pais professores entrevistados e o de seus progenitores é ainda maior, tendo em vista que, nos outros dois grupos, parte dos progenitores obteve o diploma de Ensino Fundamental completo, e alguns, o do Ensino Médio.

Constatamos, no entanto, que o fenômeno da mobilidade social em relação à família de origem, tendo com via principal a escolarização, parece se instaurar fortemente em todo o universo entrevistado, ainda que, no caso desse terceiro grupo, a mobilidade social apresente uma menor extensão, como veremos nas análises a seguir.

A relativa vantagem dos pais professores em relação à ocupação e ao nível de instrução da família de origem deve ser confrontada com os dados referentes à ocupação e ao nível de instrução do cônjuge para uma melhor compreensão dos processos de mobilidade social das famílias desse grupo.

A tendência a casamentos regressivos tanto do ponto de vista ocupacional quanto no que tange ao nível de instrução é marcante nesse grupo. As seis mães professoras mantêm união estável com cônjuges menos escolarizados e com ocupações classificadas como de nível médio ou inferior (SCALON, 1999; PASTORE e VALLE SILVA, 2000), (Cf. Tabela s 30 e 31), sendo que o pai professor é casado com uma professora com diploma de curso superior. Ainda em relação à escolarização, três cônjuges possuem Ensino Médio completo, dois possuem Ensino Fundamental incompleto. A esposa que possui formação de nível superior fez o curso de Pedagogia e exerce a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os demais cônjuges são motoristas (dois), vendedor (um), industriário (um), operário (um) e metalúrgico (um).

Essa tendência — observada também no universo total de 114 professores investigados — afeta, de modo marcante, as famílias desse grupo compondo, juntamente com outros elementos, as suas condições materiais e simbólicas de existência. De acordo com a análise das entrevistas e a observação da residência, foi possível constatar que as famílias do

grupo 3, de modo especial, vivenciam condições de vida menos favoráveis do que as observadas nos outros dois grupos.

A ascensão social e econômica, almejada pela conquista de uma escolarização mais longa, parece não ter sido efetivada totalmente. Embora não se possam compreender completamente — a partir dos dados coletados — os elementos causais das condições de vida dos pais professores e o impacto causado pelo matrimônio na vida dos sujeitos, alguns aspectos merecem ser destacados e contribuem para desenhar um quadro explicativo. No caso das seis mães professoras desse grupo, casadas com cônjuges menos escolarizados, a análise do período de realização do curso de graduação e do tempo de união estável demonstra que as elas realizaram o curso superior em períodos posteriores ao casamento. No caso do único pai professor do grupo, o curso superior foi realizado em período anterior ao casamento, aspecto que será estudado mais adiante.

O fenômeno das mães professoras desse grupo que iniciaram e concluíram seus cursos de graduação depois de casadas pode ser interpretado segundo as hipóteses de Batista (1996) em sua investigação dos benefícios econômicos e sociais propiciados pelo “dote escolar” e suas relações com as estratégias matrimoniais de professoras de Português. Seguindo as trilhas analíticas desse autor, poderíamos supor que, no caso das mães professoras desse grupo, o “caráter extemporâneo da formação em nível superior” indica que elas não realizaram casamentos “heterogâmicos e descendentes”, do ponto de vista do nível de instrução, mas que os casamentos se “tornaram heterogâmicos”. Podemos, também, supor que essas mães puderam realizar o curso superior “por causa do casamento”, suposição que pode ser confirmada nos três relatos abaixo.

Quando eu estava estudando [curso de Matemática na UNIFOR, em cidade vizinha], eu já tinha os meninos, então, o G [cônjuge] era quem aguentava o rojão. Eu ia pra Formiga na terça à tarde, e só chegava às duas horas da manhã. Na sexta, eu ia de novo, dormia lá e chegava aqui no sábado depois do almoço. Era um tempo muito difícil, e eu achava que não ia dar conta. O G. me animava. Ele dizia pra eu não desistir, que ele não pôde estudar, mas que eu não podia perder esta oportunidade. Ele trabalha como motorista, não pôde estudar na juventude, e acho que também hoje ele não quer mais. Bom, mas voltando aqui, foi bastante difícil. Então, nestes dias ele é que tinha que olhar os meninos que ainda eram bem pequenos. Minha mãe ajudava, mas quem aguentava o rojão era ele. Mas valeu a pena o sacrifício. A gente luta com muita dificuldade, mas ter o diploma faz diferença, né? (Mãe professora de Matemática,, dois filhos)

Ah! Quando eu estudei, fiz o curso de Pedagogia aqui em Itaúna [Universidade de Itaúna], eu já era casada. Eu já tinha o magistério, o médio, né? E já trabalhava quando eu casei, eu dava aula pro pré, né? Depois que eu casei com o M. [cônjuge],

eu resolvi estudar. A gente já tinha o A. [filho, 12 anos]. Depois, eu engravidei do J.[filho mais novo, 10 anos] ainda durante o curso. Não foi fácil não, mas ele [o cônjuge] sempre me dava força, me apoiava. Ele não entendia muito a necessidade de estudar não, mas sempre me apoiava. Ele ficava preocupado porque eu ficava muito cansada. Mas foi bom, se não fosse desse jeito, eu não tinha feito o curso superior não. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

Puxa! Você tá me fazendo lembrar coisas do passado, coisas em que eu já não pensava mais. Bom, quando eu me formei, eu já era casada, mas ainda não tinha a B. [filha de 13 anos]. Eu já estava com mais de 30 anos e ainda não tinha feito nenhuma graduação. Eu trabalhava no comércio, e era tudo muito difícil. Então eu comecei a fazer o curso de Letras. Eu ficava encantada com o curso. Acho que a minha empolgação animou o H.[esposo]. Ele não queria muito não, tinha que me buscar todo dia na faculdade porque ele tinha medo de que eu viesse sozinha. No fundo, ele achava bobagem eu estudar, mas nunca me impediu e também nunca falou nada contra. Ele até me ajudava, sabe? Eu não dava conta de pagar o curso sozinha. Foi muito sacrifício na época, mas foi muito bom. De vez em quando, eu penso: Será que valeu a pena tanto sacrifício? Professor trabalha tanto e ganha tão pouco, né? [risos] Mas eu acho que, de todo jeito, vale a pena. A gente passa a pensar diferente depois de uma graduação. Eu fico doida pro H. fazer alguma coisa. Ele tem o curso técnico do SENAI, mas ele tem potencial, é inteligente, ele devia fazer uma engenharia, mas ele não quer, diz que não tem cabeça pra sentar de novo num banco de escola. [...] A vida da gente continua difícil, o dinheiro é sempre a conta, às vezes nem dá.[risos], mas acho que seria pior se eu não tivesse estudado. [Mãe professora de Português, um filho]

As hipóteses de Batista parecem explicar, em parte, os casamentos regressivos observados nas famílias do grupo. E também o fato de que essas mães professoras tenham se beneficiado do casamento que possibilitou a obtenção do diploma do curso superior. Provenientes de famílias desprovidas de um alto capital econômico e cultural, essas mães professoras não obtiveram, ao que tudo indica, os benefícios sociais, culturais e econômicos esperados da formação em nível superior.

No caso do pai professor, a homogamia profissional — detectada como rara no universo total de pais professores (Cf. Tabela 31) — parece não impactar positivamente as condições econômicas do grupo familiar.

Eu casei com a N.[cônjuge] logo depois da faculdade. A gente se conheceu lá, ela fazia Pedagogia, e eu fazia licenciatura em Ciências. A gente namorou e logo depois da formatura, a gente se casou. Quando a gente casou, eu ainda não dava aula, eu trabalhava na farmácia. [...] Trabalhava pra poder estudar, era uma luta. Bom, nós nos casamos e depois de uns dois anos é que eu consegui entrar no Estado [rede estadual de ensino]. Hoje, ela [a esposa] trabalha no Estado também. Ela é contratada, ganha um absurdo de pouco. O Estado explora os contratados, você está cansada de saber, né? Eu já fiz o concurso e passei, já tem uns bons anos. [...] Mas professor ganha pouco demais. Eu trabalho muito, os três horários, mas o dinheiro é pouco, nós vivemos com sacrifício. Agora, tem pouco tempo é que conseguimos

comprar a nossa casa e, ainda por cima, grande parte financiada. Olha que nós já temos 14 anos de casados. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

Em resumo, com base nas entrevistas e nas observações realizadas em campo, podemos afirmar que as condições materiais do grupo 3 são, de modo geral, mais desfavoráveis do que as dos outros dois grupos de pais professores.

3.3.1.6 Estilos de vida e práticas culturais

A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável, disposição profunda que não é, de forma alguma, incompatível com uma intenção revolucionária, mesmo que ela lhe confira sempre uma modalidade que não é a das revoltas intelectuais ou de artistas (BOURDIEU, 2006, p. 350).

Segundo Bourdieu (1979; 2006), o gosto deve ser compreendido como revelador dos distintos posicionamentos dos sujeitos na hierarquia social. Os gostos são, na visão do sociólogo, “preferências manifestadas” constituídas na “afirmação prática de uma diferença inevitável”, tornando-se indicadores que funcionam como operadores práticos da transformação das diferenças inscritas na ordem física — dos corpos, dos eventos e objetos — em ordem simbólica. Desse modo, práticas objetivamente classificadas pelos próprios sujeitos são transmutadas em expressão simbólica das diferentes posições que eles ocupam no espaço social.

No caso dos pais professores do terceiro grupo, a análise dos gostos e escolhas culturais pode contribuir para compreender as nuances referentes a uma possível caracterização socioeconômica que os dados objetivos, como a renda ou a posse de bens de consumo, não podem, por si só, revelar. Se podemos supor que os sete pais professores — tendo como referência indicadores como renda e posse de bens de consumo — são classificados como pertencentes à nova classe média brasileira (Cf. p. 54), dados sobre a utilização do seu tempo livre e elementos sobre suas preferências e investimentos manifestos em suas práticas culturais cotidianas (cinema, televisão, teatro, música), suas atividades de lazer e hábitos de leitura contribuem para compreender melhor as condições de vida objetivas

e simbólicas e para, finalmente, confrontar seus estilos de vida com as práticas educativas desenvolvidas no interior das dinâmicas familiares.

A pouca frequência ao cinema, teatro e apresentações musicais revelada no conjunto dos pais professores pesquisados chega, nesse grupo, a se mostrar nula em alguns casos. Os sete sujeitos confessam nunca ter frequentado museu ou centros de cultura, como também nunca terem ido a um espetáculo de dança ou música. Em cinco casos, os pais professores declaram não terem ido ao cinema nos últimos doze meses. Nos dois casos em que a frequência ao cinema aconteceu, ela ocorreu de modo mínimo (uma vez e duas vezes) e as salas estão localizadas em *shopping* na cidade vizinha de Divinópolis. A baixa ou nula frequência dos professores a esses eventos culturais não significa que os mesmos não reconheçam a legitimidade dessas práticas. Os relatos abaixo demonstram que o “reconhecimento” – distanciado do “conhecimento” – é constrangido pelos imperativos da “necessidade” forçando os sujeitos — de modo inevitável — à “escolha do necessário” (BOURDIEU, 1979).

Ih! Nem me fala de museu, teatro, não vamos em nada disso, e muito raramente nós vamos ao cinema. Aqui em Itaúna não tem cinema, né? Então, assim, é uma vez por ano mesmo, nas férias, a gente dá de presente um passeio no *shopping* em Divinópolis, lá tem cinema, aí a gente costuma ir assim nas férias, mas é só. Eu sei que é muito pouco, que eles precisam de assim uma coisa mais cultural, é bom ir ao cinema, ao teatro, essas coisas. Mas tem outras coisas que a gente tem que priorizar, infelizmente. Você sabe como a vida de professor é difícil. Eu falo sempre, nunca fiquei sem emprego, isso já é bom demais, mas o salário é muito baixo. Juntando tudo, eu e o P. [cônjuge], ele é metalúrgico, ganha pouco também, mal conseguimos assim, dar um pouco de conforto pros meninos, e nós não temos família que pode ajudar. Você vê hoje, assim, com uma renda de mais ou menos três mil reais, a nossa é mais ou menos essa, a gente paga o financiamento da casa, aí vai, ainda tenho que ajudar a minha mãe. Mas ela me ajuda também, né? Então, assim não dá pra fazer essas gracinhas não. A gente fala pros meninos que o *shopping* nas férias é um presente, se for bem na escola[risos]. Mas agora falando sério, eu não fico feliz com isto não. Isso me chateia. Eu sei que eles precisam conhecer outras coisas, nós pais também. Mas eu acredito que ainda vai melhorar. Oh, hoje nós temos a nossa casa. Os meninos têm um computador, têm internet, já ajuda bastante. E eu vou tentando mostrar algumas coisas pra eles. Um domingo destes nós entramos num site que tem obras de arte, pra um trabalho da escola, eu tentei mostrar pra eles, mas na verdade eu também conhecia muito pouco, quase nada mesmo. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Agora você me apertou! Pra falar a verdade, nossa vida cultural tá a zero, sabe,? A gente não tem ido em nada. A última vez que nós levamos os meninos no teatro foi no ano passado, quando teve aquela Semana do Teatro [evento gratuito realizado pela Prefeitura Municipal de Itaúna]. Eu levei os meninos numa peça [pensativa], mas esqueci o nome dela. No cinema, também não temos ido, não. Vou ser sincera com você: a gente tem que fazer opção, sabe? Não dá pra gastar com estas coisas. Então a gente faz mesmo o básico. Mas que já é muito, porque quando eu era

criança, nem chinelo tinha pra calçar. Os meninos hoje têm outra vida. O que nós optamos foi colocar internet pros meninos, pelo menos eles ficam mais antenados, né? E hoje a internet é uma questão de necessidade. Então, a gente prefere gastar, pagar um bom computador, pelo menos razoável e a internet. Tem também a aula de inglês pro mais velho, porque ele já tá no segundo ano. Essas coisas que são supérfluas ficam pra depois [risos]. Que besteira eu falei, né? Um professor falando que teatro e cinema é coisa supérflua. Mas eu não vou mentir pra você, eu sei que não é isso, é claro que eu sei que a cultura faz diferença, mas hoje em dia, pra nós, é uma questão de escolher o que é mais urgente mesmo. Mas isso é provisório, a gente vai subindo devagarinho, vamos conquistando nossos espaços, aos poucos mesmo. (Pai professor de Ciências, dois filhos]

É engraçado te falar isso porque você espera que um professor vá ao teatro, ao cinema, participe da vida cultural mesmo, mas eu fico com vergonha de dizer, mas pra você eu tenho coragem, a gente se conhece há muito tempo e eu sei que o meu nome não vai aparecer aí [risos]. Eu praticamente não vou ao cinema, mas eu procuro saber sobre os filmes que estão passando. Até pra discutir com os alunos, porque eles cobram isso. Eu tenho consciência de que isso é uma falha, eu não aceito isso assim numa boa, não. Eu penso sobre isso, isso me incomoda, você entende? Mas agora, no momento eu não consigo mudar essa situação. Nós aqui em casa falamos que a gente vai contornando essas coisas. Mas olha só, se eu não posso fazer coisas que eu sei que deveria fazer, vou tentando fazer outras pra compensar, sabe? Por exemplo, na minha família, ninguém ainda tem casa própria, eu sou a mais nova e já tenho a minha. Ainda estou pagando, mas é nossa. Então, aos poucos a gente vai conquistando as coisas. Nós estamos planejando que pelo menos nas férias nós vamos levar os meninos pra alguma atividade legal. Uma colega me falou dos museus na Praça da Liberdade em Belo Horizonte. Estou doida pra levar os meninos lá, mas ainda não deu. Então, a gente vai contornando. [Mãe professora de Português, dois filhos].

A partir dos relatos, pode-se ver que a “escolha do necessário” conduz efetivamente esses pais professores em suas práticas culturais cotidianas. No entanto, os depoimentos também revelam que eles — cientes da curta mobilidade social conquistada em relação às suas famílias de origem — vivem uma tensão entre a “escolha do necessário” e suas disposições de “boa vontade cultural”. Mesmo que as condições materiais de existência condicionem esses pais professores a um agir movido pela urgência e pela necessidade, os discursos revelam certa disposição para um “isto é para nós”, que parece fazê-los construir expectativas de mobilidade social, aspecto que pode ser observado nas falas: “Isso é provisório”; a gente vai subindo devagarinho”; “vamos conquistando nossos espaços”.

Entretanto, de acordo com o que revelam os dados, essa situação de “cindidos” faz com que sentimentos de angústia e de uma relativa impotência sejam também desenvolvidos. Esses sentimentos afetam diretamente as dinâmicas familiares e, conseqüentemente, suas práticas e estratégias de escolarização.

Em relação às atividades de lazer, as famílias do grupo 3 declaram que visitam frequentemente parentes nos finais de semana e, também, que assistem a eventos religiosos.

Outras atividades bastante mencionadas são assistir à televisão e usar o computador. Segundo os relatos, as famílias costumam assistir a telejornais, filmes, minisséries, novelas e programas como “Fantástico” e “Faustão”. Os pais declaram que controlam o tempo de tevê dos filhos a fim de não prejudicar os estudos, mas que, por se ausentarem durante todo o dia — devido à pesada sobrecarga de trabalho — muitas vezes, as regras estabelecidas são burladas por eles.

As práticas de leitura do grupo são bastante frágeis, e os relatos não traduzem totalmente a realidade, pois, quando confrontamos o discurso dos pais com o dos filhos, algumas incoerências são constatadas. Enquanto os pais afirmam ter o hábito de ler livros cotidianamente — mesmo que somente uma leitura escolar —, muitos dos filhos dizem que não presenciam situações em que os pais estejam lendo. Essa contradição sugere um “efeito de imposição de legitimidade” comum, segundo Bourdieu (1979), em situações de entrevista em que os entrevistados assumem, como suas, práticas consideradas como legítimas. Assim, declarar um hábito cotidiano de leitura pode ser para eles a resposta mais “correta” a ser dada, porque “reconhecem” a legitimidade da leitura e desejam demonstrar — ainda que inconscientemente — uma postura de reverência e admiração diante das práticas culturais canônicas.

As atividades familiares realizadas no tempo livre serão mais profundamente examinadas a seguir, quando analisadas no contexto das práticas educativas desenvolvidas pelos pais professores no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

3.3.2 Práticas educativas e relação com a escola

Eu tento acompanhar de perto, mas nem sempre consigo fazer do jeito que tem que ser.

O controle das atividades dos filhos, no grupo 3, se dá, na maior parte do tempo, de modo relativamente menos rígido. O enquadramento e o forte monitoramento das atividades escolares e extraescolares, visível nos dois outros dois grupos, aqui se apresentam levemente atenuados porque os pais declaram não terem as condições necessárias para realizar um acompanhamento rigoroso e constante da vida escolar dos filhos. Mas isso não quer dizer que eles se abstenham de fazê-lo ou não se preocupem com isso. O desvelamento das práticas

cotidianas e das estratégias de escolarização desenvolvidas por esse grupo mostrará que, apesar de menos rígidos, o controle e a vigilância também são prática comum das famílias desse grupo. O objetivo perseguido por esses pais é reunir as condições — mesmo que distantes daquelas considerada como ideais — para que as potencialidades dos filhos sejam desenvolvidas. E, apesar de conscientes das dificuldades objetivas que os interpelam a todo momento e tensionados angustiadamente entre condições de vida e anseios de mobilidade social, os pais professores — mesmo que “a duras penas” — buscam possibilitar aos filhos uma escolarização de sucesso, capaz de assegurar — se não a ascensão — a manutenção da posição conquistada em relação à família de origem.

3.3.2.1 Planejamento, aspirações e projetos familiares: investimento e angústia

Pesa muito não dar a eles o que eles merecem, ou melhor, o que eles precisam.

No que diz respeito ao planejamento familiar, percebe-se, por parte das famílias do grupo 3, uma indiscutível disposição malthusiana que se reflete na limitação do número de filhos: no máximo, dois. Como vimos no capítulo 2, grande parte das 114 famílias estudadas adotam estratégias de fecundidade que coincidem com a limitação da prole apontada pelas estatísticas nacionais como uma atitude cada vez mais comum nas últimas décadas no Brasil (BERQUÓ, 1998). A literatura sociológica vem demonstrando que a limitação da prole se associa a famílias que estão em trajetória social ascendente e para as quais um número menor de filhos pode possibilitar chances objetivas de investir o máximo possível em cada um deles (BOURDIEU, 1998). Assim, com a restrição do número de filhos, as famílias podem conter gastos e otimizar a utilização dos poucos recursos que possuem, como, por exemplo, conseguindo comprar a casa própria, pagar curso livre de inglês, trocar o carro, fazer uma pequena reforma no imóvel, fazer economia para uma faculdade.

Nós escolhemos ter dois filhos mas não era uma coisa mesmo decidida enquanto a gente namorava, não. Se fosse por conta do P. [cônjuge], a gente tinha mais. Ele adora criança. Mas, logo que eu comecei a estudar, o nosso pensamento mudou. O meu é que mudou, na verdade, então eu fui conversando com ele. Mas ele entendeu e concordou. Hoje em dia, não dá pra ter mais de dois, não. Pra gente que não tem uma vida assim abonada, é a única opção mesmo. Ou você tem poucos filhos e

consegue avançar assim, construir coisas ou fica uma penca de meninos, e a gente acaba que não consegue fazer nada. E, também, como é que a gente vai dar saúde, educação, lazer, sem dinheiro? Hoje em dia, a vida é movida pelo dinheiro. Com muito sacrifício, a duras penas mesmo, a gente vai melhorando de vida, já compramos a casa, temos o nosso carrinho, podemos dar um pouco de conforto pros meninos. Quando eu era criança, não tinha nada disso. Então, a gente quer melhorar de vida, né? Ainda falta muita coisa, por exemplo, a escola. Uma coisa que me deixa triste é não poder pagar uma escola particular pra eles. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Olha, a opção foi um filho só mesmo. Não temos condições de ter muitos filhos. É preferível ter um filho e poder dar uma boa educação. Infelizmente ainda não podemos pagar uma escola particular pra B. [filha de 13 anos] **A nossa ideia é juntar dinheiro pra ela poder fazer uma faculdade.** A gente sabe que ela não vai conseguir uma federal, a escola pública não dá base. Então, a nossa ideia é ir ajudando ela aqui em casa e ver se ela faz uma universidade particular, e aí precisa de dinheiro. A gente vai fazendo economia pra uma faculdade, eu vou fazendo. O meu marido não concorda muito, não, mas eu faço questão. Mesmo que ela consiga o PROUNI porque estudou na escola pública, né? Ela vai precisar de investir na formação e nós temos que nos preparar. Se ela conseguisse fazer uma PUC, assim, eu já ficava muito feliz mesmo. Então, um filho não é o melhor. Eu, na verdade queria ter dois, mas não tem jeito. (Mãe professora de Português, uma filha)

Nossa, menina, são dois e só. Ter mais de dois filhos hoje é loucura. Pensa bem, a gente já vive com muito sacrifício. Veja bem, compramos a casa com sacrifício, mas ainda estamos pagando, temos o nosso carrinho, mas ainda não conseguimos colocar os meninos na escola particular. O custo de vida hoje é muito caro, a gente tem que ter poucos filhos pra dar conta. Assim a gente pode investir um pouco mais neles. Não dá assim pra estudar, por exemplo, numa escola particular, no colégio por exemplo. Essa é a minha grande tristeza, mas eu coloquei o mais velho na aula de inglês, como eu te falei. O inglês da escola é muito fraco. Imagina se eu tivesse mais filhos, não ia conseguir fazer nem isso. (Mãe professora de Português, dois filhos)

É possível supor, a partir dos relatos acima, que o planejamento familiar foi estabelecido desde bem cedo, porém os motivos que o fundamentaram estão menos diretamente relacionados ao futuro escolar dos filhos — como no caso das famílias dos grupos 1 e 2 — e mais à satisfação das necessidades econômicas de base (a casa própria, o carro condições mínimas, na visão desses pais, para “uma vida melhor” do que a da família de origem). Oriundos das camadas populares e sem herança, eles almejam, antes de tudo, oferecer aos filhos uma vida mais confortável do que a que tiveram quando crianças. Os relatos abaixo demonstram que a preocupação com a escolarização depende da consolidação dessas condições básicas.

É claro que a escola vem em primeiro lugar, mas sem o mínimo de condições financeiras, não há como investir, por exemplo, numa escola particular. **Pesa muito não dar a eles o que eles merecem, ou melhor, o que eles precisam** de verdade.

Eu sei muito bem que uma boa escola é crucial pra vida de uma criança. E também sei que a escola pública não é a melhor opção. Mas a gente não pode pensar que a criança vai bem na escola, que vai aproveitar o máximo dela, se não tiver pelo menos o mínimo de condições em casa. A gente prioriza esse mínimo aqui em casa. Os meninos já têm um computador, têm a internet, se precisar eles podem fazer uma aula particular se precisar, essas coisas. O próximo passo é a casa, a gente precisa acabar a reforma da casa primeiro. Mas pesa muito mesmo. O meu sonho é que um dia eles possam estudar num escola boa mesmo. Bom, no colégio [escola de tradição na cidade] ou no E.[escola que pertence a uma rede particular de ensino bem conceituada na cidade]. Principalmente o J. [filho mais novo, 10 anos] porque eu fico com a sensação de que ele está desperdiçado na escola pública, ele é muito inteligente, começou a ler com menos de cinco anos. As professoras falam que ele é nota 10, sabe? Eu me sinto triste de não poder colocá-lo numa escola melhor. Mas colocar um e não colocar o outro, não dá certo. Os dois eu não dou conta mesmo, porque não é só pagar a mensalidade, tem os gastos que são muitos. Quem sabe no Ensino Médio, eu coloco ele numa delas, porque depois tem o vestibular. Eles vão precisar. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

Essa coisa de futuro me preocupa um pouco, sabe? Eu quero que os meus filhos estudem o máximo possível, façam uma boa universidade e continuem estudando. É **claro que eu quero que eles vão o mais longe possível, que façam universidade e até um mestrado**. Eu não pude fazer, mas eu vou me esforçar pra eles poderem fazer, né? **E eu sonho que eles possam fazer uma federal**. Eu sei que eles têm potencial pra isso. O M. já tem quatorze anos, ele é o primeiro da turma. Eu fico com pena dele não poder estudar numa escola melhor, mas eu fico observando ele. Nenhum dos dois me dá problema na escola, não. Eles vão super bem, mas eu vou observando, acompanhando mesmo. O mais novo já começou a ler cedo, bem antes dos coleguinhas dele. Ele já entrou pro fundamental lendo, e isso faz diferença no rendimento dele. Então, eu sei que os dois têm condições de fazer uma federal, mas o problema é manter os meninos lá. Mas isso ainda demora e quem sabe até lá conseguimos fazer uma poupança para que eles se mantenham lá? Mas, se isso não acontecer, eles vão fazer uma faculdade particular, e a gente vai precisar de ter assim uma reserva, né? A gente não tem ninguém pra ajudar, somos nós e pronto. Então, não vai ser fácil! Isso me preocupa, mas eu não desisto. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Mesmo que sete famílias desse grupo não sejam completamente homogêneas no tocante às condições socioeconômicas e às expectativas em relação à escolarização, é certo que, de modo inequívoco, todas elas aspiram, como as dos grupos anteriores, estudos longos para os filhos. “Eu sonho que eles possam fazer uma faculdade”, “é claro que eu almejo que eles façam a faculdade”, “ah! a faculdade está nos nossos planos, eles vão fazer uma faculdade”, “é claro que eu quero que eles vão o mais longe possível, que façam universidade e até um mestrado” são tônicas nos depoimentos parentais.

Os depoimentos revelam a estratégia de poupar recursos para o futuro, ou seja, para que o filho possa “fazer uma faculdade”, “o Ensino Médio numa escola particular”, ou “um curso de inglês”. Desprovidos de capital econômico e cultural, esses pais necessitam de uma espécie de “acumulação” inicial, um princípio de economia, que busca compensar a escassez desses capitais (BOURDIEU, 1979). Assim, “juntar dinheiro para fazer uma faculdade”

significa vislumbrar a realização de estudos longos, tão almejados por essas famílias, tendo em vista a consciência de que os filhos estão, de partida, desfavorecidos por causa da escolarização na escola pública. A *ascèse*, revelada no “poupar para a faculdade privada”, tem, aqui, uma dimensão ainda mais marcante se levamos em conta as condições materiais e simbólicas de existência dessas famílias.

O fato de que é inevitável que os filhos estudem na escola pública, produto das condições socioeconômicas, de um lado, e a consciência (dada pela própria experiência docente nessas instituições) de que as condições educacionais da rede pública brasileira não favorecem o acesso ao Ensino Superior de prestígio, por outro, conduzem esses pais a desenvolver estratégias para garantir o sucesso escolar na Educação Básica e a entrada no Ensino Superior, mesmo que em instituições particulares. Ao analisar, a seguir, a escolha do estabelecimento de ensino para os filhos detectamos algumas nuances dessas estratégias e seu impacto na escolarização.

3.3.2.2 “Escolha do necessário”⁴⁹: a inevitabilidade da escola pública e sua “colonização”

Olha, eu podia dizer pra você que colocar meus filhos pra estudar na escola pública é um posicionamento político, que eu sou professor lá e eticamente é o mais correto, mas estaria mentindo. Meus filhos estudam na escola pública só mesmo por necessidade. Eu não tenho outro jeito! Mas não coloco em qualquer escola, eu sei qual escola pública eu devo colocar. Sabe como é? (Pai professor de Ciências, dois filhos)

A escolha do estabelecimento de ensino é hoje um objeto de estudo bastante consagrado na literatura sociológica (BALLION 1982, 1986; HÉRAN, 1994; LANGOUET e LÉGER, 1997; GEWIRTZ, BALL e BOWE, 1995, DUBET e MARTUCELLI, 1996). Os estudos demonstram, de modo geral, a forte relação entre os recursos materiais e simbólicos das famílias (a posse de capitais cultural, econômico e social) e a escolha do estabelecimento escolar, a ser vista como fator de (re) produção das desigualdades sociais.

Embora já tenha sido constatado, em outros trabalhos, que os pais professores brasileiros optam, de modo geral, por escolarizar seus filhos em escolas da rede particular de ensino e que repudiam a escola pública como opção para a escolarização deles (REIS, 2006;

⁴⁹ Expressão utilizada por Pierre Bourdieu em *La Distinction: critique sociale du jugement* (1979) para caracterizar a realidade das classes populares que - não tendo poder de escolha - devem se limitar ao necessário.

ANDRADE, 2006; SANTANA, 2005), opção observada nos grupos 1 e 2, os dados mostram que esse fenômeno não é homogêneo e comum a todo o conjunto de pais professores.

No caso dessas sete famílias, todos os filhos estudam em escolas públicas, e a realidade econômica da família é a justificativa apresentada por todos os pais. No entanto, os depoimentos demonstram que, apesar da “escolha”⁵⁰ ser imposta por imperativos financeiros, as famílias não escolhem ao acaso. Elas elaboram uma classificação objetiva e simbólica das escolas públicas e optam por aquela que melhor atende a seus objetivos. A classificação das escolas leva em conta alguns critérios, segundo os relatos.

Escolha da escola? Bom, não é bem uma opção assim. Se eu tivesse condições de pagar, meus filhos estariam estudando numa escola particular, mas, como não tenho, eles estudam na escola pública. Só por isso. Agora, pra escolher a escola, a primeira coisa que eu penso é... é melhor eles estudarem onde eu trabalho. Fica bem mais fácil, eu conheço bem a escola, conheço as pessoas, sei como agir lá dentro pra resolver algum problema que acontece. Mas, se a escola que eu trabalho fosse assim ruim demais, é claro que iria procurar outra. Então, eu coloquei eles lá, desde o primeiro ano. Na educação infantil, eles estudaram no Ana Cintra [a primeira escola infantil da cidade, hoje pertencente à rede municipal], depois vieram aqui pro SG [escola da rede pública estadual]. Eu trabalho aqui o dia todo, já tem um tempinho, acho que já fazem seis anos. Eu conheço bem a escola, ela é cheia de problemas, tem muitos alunos que são difíceis, é periferia, você já viu, né? Mas tem muitos meninos bons também. Eu conheço a diretora, sei o jeito dela trabalhar. Vou te dar um exemplo: na hora de fazer as turmas, a diretora sempre me pergunta onde eu quero colocar os meninos, em qual turma. Então, esta liberdade que eu tenho lá me ajuda muito. Eu coloco eles numa turma boa. Então, as coisas ficam mais tranquilas. Eles são muito bons, então, os professores gostam deles. A gente vai tentando fazer o melhor para que eles não fiquem assim tão prejudicados. (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Como eu escolhi a escola? Eu te falei que eles estudam no V.[escola pública estadual] no 9º e no 8º ano. Antes, eles estudaram, na primeira fase do Fundamental, eles estudaram no A. [escola municipal] porque eu trabalhava lá e ficava bom. Lá, eu conhecia as professoras e os meninos foram muito bem. Nunca pegaram nem recuperação. Quando eu sai de lá, eu fui pra G.[escola estadual], mas eu não quis colocar os meninos lá. Se eu pudesse, eu colocava sempre junto comigo. Mas lá não dava. Não é preconceito não, eu trabalho lá. Os meninos lá são muito difíceis. Acho que, por causa disso, a escola não vai pra frente. É difícil lá. Então eu coloquei eles no V. porque, pra mim, é a melhor escola estadual de Itaúna. Lá tem uma história, né? Desde a época da E.[antiga diretora da escola], a escola ganhou um nome na cidade. Então eu quero que eles fiquem lá e façam o Ensino Médio lá também. E mesmo eu não trabalhando na escola, conheço muita gente que trabalha lá, conheço a diretora. Quando eu levei eles pra lá, eu procurei T. [diretora] e falei aberto. Ela me ajudou muito, me mostrou o livro que eles adotavam. Eu não gostei muito do livro de Português, mas também não era o pior. E lá tem uma disciplina, sabe? Os meninos não ficam soltos, eles têm regras, têm uma disciplina rígida, mas têm conteúdo também. Não é o ideal, mas é o melhor em Itaúna, assim, em termos de escola pública. (Mãe professora de Português, dois filhos)

⁵⁰ As aspas se devem ao fato de que, na verdade, trata-se de uma “não escolha”.

Ei, você tocou no meu ponto fraco. Eu não posso colocar os meninos numa escola como o CS [colégio de tradição na cidade] ou no E. [colégio pertencente a uma rede particular], então, não vou colocar nestas escolinhas particulares de fundo de quintal. Aí eu prefiro colocar na escola pública mesmo. Mas qual foi a minha opção? Eu coloco o mais velho na escola que eu leciono. Eu trabalho em duas escolas, então, eu coloquei no GM [escola da rede estadual] porque das duas é a melhor. Tem um pouco mais estrutura, né? Com a gente na escola, fica mais fácil de controlar, eu sei o que ele está fazendo. Sei o conteúdo, as atividades. Neste ano, ele foi meu aluno de Geografia. Na escola, eu conheço os professores, os alunos, a diretora também, a supervisora, conheço tudo. No ano passado, ele teve um probleminha no 5º ano com a professora. Eu fiquei observando o material dele e vi que tinha muita coisa errada. A professora, infelizmente, não tinha competência mesmo. Eu pedi pra trocar de sala. Eu exigi mesmo e deu certo. Tem esta vantagem conhecer a escola e as pessoas também, a gente pode acompanhar mais de perto. (Mãe professora de Geografia, dois filhos)

Como se vê, os pais professores, cientes — por dever de ofício — de que a escolarização na rede pública tem deficiências que podem acarretar consequências negativas para a formação dos filhos, utilizam-se de estratégias para compensá-las. O conjunto dessas estratégias — colocar os filhos na escola em que trabalha, escolher a turma, ter acesso privilegiado ao material didático, escolher o professor, pedir para trocar de sala, escolher o lugar na sala de aula, fazer exigências — indica que eles se implicam num trabalho de “colonização” (presença intensiva, vigilância, manipulação das situações de interação com os professores e com os contextos de socialização das crianças) (VAN-ZANTEN, 2001, 2009, 2010), de modo a fazer com que a escola “funcione” a seu favor, tirando dela, a maior rentabilidade possível e reduzindo, em consequência, o “efeito público” (VAN-ZANTEN, 2010, p. 413).

Ao processo de colonização, seria possível acrescentar — no caso dos pais professores — os benefícios que um “ser professor” poderia trazer, as vantagens adquiridas por meio da posse de informações sobre o mundo escolar, que são, nesse caso, convertidas em trunfos, ou seja, em capital. Então, mesmo que desprovidos de outros capitais, como o econômico e o cultural, esses pais professores utilizam o “senso do jogo” construído também no exercício da profissão e, ao fazerem “escolhas”, tornam-se também, à semelhança dos sujeitos do grupo 1, “bons estrategistas” ou “escolhedores habilidosos” (Cf. p. 120) capazes de — apesar de imersos em circunstâncias adversas — fazerem as melhores “escolhas” possíveis.

O levantamento dos motivos alegados para a “escolha” do estabelecimento público, revelou que o “conhecimento sobre o mundo escolar” constitui o grande recurso mobilizado para fazer a “boa escolha”. Os motivos declarados foram:

- Atuação do professor na escola (sete casos);
- Informações sobre os professores e o trabalho que desenvolvem (sete casos);
- Informações sobre a gestão da escola (sete casos);
- Conhecimento das pessoas: professores, diretor, alunos (sete casos);
- Informações sobre o material didático utilizado (cinco casos);
- Informações sobre o número e composição das turmas (cinco casos);
- “Clima da escola” (quatro casos);
- Disciplina e regras de convivência (quatro casos).

Os dados mostram que os professores utilizam uma mesma estratégia: colocar o filho na escola em que exerce a docência. Além do amplo acesso às informações sobre a escola, que são diretas e contínuas, essa decisão possibilita intervir, quando necessário, na vida escolar do filho, zelando por seu interesse.

Eu estudo no SG [escola da rede pública estadual] há muito tempo, né? Eu estudo desde o primeiro ano, só o jardim [educação infantil] é que eu não fiz lá. O meu irmão também estuda lá. A gente não vai junto porque eu estudo de manhã, e ele de tarde. Ele tá...deixa eu ver...é no 4º ano, é isso. Tem hora que eu confundo [risos]. É bom estudar na escola que a mamãe trabalha. Tem colega meu que fala que é chato, que a mãe pega no pé da gente. Mas eu acho que é bom. Uma vez eu sentei lá atrás, a professora me colocou lá. Minha mãe conversou com ela. Ela disse que é porque eu não tenho dificuldade, posso ficar mais atrás. Mas a mamãe deu um jeitinho, e eu fui mais pra frente. Ficar atrás é ruim, a gente não consegue estudar direito. Eu prefiro assim. Eu acho que a minha mãe me colocou lá por isso mesmo, assim, ela pode me ajudar mais. Ela vê tudo de perto. Acho que isso é bom, né? (Filho, 12 anos)

Ah! Eu não sei por que a minha mãe me colocou lá não. [...] Eu gosto de lá, mas tem uns meninos muito aborrecidos, ficam atrapalhando a aula. Eu acho que a minha mãe escolheu lá porque ela trabalha lá também. Deve ser isso, né? Mas eu acho que tá certo. Vou perguntar pra ela depois. [...] Ela vai todos os dias na minha sala, eu fico morrendo de vergonha. Eu falo com ela que não precisa, mas não adianta. Eu tiro nota boa, então, não precisa dela ficar preocupada, eu falo com ela. Deve ser isso mesmo, porque, se eu estudasse em outra escola, ela não ia poder saber de tudo. Nossa! Ela fica sabendo de tudo, antes de mim [risos]. (Filha, 13 anos).

Essa pergunta é fácil, a mamãe vive me falando: Olha, o V. [escola estadual] é a melhor escola estadual da cidade [imitando a voz da mãe]. Eu sei que ela queria que a gente estudasse no CS[colégio particular], mas a gente não tem condições. Então ela fala que o V. é uma escola melhor. A gente estudava lá onde ela trabalha, mas depois mudou. Nós gostamos de lá, é bom. Tem uns probleminhas, a minha mãe fala, mas é bom. Eles não deixam os meninos correndo de lá pra cá. A diretora é bem brava. Os professores são bons também. A minha turma é boa, os meninos são

mais educados, porque lá tem uns meninos muito esquisitos, aprontam cada coisa! Até hoje eu nunca perdi média, nem meu irmão. Então vai tudo bem, eu acho. Ela escolheu por isso, porque é uma escola boa. Ela não ia deixar a gente numa escola ruim, a minha mãe é professora, né? Ela sabe. (Filha, 13 anos)

Tanto nos depoimentos dos pais, quanto no dos filhos, percebe-se a extrema vigilância e controle sobre o que acontece na escola, facilitada pelo exercício da docência no próprio estabelecimento e pelos contatos ali estabelecidos. A exigência quanto à escolha da turma para os filhos e até mesmo do lugar na sala de aula é uma tônica nos depoimentos, constituindo-se como um estratégia de “colonização”, que possibilita aos pais o controle sobre as condições materiais e simbólicas da escolarização dos filhos.

Em suma, apesar de mais desprovidos de recursos econômicos e culturais do que os sujeitos dos outros dois grupos, esses pais professores não adotam critérios de ordem prática — usuais nas famílias das camadas populares — para a “escolha” da escola dos filhos (localização, facilidade de acesso, por exemplo). Ao contrário, uma conduta “avaliatória” (BALLION, 1982, 1986) — fundada em aspectos que consideram a performance escolar dos filhos, a competência dos professores e a gestão da escola — é adotada por esses pais. Portanto, mesmo que a conduta “avaliatória” não possa levar em conta a qualidade absoluta da escola e sua proposta pedagógica — como no caso dos pais dos grupo 1 e 2 —, os aspectos possíveis de serem controlados são postos a serviço da causa escolar. A “escolha da escola na qual exerce a docência” se constitui, assim, como uma estratégia importante para neutralizar, ao máximo, a “escolha do necessário”.

3.3.2.3 Exercício da autoridade familiar: imbricação de territórios da vida familiar com o mundo escolar

Podemos afirmar que, nas sociedades ocidentais, principalmente, nas últimas décadas, a interdependência entre escola e família — historicamente construída — vem se reforçando cada vez mais (SINGLY, 2004; SILVA, 2003, 2005; NOGUEIRA, 2005, 2006). No caso das famílias pesquisadas, esses processos são ainda mais complexos porque o pai é professor e o professor é pai. A pesquisa de Vieira e Relvas (2005) demonstrou os efeitos dessa dupla condição, na vida dos professores e de suas famílias. Segundo as autoras, existem fatores

familiares que produzem impactos na vida profissional dos professores e fatores da vida profissional que influenciam a sua vida familiar. De acordo com a pesquisa, em relação à influência da profissão na vida familiar, os impactos são, em grande parte, negativos, alterando o cotidiano da vida em família (excesso de trabalho, pouco tempo para os filhos, envolvimento emocional com os alunos, baixos salários, indisciplina dos alunos). Mas as autoras portuguesas descortinam também aspectos positivos como: o conhecimento produzido no exercício da profissão (denominado por elas como “conhecimentos vários”), atitudes de tolerância aprendida no convívio com os alunos, o fator férias e a relação com os colegas de profissão. Segundo elas, os “conhecimentos vários” construídos pelos professores — e que influenciam na vida familiar — referem-se não só ao desenvolvimento de competências relacionadas à “compreensão das pessoas e das relações”, como também aos conhecimentos científicos aprendidos na formação e no exercício da profissão. As autoras constatam que, no caso dos professores por elas investigados, o modo como lidam com os filhos e, principalmente, o exercício da autoridade na família, também são afetados pela profissão. Entretanto, ao se referirem aos conhecimentos ligados à “compreensão das pessoas e das relações”, as autoras não analisam o modo como esse conhecimento opera na vida familiar.

No caso dos pais do terceiro grupo, essa “compreensão das pessoas e das relações” é bastante marcante, quando analisamos os dados referentes às dinâmicas internas das famílias. As relações de autoridade nelas estabelecidas têm seu pilar, na maioria das vezes, no progenitor professor, estando assentadas, via de regra, no diálogo e na negociação. Entretanto, o confronto entre o modo de educar das seis mães professoras e o de seus respectivos cônjuges parece ser fonte de tensão para as famílias. No caso do único pai professor, pode-se observar, no seio do casal, uma maior sintonia no exercício da autoridade familiar.

Eu procuro educar as crianças sempre através da conversa. Eu vou colocando os limites, mas converso com eles, explico o porquê das coisas, do sim e do não. Mas o meu marido é diferente, ele é mais autoritário. Às vezes, ele faz umas coisas que me deixam chateada, mas a gente vai contornando. Eu tento explicar pra ele, já melhorou muito, mas ele ainda é muito bravo. A sorte é que, quando o assunto é escola, ele deixa por minha conta, sabe? Não interfere muito não. Mas nós já brigamos feio por causa disso. A coisa da responsabilidade é uma coisa que a gente precisa desenvolver nos meninos, mas não é com castigo, com brutalidade. Eles precisam entender a importância disso pra vida deles. Eu converso com eles, é diferente. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

Nossa! Assim, falar de como a gente educa é difícil, mas eu vou tentar. Bom... Lá em casa a educação da B. fica mais por minha conta mesmo. Mas, quando precisa,

ele [o esposo] interfere. Eu prefiro que ele não interfira muito não, porque ele é um pouco bruto. Ele é apaixonado pela filha, faz tudo por ela, mas também briga muito, xinga muito sabe? Eu já prefiro resolver as coisas na base da conversa, eu mostro pra ela o que é certo e o que é errado sempre. Procuro mostrar os dois lados de tudo. Acho que assim, é melhor, a gente consegue tudo com eles na base da conversa. Os meninos de hoje não são como nós quando éramos crianças. Eu falo isso pra ele [o cônjuge], mas não adianta muito não. Ele entende, mas diz que não consegue que quando vê ele já xingou. Com a escola, ele nem se mete, porque diz que isso é pra mim, que ele não entende nada. (Mãe professora de Português, uma filha)

Podemos supor que o embate produzido nas dinâmicas familiares é resultado da distância entre o modo de socialização no trabalho, vivenciado pela mãe e pelo pai. Embora tanto os pais quanto as mães tenham uma origem social menos favorecida e provavelmente tenham sido socializados num modelo familiar “posicional” (BERNSTEIN, 1960, 1973, 1974), em que as áreas de decisão e julgamento estão formalmente definidas e o exercício da autoridade é calcado no estatuto formal de cada membro familiar, os conhecimentos e as experiências produzidos e vivenciados no trabalho contribuíram para reforçar (no caso dos cônjuges) ou transformar (no caso das mães professoras), essa lógica socializadora, ou seja, esse modelo educativo. A socialização e a vivência em um trabalho complexo em que os sujeitos precisam utilizar a linguagem como forma de convencimento e de construção do mundo — porque este não está dado *a priori* — influenciam as crenças sobre os modos de educar os filhos. Nessa perspectiva, a vivência da docência, como um trabalho que implica a manipulação de signos e símbolos e uma tomada de decisões baseada nas individualidades, ajudou as mães professoras a formularem práticas educativas mais voltadas para a construção da autonomia. Ao contrário, a experiência dos cônjuges em profissões que demandam atividades rotineiras e mecanizadas (metalúrgico, operário, motorista) contribuiu para reforçar práticas educativas calcadas na obediência e na ordem (KHON, 1977; BERNSTEIN, 1960, 1973, 1974).

O modo como essas seis mães professoras lidam com seus filhos está bem próximo do modo como as relações de autoridade são estruturadas nos outros dois grupos. Assim, num modelo fundado na “comunicação aberta” e na “orientação para a pessoa”, esses pais educam seus filhos através de uma “interação dinâmica”, modo de comunicação comum às classes médias, conforme já explicitado acima (Cf. p. 129). No caso das mães professoras, depreende-se, pelos relatos, que elas buscam neutralizar, de algum modo, a influência (vista por elas como negativa) do modo autoritário de educar dos cônjuges. No caso do único pai professor, é perceptível, em seus depoimentos, a existência de uma sintonia entre as práticas educativas do pai e da mãe, baseadas na comunicação aberta e no diálogo.

Eu já disse lá em casa que primeiro a gente conversa, depois, se necessário, a gente exerce a autoridade. Tanto eu quanto a minha esposa educamos os meninos assim. O mais velho está naquela idade, 8 anos, quer contestar, quer enfrentar a gente. O mais novinho ainda é muito pequeno. Mas com o F.[filho mais velho], a gente procura conversar sobre tudo, não somente sobre a escola, mas sobre tudo. Acho que vale a pena conversar antes de xingar. Ele estuda numa escola em que as crianças não estão muito acostumadas com isso, tem muito problema de disciplina na sala dele. Mas eu procuro conversar com ele pra ele aprender a separar as coisas. Não é porque um colega faz uma má criação, que relaxa nos estudos, que ele vai fazer igual. Tem dado certo. A gente prefere educar assim. Eu me lembro que, quando eu era criança, o meu pai não conversava, não. Ia direto pro castigo, pra surra mesmo. Às vezes, eu nem sabia direito por que ele tava ralhando, sabe? Mas, coitado, ele fazia isso porque acreditava que era o certo. Ele queria que os filhos fossem pessoas de bem. Eu admiro o meu pai, mas não quero fazer a mesma coisa. Quero educar meus filhos, com base numa outra forma de educação. Os meninos são inteligentes, e eles entendem o que a gente tá falando. Agora com as coisas da escola, eu costumo pegar um pouco mais pesado porque eles precisam de disciplina. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

Todavia, exercer a autoridade através do diálogo e da negociação não implica abster-se de controlar e manter a vigilância sobre a vida dos filhos. Os pais do terceiro grupo também exercem um forte controle sobre as saídas dos filhos e o compartilhamento de brincadeiras com grupos de amigos, por exemplo. Mesmo que, nesse grupo, eles permitam que seus filhos “brinquem na rua com vizinhos”, essa atividade não pode ser realizada sem a permissão direta deles e o controle do tempo e das pessoas (com qual amigo, quando, onde e por quanto tempo).

O modo de socialização familiar, nesse caso, é um modo “orientado para a pessoa⁵¹”, porquanto os pais centralizam, neles próprios, a educação dos filhos e não permitem que outras agências de socialização, como os pares, outras famílias ou, até mesmo, a escola, o façam. E, mesmo que outros “atores” entrem em cena (como avós, irmãos ou os amigos), os pais não se abstêm de manter o controle sobre a influência que tais atores possam exercer sobre a educação dos filhos.

Outra convergência entre as dinâmicas familiares dos pais professores desse grupo e, especificamente, as do grupo 1 refere-se à busca de construir, nas crianças, a “disciplina da dedicação e esforço” (Cf. p. 131-132). No entanto, aqui, essa busca é balizada por outros elementos:

- a consciência do menor grau de exigência da escola pública;

⁵¹ Cf. página 129

- a percepção de que, assim mesmo, os filhos se sobressaem em relação aos seus colegas de turma;
- a ciência da reduzida possibilidade de ingresso dos filhos na universidade pública, restando-lhes a “opção” pelo Ensino Superior particular.

Se essa análise é correta, os pais professores reduzem suas exigências em relação à construção dessa “autodisciplina” pelos filhos, como demonstram as falas abaixo:

Os valores que eu acho importante? Primeiro, em primeiro lugar, a responsabilidade. Se for responsável, você consegue sucesso na escola e na vida também. Tem que fazer as atividades no tempo certo, estas coisas. Isso é o mínimo que eu exijo aqui em casa. Eles precisam se esforçar. Mas veja bem, não precisa tantas coisas assim. Eles fazendo as tarefas, estudando pra prova direitinho, sendo responsável, eles vão bem na escola. As notas são muito boas, e os professores sempre elogiam. Eu estou sempre perguntando sobre eles. Por isso é que é bom colocar na mesma escola que a gente dá aula, como eu te disse. Tem essa vantagem, eu vejo tudo de perto. Pra falar a verdade, eu vou vendo que eles estão bem, então, eu fico mais tranquila. Olha, eles se sobressaem lá, não tenho receio em te dizer isso. Todos os dois são os melhores alunos lá na sala deles. O que os professores exigem, assim a cobrança mesmo não é tão difícil pra eles. Por isso eles tiram nota boa. Mas eu sei que, se eles estudassem numa escola particular, a coisa seria diferente. O que é muito na escola pública é pouco na particular. Isso é muito triste! (Mãe professora de Português, dois filhos).

O que eu mais valorizo é a autonomia e a responsabilidade. Eu procuro dar isso pra eles, ensinar mesmo. Porque você sabe que é isso que eles precisam, todo professor valoriza o bom aluno, aquele que é dedicado. E aí, o resto vem por consequência. Eu dou algumas aulas numa escola particular mas como é uma substituição, então, eu devo ficar lá só este ano, por isso não mudei os meninos pra lá. Não quero dar a ilusão pra eles e depois ter que voltar, é traumatizante. Mas a gente sabe discernir entre a exigência da escola que é pública e da escola particular, o conteúdo mesmo. A quantidade de conteúdo na escola particular é muito maior. Lá na escola [pública] a gente exige menos dos meninos. Você sabe como é. Então, pra turma deles, eles estão na frente até dos outros colegas. Eu te falei, todos dois entraram pro primeiro ano já lendo. Então, eles estão na frente mesmo. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Os valores que tento passar pra eles são a responsabilidade com os estudos e o respeito pelos outros. Ah! Também, assim, a força de vontade pra fazer as coisas, é isso que procuro ensinar, o meu esposo também porque, sendo responsável, a gente consegue muita coisa. Nós não somos ricos, precisamos construir tudo, é tudo com muita luta. Eles têm que aprender a lutar, né? Mas com a escola assim, eu vou mostrando pra eles que é importante fazer tudo direito, não pode deixar de fazer dever, nem deixar de estudar, tem que estudar todo dia um pouquinho. Mas eu sei no fundo o que eles vão estudando já é suficiente. Você sabe que a escola pública é assim, não exige tanto assim do aluno. O meu mais velho é *show*, só tira dez. O mais novo tem um pouco de dificuldade em matemática, mas nunca perdeu média. Eu

vou tentando ajudar. Assim, por exemplo, vou ensinando algumas coisas que eu sei que a escola não trabalha tanto, sabe?[...] Então, eu fico um pouco mais tranquila. Eu preocupo com a hora do vestibular, mas aqui em Itaúna, por exemplo, tem mais vaga do que candidato. Então essa não é uma preocupação, o que eu quero é que eles aprendam, que sejam bons alunos. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

O que os discursos sugerem, de um lado, é que os pais professores, por conhecerem as limitações de uma escolarização na rede pública brasileira, moderam suas expectativas acadêmicas e profissionais para os filhos. Assim, reduzem também, em boa parte, seu nível de exigência quanto ao esforço e a dedicação dos filhos às atividades escolares. Por outro, o conjunto dos depoimentos revela que eles desenvolvem estratégias tanto de antecipação, como “alfabetizar a criança antes da entrada no Ensino Fundamental”, quanto de compensação: “Vou ensinando algumas coisas que eu sei que a escola não trabalha tanto”.

No conjunto das estratégias compensatórias, utilizadas por esses pais, estão, também, como vimos, escolher a turma e o lugar da criança na sala, conhecer o material didático, escolher a professora e conversar diretamente com a direção ou professores a fim de obter benefícios para o filho.

3.3.2.4 Acompanhamento da vida escolar: outros atores em cena

O monitoramento da vida escolar dos filhos segue uma lógica semelhante à do grupo 1, em relação ao enquadramento das atividades. O controle e a vigilância presentes nas dinâmicas de acompanhamento dos pais do grupo 1 estão presentes também no grupo 2, porém com algumas diferenças. Enquanto os pais professores do primeiro grupo exercem um “corpo a corpo” constante, olhando diariamente as tarefas dos filhos, os do terceiro delegam essa função, em alguns casos, a outras pessoas. Mesmo que essa delegação não abale a rigidez do enquadramento das tarefas — os filhos não podem deixar de fazer as tarefas, as tarefas devem ser bem feitas, as atividades devem ser corrigidas e deve sempre haver um local específico para o estudo —, algumas nuances distintivas se revelam:

Na verdade, eu não consigo acompanhar tão de perto quanto eu gostaria. Então, eu peço ajuda à minha mãe. É ela que faz dever com o mais novo. Ele ainda precisa muito de ajuda. O mais velho já faz sozinho e eu corrijo depois. Como eu fico fora o dia todo, ela assumiu essa responsabilidade. Mas eu fico atenta e no final de

semana, estudo com ele. E à noite eu dou uma olhadinha pra ver o mais velho fez tudo. Quando dá... Tem dia que eu chego tão cansada que não dá, não. Mas eles são responsáveis e dá tudo certo. (Mãe professora de Matemática, dois filhos).

Eu acompanho sim, bem de perto. Olho os cadernos, olho tudo. E converso sempre com a professora dela. Como eu te falei, a B. é muito boa aluna, então eu fico sossegada com ela. Mas é adolescente, né? Tenho que ficar de olho. Quando ela era pequena, tinha uma moça, filha de uma vizinha minha, que ajudava no dever de casa. Depois à noite, eu dava uma conferida. Agora ela faz sozinha durante a tarde porque ela estuda de manhã. Como a minha mãe mora na mesma rua, ela vem aqui e dá uma olhada pra mim. Meu marido trabalha em horários alternados, então tem tarde que ele tá aqui, mas os dois não dão certo no dever não. Eu prefiro que ela faça sozinha. A minha mãe só olha mesmo se ela tá cumprindo as regras, porque eu gosto de criar um hábito de estudo, um horário próprio, sabe? (Mãe professora de Português, uma filha)

Eu procuro dar suporte pra eles sempre. Como eu sou professora de Português, eu ajudo muito o O.[filho mais velho] porque ele tem um pouco de dificuldade em gramática. Ele é ótimo em matemática, mas a escrita fica meio a desejar. Mesmo assim ele só tira mais de sete. Tá muito bom. A mais nova não, ela é boa em tudo, sabe? Ela é muito esperta, só não gosta muito de matérias que tem que decorar assim, ela diz que tem preguiça de estudar. Mas eu ia dizendo.... Com a gramática, eu vou ajudando o O., mas eu não tenho muito tempo. Então, assim, quando as coisas apertam, tem uma matéria nova, a minha irmã ajuda, ela é professora de Português também, nós formamos juntas. Ela me ajuda com eles. Ela é solteira, então, de vez em quando, eu peço a ajuda dela. Mas eu não deixo de olhar as tarefas, não. Agora que eles já estão no nono e no oitavo ano, não precisa tanto assim de ajuda, mas eu cobro, tem que fazer todos os deveres. Ai deles se perder ponto por causa de dever [risos]. Mas eu fico preocupada assim de não poder ajudar mais, eu queria ficar mais perto deles. A maneira que eu achei foi colocar eles na escola em que eu trabalho, como eu já te disse. Assim eu posso acompanhar melhor. Depois eles vão pra casa, eles ficam sozinhos, já estão grandinhos. Eu costumo ligar sempre na hora do intervalo, pra ver se tá tudo bem. Então, pra te falar a verdade não é assim aquele jeito que eu acho ideal, mas eles estão bem na escola, é isso que importa pra mim. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Se partirmos da hipótese bourdieusiana de que as famílias, sejam quais forem as suas posições de classe, operam um cálculo, em geral, tácito — construído através de um certo “senso do jogo” adquirido — das probabilidades objetivas de êxito escolar através de uma combinação, nunca inteiramente racional, de benefícios, custos e riscos, podemos afirmar que os pais professores desse grupo 3, diante das condições objetivas de vida e das possibilidades vislumbradas para o futuro, desenvolvem suas práticas e estratégias (nem sempre conscientes), no sentido de “dar o mínimo” de um “máximo” idealmente desejado para a escolarização dos filhos.

O que chama a atenção é que eles estão divididos entre o desejo de investir mais na escolarização dos filhos (“eu precisava ajudar mais, “o ideal seria colocar na aula de inglês”, “eu quero um dia poder colocar na escola particular”) e a angústia advinda do conhecimento

que se tem desse “máximo idealizado” e a inevitabilidade de somente poder realizar o “mínimo”. Assim, levando em conta as “aspirações subjetivas” que dizem respeito aos desejos e ambições, as “chances objetivas” do “o que eu posso fazer agora, é plausível pensar que essa angústia tem mesmo suas raízes no resultado dessa equação que determina os limites simbólicos para a concretização das aspirações.

A gente vai fazendo as coisas meio que sem pensar. A vida faz isso com a gente, né? Mas, de vez em quando, eu paro e penso: Meus Deus, meus filhos precisam de mais! É muito pouco o que eu posso dar pra eles. Eles merecem uma boa escola, merecem um bom estudo. Eu fico meio triste de pensar que a inteligência deles tá desperdiçada assim. Mas eu dou a volta por cima e penso que a gente faz o melhor que pode. Aí vai.. [Mãe professora de Português, dois filhos]

Eu vou falar uma coisa, você vai achar que eu sou doido, mas é uma verdade. Eu tô te falando isso tudo, mas, enquanto eu vou falando, tá vindo aqui uma tristeza. Quando a gente fala, a gente toma mais consciência. É muito triste a gente saber da realidade das escolas públicas porque a gente tá dentro dela e ainda ter que colocar o filho lá. Isso é duro. Eu, normalmente, procuro não ficar pensando muito nisso, mas você me fez pensar agora. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

No acompanhamento cotidiano da escolarização, os relatos revelam outras estratégias adotadas pelos pais professores desse grupo. Dois pais declaram propor aos filhos exercícios escolares — elaborados por eles mesmos ou por outros professores — como forma de prepará-los para as provas. Os livros didáticos também são utilizados pelos filhos como material de estudo. Um deles, afirma, também que pede aos colegas livros didáticos das diferentes disciplinas escolares para que os filhos tenham material disponível, além do exigido pela escola, para estudar e se preparar para as provas. O hábito de resolver exercícios, como estratégia para intensificar os efeitos do conteúdo aprendido em aula, funciona positivamente:

Como eu não consigo ficar por perto sempre por causa do trabalho, eu costumo fazer uns exercícios pra ele [filho mais novo] estudar durante o dia. Eu passo assim num caderno os exercícios, e ele vai fazendo. Depois eu corrijo tudo, né? Senão, não tem resultado. Com o mais velho é mais fácil porque ele já tem mais independência, mas, mesmo assim, quando precisa, em época de prova, eu faço a mesma coisa. Quando eu não sei a matéria, eu peço pra algum professor que eu conheço alguns exercícios. Isso é muito bom, funciona legal. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos).

A minha mãe estuda com o mais novo como eu te falei, mas com o mais velho eu uso um método que dá certo. Quando é época de prova ou então quando tem um conteúdo assim que ele acha mais difícil, eu faço uma lista de exercícios pra ele fazer. Já fiz assim também, eu peguei umas provas antigas que eu pego com os professores lá na escola. Então, ele faz pra se preparar melhor, né? Eu acho isso bom, porque, também, ele vê muitos tipos de questões diferentes. Ele vai ficando mais esperto. (Mãe professora de Matemática, dois filhos)

Um jeito que eu encontrei pra ajudar no dever de casa e nas pesquisas foi pegar livros didáticos com os meus colegas, assim de matérias diferentes para ele [filho, 11 anos] ter material. Eu acho que ajuda na hora do dever e nas pesquisas também. Eu deixo os livros separados por conteúdo pra ficar mais fácil pra eles encontrarem a matéria que precisam. Como eu não consigo ajudar assim todo dia, eu ensino pra eles a procurar nos livros, os tipos de exercícios, assim. (Mãe professora de Geografia, dois filhos).

A filha da minha vizinha estuda com a B.[filha, 13 anos], eu te falei, mas não é todo dia. São três vezes por semana, na verdade. Nos três dias que ela vem aqui, elas estudam matemática que a B. acha mais difícil e estuda pra prova quando tem, né? Nos outros dias, a B. estuda sozinha. Ela é responsável, mas, de vez em quando, enrola. Quando acontece isso, eu às vezes não consigo ter o controle total, então, vem um carimbo no caderno e eu tenho que assinar. Eu fico brava com ela, mas a gente vai levando. Só aconteceu assim umas três vezes... Ela tem autonomia, eu quero que ela seja independente, mas não pode soltar tudo de uma vez. (Mãe professora de Português, uma filha)

Eu falo pra eles: Vocês têm que aprender a se virar, a correr atrás mesmo. É uma questão de sobrevivência mesmo. Vou te dar um exemplo. Eu peguei umas provas do Enem para ver como é... Um colega me deu... Tem muita coisa lá que ele já deveria ter visto no 9º ano e não viu. Então, a base pro Ensino Médio fica meio frágil. Eu digo pra eles que eles não podem vacilar, que precisa estudar por fora. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Como os depoimentos revelam, esses pais assumem tarefas da escola e dos professores dos filhos, exercendo um papel nitidamente docente nas práticas educativas, indicando que são “mães e pais profissionais” (ESTABLET, 1987). Assim, organizando listas de exercícios, selecionando livros didáticos para apoio nas tarefas de casa, utilizando provas e exercícios para estudo, usando a “prova do ENEM”, eles esperam compensar as deficiências apresentadas pela escola e propiciar aos filhos condições de superá-las.

Podemos ver que, embora o controle das tarefas escolares também esteja presente nas práticas educativas das famílias do grupo 3, os relatos mostram que a implicação dos pais na vida escolar dos filhos segue outra lógica. Sentindo-se impossibilitados de exercer o “corpo a corpo” no monitoramento das atividades escolares, eles recorrem à ajuda de outras pessoas e usam recursos para que uma certa vigilância possa ser concretizada e o sucesso seja garantido.

Ademais, a autonomia e a independência dos filhos também é um valor presente nos discursos dos pais professores porque, segundo eles, é “uma questão de sobrevivência”, é um “modo de superar a baixa qualidade da escola”, pois, na visão deles, a conquista da “autonomia” possibilitará que os filhos, à revelia da escola, possam ter sucesso acadêmico e profissional:

É assim, eu quero que eles sejam assim independentes mesmo. Mas eu não solto de uma vez. Mas eles têm que aprender a pesquisar, por exemplo, a resolver as dúvidas, por isso eu deixo os livros aqui [livros didáticos]. É um... Vamos assim dizer, um modo de superar a baixa qualidade da escola. A escola não é ruim, eu sou professora lá, é depor contra mim mesmo se eu falo de lá, né? Mas a verdade é que a gente sabe dos problemas da escola pública. É tudo menos. Menos capacitação pros professores, menos recursos, menos conteúdos, menos estrutura física. Então, fica a desejar, sim. E olha que a que eu trabalho não é todo ruim. Tem uma boa gestão, tem bons professores. Mas assim, o que eu quero é que eles consigam superar tudo isso e aprender as coisas de verdade. (Mãe professora de Geografia, dois filhos).

Autonomia... Independência... Que saibam estudar sozinhos! É isso que eu quero, que eu acho importante. Mesmo que a escola seja boa, e olha que o V. é uma boa escola, não dá pra gente dizer que toda escola pública é ruim. Tem muitos meninos lá que saem direto pra universidade. Mas é claro que fica atrás de um CS [colégio particular], por exemplo. Não dá pra comparar. Então, eu não consigo olhar tudo, mas eles têm que se virar. E eles não podem ficar dependendo só de mim. Por isso eu vou tentando dar autonomia pra eles. Mas é uma autonomia meio relativa mesmo. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Ah! Eu não acho que a gente tem que ficar protegendo os filhos de tudo não. Eles precisam aprender a se virar sozinhos. Eu preparo o campo para eles jogarem, é só isso. Mas são eles que vão jogar, não é mesmo? Então, não pode ficar na dependência do pai e da mãe o tempo todo. Agora é importante ficar atento com eles, se deixar na corda bamba, aí a coisa descamba mesmo. Eu coloco os limites e vou cobrando. Eles têm que fazer a parte deles, têm que buscar por eles mesmos. Eu acho que o ideal seria ter mais tempo pra eles, mas não tem jeito. E, também, eles precisam de coisas que a gente não pode dar. Assim... Eu já falei, uma escola melhor, aulas assim por fora pra ajudar. O inglês, por exemplo, o inglês da escola é uma falácia. A única coisa que eles ensinam lá é *the book on the table* [risos] e o verbo *to be* o tempo todo. Brincadeira! Mas é ruim mesmo. Eu falo que, se for depender do inglês lá, não passa no vestibular, não. Então, o ideal é que eles façam aula de inglês. Eu deixei pra colocar eles no inglês quando estiverem no 6º ano. Eu pensei, se colocar agora, eles são pequenos [filhos de dois e oito anos] e eu não sei se dou conta de deixar até o vestibular. Então, colocar pra depois tirar é pior. Eu acho que nós vamos colocar eles lá pela sexta série mesmo. Tem hora que eu me sinto mal com isso, mas fazer o quê? A gente vai ajustando aqui e ali, a vida é assim. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

A construção de uma “autonomia controlada”, identificada no centro das práticas educativas desenvolvidas pelas famílias do grupo, também está presente aqui. Entretanto, os

relatos demonstram que outros aspectos se agregam ao valor dado à construção da autonomia. Os pais professores também esperam uma “forte implicação pessoal da criança nos estudos”, que, de acordo com Ferrand, Imbert e Marry (1999), se constitui como um comportamento identificado em trajetórias escolares de sucesso de crianças oriundas de famílias menos dotadas economicamente. Os pais depositam uma grande expectativa de que a mobilização da criança possa suprir algumas deficiências advindas das práticas de acompanhamento de que são capazes.

Outros aspectos do acompanhamento escolar dizem respeito à especial preocupação e atenção dadas pelos pais desse terceiro grupo aos colegas com quem os filhos convivem na escola, assim como às aprendizagens sociais realizadas nesse contexto.

Eu acho que lá na escola, eles convivem com crianças de todo tipo, tem gente boa e gente ruim, os pais, os irmãos... Mas é bom pra eles conhecerem o mundo. Eu fico pensando... Bom... Como eu digo isso? O ideal, como eu te disse, é eles numa escola particular, mas lá as pessoas são burguesas demais. No CS [colégio de tradição na cidade], por exemplo, se os meninos estudassem lá, eu acho que eles iam ficar assim deslocados também, meio fora do lugar mesmo, acho que é porque é muito distante daquilo que nós somos também, né? É forçar a barra demais. Eles iam ver os meninos cada dia com uma coisa nova, um ipod, ipad, i qualquer coisa, e eles não iam poder ter tudo isso. Mas também na escola que eles estão [escola pública] é um outro extremo. Eu acho que a gente como mãe tem que prestar atenção no que eles tão aprendendo lá. Por isso, eu não tenho vergonha de te dizer isso, eu escolho a turma deles. Eu sempre faço isso, não quero eles em qualquer turma. Tem que ser uma turma onde a aula flui, sabe? Senão não dá mesmo. Tem uns meninos lá na escola que Deus me livre, eles não têm educação, não têm limites. É outra classe social, é outro nível, né? Os exemplos em casa são péssimos. Então, eles agem assim na escola. Eu faço assim, a gente escolhe a turma e diminui um pouco estes riscos. [...] Eu sempre vou na direção, converso direto com a diretora. Isso não resolve tudo. Não totalmente, mas ajuda. Não acaba não, porque eles vão conviver com todo mundo. Mas fica mais equilibrado. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

Eu acho que a escola é lugar de aprender tudo, os conteúdos lá dos livros, mas também aprender a conviver. É claro que eu presto atenção em qual turma ela está, perto de quem assenta, com qual coleguinha costuma conversar, com quem fica no recreio. Como eu trabalho na escola, isso facilita muito. Eu tenho liberdade de falar com a diretora ou com a orientadora que aquela turma não está boa pra ela. Geralmente, não precisa porque eles já colocam sempre numa turma melhor. Mas uma vez, quando ela tava ainda na alfabetização, não me lembro se foi no 1º ou no 2º. Ah! Foi no segundo ano mesmo. Ela ficou com uma professora que eu não gostei, então eu pedi pra mudar porque tinha outra turma que também era melhor do que a que ela estava. Ainda bem, porque ela já estava lendo e muitos da turma ainda não estavam, mesmo no 2º ano. Bom, então eu presto atenção nestas coisas porque, por mais que a escola seja pública, a gente tem turmas boas e turmas ruins. Então eu acho que tem que olhar isso também. Por exemplo, numa turma melhor, os meninos aprendem mais, é claro, porque o professor consegue ensinar mais, tem disciplina. Ele tem mais condição para dar todo o conteúdo, a disciplina é melhor. (Mãe professora de Português, uma filha)

Para assegurar um “estar entre iguais”, os pais professores se utilizam de estratégias como escolher a turma, o lugar na sala de aula, os professores, com o objetivo de minimizar os efeitos que a convivência com pessoas de outra classe social — do ponto de vista dos pais — possa trazer para a educação dos filhos. Oriundos das camadas populares, eles buscam assegurar e proteger suas “conquistas”, desenvolvendo estratégias de “fechamento” frente àqueles que consideram “diferentes de si” (VAN-ZANTEN, 2010). Assim, afetados por esse “efeito de disposição” (VAN-ZANTEN, 2010, p. 416, 417), desenvolvem uma percepção sobre as relações sociais que é polarizada: de um lado, estão aqueles que são “próximos de si” e com os quais seus filhos devem estabelecer relações; e de outro, estão os “diferentes de si”, com os quais a convivência deve ser evitada.

Assim, escolher a turma e o lugar na sala de aula tem função pedagógica e social. Essas estratégias visam, de um lado, compensar as deficiências pedagógicas da escola pública, oferecendo aos filhos as melhores condições possíveis para seu desenvolvimento acadêmico. Na perspectiva dos pais, nas melhores turmas, “os meninos aprendem mais”, “a aula flui”, o professor “consegue ensinar mais” e pode “dar todo o conteúdo”. Por outro lado, escolher a turma, possibilita, como vimos, a integração a um grupo social, percebido pelos pais, “como si” (VAN-ZANTEN, 2010).

A utilização efetiva dessas estratégias é possível porque os pais professores estabelecem contatos estreitos, contínuos e diretos com os diretores, professores e outros profissionais da escola: “Eu tenho liberdade de falar com a diretora”, “eu sempre vou na direção”. Esse “capital social interno” (VAN-ZANTEN, 2009, p. 135; 2010, p. 424) é, então, mobilizado pelos pais, a fim de obter o máximo possível de benefícios para os filhos.

3.3.2.6 Relação com a escola, desempenho escolar e estratégias de compensação

No conjunto das sete famílias entrevistadas, não houve, na trajetória escolar dos filhos, nenhuma reprovação e, somente em um caso, houve recuperação. Na opinião dos pais, o desempenho escolar dos filhos varia de bom a ótimo, e suas notas são geralmente bem superiores à média exigida pela escola. Somente em um caso, em que um dos filhos precisou de estudos de recuperação, as notas estiveram abaixo da média. Um depoimento sobre esse caso específico revelou que a recuperação ocorreu no 6º ano do Ensino Fundamental e que sua causa foi uma dificuldade de adaptação às mudanças do 6º ano (referindo-se à passagem

de um ensino ministrado por um único professor para um ensino em que as disciplinas são ministradas por professores diferentes).

Os pais declaram, também, que, mesmo com boas notas, em alguns casos, os filhos apresentaram dificuldades em alguns conteúdos específicos. Quando isso acontecia, algumas estratégias de compensação e de reparação, visando remediar o problema, eram utilizadas e puderam ser identificadas nos depoimentos:

- Estabelecer contatos estreitos e frequentes com professores, coordenadores e diretores (“intervenção direta”) — sete casos
- Recorrer à ajuda de parentes ou de outros professores — cinco casos
- Estudar com o filho nos finais de semana — quatro casos
- Contratar aulas particulares — dois casos

Todos os pais professores do grupo costumam recorrer aos professores, coordenadores ou diretores, para solucionar problemas encontrados pelos filhos, nas disciplinas escolares, realizando o que está sendo chamado aqui de “intervenção direta” (Cf. p. 144). E quase todos os pais recorreram, pelo menos uma vez, à ajuda de familiares ou pares em situações em que os filhos encontraram dificuldades. Os depoimentos abaixo demonstram a conjugação dessas duas estratégias:

Quando eles têm alguma dificuldade... É, o O. [filho] tem dificuldade na escrita, mais com a gramática mesmo. Em ortografia, ele é bom. Mas essa coisa da gramática pesa pra ele. Eu peço a minha irmã, como eu te disse, pra estudar com ele. Quando ele pegou recuperação, ela estudou bastante com ele e melhorou, ele pegou um pezinho agora. Mas eu também fui e conversei com a professora de Português, que não era eu, né? [risos] Eu trabalho só com 5º e 6º. Ela é amiga também. Então fica fácil. Ela deu uma ajuda pra ele na sala, deu uma empurradinha nele. Teve uma outra vez, ele tirou nota baixa em matemática. Isso já faz tempo. Ele é ótimo em matemática, mas não faz as coisas do jeito que a professora pede. Ele já vai dando a resposta. Nessa vez, a professora deu errado em todas as questões porque ele não desenvolveu o exercício, só colocou a resposta. Eu achei um absurdo e conversei com ela. Eu falei, porque você não pede pra ele te explicar o exercício, ele sabe tudo, tanto que pôs resposta certa. A gente foi contornando isso. Ele vai muito bem na escola. A irmã também não me dá problema, não. Não é só 10 não, mas fica bem acima da média. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Até que as dificuldades não são grandes não, mas, de vez em quando, acontece. Quando a B. [filha] diz que não tá aprendendo alguma coisa eu sempre procuro ver primeiro o que é e pergunto: Tá conversando na aula? Tá prestando atenção? Tá estudando? Se tudo tiver legal em casa, eu vou e procuro a professora. É tranquilo

porque a gente conhece todo mundo na escola e eles respeitam a gente. Então eu vou e converso, vejo o porquê da dificuldade. Quando é alguma coisa na sala, eu vou e falo. Assim, no ano passado eles colocaram a B. sentada perto de uma menina que eu não agradei muito. Ela é boazinha, mas conversa demais na aula e tava atrapalhando a atenção dela. Eu fui e conversei, e eles mudaram ela de lugar. Agora numa dificuldade maior assim, de matemática, eu vou e peço ajuda de algum colega ou mesmo a minha irmã também me ajuda nisso. Mas a gente trabalhando na escola, fica fácil de conversar direto com o professor. (Mãe professora de Português, uma filha)

Eu vou te dizer... Eu procuro, sim. Sempre que tem algum problema eu vou na sala e converso com a professora, gosto de conversar diretamente com o professora primeiro. Agora se eu conversei, não adiantou, eu procuro a direção. Eu sei que é chato, porque é colega da gente. Mas o filho vem em primeiro lugar, ainda mais que eu só tenho uma. Eu não tenho vergonha de ir lá e dizer o que eu acho, não. É assim... se o professor **pisar na bola** com a minha filha, eu não tenho dúvida, vou lá sim. (Mãe professora de Português, uma filha)

Tudo indica que, um contato direto e constante com os professores dos filhos é, na visão desses pais, a melhor estratégia a ser adotada no caso de alguma dificuldade escolar. Eles demonstram se sentir bastante à vontade para conversar com seus pares sobre a vida escolar de seus filhos e para intervir, diretamente, sempre que julgarem necessário.

Chama a atenção o fato de que: 1 - os pais professores se sentem no direito de interferir diretamente na escola, 2 - os pares reconhecem essa interferência como legítima.

Nos depoimentos dos filhos, observa-se que “ser filho de professor” é uma vantagem diante dos colegas e também dos professores.

Ser filho de professora, eu acho que é bom e é ruim também. É chato porque a mãe pega no pé da gente. E, se a gente faz qualquer coisa, a professora fala: Oh! A sua mãe tá ali, você quer que eu chame ela? Fica no pé da gente, né? A cobrança é grande. Mas é bom também, porque eles respeitam a gente. Eles [os colegas] sabem que a mãe da gente é professora e eles respeitam mais a gente, não fazem gracinha, né? Os professores também respeitam a gente. Eu vejo eles [colegas] falando cada coisa pros caras [colegas]. Bom, pra mim eles nunca falaram. Eles acham a gente bom aluno. É bom, né? É bacana pra gente. (Filho, 14 anos)

Ai, tem hora que é muito chato, a minha mãe não dá sossego pra mim. É em casa, é na escola. [risos] Mas, no fundo, é bom. Tem uma professora que já falou que é bom dar aula pra mim, que eu sou bom aluno. Eu acho que é por causa da minha mãe mesmo. Mas eu sou bom aluno também. Agora tem hora que dá ciúme. Tem um colega meu que fala: Ih...vai chamar a mamãezinha? Eu fico com raiva. Mas eu gosto de ser filho de professora, porque tem sua vantagem. O professor de Ciências já me elogiou. Ele disse que eu sou inteligente, igual à minha mãe. (Filho, 12 anos)

Eu acho que é bom, mas tem hora que não é não. A gente tem que obedecer à tia [professora] senão ela vai e conta pro pai da gente. É bom... porque a professora fala

que eu sou muito bonzinho e que ela queria que todo aluno fosse igual eu. Ela falou isso pro meu pai, eu ouvi, eu tava perto. Então, eu tenho que fazer tudo direitinho. (Filho, oito anos)

É possível perceber claramente que, do ponto de vista da autoimagem, mas também da heteroimagem, o fato de “ser filho de professor” é percebido pelas crianças como algo positivo que traz, para elas, benefícios pessoais e escolares. “Eu sou bom aluno”, “eu sou muito bonzinho” e “eles acham a gente bom aluno” são discursos bastante comuns nos depoimentos dos filhos desse grupo. Assim, para eles, ser um bom aluno representa também ser um “bom menino” e ter, por consequência, o respeito dos professores e dos colegas.

Podemos concluir que o fato de “ser professor” dá aos pais uma posição de prestígio que impacta fortemente a imagem do filho-aluno na escola e em sua vida escolar. E a consequência de uma imagem positiva junto aos professores e aos colegas parece ser propulsora do desenvolvimento de disposições favoráveis ao sucesso escolar. Mesmo que não se possa negligenciar o peso do acompanhamento diário das atividades escolares, dois outros aspectos, certamente, devem ser considerados: 1- a atribuição de uma hetero/autoimagem positiva de “filho de professor”, 2 - a “colonização” da escola dos filhos através de um monitoramento direto e contínuo de suas ações.

A interpenetração desses dois aspectos contribui para situar os filhos dos professores numa posição privilegiada no contexto da escola. Posição que os transforma em “clientes” advertidos e poderosos, que devem ser tratados com bastante cuidado, pois, se o professor ou outro profissional da escola, “pisar na bola”, as consequências, certamente, serão graves.

3.3.2 5 Acompanhamento das atividades extraescolares

O tipo de acompanhamento parental das atividades extraescolares é semelhante ao dos pais dos grupos anteriores. O controle dessas atividades é exercido pelos pais que supervisionam não só as atividades extraescolares, mas igualmente, todos os outros tipos de atividades realizadas no tempo livre.

Dentre as atividades extraescolares realizadas pelos filhos desse grupo, destacam-se:

- fazer aula de violão (uma família)
- frequentar aula de inglês (uma família)
- fazer aula de informática (uma família)

O modo como essas atividades são realizadas — sua frequência, monitoramento e controle — pode ser observado nos relatos abaixo:

Eles não fazem muita coisa, não! Como eu te falei, a gente vai colocar na aula de inglês quando eles chegarem no 6º ano. Ah! Ele também faz aula de violão. Ele adora violão. Ele ganhou um violão da madrinha, aí então eu coloquei na aula. Não é uma escola profissional não, tem um vizinho aqui que dá aula na casa dele. Então, a gente faz um sacrifício e paga isso pra ele. Ele tem muito jeito pra música. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

Deixa eu ver... fora das coisas da escola. Nos dias da semana, não tem muito tempo pra fazer outras coisas, é só estudar mesmo. Na quarta-feira, o M. [filho, 14 anos] faz a aula de inglês dele no CCAA [escola de inglês] e joga futebol na sexta. Mas é só isso. O mais novo não faz nenhuma atividade assim não. Ah! Só o catecismo. Ele faz aqui perto mesmo, na escolinha da Igreja. Minha mãe leva ele pra mim e busca.. Mas eu controlo as coisas que ele faz. Ele sabe que só pode sair pra ir pro Inglês e pro futebol. O resto é só quando eu deixar mesmo. Quando tá tudo bem, eu deixo ele andar de bicicleta à tardinha na rua com dois amigos. É melhor do que ver televisão. Eu não gosto muito que eles fiquem na televisão muito tempo, não. Mas a gente tem que controlar isso porque ele tá adolescente e as más influências atrapalham. (Mãe professora de Português, dois filhos)

Quanto à televisão, os pais relatam que procuram manter um controle tanto do tempo despendido, quanto do tipo de programas assistidos. Mas os relatos dos filhos demonstram que a tevê é mais presente no cotidiano da família do que os pais gostariam.

Eu faço o dever e gasto assim uma hora mais ou menos. Depois, eu faço uns exercícios que mamãe deixa pra mim fazer. Mas sempre sobra um tempinho, aí eu ou brinco no computador ou vejo sessão da tarde [programa de filmes de uma emissora de tevê]. Mas a mamãe não gosta muito que eu vejo televisão à tarde não. Ela deixa a gente ver à noite. Mas, quando sobra tempo, eu vejo um pouco. (Filho, 12 anos)

Eu gosto de ver televisão, mas prefiro o computador. Tem uns joguinhos legais lá. Mas eu vejo televisão também. De noite, antes de deitar, eu fico vendo com o meu pai. A mamãe fica trabalhando à noite. No dia que ela tá aqui, eu fico estudando com ela, ela fica fazendo as coisas da escola e eu vou estudando pra ela me ajudar. Mas nos outros dias, o meu pai deixa eu assistir televisão Às vezes, eu vejo um

pouquinho de tarde, mas é só um pouquinho, porque a minha mãe xinga bastante. Eu vejo um pouquinho de Malhação [telenovela] que eu gosto, né? Ai, ai,ai! Acho que a minha mãe não sabe disso não [risos]. Você vai contar pra ela? (Filho, 11 anos)

As práticas de leitura não são tão frequentes nesse grupo como no das famílias anteriormente apresentadas. Os pais professores declaram que a leitura faz parte do seu cotidiano de trabalho, mas que leem somente aquilo que é necessário para as atividades docentes. É claro que, apoiados em Batista (2007, p. 97), podemos afirmar que professores são, geralmente, leitores, porque, inseridos na escola — principal agência leitora da sociedade —, eles realizam diariamente atividades de leitura e escrita. Mas a questão a ser discutida é: como o fazem, por que o fazem e qual leitura faz parte das suas práticas? Como discutido acima, os pais professores do grupo 1, apesar de não serem verdadeiramente “leitores”, incentivam seus filhos a ler e se utilizam de estratégias para que a leitura faça parte do cotidiano deles. No entanto, esse comportamento não pode ser observado nas famílias do grupo 3. Apenas uma mãe professora (formada em Letras e professora de Português e Literatura) declara ser a leitura, uma prática cotidiana na família. Nos demais casos os pais afirmam encontrar muitas dificuldades para convencer os filhos da importância da leitura.

Eu leio só mesmo a parte técnica da minha disciplina. Eu sou professor de Ciências e é claro que preciso ler a matéria que eu vou dar. Mas assim, ler livro de literatura, por exemplo, eu quase não leio. Nem me lembro mais do último livro que eu li. Eu sei que é uma vergonha, mas é a verdade. Com os meninos, eu procuro mostrar pra eles que a leitura é essencial, que a leitura é tudo. Mas é difícil. Agora que tá na alfabetização, ele ainda lê um pouco, mas só mesmo o que a professora manda. A professora manda um livro por semana. É um livrinho pequeno, mas é uma luta pra ele ler. E ele sabe ler muito bem, mas diz que não gosta. Eu fico chateado, mas também não dou exemplo, né? Acho difícil essa parte da leitura. (Pai professor de Ciências, dois filhos)

Eu tenho que ser bem sincera com você. Eu não leio muito. Você vai dizer: Nossa! Ela é professora de Português e não lê. Mas eu leio, só que só o necessário mesmo. Então, a maioria dos livros que eu trabalho, eu já conheço. Na verdade, aquele hábito de ler mesmo, eu não tenho. Leio por obrigação [risos]. Que coisa, heim? A gente sabe da importância da leitura, eu estudei, fiz Letras... e não leio. Acho que isso vem de família, né? A gente aprende de criança. Eu só fui começar a ler mesmo na faculdade, mesmo assim, por necessidade. Por isso eu preocupo com meus filhos. Eles também leem muito pouco. Eu fico tentando incentivar, trago livros lá da escola aqui pra casa, mas não consigo muita coisa não. Eu acho que a escola também tem culpa, né? A gente, na escola pública, não exige assim tanto da leitura. Enquanto, na escola particular, os meninos têm que ler um livro toda semana, os meus leem um livro por semestre. E, sem exigência, não funciona. Agora, o mais novo lê um pouco mais. Ele não é tão resistente. Por isso que eu te digo que fico

com muita pena de não poder colocar ele numa escola particular. Ele ia poder dar muito mais, sabe? (Mãe professora de Português, dois filhos)

Pra te falar a verdade mesmo, eu não gosto de ler. Não tenho assim o hábito mesmo, mas é claro que eu leio o que é preciso pro meu trabalho mesmo. Leio as coisas que eu preciso pra dar a minha aula. Mas aquela vontade de ler, assim, ler por ler, eu não tenho não. Então, acaba que isso passa pros meninos. Eu falo pra eles da importância de ler e eles têm que ler o que a escola manda. Mas eu não obrigo a ler assim outras coisas, não. Eu sei que é importante, mas eles já não tem tempo pra nada. E também ler assim forçado é muito chato, por isso eu não obrigo, não. O que eu faço é trazer livros pra eles, assim, ver se eles tão lendo o livro que a professora pediu. Isso eu faço, mas não tem assim aquele resultado bacana não. A leitura deles é básica mesmo. (Mãe professora de Ensino Religioso, dois filhos)

A fragilidade das estratégias, utilizadas por esses pais, de convencimento sobre o valor da leitura (conversar sobre a sua importância, levar livros para casa) e os fracos resultados obtidos através delas, têm como base, de um lado, o “reconhecimento” de que a leitura é necessária para o sucesso escolar e, por outro, a baixa expectativa de retorno desse investimento: a possível incorporação desse hábito. A crença frágil da importância da leitura na vida da família pode ser resultado de um “modo escolar de aprendizagem” efetivado tardiamente na vida dos pais professores (no Ensino Superior), e que reduziu as possibilidades de que o “reconhecimento” se transformasse em “conhecimento”, ou melhor, em incorporação de um *habitus*. Se a cultura, como ressalta Bourdieu (1979), constitui na verdade uma “aposta social” na qual se entra e se interessa pelo jogo — sendo essa a única possibilidade de jogar —, o interesse, o desejo de cultura são construídos na crença de que o jogo vale a pena. Assim, podemos pensar, em relação às práticas de leitura, que os pais professores desse grupo, diferentemente dos pais professores do grupo 1, não “entram” verdadeiramente no jogo e, por consequência, não obtêm do jogo, os resultados, de certo modo, esperados.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: É POSSÍVEL FALAR DE “FAMÍLIAS EDUCÓGENAS”?

A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o *valor* de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é aceitável, desincentivando o que não o é, votando ao desfalecimento gradual as disposições desprovidas de valor [...]. (BOURDIEU, 2006, p. 82)

Se, através deste estudo, uma hipótese pôde ser confirmada, esta é a seguinte: pais professores impactam positivamente a vida escolar de seus filhos. Nossos resultados revelam claramente que o exercício da profissão de docente favorece o percurso escolar dos filhos e que esse favorecimento se associa à posse de diferentes tipos de vantagens — com especificidade e peso diferenciados em cada grupo investigado —, que contribuem para a constituição de disposições e competências “providas de valor” no mercado escolar. As nuances desse favorecimento exigiram uma análise apurada e serão agora retomadas.

4.1 Vantagens decorrentes do pertencimento social?

Sabemos, desde os estudos clássicos sobre a relação família-escola, iniciados na década de 1960 (BOURDIEU E PASSERON, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET, 1976; BOWLES e GINTIS, 1976; KOHN, 1977; BERNSTEIN, 1960, 1973; LAUTREY, 1985), até os trabalhos mais recentes (LAREAU, 2007; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999; FERRAND, IMBERT e MARRY, 1999), que o pertencimento social afeta os modos de socialização e os estilos educativos das famílias. Portanto, não podemos ignorar o papel da origem social nas práticas educativas dos pais professores. Do mesmo modo, é preciso considerar o fato de que, no conjunto das famílias interrogadas, existem diferenças relativas às condições materiais e simbólicas de existência que as posicionam em diferentes frações da classe média brasileira. É necessário considerar, também, que essas diferenças afetam, indiscutivelmente, as práticas educativas familiares.

Como então dimensionar esse peso e essa influência? Em que medida a origem social dos pais professores impacta o estilo educativo adotado e influencia as práticas desenvolvidas?

Assim sendo, o que se observou é que o fato de “ser professor” faz a diferença. Nos três grupos, as famílias, apesar de mais ou menos providas de recursos materiais e simbólicos têm suas práticas educativas afetadas pela profissão. Das famílias do grupo 2, providas de maior capital econômico, social e cultural, até aquelas do grupo 3, menos munidas desses mesmos capitais, o exercício da docência confere aos pais a posse e usufruto de trunfos, transformados (consciente ou inconscientemente) em estratégias que são mobilizadas em benefício da causa escolar.

Do ponto de vista do pertencimento social, encontram-se, num extremo, as “famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão” (grupo 3), cujas mães professoras, oriundas de lares com baixo capital cultural e econômico e unidas por matrimônio a cônjuges com reduzidas credenciais escolares e poucos recursos econômicos, situam-se nos segmentos inferiores da classe média.

Os depoimentos revelaram que essas mães são portadoras de um *ethos*, de modos de pensar, sentir e ver o mundo — possibilitados, não só pela aquisição do diploma, mas pela inserção profissional no mundo escolar — que minimizam a ação educativa dos maridos e o efeito que ela produz na vida pessoal e escolar dos filhos.

Nesse sentido, o peso do pertencimento social e de uma provável “educação de classe” (MONTANDON e KELLERHALS, 1991), relacionado às práticas educativas observadas, nessas famílias, é atenuado por um conjunto de conhecimentos e experiências derivados do exercício da docência. Assim, o fato de “ser professor” e, por consequência, vivenciar essas experiências e possuir certos conhecimentos, influencia a vida familiar e, de modo especial, as práticas de acompanhamento da escolaridade dos filhos.

No outro extremo, encontram-se “famílias fortemente orientadas para a realização pessoal”, cujo “diletantismo” só se torna possível porque são dotadas de um volume maior de capital econômico e cultural que lhes assegura uma relação mais descontraída e menos tensa com a vida escolar dos filhos. Tendo garantidas as condições para a escolha de uma “boa escola” e para o sucesso escolar, esses pais se sentem livres (apesar de tensionados pela dicotomia entre sucesso escolar e realização pessoal), para se ocupar da tarefa de ajudar os filhos na “construção de si”, na busca de um bem-estar psicológico. Outros objetivos, frutos, também, de “conhecimentos e experiências” adquiridos por meio do exercício da docência, são perseguidos pelos pais: desenvolver filhos/alunos que pensam por si, não aceitam

“verdades prontas”, são autônomos e críticos na busca do conhecimento. Esses objetivos — traços de uma “pedagogia da autonomia” contemporânea (LAHIRE, 2007) — tornam-se centrais nos discursos e nas práticas educativas dessas famílias.

Situadas entre os dois extremos, estão as “famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar” (grupo 1) que, igualmente originárias das classes populares, em sua maioria, obtiveram uma mobilidade social que lhes permite investir, material e simbolicamente, na escolarização dos filhos: optam pela escola particular, fomentam a prática de atividades extraescolares, exercem um forte monitoramento da vida escolar. Esse investimento, tão comum nas classes médias — como demonstra a literatura sobre o tema —, é aqui reconfigurado pelas experiências derivadas da profissão. Sendo professores, os pais se utilizam de estratégias educativas balizadas pelo conhecimento profundo do universo da escola, adquirido no exercício cotidiano da docência.

4.2 Práticas educativas familiares: variações sobre o mesmo tema?

De um modo geral, as famílias entrevistadas se revelam bastante marcadas pelo desejo e, mesmo, pela necessidade de acompanhar a carreira escolar dos filhos. Esse trabalho de monitoramento é concebido pelos pais como investimento rentável num contexto social cada vez mais caracterizado por uma forte competição escolar e profissional. Não se trata de nenhuma novidade, pois a literatura sociológica tem mostrado a centralidade dos projetos escolares na vida das famílias contemporâneas (SINGLY, 1996; MONTANDON e KELLERHALS, 1991; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999, 2009, etc).

Decerto, no caso dos pais professores interrogados, esse monitoramento permite favorecer, de modo sistemático e “profissional”, o desenvolvimento de competências e disposições rentáveis no mundo escolar (VAN-ZANTEN, 1996). Não se trata apenas de uma “pedagogização” do ambiente familiar, mas da coordenação de práticas e estratégias que, somadas e integradas, incrementam a vida escolar dos filhos. Entretanto, como vimos no capítulo 3, esse acompanhamento não se dá, de modo idêntico, nos três grupos de famílias, pois, longe de se configurarem como realidades homogêneas, as práticas educativas familiares apresentam nuances e variações, como veremos em seguida.

4.2.1 Expectativas e projetos para o futuro dos filhos

Em todos os grupos, podemos localizar, no sucesso escolar e na escolarização longa, as principais expectativas das famílias em relação aos filhos. Os estudos universitários estão no centro dos projetos, e criar as condições para que os filhos possam fazer um curso superior é o foco dos pais. Mas a esses projetos não se pode dar apenas um sentido utilitarista (ter um diploma e uma profissão rentável), pois é preciso levar em conta a história de cada uma das famílias e as experiências dos pais relativas à própria escolarização e à docência.

Para as famílias “fortemente orientadas para o sucesso escolar” (grupo 1), cursar uma universidade pública de alto prestígio acadêmico constitui o alvo e, para isso, os pais se mobilizam para oferecer aos filhos as necessárias condições materiais e simbólicas. Graças à escola, esses pais viveram uma mobilidade social e hoje projetam nos filhos o desejo de contínua ascensão na posição ou, ao menos, sua manutenção. Eles são as pessoas mais predispostas a desenvolver neles disposições e competências que os manterão na concorrência escolar e possibilitarão o sucesso esperado.

O segundo grupo engloba famílias que, “fortemente orientadas para a realização pessoal”, também desejam que seus filhos percorram uma carreira escolar longa, mas essas pretensões são temperadas pela busca do bem-estar psicológico. Certamente, como se viu, a posse de maior volume de capital econômico e cultural contribui para definir, em parte, as expectativas desses pais, pois as chances objetivas de cursar uma universidade estão garantidas. Certos de que essa trajetória escolar longa está assegurada, eles desenvolvem um trabalho educativo que tem como pressuposto a expectativa de que os filhos obtenham não somente o sucesso escolar, mas também a realização pessoal.

Nas “famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão”, uma escolarização longa também é o foco, mas as expectativas dos pais são, de certo modo, reduzidas pela consciência da fragilidade de suas condições objetivas, que os conduzem à inevitabilidade de escolarizar os filhos na rede pública. A consciência de que estudar na escola pública traz consequências negativas para o percurso escolar e dificulta o enfrentamento da alta competição nas universidades públicas faz com que esses pais optem por instituições de ensino superior particulares, como uma estratégia para possibilitar aos filhos o prolongamento dos estudos.

4.2.2 Escolha do estabelecimento de ensino: a recusa da escola pública

A escola pública — preterida pela maioria dos pais professores, quando se trata da escolarização dos filhos — não se apresenta às famílias entrevistadas do mesmo modo e com o mesmo significado. A imagem da escola, construída a partir da própria experiência docente, baliza os processos de escolha e explica a desconfiança e a rejeição. Sua recusa da escola pública mobiliza aspectos não somente pedagógicos, mas também sociais. Mesmo nos casos em que a escolha da escola pública é inevitável, como nas famílias do grupo 3, uma rejeição simbólica pôde ser observada.

Os pais dos grupos 1 e 2, persuadidos de que a escolarização na rede particular traz maiores benefícios para os filhos, possibilitando uma melhor formação científica e um estar “entre iguais” desejado e almejado pelas famílias, recusam veementemente a frequência na rede pública. Se, por um lado, a escolha desses pais se pauta por critérios pedagógicos, como a qualidade de ensino e a proposta pedagógica, por outro, essa escolha se fundamenta no que Bourdieu e Saint Martin (1978) denominam como “exclusivismo social”: os pais veem, no estabelecimento de ensino escolhido, a função de propiciar aos filhos a convivência com outras crianças e jovens do mesmo meio social, criando assim, “territórios fechados” e uma rede de relacionamentos que pode se converter numa forma de “capital”.

Impelidos pela inevitabilidade de se servir da rede pública, os pais do grupo 3 — de um modo que poderia surpreender — demonstram a mesma recusa. No entanto, esses pais se esforçam para atenuar as consequências “negativas” desse tipo de escolarização, por meio de uma ação de “colonização” da escola. Eles desenvolvem estratégias para favorecer, ao máximo, a carreira escolar dos filhos, retirando dessa “inevitabilidade” os maiores benefícios possíveis. O drama desses pais consiste em sua dupla consciência: a de que a escolarização na rede pública compromete indelevelmente a trajetória escolar dos filhos e a de que, impossibilitados de colocar os filhos na rede particular, precisam desenvolver estratégias antecipatórias e compensatórias que ofereçam a eles chances de sucesso e de longevidade escolar, neutralizando, ao menos em parte, essa desvantagem.

4.2.3 “Bom filho”, “bom aluno”: as nuances da construção do sucesso escolar

Como associar as dinâmicas familiares aos estilos educativos? É importante lembrar que, nos três grupos, a autoridade parental é exercida mediante a negociação e o diálogo e que a comunicação produz a mediação entre a autoridade e a disciplina. A fabricação de uma pessoa autônoma (LAHIRE, 2007) é a tônica dos depoimentos dos pais entrevistados, porém essa autonomia tem sentidos e significados diferentes em cada um dos três grupos. A tensão entre a realização pessoal (“construção de si”) e o sucesso escolar (SINGLY, 1996), ainda que em graus e sentidos diferentes, está presente no conjunto das famílias.

É óbvio que as famílias “fortemente orientadas para o sucesso escolar” baseiam suas práticas educativas no sucesso e no mais alto rendimento escolar possível. O êxito escolar está atrelado à construção de uma autonomia cujas referências são a autodisciplina, o esforço e a dedicação às tarefas, disposições e competências concebidas pelos pais como necessárias ao sucesso. Isso não quer dizer que essas famílias não aspirem o bem-estar psicológico dos filhos, mas, sim, que o sucesso escolar está em primeiro plano. Pais e mães desejam que os filhos sejam “eles mesmos”, respeitando as obrigações escolares e desenvolvendo disposições que os conduzam a estudar, realizar as tarefas com disciplina, organizar tempos e espaços em proveito da vida escolar. Tudo isso é engendrado em um contexto de “autoridade negociada” e “autonomia controlada”, em que pais e filhos reconhecem, no desenvolvimento dessas qualidades e disposições, o fator propulsor do sucesso escolar. Para eles, o “bom filho” é o “bom aluno”, é aquele que “não dá trabalho na escola”, que “vai bem no estudo”. A imagem de um bom filho se confunde com a de um aluno exemplar e remete ao sucesso escolar, esperado e almejado por esses pais.

Já nas famílias “fortemente orientadas para a realização pessoal”, há uma inversão do foco da tensão, pois os pais direcionam suas práticas educativas no sentido de ajudar a criança na “construção de si”, a partir do desenvolvimento de uma autonomia que lhe possibilite ser ela mesma (SINGLY, 1996). Essa atitude, porém, não implica que essas famílias não valorizem ou estimem a excelência escolar. Ao contrário, elas se dedicam à construção das condições propícias ao desenvolvimento pessoal dos filhos, desde que garantidas as condições necessárias a um bom desempenho escolar. A dissonância em relação aos outros dois grupos está justamente no menor investimento dessas famílias no trabalho de controle da vida escolar da criança e na maior importância atribuída à realização pessoal dos filhos. Que eles “sejam felizes” é uma expressão que rege o discurso desses pais. Assim, eles escolhem escolarizar os

filhos em escolas que, a seu ver, oferecem as condições necessárias ao desenvolvimento de disposições como “pensar por si próprio”, “ser autônomo”, e “ser feliz”.

No caso das “famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão”, a dinâmica intrafamiliar também tem como base o mesmo modo de “interação dinâmica”, comum aos outros dois grupos, que implica uma lógica socializadora cujo fio condutor é a comunicação. Em relação a essa dinâmica, o que distingue esse grupo dos demais é que as mães professoras, mesmo priorizando a comunicação e a negociação em suas práticas educativas, precisam também realizar um trabalho de superação, no âmbito familiar, do modo “posicional” como os cônjuges exercem sua autoridade, baseado na ordem e na obediência.

4.2.4 Vigilância, monitoramento, antecipação, compensação, “colonização”: estratégias diversas com objetivos similares

É difícil captar todas as práticas e estratégias familiares, quando o assunto é escolarização dos filhos. Na realidade, sabemos que, certamente, elas são muitas e bastante complexas. Da amostra de famílias ouvidas, puderam ser apreendidas algumas dessas estratégias: vigilância cuidadosa, forte monitoramento das atividades escolares e extraescolares, antecipação/prevenção, compensação/reparação. Todas essas estratégias têm, porém, um único objetivo: favorecer a vida escolar dos filhos. Algumas delas, entretanto, assumem aspectos particulares em cada um dos três grupos. O quadro abaixo tenta fazer uma síntese dessas variações.

QUADRO 11
Síntese das estratégias educativas dos pais professores

Estratégias educativas	“Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar” (Grupo 1)	“Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal” (Grupo 2)	“Famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão” (Grupo 3)
Vigilância e monitoramento das atividades escolares	<p>“Corpo a corpo” no acompanhamento das atividades escolares.</p> <p>Forte enquadramento: controle rígido do modo, do tempo, do espaço e do conteúdo.</p> <p>Desenvolvimento de qualidades: esforço, responsabilidade e dedicação às tarefas.</p>	<p>“Corpo a corpo” no acompanhamento das atividades escolares.</p> <p>Controle atenuado sobre o tempo, o espaço e o ritmo das atividades escolares.</p> <p>A referência é a construção da “autonomia” e de um “aprender a pensar”.</p>	<p>“Corpo a corpo” reduzido: delegação do acompanhamento diário a outras pessoas: avós, tios e vizinhos.</p> <p>Enquadramento menos rígido: menor controle sobre o modo, o tempo e os espaços para a realização das tarefas escolares.</p> <p>A referência é a construção da autonomia como condição do sucesso, à revelia da escola.</p>
Acompanhamento das atividades extraescolares	<p>Controle rigoroso sobre a escolha das atividades.</p> <p>Monitoramento pesado sobre o modo, o tempo e o espaço para a realização das atividades.</p>	<p>Controle menos rígido sobre a escolha das atividades.</p> <p>Preferência por atividades que possam desenvolver os “talentos dos filhos”.</p>	<p>Escolha de atividades condicionadas à situação econômica da família.</p> <p>Controle rigoroso sobre a realização das atividades: modo, tempo, espaço e conteúdo.</p>

Continua

			Conclusão
Estratégias educativas	“Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar” (Grupo 1)	“Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal” (Grupo 2)	“famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão” (Grupo 3)
Estratégias de prevenção e de compensação	<p>Escolha da escola particular: conjugação de critérios expressivos e instrumentais, com ênfase nos critérios instrumentais.</p> <p>Estudo diário e planejado.</p> <p>Apoio direto às dificuldades do filho.</p> <p>Recurso à ajuda especializada (psicólogos e psicopedagogos).</p> <p>Intervenção direta na escola: contato contínuo com professores e outros profissionais da escola.</p> <p>Recurso às aulas particulares.</p> <p>Investimento pessoal dos pais para ajudar os filhos.</p>	<p>Escolha da escola particular: conjugação de critérios expressivos e instrumentais, com ênfase nos expressivos.</p> <p>Estudo diário e planejado.</p> <p>Apoio direto às dificuldades do filho.</p> <p>Recurso à ajuda especializada (psicólogos e psicopedagogos).</p> <p>Intervenção menos direta na escola: o contato com professores e outros profissionais ocorre com menor frequência.</p> <p>Reduzido recurso às aulas particulares.</p> <p>Investimento pessoal dos pais para ajudar os filhos.</p>	<p>Escolha da escola pública onde trabalha.</p> <p>Ensino da leitura e da escrita, antes de entrar na escola.</p> <p>Manutenção de contatos estreitos com a direção e com os professores.</p> <p>Escolha da turma para os filhos e do lugar na sala de aula.</p> <p>Escolha do professor.</p> <p>Supervisão do material didático.</p> <p>Disponibilização de material específico para o estudo (provas do ENEM, lista de exercícios, livros didáticos)</p> <p>Recurso à ajuda de outros familiares ou de outros professores.</p> <p>Apoio aos estudos dos filhos, nos finais de semana.</p>

Fonte: Dados coletados através de entrevistas semidiretivas realizadas com 40 pais professores e 40 filhos.

Conceitualmente, as ações parentais podem ser “fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (o *sens du jeu*) que marca o bom jogador, o estrategista” (NOGUEIRA, 2002). A coordenação das estratégias — conscientes ou inconscientes — é resultado de uma “intuição prática”, marcada, sem dúvida, pela posse de conhecimentos e pelo desenvolvimento de disposições construídas nas experiências vividas, como pais e professores. Ao que tudo indica, mesmo apresentando variações em relação às práticas educativas desenvolvidas, eles são “pais profissionais” (ESTABLET, 1987) porque, imersos na cultura escolar, adquiriram o *sens du jeu* necessário ao desenvolvimento de estratégias que rentabilizam as atividades escolares e extraescolares da prole.

4.2.5 Relação com a escola: intervenção direta em graus distintos

Sabemos que as interações entre escola e família, entre pais e professores, seguem, geralmente, a lógica de uma “sociabilidade social corriqueira” (MONTANDON, 1991). Mas a modalidade de “intervenção direta” a que nos referimos não se enquadra nessa lógica.

A “intervenção direta” se refere a uma modalidade de “relação com a escola” em que os pais, nesse caso, também professores, se sentem no “direito” de (e capacitados a) intervir diretamente nas ações da gestão e do ensino, opinando, censurando e, até mesmo, cobrando posturas e decisões por parte da escola. Mesmo que esse tipo de “intervenção” não ocorra com a mesma intensidade e do mesmo modo nos três grupos, os dados mostram que é uma estratégia largamente utilizada pelas famílias:

- “Famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar” (grupo 1) : a intervenção direta acontece quando os pais não concordam com as atitudes da escola. Através de uma “intervenção direta”, que não se reconhece como tal, os pais se mobilizam no sentido de prevenir ou sanar possíveis problemas encontrados pelos filhos. Os contatos com os professores, coordenadores pedagógicos e a direção da escola são constantes, e essa modalidade de intervenção se estende até níveis mais altos da carreira escolar.

- “Famílias fortemente orientadas para a realização pessoal” (grupo 2): esse grupo apresenta um menor grau de intensidade da modalidade de “intervenção direta”. Nesse caso, a intervenção é menos direta. Eles valorizam o estreitamento da relação entre escola e família, mas os contatos vão se modificando e diminuindo em intensidade, à medida que a criança avança na carreira escolar.

- “Famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão” (grupo 3): nessas famílias, o grau de intensidade da “intervenção direta” é bastante forte, e essa intervenção não acontece somente para sanar problemas ou dificuldades encontrados pelos filhos. A “intervenção direta” é desenvolvida num contexto mais amplo de “colonização” da escola pública. Os pais intervêm diretamente para prevenir e compensar as possíveis consequências negativas de uma escolarização na rede pública. Eles desenvolvem ações como escolher a turma, o professor e o lugar da criança na sala de aula ou, até mesmo, “exigir” a mudança de turma ou de professor. Para isso, utilizam a rede de relacionamentos construída no interior da escola, desenvolvendo contatos diretos e estreitos com a direção, professores e outros profissionais da escola.

O estudo mostra ainda que, no caso dos pais dos grupos 1 e 2, a estratégia de intervir diretamente na escola é condicionada por um certo “fechamento da escola particular”, o que, talvez seja uma explicação para o constrangimento, demonstrado pelos pais, ao revelar, ainda que negando, o modo como essa intervenção é realizada.

No caso dos pais professores do grupo 3, a intervenção direta acontece de modo bastante incisivo, desde a entrada da criança na escola. Os pais não se sentem constrangidos em revelar comportamentos como: conversar com o diretor a fim de mudar o filho de turma; visitar diariamente a sala dos filhos; solicitar ao professor que o filho se assente sempre na frente; supervisionar o material didático adotado. Essa desenvoltura — explicada pelo fato de que esse tipo de intervenção é entendido pelos pais como algo “natural” — faz com que a escola funcione, de certo modo, a favor dos filhos. Isso não quer dizer que a “colonização” seja uma estratégia totalmente consciente. Certo é, no entanto, que ela demonstra que os pais

construíram, no exercício da profissão, um “sentido do jogo”, uma “intuição prática” necessária para agir em benefício da prole.

Podemos, assim, concluir que os pais professores estão muito bem “equipados” para desenvolver estratégias eficazes no favorecimento da vida escolar dos filhos, mostrando-se “verdadeiros *‘experts’* na arte de utilizar o sistema escolar”, ao colocar “o aluno no centro de cálculos e estratégias que visam obter a pequena diferença que faz toda a diferença” (DUBET, 1991, p.365).

E também que - tendo sido revelado, por meio deste estudo, o peso da profissão docente nas práticas e estratégias educativas desenvolvidas nos três grupos de famílias -, no grupo 3, esse peso é ainda mais visível e pode ser observado em sua plenitude. São esses pais, que, desprovidos dos recursos econômicos necessários para fomentar a vida escolar de seus filhos, procuram auferir, em grau máximo, os dividendos decorrentes da profissão em benefício da vida escolar dos filhos.

4.3 Rompendo com a tradicional divisão sexual do trabalho educativo?

A literatura sociológica tem mostrado que a mãe exerce sempre um papel central nas práticas educativas de escolarização (VAN-ZANTEN, 1996; CHARLOT e ROCHEX, 1996; BOUNOURE, 1995). Porém, este estudo revela que essa regularidade é transgredida quando o progenitor docente é o pai. Em todos os casos investigados em que o pai (e não a mãe) exerce a docência como profissão, o trabalho de decidir, acompanhar e monitorar a vida e a trajetória escolar dos filhos é por ele liderado.

A tradicional divisão sexual do trabalho no seio do casal pode ser pensada a partir de dois princípios: o da separação (tarefa da mãe/tarefa do pai) e o da hierarquização (tarefas mais e menos valorizadas). No entanto, no caso dos pais professores, esses dois princípios são subvertidos e modificados. Os progenitores masculinos exercem as tarefas de acompanhamento das atividades escolares e as legitimam no seio da família: “Eu sempre digo que a escola é comigo” ou “minha esposa não tem condição de ajudar os meninos, “ela prefere deixar pra mim”. São eles que acompanham, cotidiana e intensamente, as tarefas escolares e as atividades extraescolares dos filhos, assinam os cadernos e os boletins e estabelecem contatos diretos com a escola. No entanto, a tensão da “conciliação” entre vida

profissional e trabalho doméstico, vivida pelas mães contemporâneas (HIRATA, 2007), está também presente na vida cotidiana desses pais.

No caso das famílias em que pai e mãe são professores, os depoimentos demonstram que o trabalho educativo e as tarefas de acompanhamento da vida escolar dos filhos são compartilhados e divididos equitativamente entre os dois progenitores.

No entanto, nesses casos (em que os dois genitores são professores), outro aspecto pôde ser observado: mesmo quando a mãe possuía um grau de escolaridade inferior ao do pai (por exemplo, mãe com diploma de magistério médio e pai com nível superior), a divisão das tarefas educativas era equilibrada. Isto significa que, mesmo com um grau mais baixo de escolaridade do que seus cônjuges, essas mães professoras atuam mais ativamente na vida escolar dos filhos possivelmente porque acumulam ao papel parental de mãe a condição de ser professora.

Nesse caso, é possível pensar que, além da ruptura com a tradicional divisão sexual das tarefas domésticas, outra lógica é rompida: a da supremacia do capital escolar nas práticas educativas: quanto mais escolarizado for o pai, maior a intensidade da intervenção parental (BOUNOURE, 1995).

São constatações preliminares que certamente demandam investigações mais aprofundadas. Mas, desde já, é possível formular a hipótese de que a variável profissão docente se sobrepõe às variáveis “maternidade/paternidade” e “grau de escolaridade” no que concerne às condutas educativas dos pais. Estaríamos diante de um “efeito pai professor”? (LASNE DA COSTA, 2011)

4.4 Um “efeito pai professor”?

Inúmeros trabalhos vêm demonstrando a influência das práticas educativas parentais nos processos de escolarização e de socialização das crianças e jovens (SINGLY, 1996, BOYER e DELCLAUX, 1995; KELLERHALS e MONTANDON, 1991; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999, LAREAU, 1987, 2007; LAHIRE, 1997, etc.). No entanto, a investigação sobre a escolarização de filhos de professores constitui uma lacuna na Sociologia da Educação, como demonstrado no capítulo 1. Não temos, no Brasil, dados estatísticos que

comprovem vantagens na trajetória escolar de filhos de professores⁵². A presente investigação se propôs a contribuir para esse debate.

A primeira constatação é a de que os filhos dos professores pesquisados apresentam uma trajetória escolar regular e, em muitos casos, precoce. No grupo das 40 famílias entrevistadas, não há nenhum caso de reprovação e pouquíssimos casos de recuperação.

As análises realizadas neste estudo revelam a concentração de competências e disposições favoráveis ao sucesso escolar, em famílias em que, pelo menos um dos pais, pertence a um grupo profissional específico: professores dos anos finais do ensino fundamental. Essas disposições e competências são derivadas de um processo metódico de formação, realizado pelos pais, mediante a posse e utilização de alguns trunfos. A coordenação desses trunfos faz dos pais professores não somente “estrategistas privilegiados”, mas também “ótimos pais de alunos” e influencia positivamente, favorecendo a vida escolar dos filhos.

Esse favorecimento, evidenciado, no caso deste estudo, pela trajetória escolar de sucesso dos filhos entrevistados, pode ser explicado através da elucidação dos trunfos (advindos do exercício da profissão) utilizados, de modo coordenado, pelos pais.

No que diz respeito à relação com a escola, a rede de contatos construída pelos pais professores, ao longo de sua carreira profissional e através de uma ampla imersão no universo escolar, constitui o que Van-Zanten (2009, p. 135) denomina como “capital social interno à instituição”. Essa rede de relacionamentos dá aos pais um trunfo, ou seja, um “capital” bastante rentável. A posse desse “capital” possibilita a construção de “canais de confiança”, através dos quais eles têm acesso a informações precisas e “quentes” sobre a vida escolar dos filhos e sobre o funcionamento geral da escola (VAN-ZANTEN, 2010, p. 424). Em suma, os contatos que os pais mantêm com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores são fundamentais, pois lhes permitem se beneficiar de informações privilegiadas e intervir mais diretamente nas dinâmicas escolares.

Podemos tomar, como outro dispositivo de conversão das práticas educativas em benefícios para a vida escolar dos filhos, a utilização da “competência” profissional dos pais professores. Essa “competência” reúne conhecimentos científicos específicos da sua área de formação além de conhecimentos didáticos e pedagógicos. Os relatos revelam que os dois tipos de conhecimento (específico e didático/pedagógico) são mobilizados, mas que o conhecimento didático/pedagógico tem maior peso nas práticas educativas. Os pais

⁵² Ao contrário da França, onde se sabe já haver dados estatísticos sobre a questão (LASNE DA COSTA, 2011; BARG, 2011)

professores detêm os métodos e a linguagem mais adequados para fazer com que os filhos compreendam aquilo que eles querem ensinar. Por isso mesmo, eles se tornam pais “competentes” para ajudar os filhos nos deveres de casa e nos trabalhos escolares e se transformam em “pais profissionais” porque dominam o “conhecimento escolar”, sua natureza e especificidade. Mas, ademais, eles também dominam outros tipos de saberes e informações que os tornam aptos a desenvolver as melhores estratégias educativas.

Bourdieu (1966) afirma que as famílias transmitem às crianças, além do capital cultural, certo *ethos*, que constitui um sistema de valores tacitamente e profundamente internalizado, contribuindo para definir o modo da relação com o capital cultural e com a escola. No caso dos pais professores, porque imersos na cultura da escola e atuando diariamente na sua lógica socializadora, eles a conhecem profundamente. Por isso, estão bastante habilitados a desenvolver, em seus filhos, comportamentos valorizados pela escola: hábitos de estudo, autodisciplina, autonomia, interesses acadêmicos, organização do tempo e do espaço, interiorização de regras.

Os depoimentos revelam a força desse “*ethos* escolar” nas práticas educativas familiares. Ocorre que, se os pais professores estão aptos a entender e a discriminar os comportamentos valorizados pela escola e pelos professores, assim como sua lógica de funcionamento e se utilizam desse conhecimento em suas práticas educativas; os filhos, por sua vez, incorporam, também, profunda e tacitamente, os modos de pensar e sentir próprios da “cultura da escola” (FORQUIN, 1993), através de experiências socializadoras, nos ambientes familiar e escolar. Assim, essa cultura, profundamente incorporada pelas crianças, passa a compor a imagem construída sobre si mesmos. Os relatos dos filhos revelam a integração dessa “cultura da escola” aos processos subjetivos de construção do “bom filho”, em que as qualidades valorizadas pela escola são incorporadas a essa construção, possibilitando-lhes desenvolver as disposições necessárias ao sucesso. Em suma, há uma integração social e simbólica da experiência escolar ao ambiente familiar e, em consequência, às experiências pessoais dos pais e dos filhos. Essa integração se dá em um processo de continuidade entre os valores, atitudes e comportamentos professados e vivenciados na família e na escola (NICOLACI-DA-COSTA, 1987).

Bourdieu, em *Les Héritiers*, (1964) afirma, referindo-se aos filhos da elite cultural: “Esses estudantes privilegiados recebem como herança um bem tão precioso quanto invisível a olho nu: a cultura”. Tendo a audácia de alterar essa frase e mudar também o seu contexto, ousou assim afirmar: os filhos de pais professores “recebem como herança um bem tão precioso quanto invisível a olho nu”: o *habitus* escolar.

Assim, parece-nos possível falar de “famílias educógenas”, capazes de produzir as disposições que engendram um “bom aluno”, porque dispõem de conhecimentos e informações privilegiados que são convertidos em numa espécie de “capital” bastante rentável para a escolarização dos filhos.

Portanto, ao se contemplar o quadro esboçado nesta tese, a maior evidência consiste na constatação da existência de um “efeito pai professor” (LASNE DA COSTA, 2011) nos processos de escolarização dos filhos. A ação educativa dos pais professores tem um “efeito” positivo para a vida escolar da prole porque contribui para a construção de “disposições” para o sucesso e, mesmo que essas disposições estejam interligadas umas às outras e, muitas vezes, não possam ser totalmente interpretadas, elas compõem um conjunto que orienta as ações dos sujeitos, levando-os a construir experiências escolares favoráveis. A construção dessas disposições é, pois, consequência do trabalho educativo dos pais, fruto da posse de determinados “trunfos” advindos da experiência docente e, justamente, da condição híbrida de pais e professores.

Todavia, sabendo que as disposições são “realidades interpretadas” (LAHIRE, 2004), é necessário levar em conta que este estudo é um trabalho interpretativo dos princípios que regem as práticas dos sujeitos. Práticas que foram captadas por meio de discursos que já trazem em si a interpretação dos próprios sujeitos sobre suas experiências. Assim sendo, não é possível abarcar totalmente a complexidade das práticas educativas, tecidas cotidianamente nas experiências híbridas, de pais e professores; mas foi possível, ao longo do estudo, discernir os fios dessa tessitura.

Fios que, por um lado, conduzem a muitas outras indagações sobre um objeto de estudo ainda novo, aqui investigado a partir de um recorte da realidade social que não consegue traduzir a totalidade dessa realidade. Quais seriam os impactos dessas práticas educativas parentais nos níveis posteriores de ensino (médio e superior)? Os destinos escolares e profissionais dessas crianças corresponderão, no futuro, às expectativas dos pais? Haverá uma regularidade desse “efeito pai professor” em outros grupos sociais de pais professores? Essas são perguntas que pedem outras investigações.

Por outro lado, são fios também levantados pelos próprios pais professores, no decorrer das entrevistas, na busca de compreender suas ações e comportamentos. Muitas vezes, eles demonstraram surpresa e, por vezes, certo constrangimento, ao tomarem consciência, durante os depoimentos, de suas próprias práticas.

Eu mesma me senti impressionada, em alguns momentos, porque as histórias que me foram relatadas lembram, em parte, as minhas experiências escolares, a minha vida, enfim.

Ser filha de professora, indiscutivelmente, impactou a minha trajetória escolar e ajudou-me a desenvolver um *sens du jeu* escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.M.F. e NOGUEIRA, M.A. Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002

ALMEIDA, Ana Nunes. Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis. In. J. Vala, M. V. Cabral e A. Ramos (orgs.), Valores Sociais: Mudanças e Contrastes em Portugal e na Europa, Lisboa, ICS, 2003. p. 50-87

ALMEIDA, Jane de Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. N.96, 1996

ANDRADE, Joelma Marçal de. Profissão docente e escolarização dos filhos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006

BALLION, R. Les consommateurs d'école. Paris: Stock, 1982

BALLION, Robert, Le choix du collègue: le comportement "éclairé" des familles. Revue Française de Sociologie, XXVII, 1986, p. 719-734

BARG, Katherin. The school success of teacher children. Annales du Colloque « Fabrication familiale de la réussite scolaire d'ajustement aux publics : Université Paris-Dauphine, 2011

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. Campinas: Avaliação, vol.13, n.3, 2008

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação, 1996

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são não-leitores? In. MARINHO, M. e SILVA, C.S.R.(orgs.). Leituras do professor. Campinas: Mercado das Letras, 1998

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In. PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (orgs.) Sociologia da Educação, 2007, p. 79-109

BAUDELLOT, R. e ESTABLET, C. La escuela capitalista en Francia. Madri: España Editores S&A, 1976

BAUER, Martin W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, martin; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002

BERNSTEIN, Basil. Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata, 1998

BERNSTEIN, Basil. Class and pedagogies: visible and invisible. In. BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control, vol.3. Towards a Theory of Educational Transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977

BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. Vol.1. London: Routledge and Kegan Paul, 1973

BERNSTEIN, Basil. Social structure, language and learning. Journal of Educational Research, 3. Washington, 1961

BERNSTEIN, Basil. Language and social class: a research note. British Journal of sociology. (London). Vol. 3. N.3, 1960. p. 163-176

BERQUÓ, Elza Sarvatori. O atual retrato demográfico do Brasil. Brasil em Números, Rio de Janeiro, 1998

BOUNOURE, Annick. Parents de collégiens: conceptions et pratiques éducatives. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995

BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, Pierre. SAINT-MARTIN, Monique. Anatomie du goût. Paris : Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Volume 2, N. 5, 1976, p. 2 - 81

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Editora Zouk, 2006

BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação. 6.ed. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, 2004a

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação. 6.ed. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, 2004b

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1999

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998, p. 203-337

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989a

BOURDIEU, Pierre, La noblesse d'État. Paris: Les Editions Minuit, 1989b

BOURDIEU, Pierre, Le sens pratique. Paris : Les Editions Minuit, 1980

BOURDIEU, Pierre. La Distinction: critique sociale du jugement. Paris: Les Editions Minuit, 1979

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. V.II, 1966, p. 325-347

BOURDIEU, Pierre. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964

BOWLES, S. e GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Basic Books, 1976

BOYER, Régine e DELCLAUX, Monique. *Des familles face au collège: portraits de groupes*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro-macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001

BRASIL, Ministério da Cultura. *Cultura em Números: anuário de estatísticas culturais*. Brasília, 2009

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

CARNEIRO, V.L.Q. Integração da Tv. na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfiças, aprendizados. In. *GT Educação e Comunicação*. 26ª Reunião da ANPED, 2003

CARVALHO, J.A.M., BRITO, F., A demografia brasileira e o declínio da fecundidade no Brasil: contribuições, equívocos e silêncios, *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol.22-n.2-jul./dez., 2005.

CARVALHO, Maria Eulina P.P.de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*. V. 8. p.85-192, 2006

CASTRO, Cláudio Moura. *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. FENAME, 1976

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PREVOT, Jean. Le « métier d' enfant ». définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XII, 7, 1973

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

CHARLOT, B. e ROCHEX, Jean Yes. L' enfant- eleve: dynamiques familiales et experience scolaire. *Familles et école*. *Lien Social et Politique*. RIAC, N. 35, Printemps, 1996

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e educação*, 2, 1990, p. 177-229

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991

COULANGEON, Philippe. Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, 2004, p. 59-85.

COULANGEON, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris: La Découverte, 2005

CURI, A. Z. e MENEZES-FILHO, N.A. Os determinantes com gastos em educação no Brasil. *Anais da ANPEC- Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia*. Disponível em <http://www.anpec.org.br/>. Acesso em 24/10/2009

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DIOGO, Ana Matias. Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas. In. Lima, Jorge Ávila (org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa Editores, 2002. p. 251-282

DIOGO, J. *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, 1998

DONNAT, O. *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*. N. 35, 1996. p. 109-121

DUBET, François. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e Cultura Popular*, São Paulo/SP: Ed. Perspectiva, 1976

ESTABLET, Roger. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987

ESTABLET, R. e FELOUZIS, G. *Livre et télévision: concurrence ou interaction?* PUF: Paris, 1992

FERRAND, Michèle, IMBERT, Françoise, MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille: 1 ecas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999

FLOUD, Jean. Social Class factors in educational achievement. IN. HALSEY, A.H. *Ability and educational opportunity*. Paris: OCDE, 1961

FORQUIN, Jean-Claude. (org.). *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FRANCO, Olívia Carvalho de Melo. *Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMG, 2002

FREUD, S. A negativa. (1925) IN. Freud, S. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol.XIX

GATTI, Bernadete. A formação de docentes. Educação Brasileira - Revista do CRUB, Brasília, v. 14, n. 28, p. 39-47, 1992

GECAS, V. The influence of social class on socialization. In. W.R. Burr, Hill. I.L. Reiss & F.I. Nye (Eds). Contemporary theories about the family. Vol 1. New York: The Free Press, 1979

GEWIRTZ, S., BALL, S. e BOWE, R. Markets, choice and equity in education. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1995

GISSOT, C. HÉRAN, F. e NANON, N. Les efforts éducatifs des familles. INSEE Resultats. N. 331-332. Consommation. Modes de vie. N. 62-63, 1994

GLÓRIA, Dília Maria da. “Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias”, tese de doutorado. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007

GODARD, Francis. La famille: affaire de generations. Paris: PUF, 1992

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 91, 1994

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação (2). Porto Alegre: Pannonica, 1990

HÉRAN, François. L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent. INSEE Première, N. 350, dec. 1994.

HIRATA, D. Novas configurações do trabalho doméstico. Cadernos de Pesquisa, 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Educacional 2006. Rio de Janeiro, 2007

KELLERHALS, Jean e MONTANDON, Cléopâtre. Les strategies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents. Paris: Delachaux & Niestlé, 1991

KELLERHALS, Jean, TROUTOT, P.Y. & LAZEGA, E. Microsociologie de la famille. Paris: PUF, 1984

KOHN, Melvin L. Class and conformity: a study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1977

LAHIRE, Bernard. L'esprit sociologique. Paris : La Découverte Poche, 2007

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004

- LAHIRE, Bernard. O homem plural. Petrópolis: Vozes, 2002
- LANGOUËT, Gabriel e LEGER, Alain. Public ou privée? Trajectoires et réussites scolaires, 2000.a. Disponível em <http://alain-leger.mageos.com>. Acesso em 29/06/2008
- LANGOUËT, Gabriel e LEGER, Alain. Le choix des familles: école publique ou école privée?, 2000.b. Disponível em <http://alain-leger.mageos.com>. Acesso em 29/06/2008.
- LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Educação em Revista. Belo Horizonte. N. 46. 2007, p. 32 – 82
- LAREAU, Annette. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. Sociology of Education, v. 60, abril. 1987, p. 73-85
- LASNE DA COSTA, Annie. Le réussite scolaire des enfants d'enseignants du primaire à la fin du collège : existe-t-il un « effet enseignant » ?. Annales du Colloque « Fabrication familiale de la réussite scolaire d'ajustement aux publics: Université Paris-Dauphine, 2011
- LAUTREY, Jacques. Clase social, medio familiar e inteligência. Madrid: Editora Visor, 1985
- LOURO, A.G. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva sociológica. Petrópolis: Vozes, 1997
- MARTELETO, L. J. O Papel do Tamanho da Família na Escolaridade dos Jovens. Revista Brasileira de Estudos da População, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, 2002
- MARTINS, Gilberto de Andrade. Adoção do marketing pelas instituições de Ensino Superior. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.29, n.3, p.41-64, jul./set. 1989
- MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Revista Educação e Sociedade. V. 26. n. 91. p. 485-507., maio/agosto, 2005
- MONTANDON, C. Sociologia da infância. Balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de pesquisa, n. 112, 2001
- MONTANDON, C. La école dans la vie des familles. Genève : Service de la Recherche Sociologique, 1991
- MORLEY, D. Television, audiences and cultural studies. Routledge: New York, 1992
- NERI, Marcelo Cortes. A Nova Classe Média. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 2008
- NEYRAND, G. L'Enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance, Paris, PUF, 2000
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana M., Sujeito e cotidiano. Rio de Janeiro : Campus, 1987
- NOGUEIRA, Maria Alice. e NOGUEIRA, Cláudio Marques N. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade. Porto Alegre. V. 31.N. 2. p.155-170, julho/dez, 2006

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise social. V. XI(176), 2005, p. 563-578

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo feito com estudantes universitários das camadas médias intelectualizadas. In. Nogueira, M.A.; Romanelli, G. (orgs). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, Petrópolis: Vozes, 2003

NOGUEIRA, Maria Alice. Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195 f. Tese (Concurso Público para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002a

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, 2002b

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. Ribeirão Preto: Paidéia, fev/ago, 1998a

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. IN. Revista Brasileira de Educação. N.7. Jan/fev/mar/abr, 1998b

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação das classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. IN. Educação e sociedade. N.7, 1997

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. Caderno de Ciências Sociais. Belo Horizonte, V.4. N.6. dez., 1995a. p.43-66

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20. n.1. jan/jun, 1995b

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. O professor de Português a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008

OLIVEIRA, J.B.A. e SCHWARTZMAN, S. A escola vista por dentro. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. Nosso Fazer, Curitiba, ano 1, n. 9, ago. 1995

PASQUIER, Dominique. Cultures Lycéennes. Paris: Éditions Autrement, 2005

PASTORE, J. e VALLE SILVA, N. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Makron Books, 2000

PAULINO, Graça. et.al. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e vida adulta? Belo Horizonte: Educação em Revista, 1999

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA. Itaúna em dados. Itaúna, 2008. Disponível em www.prefeituramunicipaldeitauna.com.br. Acesso em junho/2009

QUEIROZ, J.M. Les familles et l'école. In. SINGLY, F. La famille. L'état des saviors. Paris: Ed. la Découverte, 1992. p. 201-210

REIS, Rosemeire. Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente. São Paulo: Paulinas, 2006

REIS, Rosemeire. Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente. São Paulo: Paulinas, 2006

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife, maio/junho, 2007. Disponível em www.sbsociologia.com.br.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção social. In: REVEL, Jacques (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-38

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

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

SANTANA, Regina Palma A. de. Professor da Escola Pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos. Tese de mestrado. Universidade Católica de Salvador, 2005

SANTANA, Regina Palma A. de. Professor da Escola Pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos. Tese de mestrado. Universidade Católica de Salvador, 2005

SCALON, M.C. Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências. Rio de Janeiro: Revan, 1999

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. Educação & Sociedade, no 47, Cedes, Campinas, 1994, p.73-96.

SILVA, Pedro. Pais professores: um retrato sociológico. In. Pedro Silva (org). Escola, família e lares: um caleidoscópio de olhares. Porto. Profedições, 2007a

SILVA, Pedro. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica. Algumas questões. Revista eletrônica de educação. Universidade Federal de São Carlos, 2007b

SILVA, Pedro. Pais professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. Interações, 2. 268-290, 2006a

SILVA, Pedro. Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de
SILVA, Pedro. Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares. Interações. N.2. 1-8, 2006b

SILVA, Pedro. Do pai-colaborador ao pai-parceiro: a reconfiguração de uma relação. In. STOER, S., SILVA, P. Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005. p. 13- 28

SILVA, Pedro. Escola família: uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder. Porto: Profedições, 2003

SILVA, Pedro. A relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. Inovação, n.7. 1994, p. 307-355

SINGLY, François de. Sociologia da família contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007

SINGLY, François de. Sociologie de la Famille Contemporaine. Paris, Armand Colin, 2004

SINGLY, François de. Fortune et infortune de la femme mariée, PUF, Paris, collection Quadrige, PUF, Paris, 2003

SINGLY, François de. A sociologia da família na França nos últimos trinta anos. In. Revista Interseções: Rio de Janeiro, Ano 3, N.2, 2001a

SINGLY, François de (org.). Famille et individualisation. Paris: Harmattan. 2 vols, 2001b

SINGLY, François de. L'appropriation de l'héritage culturel. Lien Social et Politiques – RIAC, n. 35, p. 153-165, 1996a.

SINGLY, François de. Le soi, le couple et la famille. Paris: Editions Nathan, 1996b

SIROTA, Régine. Sociologie de l'enfance. Education et Sociétés. N.2. p. 9-33, 1998

SOUZA, Paulo R. A universidade e a crise da educação. Revista da USP. N.8. p. 27-32, dez-jan-fev., 1990-1991

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, n.104, p.58-73, jul, 1998

STOER, Stephen R. e SILVA, Pedro. Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. Revista Pro-posições. Campinas, v.14, n.1 (40), jan./abr. 2003

TERRAIL, Jean-Pierre. Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. Éducation et Formations, DEP / MEN, n. 30, p. 3-11, 1992.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Vol. 11. N. 32. maio/ago, 2006

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004

VAN-ZANTEN, Agnès e DURU-BELLAT, Marie. Sociologie de l'école. Paris: Armand Colin, 1999

VAN-ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros : julgamentos, estratégias e segregações escolares. Educação em Revista: Belo Horizonte. V.26. N. 03, dezembro, 2010. Tradução de Maria Amália de Almeida Cunha

VAN-ZANTEN, Agnès. Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales. Paris : Presses Universitaires de France, 2009

VAN ZANTEN, Agnès. L'école de la périphérie. Paris: Puf, 2001

VAN-ZANTEN, Agnès. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. Lien social et Politiques, n° 35, 1996, p. 125-135.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em camadas populares: algumas condições de possibilidade. In. Nogueira, M. A. e Romanelli, G. (orgs.). Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2003

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998

VIEIRA, Cristina Rocha e RELVAS, Ana Paula. A(s) Vida(s) do Professor. Lisboa: Quarteto Editora, 2005. Vol. 4, p. 411-438

VINCENT, Guy. L'école primaire française. Étude Sociologique. Lyon: Presses Universitaire de Lyon, 1980

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n33, jun/2001

YANNOULAS, S.C. Educar: uma profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência em Brasil y Argentina. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V.74.set/dez, 1993

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS E DE SUA FAMÍLIA

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. Qual o seu estado civil? (Marque com um X a opção correspondente)

- solteiro(a)
 casado(a)
 vive junto (união conjugal consensual)
 divorciado(a), separado(a)
 viúvo(a)

4. A sua família pratica alguma religião?

Não Alguns membros da família Todos os membros

5. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, indique a(s) religião(ões) praticada(s):

- católica
 protestante ou evangélica não-pentecostal
 espírita
 evangélica pentecostal
 umbandista ou candomblé
 Outra religião. Especifique: _____

6. Qual é o nível de instrução de sua mãe? (mesmo se já falecida)

- Ensino fundamental (1º grau) incompleto
 Ensino fundamental (1º grau) completo
 Ensino médio (2º grau) incompleto
 Ensino médio (2º grau) completo
 Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo
 Pós-graduação

7. Qual o nível de instrução de seu pai? (mesmo se já falecido)

- Ensino fundamental (1º grau) incompleto
 Ensino fundamental (1º grau) completo
 Ensino médio (2º grau) incompleto
 Ensino médio (2º grau) completo
 Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo
 Pós-graduação

8. Caso você seja ou tenha sido casado(a), possua ou tenha possuído um(a) companheiro(a) indique a escolaridade dele ou dela.

- () Ensino fundamental (1º grau) incompleto
 () Ensino fundamental (1 grau) completo
 () Ensino médio (2º grau) incompleto
 () Ensino médio (2º grau) completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Pós-graduação

Os itens a seguir (9, 10 e 11) tratam da atividade profissional de seus familiares. Procure dar a informação o mais detalhadamente possível. Exemplos: se a profissão do seu pai for comerciante, especifique o tipo de atividade (camelô, loja de calçados, rede de supermercados); se a profissão for professor, especifique o nível de ensino; se a profissão for fazendeiro, indique se pequeno ou grande proprietário.

No caso de algum dos familiares já ter falecido, informe a atividade que exerceu na maior parte de sua vida.

9. Principal atividade profissional de seu pai:

10. Principal atividade profissional de sua mãe:

11. Caso você seja ou tenha sido casado(a), possua ou tenha possuído um(a) companheiro(a), qual a principal atividade profissional dele ou dela?

12. Você tem filhos(as)?

- () Sim () Não

13. Para cada um deles(as) forneça as seguintes informações:

	Sexo	Idade	Está na escola?	Está cursando qual série?	Tipo de estabelecimento de ensino
1	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
2	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
3	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
4	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
5	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
6	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
7	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular
8	() F () M		() Sim () Não		() Público () Particular

DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**14.A maior parte do seu ensino fundamental e médio foi feito em escolas:**

(Marque um X no quadro correspondente.)

Estabelecimento de ensino	Nível de ensino		
	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino médio ou equivalente
Público municipal	()	()	()
Público estadual	()	()	()
Público federal	()	()	()
Rede privada (particular)	()	()	()
Fora do país	()	()	()

15.Em relação ao seu ensino superior, forneça as seguintes informações:

(Caso você tenha feito mais de um curso superior, especifique-os nos quadros respectivos)

Primeiro curso de graduação	
Curso: _____	
Ano de início: _____	Ano de conclusão: _____
Instituição na qual concluiu o curso (nome por extenso): _____	
Natureza da instituição: () Pública federal () Pública estadual () Pública municipal () Particular	
Se cursou graduação na área de formação de professores, especifique:	
Habilitação(ões): _____	
Licenciatura: curta ()	plena ()
Segundo curso de graduação	
Curso: _____	
Ano de início: _____	Ano de conclusão: _____
Instituição na qual concluiu o curso (nome por extenso): _____	
Natureza da instituição: () Pública federal () Pública estadual () Pública municipal () Particular	
Se cursou graduação na área de formação de professores, especifique:	
Habilitação(ões): _____	
Licenciatura: curta ()	plena ()

16. Você fez ou faz cursos de pós-graduação?

sim não

17. Se respondeu sim na questão anterior, preencha o quadro abaixo:

	Nome do curso	Natureza da Instituição	Tipo de curso
1		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
2		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
3		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
4		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado

18. Você faz ou já fez algum curso de língua estrangeira?

Sim Não

19. Complete agora o quadro abaixo, indicando o seu nível de conhecimento em língua estrangeira:

	Nenhum	Básico	Intermediário	Avançado
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Há quantos anos você exerce a docência?

menos de cinco anos de 5 a 10 anos de 11 a 20 anos mais de 20 anos

21. Preencha o quadro abaixo sobre a sua atuação profissional no corrente ano:

Cada número (1, 2, 3...) corresponde a um dos estabelecimento de ensino em que você trabalha, caso haja mais de um.

	Estabelecimento(s) de ensino em que atua	Nível de ensino	Disciplina(s)
1	<input type="checkbox"/> Público estadual <input type="checkbox"/> Público municipal <input type="checkbox"/> Público federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	
2	<input type="checkbox"/> Público estadual <input type="checkbox"/> Público municipal <input type="checkbox"/> Público federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	
3	<input type="checkbox"/> Público estadual <input type="checkbox"/> Público municipal <input type="checkbox"/> Público federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	
4	<input type="checkbox"/> Público estadual <input type="checkbox"/> Público municipal <input type="checkbox"/> Público federal <input type="checkbox"/> Particular	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	

22. Atualmente, qual a sua carga horária semanal total de atuação em sala de aula?

- () de 1 a 10 horas/aula
 () de 11 a 20 horas/aula
 () de 21 a 40 horas/aula
 () acima de 40 horas/aula

23. Você exerce outra ocupação além da docência?

- () Sim () Não

24. Se sim, informe-a:

DADOS SOBRE USO DO TEMPO LIVRE**25. De um modo geral, com que frequência você (sozinho ou com sua família) vai aos seguintes lugares:**

	Nunca	Algumas vezes ao ano	Uma ou duas vezes por mês	Três ou quatro vezes por mês	Algumas vezes por semana
Clubes	()	()	()	()	()
Sítios ou fazendas	()	()	()	()	()
Casa de parentes	()	()	()	()	()
Shopping	()	()	()	()	()
Instituições religiosas	()	()	()	()	()
Atividades voluntárias	()	()	()	()	()
Restaurantes	()	()	()	()	()
Casas de show	()	()	()	()	()

26. Levando em conta os últimos 12 meses, com que frequência você (sozinho ou acompanhado de sua família) assistiu os seguintes eventos:

	Nenhuma vez	Uma ou duas vezes ao ano	Três ou quatro vezes ao ano
Show de música popular	()	()	()
Concerto de música erudita	()	()	()
Apresentações de dança/balé	()	()	()
Museu/ exposição de arte	()	()	()
Eventos esportivos	()	()	()
Espectáculos de teatro	()	()	()
Exibições em sala de cinema	()	()	()
Exposições em centros culturais	()	()	()

27. No caso de vocês costumarem assistir exibições cinematográficas, qual o tipo de sala de cinema mais freqüentado por você e sua família?

- () Salas em shopping Center
 () Outras salas. Especifique: _____

32. Indique as atividades que você e seu cônjuge ou companheiro(a) mais costumam realizar em casa, nos tempos livres de que dispõem. (marque no máximo três atividades para cada um)

	Você	Cônjuge ou companheiro(a) (se houver)
Assistir tv	()	()
Ver filmes ou variedades no vídeo-cassete ou no DVD	()	()
Ler livros, jornais ou revistas	()	()
Fazer atividade física	()	()
Fazer pequenos consertos	()	()
Usar a internet	()	()
Tocar algum instrumento	()	()
Escutar música	()	()
Outras:		

33. Indique se na sua casa há:

	Não há	Um ou poucos	Vários ou muitos	Não sei
Dicionários	()	()	()	()
Enciclopédias	()	()	()	()
Atlas	()	()	()	()
Livros de literatura (romances, contos, poesias, etc)	()	()	()	()
Livros ligados à religião	()	()	()	()
Livros infantis ou infanto-juvenis	()	()	()	()
Jornais	()	()	()	()
Revistas de quadrinhos	()	()	()	()
Revistas de atualidades	()	()	()	()
Outras revistas	()	()	()	()

34. Indique se a sua família possui:

	Sim	Não
Computador	()	()
Internet banda larga	()	()
Home theater	()	()
TV paga	()	()
Automóveis	()	()
Sítio ou casa de campo	()	()
Empregada doméstica que vai todo dia.	()	()

35. Qual é, aproximadamente, o total da renda familiar mensal, incluindo todas as fontes de renda de todos os que residem no domicílio? (Além do salário, incluir auxílios governamentais e rendimentos diversos.)

- de 0 a 768 reais
- de 769 a 1064 reais
- de 1065 a 4591 reais
- acima de 4591 reais

36. Procure se lembrar das atividades de lazer que realizou no último final de semana (sozinho e/ou com sua família). Relate-as, por favor, no espaço abaixo:

(pergunta com resposta opcional)

APÊNDICE B

ROTEIRO 1 - ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA – PAIS PROFESSORES

1) Configuração e dinâmica familiar

- 1.1 Definição da família: presença paterna e materna no domicílio, outras pessoas que moram no domicílio, tamanho da família (número de filhos).
- 1.2 Por que ter um, dois ou mais filhos?
- 1.3 Qual a idade dos filhos?
- 1.4 Dinâmica familiar:
 - a) Ocupação dos pais e tempo de trabalho / presença e ausência no domicílio.
 - b) Cuidados com os filhos(as).
 - c) Divisão das tarefas domésticas.
 - d) Relações de autoridade na família.
 - e) Valores transmitidos aos filhos(as).

2) História escolar dos filhos e estratégias de escolarização

- 2.1 Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino frequentado(s) pelos filhos(as).
- 2.2 Dificuldades e facilidades apresentadas pelos filhos(as) nas disciplinas escolares.
- 2.3 Houve recuperações ou reprovações ao longo da trajetória escolar?
- 2.4 Acompanhamento da vida escolar dos filhos:
 - a) Modalidades de ajuda pedagógica .
 - b) Acompanhamento do dever de casa e tarefas escolares.
 - c) Modos de acompanhamento/intervenção na escola diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos.
 - d) Relação dos pais com a escola dos filhos(as), a direção, a coordenação, etc.
 - e) Relação com os professores dos filhos(as).
 - f) Modos de participação nas atividades realizadas na escola (eventos, encontros, reuniões, etc.)
 - g) Modos de participação na gestão das escolas dos filhos(as) – colegiados, associações de pais e mestres, ou outras modalidades de participação.

2.5 Uso do tempo livre

- a) Acompanhamento das atividades extraescolares.
- b) Cursos livres: língua estrangeira, computação, etc.
- c) Atividades esportivas, artísticas e culturais.
- d) Outras atividades de lazer familiares e dos filhos (as).
- e) Consumo educativo: parte do orçamento familiar destinado aos consumos educativos dos filhos.

3) Expectativas e aspirações dos pais em relação à escolarização da prole

3.1 Projetos escolares/acadêmicos para o futuro dos filhos.

3.2 Perspectivas e aspirações profissionais para os filhos.

3.3 Sentidos atribuídos pelos pais aos processos de escolarização dos filhos.

3.4 Investimentos e mobilizações dos pais em relação à escolarização dos filhos (econômicos e simbólicos).

3.5 Expectativas dos pais em relação aos estudos dos filhos: até onde gostaria que os seus filhos estudassem? Você apoiaria que eles trabalhassem e estudassem ao mesmo tempo?

4) Percepção de si mesmo como pai /mãe de aluno: como vê sua atuação como pai e mãe?

APÊNDICE C

ROTEIRO 2 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - FILHOS

1) Dinâmica familiar

- a) Ocupação dos pais e tempo de trabalho / presença e ausência no domicílio.
Quem passa mais tempo em casa com você, seu pai ou sua mãe?
- b) Cuidados com os filhos(as).
Quem cuida de você? Quem leva ao médico, por exemplo?
- c) Divisão das tarefas domésticas.
Você faz tarefas domésticas em casa? Quais? Quem mais faz tarefas em casa?
- d) Relações de autoridade na família.
Quem diz o que você pode ou não fazer? Quem dita regras na sua casa?
- e) Valores transmitidos pelos pais aos filhos(as).
O que você aprende com seus pais? O que eles ensinam sobre certo e errado?

2) História da vida escolar

- a) Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino frequentado(s).
Você sabe me dizer porque estuda nesse colégio e não em outro?
- b) Dificuldades e facilidades apresentadas nas disciplinas escolares.
Em quais matérias você tem mais facilidade? Em quais tem mais dificuldade?
- c) Houve recuperações ou reprovações ao longo da trajetória escolar?
Fale sobre sua trajetória escolar. Você já foi reprovado alguma vez? Você já pegou alguma recuperação? Já tirou nota ruim em alguma matéria?
- d) Acompanhamento da vida escolar dos filhos:
 - Acompanhamento dos pais aos deveres de casa e tarefas escolares.
Quem faz os deveres de casa com você? Conte um pouco sobre como é o momento do dever de casa. E as pesquisas, como são feitas?
 - Modos de acompanhamento/intervenção na escola diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos.

Quando você encontra algum problema na escola, como resolve esses problemas?
Seus pais o ajudam a resolvê-los? Como?

- Relação com os professores dos filhos(as).
Seus pais vão à escola? Eles conversam com seus professores? Como e quando eles fazem isso?
- Modos de participação nas atividades realizadas na escola (eventos, encontros, reuniões, etc.).
Você costuma participar dos eventos da escola, excursões, gincanas, etc.? Seus pais costumam também participar? Como é essa participação?

e) Uso do tempo livre

- Modos de acompanhamento dos pais das atividades extraescolares.
Quando você não está na escola, nem fazendo os deveres de casa, que atividades você faz? Como seus pais acompanham essas atividades? Outras pessoas o ajudam nos deveres de casa? Você faz aulas particulares?
- Cursos livres: língua estrangeira, computação, etc.
Você faz outros cursos como Inglês ou computação?
- Atividades esportivas, artísticas e culturais.
Você pratica algum esporte ou outra atividade, como dança ou música?
- Outras atividades de lazer familiares.
Que outras atividades de lazer e diversão sua família costuma fazer?

3) Expectativas e aspirações em relação à escolarização dos filhos

a) Projetos escolares/acadêmicos para o futuro.

Você pensa no que irá estudar no futuro? O que dizem seus pais e/ou irmãos sobre isso?

b) Perspectivas e aspirações profissionais.

Você já pensou sobre alguma profissão que deseja exercer no futuro? O que seus pais pensam sobre isso?

c) Sentidos atribuídos aos processos de escolarização.

O que seu pai e sua mãe dizem sobre a escola e sobre os estudos? O que você pensa sobre estudar, sobre ir à escola?