

---

**Flávia Barros Fialho**

**MOBILIZAÇÃO PARENTAL E EXCELÊNCIA ESCOLAR:  
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FAMÍLIAS  
DAS CLASSES MÉDIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte – MG  
Faculdade de Educação da UFMG

2012

---

---

*Dedico este trabalho a todas as famílias que acreditam na força realizadora dos estudos. Em especial a minha família que me ensinou a descobrir caminhos novos e um jeito novo de caminhar.*

---

# Agradecimentos

*Teve um dia em que acreditei que o momento de concluir e agradecer seria marcado pelo conforto das respostas e certezas. Hoje, no entanto, sinto-me lançada em novos e fascinantes questionamentos, no movimento próprio de quem duvida das certezas e acredita nas dúvidas.*

*A sensação, e esta é em particular uma agradável sensação, é de que caminhei longamente, certa de que preencheria lacunas e desfrutaria de dias de conforto e descanso. Mas, algo muito mais rico me aguardava: novas perguntas, inquietantes possibilidades, incertezas que me fazem acreditar que é possível seguir e apostar em novos projetos. Por tudo isso tenho muito a agradecer!*

*Agradeço, amorosamente, a minha orientadora Maria Alice Nogueira, por quem sou profundamente grata pela disponibilidade, competência e carinho com que me acolheu e orientou. Nossa parceria e afinidade foi fruto de um percurso de compromisso, dedicação e profundo respeito.*

*Aos grandes mestres Ana Galvão, Cláudio Nogueira, Duty e Maria José pela competência docente e por serem tão acessíveis e acolhedores, tornando o percurso dos estudos ainda mais enriquecedor.*

*À menina Mariana, companheira meiga e terna, tão pequenina, mas grandiosa no talento, na simplicidade e na capacidade de ajudar e partilhar.*

*Às amigas e companheiras de mestrado, Ana Beatriz, Ana Donato e Marlice, por terem me ajudado a acreditar que era possível vencer e, acima de tudo, por terem cuidado de mim com tanta generosidade.*

*Às amigas Cláudia Milagres, Juliana Baldo, Gláucia, Tânia Resende, Teresa Cristina, Sueli Umbelino e Zanô pela amizade de tantos anos e tantas histórias.*

*A todas as mães e crianças que me receberam em seus lares, dedicando seu tempo e partilhando de suas histórias, exclusivamente para que eu pudesse realizar um sonho.*

*Ao frei Jacir, ao mestre Kafunga, às coordenadoras Lourdinha e Gracinha e a todas as professoras que tão gentilmente me acolheram e viabilizaram a pesquisa.*

*A Gabriela, pela transcrição cuidadosa das minhas preciosas entrevistas.*

*A Ângela, pelo trabalho minucioso e atento de revisão.*

---

*Aos meus pais que confiaram sempre na minha capacidade de realização e souberam me encorajar frente aos desafios, ensinando que toda luta e conquista precisa estar fortemente comprometida com a dimensão ética, social e espiritual.*

*Aos meus irmãos Adriano e Luciano, à minha querida irmã Raquel que, longe ou perto, foram presença de apoio e amizade incondicional.*

*Aos meus filhos Bárbara e Daniel, pelo entusiasmo e alegria de viver, pela sabedoria que revelam nos sonhos da infância e por me fazerem acreditar que a vida é mesmo encantadora.*

*Ao meu esposo Gerson, que amorosamente me apoiou e com quem compartilho tantas conquistas e a certeza de uma vida longa e plena em realizações. Sem ele nada teria sido possível. Obrigada, muito obrigada!*

---

## Resumo

O presente trabalho inscreve-se num novo e emergente campo de estudos da Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias educativas postas em prática por famílias de diferentes meios sociais. A pesquisa busca investigar os processos cotidianos e domésticos que refletem os projetos e as estratégias educativas de famílias pertencentes às frações superiores da classe média, no decorrer da escolarização dos filhos. Os sujeitos interrogados são mães e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Belo Horizonte, reputada no mercado escolar por seu alto nível de exigência acadêmica e disciplinar. Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a entrevista semiestruturada e a análise documental como os principais instrumentos de coleta dos dados. A análise dos dados apoiou-se num conjunto de autores que investigam a relação família-escola, sobretudo nas contribuições de P. Bourdieu, A. Lareau, R. Establet, F. Singly e, no cenário nacional, nos estudos de M. A. Nogueira. Os resultados revelam que as famílias investigadas têm forte e inabalável crença no poder do diploma e revelam-se dispostas a fazer superinvestimentos na escolarização dos filhos, assegurando a tão desejada ascensão social. Suas condutas evidenciam a grande proximidade com a lógica do “cultivo orquestrado” (LAREAU, 2007), e com a experiência do lar como “anexo da escola” e a mãe como um “pai de aluno profissional” (ESTABLET, 1987).

***Palavras-chave:*** classes médias e escola, estratégias educativas, relação família-escola.

---

# Abstract

The present work belongs to a new and emergent field of studies on Education Sociology that investigates the school trajectories of individuals and educative strategies used by families of different social strata. The aim of this present research is to investigate the daily and domestic processes that reflect the projects and the educative strategies of the families that are depicted as the superior fractions of the middle class, along a fixed education period of their children. The citizens participating are mothers and students of 5th year of basic education of a private school of Belo Horizonte city. Such school is known among its similes for its high level of academic requirements and strong discipline. To reach the objectives of the research, a qualitative approach was adopted, using partially structuralized interviews and document analysis as the main instruments of data collection. The data analysis was supported by literature works of authors who investigate the relation between family and school, most notably the contributions of P. Bourdieu, A. Lareau, R. Establet, F. Singly and, in the national scenario, the studies of M. A. Nogueira. The results show that the investigated families strongly and deeply believe in the power of the diploma and for that they show themselves willing to make huge investments in the education of the children, assuring the so desired social ascension. Their behaviors evidence a great proximity with the logic of the “orchestrated culture” (LAREAU, 2007). It also show a proximity with the experience of the home as an “annex of the school”, depicting the mother as a “professional pupil parent” (ESTABLET, 1987).

**Keywords:** middle classes and school, educative strategies, family-school relationship.

---

# Sumário

<b>RESUMO</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO</b> .....	<b>1</b>
1.1 A família contemporânea .....	3
1.2 As classes médias e suas estratégias educativas .....	6
<b>2 CAPÍTULO: A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>15</b>
2.1 O grupo social pesquisado .....	15
2.2 A escola terreno da pesquisa.....	16
2.3 A seleção das famílias e o acesso aos entrevistados.....	18
2.4 O perfil social das famílias investigadas .....	20
2.5 As entrevistas .....	26
2.6 A análise documental .....	27
<b>3 CAPÍTULO: A ORGANIZAÇÃO DA VIDA FAMILIAR – CONCEPÇÕES, ROTINAS E INTERAÇÕES</b> .....	<b>29</b>
3.1 A centralidade da escola na vida das famílias .....	29
3.1.1 O projeto educacional das famílias e as expectativas em relação ao futuro da prole .....	31
3.1.2 A casa como “anexo” da escola e as mães como “profissionais” do ensino. ....	36
3.1.3 A relação entre pais e filhos .....	43
3.2 A rotina das famílias .....	51
3.2.1 A organização do cotidiano e o ritmo da vida familiar .....	51
3.2.2 O tempo livre e as atividades de lazer.....	55
3.3 A interação entre a família e a escola.....	59
<b>4 CAPÍTULO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS FAMÍLIAS</b> .....	<b>65</b>
4.1 A escolha do estabelecimento de ensino.....	65
4.2 O acompanhamento escolar no ambiente doméstico .....	72
4.2.1 O dever de casa .....	73
4.2.2 Os estudos e as atividades complementares ao dever de casa.....	82
4.2.3 A (super) preparação para as provas .....	86
4.2.4 A supervisão do material escolar .....	89

---

4.3	As estratégias de excelência e as estratégias de reparação.....	91
4.4	As atividades extraescolares .....	96
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>106</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>
	Anexo 1.....	116
	Anexo 2.....	119
	Anexo 3.....	120
	Anexo 4.....	122
	Anexo 5.....	123



---

## Lista de Tabelas

Tabela 1: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O LOCAL DE RESIDÊNCIA .....	20
Tabela 2: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÚMERO DE FILHOS .....	21
Tabela 3: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTADA	21
Tabela 4: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES SEGUNDO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTADA .....	22
Tabela 6: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS POR CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	22
Tabela 7: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES POR CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	22
Tabela 8: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO A PROFISSÃO .....	23
Tabela 9: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES SEGUNDO A PROFISSÃO .....	23
Tabela 10: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS AVÓS PATERNOS .	24
Tabela 11: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS AVÓS MATERNOS	24
Tabela 12: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DOS AVÓS PATERNOS.....	25
Tabela 13: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DOS AVÓS MATERNOS .....	25

# 1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: a construção do objeto

A presente pesquisa inscreve-se num novo e emergente campo de estudos da Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias educativas postas em prática pelas famílias dos diferentes meios sociais. O trabalho aqui proposto visa compreender os processos cotidianos e domésticos que refletem os projetos e as práticas educativas desenvolvidas por famílias das classes médias, especialmente aquelas pertencentes às frações superiores desse grupo social. Pretende também identificar o sistema de valores que orienta e sustenta essas práticas, em particular as escolhas educativas e o monitoramento da vida escolar dos filhos, em prol da concretização do projeto educacional formulado para eles.

É importante ressaltar que a Sociologia da Educação, até fins do século XX, focalizava sobretudo os meios populares, constituindo as classes favorecidas um campo empírico pouco explorado e quase que destituído de legitimidade científica. De fato, é a partir da década de 80 que as práticas educativas e as estratégias escolares adotadas pelas camadas médias passam a desfrutar de certa relevância científica, emergindo como campo de estudo. Nota Nogueira (2008a) que a Sociologia da Educação contemporânea sofre, a partir desse período, uma re-orientação teórico-metodológica que “desloca o olhar da desvantagem social para o privilégio” (SIROTA, 2000, p.166), assegurando o florescimento de um conjunto de trabalhos científicos que têm como objeto de estudo a formação das elites (WAGNER, 1998; ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002; FONSECA, 2003) e as condutas educativas das classes médias (BALL, 2003; POWER et al., 2008; LAREAU, 2003; VAN ZANTEN, 2002). Mas, de um modo geral, o interesse pelos grupos sociais favorecidos ainda é incipiente, constituindo um terreno de pesquisa lacunar.

O desejo de pesquisar a temática acima mencionada nasce de minha própria experiência profissional. Durante 13 anos, trabalhei como orientadora educacional, atuando, sobretudo, na 3ª série do Ensino Médio em uma escola confessional da rede privada, situada em um bairro “nobre” de Belo Horizonte. Ao longo desses anos, convivi com famílias, predominantemente, de classe média alta que demonstravam clara preocupação com o futuro social e profissional dos filhos, lançando mão, para isso, de estratégias educativas diversas que visavam garantir o bom rendimento escolar da prole. Eu olhava para essa realidade sem estranhamento, pois a iminência do vestibular, a competitividade presente nos processos seletivos das universidades, aliadas ao desejo e à expectativa de ver o filho aprovado já na primeira tentativa de vestibular tornavam compreensíveis, aos meus olhos, investimentos, esforços e preocupações parentais.

Ocorre que, há 5 anos, passei a atuar em outro estabelecimento da rede privada de ensino, também situado em um bairro “nobre” de Belo Horizonte, como psicóloga escolar do Ensino Fundamental. E foi com surpresa que me deparei com pais igualmente ávidos por enriquecer culturalmente seus filhos e focados na obtenção da excelência escolar já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em entrevista com uma das educadoras dessa instituição, uma mãe cujo filho de seis anos fora, em 2009, aprovado no processo de seleção para a primeira série do Ensino Fundamental, declarou:

*Meu sonho era que o W. estudasse aqui. Graças a Deus ele passou na seleção, mas, agora, eu tô com medo de que ele tenha alguma dificuldade. Olha eu já arrumei uma professora particular para dar umas seis aulas de Português, ainda em dezembro, para o W. Ele ainda está espelhando<sup>1</sup> algumas letras. Isso é normal? A leitura ainda é bem pausada, não flui e tem hora que nem ele entende o que leu. As outras crianças que serão coleguinhas dele já estão lendo?*

Além da estratégia “preventiva” acima relatada, com finalidade de evitar eventuais dificuldades futuras, essa mesma mãe falou de sua rotina doméstica e das práticas que cotidianamente implementa em prol da escolarização do filho:

*W. tem horário para dormir (20h) e acorda cedo (6h20), pois a aula começa às 7h30 e lá em casa chegar atrasado não pode de jeito nenhum. Televisão só depois do banho (18h) e do jantar (18h30) e só pode assistir o canal Futura e o Discovery Kids. No final de semana, a gente deixa brincar no computador com o Coelho Sabido que foi sugestão da escola. O dever ele faz depois de descansar uns 40 minutos após o almoço e sou eu mesma que acompanho. Os deveres são simples e ele faz rápido. Para complementar, leio um livrinho com ele ou fazemos umas atividades do Picolé [revistinha infantil]. Como ele está meio preguiçoso para ler, combinamos assim: eu leio uma frase e ele outra. À noite, antes de dormir, sempre lemos, já ouvi dizer que isso ajuda a criança a gostar mais de ler. De atividade extra ele faz natação, musicalização desde bebê e nós estamos pensando se já tá na hora de colocar no Inglês. Você acha que tá bom ou tem alguma coisa a mais que a gente precisa fazer ou alguma coisa que precisa mudar? [pergunta endereçada à psicóloga escolar que acompanhava a entrevista]*

Relatos dessa natureza começaram a suscitar em mim questionamentos acerca do grau de mobilização e da precocidade das estratégias implementadas pelos pais, já desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. No contato com esses genitores, comecei a desenhar minhas primeiras

---

<sup>1</sup> No campo da alfabetização, o termo espelhamento designa a inversão da letra, ou seja, a letra é girada em relação ao próprio eixo, como por exemplo a troca entre **b** e **d**.

impressões sobre o perfil dessas famílias que colocam a criança como alvo de intenso investimento e de uma escolarização cada vez mais precoce. Obstinação pelo sucesso escolar dos filhos, visando assegurar a eles um futuro promissor, esses pais assumem o status de “pais profissionais” (ESTABLET, 1987) que, munidos das mais diversas orientações e informações dos especialistas, sentem-se no dever de definir, eficientemente, um repertório de atividades e práticas cotidianas que acreditam assegurar o desenvolvimento dos talentos individuais e das competências demandadas pela sociedade contemporânea.

## 1.1 A família contemporânea

Os estudiosos da família contemporânea tomam, em geral, como ponto de partida, o livro de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, publicado originalmente em Paris, em 1960. Nele, a tese principal do autor é a de que, nas sociedades tradicionais, a infância não era concebida como etapa específica do desenvolvimento humano, não havendo, portanto, distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança, considerada como um adulto em miniatura, tão logo superasse a fase de provável mortalidade infantil, era lançada no mundo dos adultos e com eles convivia sem qualquer distinção. Nesse contexto, toda aprendizagem se dava na relação direta com os adultos.

A ausência de uma percepção da especificidade da infância, que prevaleceu por longos séculos, seria, segundo Ariès (1981), modificada por dois fatores: escolarização da infância e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição. É que, a partir do século XV, as crianças começam a ter sua formação realizada pela instituição escolar. Por outro lado, a prevalência do privado sobre o público, a constituição da família como lugar de afeição e cuidados passam a caracterizar uma nova família composta basicamente pelo triângulo pai, mãe e filhos. Recolhida à esfera privada, a família organiza o seu viver, tendo a criança como o centro e foco de contínuos cuidados e investimentos.

Montandon (2001), no entanto, adverte para a necessidade de se nuançar a tese de Ariès, pois considera que a criança sempre foi objeto de um duplo investimento para os pais: instrumental<sup>2</sup> e afetivo. A autora ressalta que o novo contexto social do pós II Guerra Mundial operou mudanças

---

<sup>2</sup> O termo “instrumental” refere-se ao fato de que por séculos os filhos representaram para os pais, um recurso contra as incertezas da velhice, uma futura força de trabalho e a garantia da descendência. Concebidos nessa perspectiva de ganho, os filhos constituíram um “capital” (NOGUEIRA, 2006).

significativas na estrutura e dinâmica familiar, intensificando algumas dimensões e atenuando outras. A intensificação do aspecto afetivo na família nuclear constitui um fato nas sociedades industrializadas. Dentre o conjunto de acontecimentos na esfera social que contribuíram para essa intensificação, a autora destaca o controle da natalidade, a proibição do trabalho infantil, a queda do índice de mortalidade entre as crianças, o aumento da qualidade e da expectativa de vida da população em geral. A família, agora recolhida em seu interior, organiza-se em torno da criança. Os cuidados com a saúde, a educação, a alimentação e a preocupação com o futuro dos filhos assumem caráter de prioridade nas famílias modernas, sendo alvo de constantes investimentos e preocupações.

A socióloga suíça esclarece ainda que as relações entre pais e filhos assumiram na modernidade um caráter quase “profissional”. As orientações e sugestões dos profissionais da infância, como pediatras, pedagogos, psicólogos, passam a balizar as decisões parentais que assumem um caráter mais criterioso, metódico e, portanto, menos amadorístico. O compromisso com o sucesso escolar e com um futuro profissional promissor e rentável, para os filhos, constitui um aspecto central da vida familiar. Isso explica o forte investimento, as altas expectativas e a ansiedade que se manifestam nas condutas desses “pais profissionais” (ESTABLET, 1987).

Assim, parece consensual entre os pesquisadores que a criança se constitui como elemento central na família contemporânea. Esse novo lugar da criança redefine as prioridades parentais e as relações no interior da família.

No contexto da modernidade, assistimos à transformação e à redefinição do papel dos pais frente aos filhos que passam a ser foco de investimento e depositários de expectativas parentais. Saraceno (1997) explicita que, de “elo da cadeia geracional”, a criança passa a “centro da afetividade familiar”, “pois que vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais” (1997, p.122). Os pais, severamente comprometidos com um “projeto educacional”, não poupam esforços e sacrifícios para assegurar o sucesso dos filhos, cujo desempenho escolar passa a funcionar como balizador de seu próprio êxito ou fracasso, fonte de orgulho ou de culpa frente a um projeto educacional meticulosamente estabelecido. “Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima” (GODARD, 1992, p. 119)<sup>3</sup>.

Educar passa a ser prioridade para a família contemporânea que precisa concentrar recursos em cada filho para desenvolver ao máximo suas potencialidades. Nesse contexto, a escola passa a ocupar um papel central na vida da família contemporânea.

---

<sup>3</sup> Utilizei-me aqui da tradução para o português feita por Nogueira (2006), à p.07 de seu artigo.

François de Singly (2007), apoiado nas ideias de Bourdieu, lembra que, nas sociedades tradicionais, o capital dominante era o econômico representado sobretudo pela posse da terra. De tal modo que a posição social de uma família definia-se pelo montante de bens econômicos e seu herdeiro determinado pela linhagem. Já nas sociedades contemporâneas, o capital dominante passa a ser o capital escolar: diplomas e certificados escolares é que irão determinar o valor social dos indivíduos. Nesse novo contexto, a instituição escolar, detentora do monopólio dos diplomas, assume o papel de intermediadora na transmissão de um capital que tem caráter pessoal e é intransferível. Um pai, por maior que seja o seu capital escolar, não pode transmitir diretamente ao filho seus diplomas e títulos escolares. Estreita-se, assim, a relação e a dependência das famílias, sobretudo da classe média, em relação às instituições de ensino.

Com efeito, Bourdieu (2007) sustenta que a natureza e a intensidade dos projetos educacionais, desenhados por cada grupo familiar, decorre do grau de dependência do grupo em relação ao sucesso escolar para assegurar sua posição de classe. Assim, a classe média, que não possui outras formas de capital, depende do diploma para garantir sua posição na escala social e, por isso, tende a investir de forma sistemática e pesada em estratégias de escolarização. As famílias desse grupo social, apoiadas no sonho de ascensão social por meio da escola, veem-se impelidas a realizar investimentos nesse campo, muitas vezes desproporcionais a seus recursos, o que exige a contenção de outros gastos, a redução da prole e esforços em prol da aquisição da cultura legítima, como forma de compensar seu limitado capital econômico. Para realizar suas pretensões e implementar suas estratégias, a classe média submete-se a sacrifícios e renúncias, dos quais Bourdieu salienta o “ascetismo”, o “malthusianismo” e a “boa vontade cultural”.

O “ascetismo” designa o princípio que está na base austera de viver própria dessas classes que – propensas à poupança bem como a todos os tipos de entesouramento – renunciam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto futuro. (...) O “malthusianismo” seria a propensão ao controle da fecundidade. As famílias das classes médias, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos tenderiam (...) a reduzir o número de filhos, já que se veem obrigadas a conter os gastos de modo a investir em cada filho o máximo possível de recursos, para que eles possam realizar o futuro que se almeja para eles. (...) Finalmente por “boa vontade cultural” o autor entende a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição de cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrente de um capital cultural limitado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 76).

Por outro lado, uma outra problemática de análise derivada sobretudo da psicologia e da psicanálise estabelece um contraponto entre a família “hierárquica” das sociedades tradicionais,

centrada na autoridade masculina e dos adultos, e a “família igualitária”, dos dias atuais, que preconiza a igualdade entre todos os seus membros, independente do sexo e da idade (FIGUEIRA, 1986).

A “família hierárquica” apoiava-se assim em bases biológicas. Eram as diferenças etárias e de sexo que determinavam os padrões de comportamento, bem como os direitos e os deveres atribuídos a cada um. Nesse contexto, a figura masculina era revestida de uma autoridade inquestionável, desfrutando de status de superior, seja em relação à figura feminina seja em relação aos filhos. Desse modo, a possibilidade de circular livremente fora do reduto doméstico, de usufruir do privilégio do exercício profissional e de exercer o poder de comandar e disciplinar constituíam direitos legítimos dos homens e expressões concretas da hierarquia, da desigualdade e da diferença de privilégio que regiam as relações familiares até meados do século XX.

A partir de então, o ideal de uma família “igualitária” instaura o alicerce para o processo de modernização da dinâmica familiar que passa a ser regida e regulada pelo princípio de igualdade entre seus membros. Figueira (1986) esclarece que, “na família igualitária, a identidade é idiossincrática: homem e mulher se percebem como diferentes pessoal e idiossincraticamente, mas como iguais porque indivíduos” (p.16). As diferenças, que antes eram decorrentes da posição, da idade e do sexo, assumem, agora, o caráter do respeito ao indivíduo, a seus interesses e desejos. Assim, as rígidas fronteiras que delimitavam os papéis e lugares na estrutura familiar “hierárquica” foram corroídas e novos valores educacionais emergiram sustentados, agora, no exercício do diálogo e no respeito pela individualidade.

## 1.2 As classes médias e suas estratégias educativas

No que tange à relação entre as classes médias – sobretudo em suas frações superiores – e a vida escolar dos filhos, dois artigos publicados no Brasil, por uma mesma autora (NOGUEIRA, 1995; 2010) e com quinze anos de intervalo, tentam balizar a evolução desse campo de pesquisas. O primeiro, intitulado “Famílias de Camadas Médias e a Escola: bases preliminares para um objeto em construção” foi escrito em um contexto caracterizado pela escassez ou ausência quase total de estudos sobre o tema. Já o segundo, “Classes Médias e Escola: Novas Perspectivas de Análises”, aborda a renovação e os avanços teóricos obtidos pelo pensamento sociológico no tratamento da relação das classes médias com o universo escolar.

Nos trabalhos de pesquisa sobre o tema, pós-década de 80, expressões como “ambição escolar elevada” (DURU-BELLAT e VAN-ZANTEN, 1991), “famílias mobilizadas” (DE SINGLY, 1993), “pais de alunos profissionais” (ESTABLET, 1987) explicitam o alto grau de mobilização e investimento parental na escolarização dos filhos por parte das famílias das camadas médias. Nesse contexto de intensa implicação, é, sobretudo, a figura materna que se incumbe de exercer um controle sistemático e contínuo sobre a escolaridade dos filhos, “transformando parcialmente seu domicílio em anexo do colégio (...), obrigando-se a um verdadeiro trabalho que a leva a situar com precisão o meio escolar do filho” (ESTABLET, 1987, p.206).

Entre os diferentes autores abordados por Nogueira (1995), é consenso que a escolaridade dos filhos constitui elemento central do projeto educacional das classes médias e que as estratégias domésticas e os investimentos parentais, escolarmente rentáveis, são submetidos a um controle diário e sistemático em prol de uma alta performance escolar do filho. Concordam também que as ações parentais têm ainda um caráter preventivo, com o fim de evitar dificuldades futuras que possam comprometer a conquista dos tão almejados certificados escolares e que o “investimento familiar é feito sobretudo de trabalho árduo e dispêndio de energia e tempo, e só secundariamente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo)” (NOGUEIRA, 1995, p.17). Forte é o movimento de adesão e de dependência das famílias das classes médias em relação ao universo escolar, na medida em que o êxito social tem como determinante o êxito escolar. Apoiados nessa crença, os pais, de forma direta, metódica e incansável administram a escolaridade da prole “como suas próprias carreiras profissionais, com base no modelo do empreendimento capitalista” (ESTABLET, 1987).

Nas últimas décadas, esse contexto, já marcado pelo ativismo, pelas ações preventivas e pela aguda mobilização parental sofrerá, em decorrência da massificação das oportunidades de escolarização, um processo de intensificação, diversificação e sofisticação dos investimentos e das estratégias educativas das famílias. Emerge então uma classe média “mais armada” que gradativamente vem, segundo Dubet (2007, p.53), “intensificando e refinando ainda mais suas estratégias educativas para tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade dos filhos”.

Ao descortinar esses novos contornos da relação família/escola Nogueira (2010) afirma que os pais das classes médias – frente às incertezas do mercado de trabalho e da alta competição no mercado escolar, e munidos de conhecimentos científicos propagados pela mídia – posicionam-se de forma mais estratégica e com maior protagonismo face ao processo de determinação e controle dos destinos individuais da prole. Para Van Zanten (2007), esses pais tendem a se considerar:



“autores de sua própria vida, capazes de lutar contra as pressões sociais e de alterar o rumo das experiências individuais. No campo da educação isso se traduz numa implicação educativa mais forte e mais sofisticada na preparação e no acompanhamento escolar dos filhos, e mais geralmente, num processo de planificação, racionalização e individualização crescentes da experiência cultural infantil, onde intervêm, de modo importante, os conhecimentos produzidos pela psicologia ou pela sociologia” (VAN ZANTEN, 2007, p.250-251).

O protagonismo crescente com que os pais assumem a escolaridade dos filhos, a maior autonomia para escolher e apropriar-se dos produtos e serviços de apoio paraescolares, a capacidade de analisar os indicadores internos e externos de excelência escolar, bem como de analisar as consequências e o alcance de seus próprios atos e escolhas educacionais, situam esses pais como sujeitos dotados de maior capacidade reflexiva. Van Zanten (2007), sem transformar os pais em “usuários racionais”, considera que os pais das classes médias tendem a adotar uma “posição distanciada, informada, estratégica e politicamente consciente em relação a sua experiência social” (VAN ZANTEN, 2007, p.249).

Para além da intensificação e diversificação dos investimentos e das estratégias educativas parentais, decorrentes do processo de massificação das oportunidades de escolarização, Nogueira (2010) enfatiza que os trabalhos sociológicos passam a analisar a relação entre classes médias e escola considerando o “modo” com que cada família vivencia suas condutas e escolhas e o “sentido” que a elas atribui. É a questão da individualização contemporânea que se coloca no centro das discussões sociológicas mais atuais.

A precocidade, a intensidade dos investimentos, a mobilização doméstica apoiadas num processo de planificação, racionalização e individualização crescentes se manifestam em ações cotidianas concretas. Nogueira, em seus artigos (1995, 2010), apresenta as principais estratégias educacionais construídas e implementadas pelos pais das classes médias em prol de um projeto ascensional para seus filhos, quais sejam: acompanhamento contínuo e sistemático da vida escolar, intensificação do contato família e escola, ajuda regular nos deveres de casa, investimento em atividades extraclasse, monitoramento do tempo livre, escolha do estabelecimento de ensino e internacionalização dos estudos. Essas estratégias constituirão, na presente pesquisa, eixos fundamentais para compreensão e análise do trabalho pedagógico assumido pelos pais investigados.

No que tange ao trabalho contínuo e sistemático dos pais com relação à vida escolar da prole, fica patente que as famílias da classe média não medem esforços, não poupam investimentos e monitoram sistematicamente a trajetória escolar dos filhos, visando adequar e inovar as estratégias educacionais sempre que necessário. Frente a essa inegável e elevada mobilização parental, consideramos relevante ressaltar a crítica endereçada ao uso genérico da noção de pais. Um conjunto de estudos (BOUNOURE, 1995; BOYER e CORIDIAN, 1996; DURU-BELLAT e VAN

ZANTEN, 1997; LAREAU, 1989; MONTANDON, 1995; REAY, 1988; SILVA, 2003; TERRAIL, 1997b, *apud* DIOGO, 2008, p.75) tem destacado que “o envolvimento parental é afinal, acima de tudo, envolvimento maternal e que as mães desempenham um papel privilegiado na escolaridade dos filhos” (DIOGO, 2008, p.75). São as mães que, cotidianamente, garantem o acompanhamento da escolaridade dos filhos, sendo a presença e atuação do pai um “sinal extra” (SILVA, 2003) do envolvimento da família. Na presente pesquisa, ao utilizar o termo genérico pais não perdemos de vista que é a figura materna que, predominantemente, constitui a força determinante e a presença ativa e diária no processo de escolarização dos filhos.

A mobilização doméstica pressupõe um trabalho contínuo de avaliação, regulação e adequação das estratégias com o intuito de viabilizar a obtenção constante do capital escolar pela prole. Toda essa mobilização apoia-se no conjunto de informações que os pais detêm sobre o universo escolar e sobre o desempenho acadêmico do filho. É o conhecimento dos indicadores de excelência, tanto internos (reputação dos professores, perfil e rendimento dos alunos da sala ou da mesma série do filho, notas obtidas em cada avaliação, volume e qualidade das leituras e dos deveres, nível de exigência das provas, etc.), quanto externos (ranking das escolas, índices de aprovação no vestibular, etc.) que permite aos pais realizar, com precisão, seu “ofício” cotidiano de “pais de alunos” (ESTABLET, 1987).

Para além do protagonismo com que os pais gerenciam a vida escolar dos filhos e do papel ativo da figura materna na administração de sua vida escolar, a presente pesquisa pretende conhecer também como os filhos respondem às expectativas familiares e como se envolvem no trabalho de apropriação da herança que lhes é destinada (SINGLY, 2007).

Pelo exposto, fica evidente que a compreensão das interações familiares constitui aspecto relevante na presente pesquisa. Merecerão também atenção as interações que os pais estabelecem com a escola, uma vez que a família, por ambicionar o êxito escolar e o diploma, estabelece com ela uma relação de dependência. Nogueira (2006), no artigo intitulado “Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação”, dá conta dos três processos que respondem pelas principais tendências que marcam as interações entre a família e a instituição escolar na atualidade: aproximação, individualização e redefinição dos papéis. No panorama atual, verificamos a intensificação dos contatos entre pais e professores por meio não somente das ocasiões mais formais (reuniões de pais, festividades escolares, oferta de palestras e cursos) e das situações do cotidiano (telefonemas, agenda, conversas informais na porta da escola, encontros informais nos espaços públicos da cidade), mas através da própria criança que, segundo Perrenoud (1995), constitui o mais importante canal de comunicação. Observamos ainda a redefinição das fronteiras entre as famílias e a escola. As instituições de ensino ampliam suas atribuições para além da transmissão dos conteúdos formais, ocupando-se de aspectos ligados ao desenvolvimento físico,

moral, afetivo-sexual, etc. As famílias, por sua vez, passam a interferir em questões pedagógicas e disciplinares, com o intuito de assegurar vantagens para os filhos.

Considerando ainda os contornos dessa relação, cabe destacar que a escola amplia e estende sua atuação para além do espaço escolar e assegura a continuidade do seu trabalho pedagógico junto aos alunos através do trabalho sistemático de apoio pedagógico que os pais são convocados a executar. Essa convocação apoia-se na certeza de que o sucesso escolar depende da participação contínua da família nas atividades escolares, de forma particular, no acompanhamento regular ao dever de casa, entendido como “toda atividade pedagógica planejada e elaborada por professores, destinada ao trabalho intelectual dos alunos fora do período regular de aulas, tendo em vista o incremento da aprendizagem (FRANCO, 2002, p. 26).

O dever de casa figura como prática regular do repertório de atividades que compõem o cotidiano escolar, constituindo um dos principais elos entre a família e a escola. Tal prática pressupõe a existência de dois espaços de socialização – o doméstico e o escolar – exigindo que ambas as instituições assumam uma divisão do trabalho pedagógico. (CARVALHO, 2006). Segundo Carvalho, o dever de casa

“concebido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, não apenas afeta seu planejamento e implementação, e, portanto, o trabalho docente, mas afeta também a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares” (CARVALHO, 2004, p.96).

Nesse sentido, o lar passa a ser uma extensão da escola e os pais, sobretudo a mãe, desempenham o papel de “professor oculto na família” (PAIXÃO, 2006). Prevalece ainda um consenso entre pais e professores de que os deveres constituem prática legítima, importante e necessária para assegurar um desempenho acadêmico de excelência. Tanto que, para os professores, o acompanhamento dos deveres representa um critério importante para a avaliação do interesse ou desinteresse da família pela vida escolar do filho e elemento de justificação de sucesso ou fracasso escolar.

Pesquisas sobre o dever de casa (RESENDE, 2007; CARVALHO, 2000, 2004; FRANCO, 2002) têm contribuído para um campo de estudo ainda carente de desenvolvimento. Elas revelam que, no interior de cada família, o apoio pedagógico dos pais assume nuances e variações próprias a cada dinâmica familiar. Compreender essas nuances do acompanhamento pedagógico, o significado que pais e filhos atribuem ao dever de casa, o impacto que essa atividade tem na rotina familiar e o grau

de envolvimento dos adultos que, no ambiente doméstico, respondem pelo acompanhamento e orientação dessa atividade, são alguns dos aspectos fundamentais para os objetivos desta pesquisa.

Nos dias de hoje, escola e família comungam da crença de que a atuação parental é fator essencial e determinante na construção de um destino escolar de sucesso. Apoiadas nesta convicção, as famílias investem nas atividades extraescolares e no lazer dos filhos, procurando otimizar seu tempo livre através de atividades que ampliem seu capital cultural e suas chances de sucesso escolar. Os pais “(...) matriculam os filhos em bibliotecas, cursos de pintura, de dança, de música, pressionam para que leiam literatura e controlam o uso da televisão para que ela não se transforme no lazer preferido” (SINGLY, 2007, p. 58).

O tempo livre passa a ser destinado ao exercício de atividades culturais e esportivas escolarmente rentáveis, ou seja, atividades formais capazes de contribuir para o sucesso nos estudos. Segundo Nogueira (1995, p.20), “trata-se de atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também no plano de suas condutas escolares”.

Nesse universo de cuidados e preocupações contínuas, é de se compreender a criteriosa preocupação com que os pais escolhem o estabelecimento escolar em que matriculam os filhos.

A atitude das famílias frente à escolha do estabelecimento de ensino mudou significativamente nas duas últimas décadas. Hoje, a escolha se impõe como uma necessidade. De “usuários cativos”, a quem nenhuma escolha era demandada, os pais atuais converteram-se em “consumidores de escola” (BALLION, 1982). Alguns fatores parecem responder por essa nova conduta entre as famílias e o sistema escolar, quais sejam: a progressiva complexidade do aparelho escolar que passa a demandar dos usuários competências particulares para sua utilização; a diversidade de modelos e estilos pedagógicos adotados pelas instituições de ensino que obriga os pais a escolherem o estilo mais adequado ao seu projeto educativo; a diversidade de serviços educativos ofertados pelas escolas da rede privada de ensino em decorrência da pluralidade das demandas familiares (BALLION, 1982).

No panorama mais atual, os estudos desenvolvidos por Van Zanten (2007), na França, revelam que a necessidade de escolher, de forma consciente e reflexiva, o estabelecimento escolar para cada filho coloca-se de forma imperiosa para os pais das classes médias. Esse processo de escolha exige que os pais assumam posições articuladas e comprometidas com os interesses e as necessidades próprias de cada filho, lançando-se num trabalho minucioso de investigação em busca da melhor escola.

Orientados pelo interesse pessoal de escolher o melhor estabelecimento de ensino, os pais realizam uma atividade de pesquisa social muito semelhante à dos pesquisadores. Ambos, pais e

pesquisadores, utilizam instrumentos de coleta de dados e técnicas de análises. Contudo, as vias de acesso à informação e o objetivo da pesquisa realizada são de natureza bem distinta.

Movidos pela desconfiança frente às informações estatísticas e oficiais, convencidos de que os profissionais minimizam os problemas e exageram os aspectos positivos das escolas como estratégia para promover as instituições escolares, atrair e fidelizar as famílias, os pais recorrem à sua rede de relações, consultando, principalmente, outros pais cujos filhos têm frequentado as escolas sobre as quais demandam informações. Trata-se de informações concretas e diretamente relacionadas aos interesses e aos valores do pai e tem como propósito eleger a melhor escola, considerando o perfil e as necessidades de cada um dos filhos.

Frente à grande diversidade de instituições de ensino, de atividades extraescolares e de lazer ofertada pelo mercado, faz-se necessário, no âmbito do presente estudo, verificar quais são os critérios de escolha e os dividendos que os pais esperam auferir dessas atividades.

Ao percorrer as diversas estratégias postas em prática pelas famílias das classes médias, deparamo-nos com um grupo social cujos investimentos educacionais trazem a marca da precocidade, da intensidade e da diversidade. Conhecer as diferentes modalidades de organização e de atuação das famílias que elaboraram projetos educacionais minuciosos e individualizados é de suma importância, pois tais projetos constituem aspectos fundamentais para a compreensão mais ampla do quadro de diversidade de estratégias verificadas no interior das classes médias.

Uma boa síntese dos traços que marcam as condutas das camadas médias face à escolarização dos filhos pode ser encontrada no artigo “A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas”, de Annette Lareau (2007). A autora, apoiada em intensa pesquisa etnográfica, realizada com famílias norte-americanas, demonstra que cada grupo social tende a criar estilos educativos próprios, a partir das crenças que desenvolve acerca de seu papel no desenvolvimento dos filhos, bem como da forma como concebem a infância. Assim, Lareau identifica dois tipos de lógicas implementadas pelas famílias: o “crescimento natural” e o “cultivo orquestrado”.

A lógica do “crescimento natural”, observada nas classes populares, centra-se na preocupação em garantir as condições básicas (saúde, alimentação, moradia, afeto, etc.) para que a criança possa crescer e se desenvolver. Nessas famílias, os limites e as regras que organizam a vida diária são determinados pelos pais cuja preocupação ou interesse em propiciar espaços de diálogo, negociação ou exposição de ideias é muito tênue. Isso confere à ação parental um caráter mais diretivo, colocando a criança num lugar de passividade e submissão em relação às figuras de autoridade. No entanto, dentro dos limites impostos, as crianças são livres para definir o que fazer do tempo livre, na medida em que este não é objeto de preocupação e investimento familiar. Nesse contexto, em que a racionalização e o uso da linguagem são pouco valorizados e no qual as relações

com as figuras de autoridade (pais e professores) são marcadas pela submissão às diretivas, teremos, como consequência, a emergência do sentimento de restrição por parte da criança e uma relação entre escola e família pautada na dependência, no sentimento de inferioridade e na incapacidade de dialogar, explicitar demandas ou exigências.

Já o “cultivo orquestrado”, lógica verificada nas famílias de classe média, caracteriza-se por uma organização da vida diária cuidadosamente planejada e monitorada pelos pais que destinam o tempo livre dos filhos à realização de atividades extraescolares, capazes de desenvolver seus talentos e habilidades cognitivas e sociais. Os pais “matriculam seus filhos em diversas atividades organizadas, específicas para cada idade, as quais dominam a vida familiar e geram um grande esforço, especialmente para as mães. Os pais veem essas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida” (LAREAU, 2007, p.17). A preocupação em ocupar os filhos com atividades produtivas faz com que os pais exerçam um controle significativo em relação à televisão, considerada como entreterimento menos enriquecedor. A grande maioria tende a controlar o tempo e o momento propício à exposição a esse veículo, bem como a natureza dos programas aos quais são assistidos.

Laureau destaca que a prática do “cultivo orquestrado” caracteriza-se pela forte ênfase no uso da linguagem, no exercício da razão e no diálogo como estratégia disciplinar. As opiniões e demandas dos filhos são amplamente consideradas e revestidas de valor, o que permite a negociação de vários assuntos da rotina familiar. Excetuando aspectos ligados à saúde e segurança, os demais são passíveis de serem discutidos e definidos dialogicamente. A prática da conversação no ambiente familiar revela a preocupação explícita dos pais em assegurar o enriquecimento do vocabulário, a capacidade da criança de dialogar, negociar, opinar, discutir e contestar.

Nesse contexto familiar e social que valoriza o diálogo e encoraja o desenvolvimento, as crianças demonstram uma clara percepção de seus talentos, habilidades e interesses. Desde tenra idade, elas aprendem a se considerarem especiais, detentoras de direitos e merecedoras de toda atenção e tempo que os adultos lhes destinam. A criação dos filhos impõe-se como prioridade, e o tempo de lazer e descanso dos pais fica subordinado ao dos filhos que vivem suas necessidades e seu tempo com primazia. O que emerge nas famílias da classe média, pela via da prática do “cultivo orquestrado”, é um forte sentimento de direito, o culto ao individualismo e a ênfase no desempenho dos filhos.

Os pais, munidos de informações e fortemente comprometidos com a criação dos filhos, posicionam-se assertivamente em suas interações com os profissionais das instituições escolares. Legislam em causa própria e consideram que os processos pedagógicos devem se adequar às necessidades e demandas dos filhos. É o sentimento de direito que pauta e orienta a relação dos pais

e dos filhos com os profissionais da escola, fazendo desta última palco de reivindicações e julgamentos, onde a conformidade e o medo não encontram expressão.

Compreender essas famílias que se organizam na lógica “do cultivo orquestrado” constitui um dos desafios de nossa pesquisa que apresenta, como objetivo primordial, investigar as práticas educativas adotadas por famílias pertencentes às frações superiores das classes médias ao longo do Ensino Fundamental I, bem como os valores e as motivações que são subjacentes a essas práticas.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. Este Capítulo Introdutório no qual apresentamos como a Sociologia da Educação tem analisado a relação que os pais das classes médias estabelecem com a escolarização dos filhos. No capítulo II que abordamos os princípios metodológicos adotados na pesquisa de campo e o perfil social das famílias investigadas. Os resultados da análise dos dados obtidos serão apresentados nos dois capítulos seguintes. O terceiro capítulo analisa a organização da vida familiar em torno da escolarização dos filhos, verificando como a centralidade da escola impacta e define os projetos educacionais parentais, a rotina, o ritmo e as interações do ambiente doméstico, bem como a interação entre as famílias e a escola. No quarto capítulo, apresentamos e discutimos o conjunto de práticas educativas parentais mais adotadas pelas 20 famílias investigadas: a escolha do estabelecimento de ensino, o acompanhamento ao dever de casa, os estudos e as atividades complementares ao dever de casa, a (super)preparação para as provas, a supervisão do material escolar, as estratégias de excelência e as estratégias de reparação e as atividades extraescolares. A Conclusão é organizada tendo como eixo analítico a centralidade da escola na vida das famílias e a (super)mobilização parental.

## 2 CAPÍTULO: A pesquisa de campo

### 2.1 O grupo social pesquisado

Como mencionado anteriormente, o presente trabalho ocupa-se das estratégias educativas desenvolvidas por famílias das classes médias. No presente capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa de campo.

Nesse sentido, é indispensável, como ponto de partida, estabelecer minimamente parâmetros para definir sociologicamente o que são “classes médias”. Embora este constitua um campo conceitual controverso, marcado por uma extensa discussão teórica, explicitaremos os contornos conceituais adotados nesta pesquisa.

Na literatura especializada, prevalece o consenso de que os critérios para definir esse grupo social devem abarcar tanto aspectos mais materiais, como a renda e a profissão, quanto aspectos mais simbólicos, como o nível de escolaridade e o estilo de vida que envolve as práticas culturais, a rede de relacionamentos, os valores, etc. Contudo, alguns autores enfatizam a importância do critério “padrão de consumo” que elegem como um elemento fundamental na definição desse grupo.

(...) “ao se estudar a classe média, é preciso lembrar a associação entre classes médias e consumo na literatura, pois esse consumo de padrão acima do popular é um recurso central na formação da identidade dessa classe. Assim, se lembrarmos que o consumo diferenciado se relaciona diretamente com a posição na ocupação, tem-se, por consequência, também o nível de rendimento como fator importante para identificar a classe média” (GUERRA et al., 2006, p.17).

O que constitui unanimidade, entre os autores, é que se trata de um grupo social marcado por uma forte segmentação interna que vai do “office-boy até o diretor da empresa”, nas palavras de Quadros (2003). No caso brasileiro, tanto Quadros (2003) quanto Guerra et al. (2006) subdividem a classe média em três estratos: “classe média alta” (administradores, gerentes, ocupações técnicas e científicas de curso superior, entre outros); “classe média média”(ocupações técnicas e científicas de curso médio, postos-chave da burocracia pública e privada, entre outros); e “classe média baixa”(lojistas, vendedores, professores da educação básica, auxiliares de escritório,



entre outros). O conjunto desses três segmentos compõe a chamada “classe média” brasileira que constituía, em 2008, 51,89% da população brasileira, conforme estudos publicados recentemente (NÉRI, 2008)<sup>4</sup>.

Para a presente pesquisa selecionamos famílias pertencentes às frações “superiores” das classes médias. Tal escolha deve-se ao fato de que essas famílias, portadoras de diplomas e ocupações de nível superior, compõem a fração das classes médias mais equipada em capital cultural e, portanto, mais mobilizada e comprometida com a escolarização da prole e mais apta a atender às exigências das instituições de ensino.

## 2.2 A escola terreno da pesquisa

O grupo de famílias da classe média alta que constitui o universo de sujeitos desta pesquisa foi integralmente retirado de uma escola confessional da rede privada de ensino, situada na região centro-sul<sup>5</sup> de Belo Horizonte, cuja clientela é predominantemente oriunda das frações superiores da classe média. Dois fatores justificam a escolha dessa instituição de ensino: 1- a condição de atuar profissionalmente no Consagração<sup>6</sup> facilitou significativamente nosso acesso às famílias, o que sabemos ser muito difícil quando se trata da rede privada de ensino; 2- o fato de a escola atender ao público requerido para as entrevistas.

O Colégio Consagração foi fundado em São João del-Rei ,em 1909 ,e, em pouco tempo, a reputação de escola de alto nível de ensino espalhou-se pela região, o que favoreceu a criação, em 1914, de um internato para abrigar os alunos provenientes de outras cidades. O Colégio encerrou suas atividades no interior de Minas Gerais em 1972, mas, antes disso, em 1950, já havia inaugurado uma unidade em Belo Horizonte, cuja proposta era oferecer um Ensino Médio de excelência e preparar os jovens para o concurso do vestibular.

---

<sup>4</sup> Os limites desses estratos estão definidos em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas e coordenada por Marcelo Côrtes Neri.

<sup>5</sup> A região centro-sul de Belo Horizonte é a região mais rica e densamente povoada da Grande Belo Horizonte. Seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é o mais elevado da cidade (0,914). Cf. Anuário estatístico de Belo Horizonte – Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 2000.  
<http://portal2.pbh.gov.br>

<sup>6</sup> Nome fictício que será utilizado ao longo de todo o trabalho para designar a escola terreno da pesquisa.

Essa escola não oferece Educação Infantil, recebendo alunos somente a partir da 1ª ano do Ensino Fundamental e estendendo suas atividades até o Ensino Médio. O colégio conta hoje com 3.500 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tendo no seu corpo discente 10% de alunos bolsistas, provenientes de famílias de baixa renda. A mensalidade, no ano letivo de 2011, era de R\$ 626,43 (seiscentos e vinte e seis reais e quarenta e três centavos) para o Ensino Fundamental e de R\$ 846,71 (oitocentos e quarenta e seis reais e setenta e um centavos) para o Ensino Médio.

A equipe docente é formada por 138 professores e coordenadores e por 139 profissionais colaboradores, sendo que 35% dos professores têm curso de mestrado ou doutorado.

A proposta pedagógica do Colégio Consagração se diz pautada na formação humana e alicerçada nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; nos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; nos princípios humanos e cristão-franciscanos pautados pela paz e pela solidariedade.

No mercado escolar nacional, o Colégio Consagração ocupa uma das mais altas posições nos rankings de escolas e é visto pela opinião pública como colégio altamente exigente em termos acadêmicos e disciplinares. A opção das famílias por essa instituição deve-se a seus elevados índices de aprovação nos vestibulares mais concorridos e por se destacar, em âmbito nacional, com os primeiros lugares no ENEM. Anualmente, o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) divulga oficialmente as notas médias do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular por escola. Nos resultados divulgados (cf fonte <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>.) nos últimos anos, o Colégio Consagração obteve as seguintes médias finais nacionais: ano 2010, média final de 740,06; ano 2009, média final de 722,93; ano 2008, média final de 76,43; ano 2007, média final de 78,61. Os dados oficiais, acima apresentados, indicam que o Colégio Consagração vigora entre as escolas com os melhores resultados nacionais no ENEM.

Um conjunto de publicações não oficiais, divulgados pela mídia, tem ressaltado e reforçado a excelência e a tradição do Colégio Consagração. Em 22 de maio de 2002, a revista *Veja* publicou um caderno especial, intitulado “As melhores escolas da cidade”, apresentando um ranking inédito das escolas particulares da capital mineira. O Colégio Consagração foi apontado como a escola “campeã do Ensino Fundamental” e obteve o quarto lugar no Ensino Médio. Nessa mesma reportagem, a *Veja* apresentou os índices de aprovação no vestibular 2002: “[...] nos vestibulares de 2002, de 266 alunos inscritos no cursos diversos, 203 foram aprovados – índice de aprovação de 76,

3%”. A reportagem encerra com os seguintes dizeres: “[...] os que estudam no Consagração estão convictos de estar na melhor escola de BH. Segundo os números, eles têm razão.”

Nos anos seguintes, os resultados do ENEM e os rankings advindos da performance das escolas reforçaram ainda mais a posição de destaque acadêmico do Consagração no cenário brasileiro. Na reportagem de 29 de abril de 2009, o jornal *Estado de Minas* trouxe a seguinte chamada: “Minas tem três das cinco melhores escolas do país”, destacando o Colégio Consagração como “um dos mais tradicionais da cidade, ocupando agora o quarto lugar nacional, o terceiro em Minas e o segundo na capital.” No mesmo ano, no dia 03 de maio, o *Estado de Minas* em comemoração aos 100 anos do Consagração, apresenta o colégio como “símbolo de educação de qualidade, modelo de exigência no estudo e referência no encaminhamento de jovens às boas conquistas – pessoais e profissionais”. Reportagens dessa natureza seguem reforçando a imagem positiva do Consagração e exaltando o seu desempenho no ENEM. No dia 18 de setembro de 2011, o *Estado de Minas* divulga o ranking das 10 melhores escolas do Brasil na reportagem intitulada: “As três escolas mineiras revelam segredos para liderar ranking no ENEM”. Essa matéria é inaugurada com os seguintes dizeres: “O [nome do colégio], o Colégio Consagração e o [nome de outro colégio] estão entre os 10 melhores do Brasil e ajudam a fazer de Minas o estado com o maior número de instituições no topo do ranking.”

É essa imagem de ensino de excelência, reforçada e sedimentada pela repercussão na mídia, que posiciona o Colégio Consagração em lugar de destaque no mercado escolar. Valores como tradição, eficiência, credibilidade e qualidade são fortemente associados à “marca” Consagração, respondendo pela forte adesão e fidelidade das famílias investigadas a essa instituição de ensino.

## 2.3 A seleção das famílias e o acesso aos entrevistados

Apoiados na definição do grupo social pesquisado acima, delimitamos para estudo 20 (vinte)<sup>7</sup> famílias selecionadas por meio de um duplo critério:

Pai e mãe portadores de diploma de ensino superior;

Pai e/ou mãe que exercem ocupações de nível superior.

---

<sup>7</sup> O número de 20 famílias selecionadas se deve à viabilidade da pesquisa.

Uma vez definidas as famílias que atendiam aos critérios acima indicados, selecionamos, com a ajuda de professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental I, famílias que se dispunham a participar da pesquisa, dando entrevistas e que tinham, no momento da pesquisa, filho(s) cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I. Esse último critério se deve à necessidade de compreender, de forma mais ampla, os processos de monitoramento e as estratégias implementadas pelos pais ao longo do Ensino Fundamental, o que exige alunos que já concluíssem algumas séries de escolarização nesse segmento. Os alunos matriculados no 5º ano já teriam percorrido, por definição, quatro anos do Ensino Fundamental; e esse percurso escolar é portador de dados relevantes para a pesquisa. Cabe ainda ressaltar que a opção por famílias cujos filhos tenham cursado todo o Ensino Fundamental I na mesma escola justifica-se por possibilitar conhecer a história pregressa do aluno, através da análise documental.

O acesso às famílias foi muito facilitado por dois fatores: 1- minha inserção profissional no Colégio Consagração assegurou amplo e rápido acesso a dados da secretaria escolar, como as fichas de matrícula que continham informações relevantes para o levantamento inicial das famílias (profissão dos pais, endereço, telefone, entre outros); 2- o apoio e o forte incentivo da direção geral do Colégio Consagração, das coordenadoras e das professoras do Ensino Fundamental I, tanto no momento da seleção quanto nos contatos com as famílias, as quais se mostraram extremamente receptivas.

No primeiro contato com as mães, feito por telefone, apresentei minhas credenciais de mestranda da UFMG e profissional do Colégio Consagração, além de expor o tema e o objetivo geral da pesquisa. Foi curioso observar que, tão logo esclarecia para as mães que elas tinham sido indicadas para entrevista pelas professoras e pela coordenadora do Consagração, elas se mostravam lisonjeadas, orgulhosas e dispostas a atender-nos prontamente. Apenas uma das mães convidadas não sentiu confortável para participar da pesquisa.

A única dificuldade enfrentada foi a marcação das entrevistas as quais demandavam das mães duas horas de disponibilidade e das crianças, cerca de 40 minutos. Sempre muito ocupados e atarefados, mães e filhos dispunham de pouco tempo livre. A solução foi concentrar as entrevistas no turno da noite e nos finais de semana, evitando o período de provas e de recuperação escolar, momento em que as famílias sentiam-se impossibilitadas de participar. O período de férias foi também propício para as entrevistas que, de forma majoritária, ocorreram na residência dos entrevistados.

## 2.4 O perfil social das famílias investigadas

Apresentaremos, a seguir, o perfil socioeconômico das famílias investigadas, mediante variáveis tais como o local da moradia, o número de filhos, o nível de escolarização e a profissão dos pais e dos avós paternos e maternos.

No caso das 20 famílias pesquisadas, 18 famílias residem na região Centro-Sul, em bairros como Funcionários, Lourdes, Santo Antônio e Serra, conforme indica a tabela 1 abaixo. Esses bairros apresentam os melhores índices em dois indicadores complementares do IQVU, o IDH<sup>8</sup> (Índice de Desenvolvimento Humano) e o ICV<sup>9</sup> (Índice de Condições de Vida).

Tabela 1: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O LOCAL DE RESIDÊNCIA

BAIRRO	NÚMERO ABSOLUTO
FUNCIONÁRIOS	12
LOURDES	3
SERRA	2
SANTO ANTÔNIO	1
CARLOS PRATES	1
SANTA EFIGÊNIA	1
TOTAL	20

Nogueira (2002) lembra que, para além dos fatores relacionados à qualidade de vida urbana, o local da residência gera vantagens, sobretudo em termos de capital social e simbólico. A autora esclarece que, “além de assegurar o convívio entre pessoas do mesmo nível, afastando os diferentes numa forma de segregação espacial, o local de moradia funciona ainda como uma fonte importante de distinção, como um elemento componente da própria identidade do sujeito” (p.35).

Vejamos agora como se comportam as famílias segundo o critério de fecundidade. Na tabela 2 abaixo, verificamos que, dos 20 lares investigados, 17 famílias têm um ou dois filhos, o que confirma a forte propensão das classes médias ao malthusianismo. A esse propósito, Bourdieu (2004b), ao estabelecer a relação que rege as estratégias de fecundidade das diferentes classes

<sup>8</sup> O IDH, Índice de Desenvolvimento Humano, baseia-se em variáveis como: esperança de vida ao nascer, renda familiar *per capita*, alfabetização e número de anos de estudo.

<sup>9</sup> O ICV, Índice de Condições de Vida, baseia-se em quatro itens: longevidade/saúde; escolarização da população com mais de 25 anos; percentual de crianças que frequentam a escola/trabalham/defasagem escolar; dados relacionados à renda familiar.

sociais e suas chances objetivas de ascensão social, argumenta que, para as famílias das classes médias, as chances de ascensão social são superiores e mais realistas do que as chances das classes populares. No entanto, a aspiração à ascensão implica custos elevados, exigindo pesados investimentos em vários sentidos. Detentoras de recursos escassos, essas famílias submetem-se a sacrifícios e restrições, sendo a contenção da prole não só necessária, mas inevitável.

Tabela 2: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÚMERO DE FILHOS

NÚMERO DE FILHOS	NÚMERO DE FAMÍLIAS
01	8
02	9
03	3
TOTAL	20

Na seção anterior, afirmamos que a seleção das famílias apoiou-se num duplo critério: pai e mãe portadores de diploma de ensino superior; pai e/ou mãe que exercem ocupações de nível superior. A análise das tabelas 3 e 4 abaixo indicam que os pais e as mães não só apresentam elevado índice de escolarização, mas adquiriram seus diplomas em instituições de ensino superior de prestígio no mercado acadêmico mineiro.

Tabela 3: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTADA

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº DE PAIS PESQUISADOS
FEDERAL	08
PUC- MG	04
Ciências Médicas	02
Outras	04
Não informaram	05
TOTAL	20

Tabela 4: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES SEGUNDO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTADA

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>Nº DE MÃES PESQUISADAS</b>
FEDERAL	11
PUC- MG	03
Ciências Médicas	02
Outras	04
TOTAL	20

Outro dado que reforça o elevado grau de escolarização dos pais consiste na posse de diplomas de pós-graduação. De acordo com as tabelas 5 e 6 abaixo, constatamos que 13 pais e 09 mães frequentaram cursos de pós-graduação stricto ou lato sensu, sendo que uma das mães cursou mestrado e outra concluiu seu doutorado na Itália.

Tabela 5: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS POR CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>NÚMERO ABSOLUTO</b>
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	13
NENHUMA ESPECIALIZAÇÃO	07
TOTAL	20

Tabela 6: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES POR CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>NÚMERO ABSOLUTO</b>
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	07
MESTRADO	01
DOUTORADO	01
NENHUMA ESPECIALIZAÇÃO	11
TOTAL	20

No que diz respeito à ocupação, um predomínio de pais e mães profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados, odontólogos) caracteriza o conjunto das famílias investigadas. Apenas 2 mães declararam não exercer trabalho remunerado, sendo que uma delas trabalha informalmente no comércio da família.

Tabela 7: DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO A PROFISSÃO

<b>PROFISSÃO</b>	<b>NÚMERO ABSOLUTO</b>
MÉDICO	05
ENGENHEIRO	04
ADVOGADO/ JURISTA	03
COMERCIANTE	02
EMPRESÁRIO	02
ADMINISTRADOR	01
BANCÁRIO	01
DIRETOR INDUSTRIAL	01
PSICÓLOGO	01
TOTAL	20

Tabela 8: DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES SEGUNDO A PROFISSÃO

<b>PROFISSÃO</b>	<b>NÚMERO ABSOLUTO</b>
MÉDICA	05
DENTISTA	04
ADVOGADA	02
EMPRESÁRIA	02
FUNCIÓNÁRIA PÚBLICA	02
COMERCIANTE	01
DECORADORA	01
FISIOTERAPEUTA	01
PROFESSORA UNIVERSITÁRIA	01
DONA DE CASA	02
TOTAL	20

Os genitores entrevistados não constituem a primeira geração familiar a ter acesso a uma escolaridade longa, pois seus pais já haviam, de forma majoritária, chegado ao Ensino Médio e aos cursos superiores, apresentando nível elevado de instrução para o contexto da época. As tabelas 9 e 10 indicam que do total de 80 avôs e avós maternos e paternos, 26 apresentam Ensino Médio completo ou incompleto e 30 possuem diploma de ensino superior.



Tabela 9: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS AVÓS PATERNOS

<b>NÍVEL DE INSTRUÇÃO</b>	<b>AVÓ Nº ABSOLUTO</b>	<b>AVÔ Nº ABSOLUTO</b>
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO OU INCOMPLETO	03	01
ENSINO MÉDIO COMPLETO OU INCOMPLETO	11	04
ENSINO SUPERIOR COMPLETO	04	11
NÃO INFORMARAM	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Tabela 10: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS AVÓS MATERNOS

<b>NÍVEL DE INSTRUÇÃO</b>	<b>AVÓ Nº ABSOLUTO</b>	<b>AVÔ Nº ABSOLUTO</b>
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO OU INCOMPLETO	06	07
ENSINO MÉDIO COMPLETO OU INCOMPLETO	06	05
ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	00	01
ENSINO SUPERIOR COMPLETO	08	07
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Como se vê, os avós e avôs paternos, em comparação aos maternos, apresentam ligeira vantagem de escolarização. Verificamos que, dos 40 avôs e avós paternos, 15 apresentam Ensino Médio completo ou incompleto contra 11 avôs e avós maternos. A vantagem dos paternos revela-se também no menor índice de Ensino Fundamental. Dos 40 avôs e avós paternos, 04 apresentam Ensino Fundamental completo ou incompleto, contra 13 avôs e avós maternos.

Em termos ocupacionais, constatamos que os avós paternos, de forma majoritária, exerciam profissões liberais, desempenhando funções de advogados, médicos, engenheiros, entre outras. As avós paternas atuavam, em sua maioria, como donas de casa.

Tabela 11: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DOS AVÓS PATERNOS

OCUPAÇÃO DO AVÔ	Nº	OCUPAÇÃO DA AVÓ	Nº
PROFISSIONAL LIBERAL*	13	PEDAGOGA	04
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	02	PSICÓLOGA	01
FAZENDEIRO	01	DONA DE CASA	14
REPRESENTANTE COMERCIAL	01		
SERRALHEIRO	01		
NÃO INFORMARAM	02		
TOTAL	20	20	

\*Profissional liberal: Administrador, advogado, contador, dentista, engenheiro, jornalista, médico.

De acordo com as tabelas 11 e 10, os avós maternos, comparativamente aos avós paternos, atuam em menor número como profissionais liberais, exercendo profissões menos qualificadas que exigem menor nível de escolarização, como comerciante, serralheiro, marceneiro, agricultor e outras. As avós maternas, assim como as paternas, dedicavam-se mais às atividades domésticas e, quando no mercado de trabalho, desempenhavam funções ligadas à área educacional.

Tabela 12: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DOS AVÓS MATERNOS

OCUPAÇÃO DO AVÔ	Nº	OCUPAÇÃO DA AVÓ	Nº
PROFISSIONAL LIBERAL *	07	PROFESSORA PRIMÁRIA	06
EMPRESÁRIO	03	PROFISSIONAL LIBERAL **	02
COMERCIANTE	03	DIRETORA DE ESCOLA	02
BANCÁRIO	02	SACOLEIRA	01
AGRICULTOR	01	DONA DE CASA	09
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	01		
MARCENEIRO	01		
OPERÁRIO	01		
SERRALHEIRO	01		
TOTAL	20	TOTAL	20

\*Profissional liberal: advogado, dentista, engenheiro, arquiteto.

\*\* Profissional liberal: advogada, engenheira.

No conjunto das famílias, dentre as ocupações de nível superior mais frequentes, no universo dos avós paternos e maternos, destacam-se as profissões tradicionais e prestigiosas de medicina, direito, engenharia e odontologia. Dentre as avós, destacam-se as profissões ligadas à área

educacional, como professoras, diretoras de escola e pedagogas. É interessante ressaltar que, das 40 avós maternas e paternas, 23 dedicavam-se exclusivamente às atividades domésticas, mesmo sendo portadoras de um nível de escolarização que lhes possibilitava o ingresso no mercado de trabalho.

Por fim, quanto às crianças depoentes que no momento da pesquisa estavam matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental I sua faixa etária variou entre 10 e 11 anos, idade regular para essa série.

Todas as crianças investigadas iniciaram bem cedo a vida escolar. Das 20 crianças pesquisadas 19 iniciaram a educação infantil entre 0 a 3 anos, o que constitui um índice significativamente superior à média geral brasileira. Segundo dados do MEC/2009, apenas 18,4% da população brasileira de 0 a 3 anos estão matriculados em creches.

Como a variável “sexo” não foi considerada como critério para composição da amostra, obtivemos aleatoriamente 12 meninas e 8 meninos.

## 2.5 As entrevistas

Como já informado, para o trabalho de campo selecionamos 20 famílias e realizamos entrevistas, separadamente, tanto com as mães quanto com seus filhos que estavam matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental I<sup>10</sup>. Quanto às crianças entrevistadas, cabe destacar que a sociologia da infância que emerge a partir dos anos 90 concebe as crianças como sujeitos, “atores da sua socialização”, dotados da capacidade crítica, reflexiva, e autônomos na visão e compreensão do mundo que as rodeia. Por serem informantes legítimas sobre suas próprias vidas, consideramos relevante e pertinente dar voz às crianças investigadas:

“As crianças não são meros executantes de ordem provenientes dos dispositivos institucionais, antes contribuem ativamente para construção de suas lógicas de dinâmicas internas. Por exemplo pelo seu estratégico papel de *go between*, tornam-se mensageiras e árbitros competentes entre a escola e a família, manipulando seletivamente a comunicação entre professores e pais. A criança é, portanto, alguém que se apropria de seu ofício, a partir da sua singularidade, no quadro do cruzamento de vários tipos de influência (a da família e o grupo social de origem, a turma e conjunto de professoras, o grupo de pares)” (ALMEIDA, 2009, p. 46)

---

<sup>10</sup> Apenas uma criança não foi entrevistada por falta de indisponibilidade de tempo da própria criança.

Analisamos, portanto, o depoimento de 20 mães e de 19 crianças, perfazendo um total de 39 entrevistas. A opção por entrevistar a mãe deve-se ao fato de as pesquisas sociológicas já terem constatado o lugar central ocupado pelas mães na organização da rotina familiar e no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Outro fator relevante decorreu da dificuldade de reunir pai e mãe para realização de uma entrevista conjunta, em decorrência dos compromissos profissionais e pessoais de ambos e da escassez de tempo, característica desse grupo social.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada ou focalizada, apoiada num esquema mais livre (cf. ANEXO I E II). Tal escolha deve-se ao fato de que, na entrevista focalizada, “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p. 89). A ausência de uma estrutura rígida e a natureza interativa desse instrumento conferiu às entrevistas um clima de conversa, possibilitando adaptações, esclarecimentos e correções no próprio ato da entrevista.

A entrevista com a mãe teve como objetivo conhecer seus valores, projetos e estratégias postas em prática no plano da escolarização dos filhos, bem como os motivos que orientaram e orientam escolhas educacionais da família. Já a entrevista com o(a) aluno (a) teve como objetivo investigar a percepção e o significado que ele/ela atribuem ao projeto educacional e às estratégias que lhe são cuidadosamente destinadas. Essa dupla entrevista na família permitiu ainda o confronto entre o relato das mães e o relato dos filhos sobre aspectos centrais do projeto educacional e das estratégias da família.

Ao longo da coleta de dados, mantivemos um “diário de bordo”, onde registramos, afastados do local das entrevistas, todas as impressões visuais relativas à residência (local de estudo, quarto das crianças, etc.), ao comportamento, às expressões faciais e gestuais dos sujeitos entrevistados, bem como aos comentários feitos antes e após a realização das entrevistas.

## 2.6 A análise documental

Quanto aos documentos coletados e analisados, examinamos inicialmente documentos fornecidos pela secretaria do Colégio Consagração, a saber: 1- a ficha de matrícula dos alunos com dados fundamentais para caracterização e seleção das famílias e dos alunos (profissão dos pais, endereço, telefone, ano de ingresso na escola, idade das crianças); 2- o histórico escolar dos alunos que apresenta a frequência às aulas, o rendimento acadêmico ao longo das etapas, as recuperações

e reprovações ao longo das séries. É importante enfatizar que os dados referentes ao rendimento escolar só foram utilizados quando a análise e a compreensão de determinada prática educativa assim exigia.

Constituíram também objeto de análise as fichas individuais dos alunos que acompanham sua escolaridade e apresentam os registros dos atendimentos realizados junto aos pais e aos alunos, as orientações e as sugestões pedagógicas da equipe docente às famílias e os registros do Conselho de Classe. Analisamos ainda todo material impresso de orientação de estudos encaminhado aos pais e alunos ao longo do período letivo: cartilha *Orientações para o Estudo Diário* (ANEXO1), panfleto *Orientações para a Realização do Dever de Casa* (anexo 2), e texto *Dicas para a volta às aulas* (Anexo 3).

A análise de documentos apresenta uma série de vantagens que tornam seu uso pertinente. Dentre elas, Guba e Lincoln (*apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986) ressaltam que os documentos constituem uma fonte estável e rica, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de complementarem as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Os autores assim resumem as vantagens do uso de documentos: “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza e o contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” (GUBA e LINCOLN, 1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

### 3 CAPÍTULO: A organização da vida familiar – concepções, rotinas e interações

#### 3.1 A centralidade da escola na vida das famílias

Na ótica bourdieusiana, a escola inscreve-se no centro das preocupações educativas das famílias das classes médias, consagrando-se como prioridade, necessidade inquestionável e, portanto, merecedora de todos os esforços e investimentos parentais. As famílias pertencentes às classes médias, relativamente desprovidas de capital econômico e cultural, mas munidas do ethos<sup>11</sup> da ascensão social mobilizam incansavelmente um conjunto de recursos e esforços capazes de assegurar aos filhos vantagens escolares que, no futuro, se converterão em vantagens sociais e profissionais (Nogueira, 1991, 2002). É a escola, por excelência, o caminho e talvez a única alternativa capaz de assegurar a manutenção e a tão almejada ascensão social. Sirota (1994, p. 128) postula que os pais das classes médias:

“...não descansarão enquanto não fizerem seus filhos obter diploma, do qual dependerá sua inserção socioprofissional, julgada através do duplo espelho de seu próprio passado escolar e de suas pretensões sociais. A escolarização de seus filhos será um período colocado sob o signo do investimento e não da evidência. Trata-se sempre de uma chance oferecida a seus filhos, de vencer”.

Entre as famílias pesquisadas, prevalece o consenso de que a escolaridade constitui elemento central do projeto educativo. Adjetivos como *importantíssima, fundamental, primordial, ferramenta de sobrevivência, a coisa mais importante, a maior herança* revelam a forte e explícita adesão das famílias das classes médias ao universo escolar, situando a escolarização como prioridade e maior trunfo dos lares investigados. A confiança e a esperança num futuro profissional e pessoal promissor, pela via do êxito escolar, são passadas de geração a geração como um patrimônio *que ninguém tira ou rouba de você. É seu para todo e sempre:*

---

<sup>11</sup> O termo ethos refere-se ao conjunto objetivamente sistemático de disposições, com uma dimensão ética, de princípios práticos. Disposições e práticas nem sempre conscientes, resultantes da experiência vivida.

*Na minha família, vamos falar que é um lugar muito importante. O meu avô [...] já falava, o primeiro marido é o diploma, e que tudo que está na cabeça da gente ninguém toma. [...] Estudo é tudo. Se você tem estudo, você tem uma base boa para construir um bom caráter, e isso aí que vai te moldar. Vai ser um bom profissional, uma boa pessoa, arrumar um bom marido. Então estudo é tudo mesmo. Era o que o meu avô e o meu pai falavam e é o que eu falo para os meus filhos. [...] Porque a escola é muito importante, é lá que você vai estudar e o estudo dá para a gente liberdade, o estudo dá para a gente o poder de escolha, o estudo dá para a gente a independência, e a partir dessas coisas você consegue conquistar outras (Marta, odontóloga, mãe de Aninha).*

*Escola é tudo. Estudo é tudo. Para nós é a coisa mais importante. Eu digo mais importante, que a gente pode deixar como herança para ela [a filha]. Eu acho que a educação, a cultura, ninguém te tira. Então para mim é a maior herança. [...] Para mim foi muito importante, eu sempre valorizando muito o estudo. Então, hoje, a gente tem uma condição de vida muito melhor, a gente pode proporcionar isso para ela, porque a gente sabe que só com o estudo ela vai ser capaz de conquistar o que ela quiser, entendeu? (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

*Olha, o estudo na minha família é assim, é a primeira coisa, acho que é o mais importante. O meu pai é uma pessoa que veio do interior com dez anos, foi estudar no [nome do colégio], formou engenheiro, se deu bem na vida, e assim, era só estudo, estudo e estudo. A família dele se preocupava com estudo, porque acabou que todos os filhos vieram para Belo Horizonte para estudar. [...] A família da minha mãe também, [...] ela sempre foi muito preocupada com esse negócio de estudo para a gente. Então, assim, ela fez questão de sair à procura de um bom colégio, e tinha aquela preocupação de ir às reuniões, de participar, de acompanhar. [...] todos nós fizemos faculdade, todos nós passamos na Federal, cada um escolheu... Então sempre foi... Não era uma exigência, parece que era uma coisa quase que natural, e está sendo assim quase que para todos os netos também. A minha mãe tem dezessete netos e até agora todos passaram na Federal. Todos. Devem faltar uns seis já, onze já estão encaminhados para a faculdade (Joana, decoradora, mãe de Maria).*

Para além do inegável apreço ao universo escolar e da forte confiança nos efeitos do diploma, constata-se, no depoimento das mães entrevistadas, que, de forma gradativa e contínua, o processo de socialização familiar encarregou-se de promover o gosto pelos estudos, transmitindo a predisposição capaz de assegurar a adesão dos filhos aos valores escolares. Por sua vez, os depoimentos das crianças dão testemunho da eficácia desse processo de socialização familiar, na medida em que revelam que as crianças “aceitaram herdar a herança” (BOURDIEU, 2004a), partilhando com os pais a crença de que a *escola é tudo*:

*Escola é tudo, né? Quem vive sem escola, sem estudar? Não tem jeito não! Se quiser ser alguém na vida tem que ir pra escola e estudar muito. E minha mãe*

*fala que não pode ser qualquer escola, não. Quer ser o melhor médico? Vai pra melhor escola. Eu tô na melhor, estudo muito mesmo. Tô indo bem!* (Breno, 10 anos, filho de Ângela, funcionária pública).

*O futuro tá na escola. É lá. Porque quem não estuda fica depois jogado, não tendo nada o que fazer, não ganha dinheiro, e também a pessoa não vai ter pai para toda vida para ficar sustentando. [...] Estudar é bom para ter um ótimo futuro, para ganhar dinheiro, e assim, eu sempre escuto isso do meu pai, da minha mãe, me dando apoio para fazer o estudo diário* (Rogério, 10 anos, filho de Ana Paula, dona de casa).

*A escola é uma das coisas mais importantes porque nela eu estudo para formar, conseguir um bom emprego e ser bem sucedida* (Beatriz, 11 anos, filha de Ada, médica).

### 3.1.1 O projeto educacional das famílias e as expectativas em relação ao futuro da prole

O que move as famílias na busca frenética pelo certificado escolar parece ser a forte crença, partilhada por pais e filhos, de que a ascensão ou a manutenção da posição social só se dá por meio da escola. Altas são as expectativas e exigências, pois como argumenta o sociólogo Pierre Bourdieu (2004a), a natureza e a intensidade dos projetos educacionais, formuladas por cada grupo familiar, dependem do quanto a reprodução social da família está vinculada ao sucesso escolar. Assim, a classe média, relativamente desprovida de outras formas de capital, depende dos certificados escolares para garantir sua posição ou ascensão social. Por isso, tende a investir de forma sistemática e pesada em estratégias de escolarização. É essa crença na ascensão social pela via da escolarização, eixo central dos projetos educacionais, que os relatos abaixo evidenciam:

*Porque hoje, a minha visão é o que eu conquistei. Pelo menos que ele [o filho] tenha o que eu não tive e conquistei. Então, eu quero que ele tenha daqui para mais. Foi o que a minha mãe lutou para eu conseguir, do que ela teve para frente. É o que eu quero para ele, do que a gente tem para mais, a gente está dando mais condições do que a gente teve, para ele ter mais um pouco, para ter mais tranquilidade. [...] Eu acho que vencer é estar sempre um pouquinho a mais daquilo que te foi oferecido. Aí é vitória também. Então, eu quero que ele tenha um pouco a mais do que a gente tem. Mas se ele tiver o que a gente tem, está ótimo* (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).



*Eu vou mais longe, meu pai falou. Ele disse que o meu bivô era [contador] e estudou todos os filhos. Meu pai e os irmãos deles, todos estão superbem e meu pai fala que é porque todo mundo estudou e muito. Eu vou poder estudar mais ainda, posso ir até para outro país, fazer cursos até de MBA, que na época do meu pai nem tinha. Então eu vou ter um emprego melhor, ganhar mais e quem sabe eu fico rico, né? [risos] Ia ser legal! Meu pai diz que dá (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

Nos depoimentos, um dos fatores citados pelos pais e que parece impulsioná-los ainda mais para uma conduta de superinvestimento decorre da constatação de que hoje o mercado escolar é mais competitivo e que a inserção profissional se tornou mais difícil. É preciso ir além de uma graduação e os pais reconhecem que os diplomas universitários perderam valor no mercado de trabalho. Segundo Bourdieu, (2004c) o processo de democratização do ensino, desencadeado na década de 50, assegurou a entrada dos “despossuídos” nos espaços escolares e, simultaneamente, gerou um processo intenso e contínuo de desvalorização econômica e simbólica dos diplomas. Em função disso, as famílias das classes médias se sentem impelidas a elaborar estratégias educacionais cada vez mais sofisticadas e diversificadas na busca contínua da ascensão social, num mercado mais competitivo e exigente, onde os diplomas perderam gradativamente o seu valor:

*[...] quando eu fiz faculdade, na época eu me lembro que para a gente conseguir emprego você tinha que ter até a quarta série, e fazer faculdade naquela época era uma coisa, assim, fantástica. Hoje, não adianta mais só você formar. Então quanto mais culto e inteligente você desenvolver, maior a perspectiva de trabalho, de mercado de trabalho para você. Recentemente eu vi uma propaganda, um anúncio, para vender sorvete no Mac Donald's, você tinha que ter o ensino médio completo. Não era para trabalhar no caixa, era para servir sorvete, aquela casquinha. Eu achei interessantíssimo, porque hoje em dia as pessoas não só formam, pós-graduação cada vez mais, MBA, e por aí vai. Então assim, eu vejo que a cobrança está sendo muito maior em termos de estudo, então eu sempre ofereço isso para ela [a filha] porque eu acho que com o estudo e sempre buscando mais, propondo desafios para ela, para ela ter uma chance melhor na vida, de mercado de trabalho, de profissão, de questão financeira para ela se manter (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

Muitas vezes, as famílias veem-se impelidas a realizar investimentos desproporcionais a seus recursos, o que exige a renúncia a prazeres, a contenção de despesas em prol do sucesso escolar,

como forma de compensar seu limitado capital econômico. São os sacrifícios e renúncias aos quais se submetem a classe média, o que Bourdieu denomina de “ascetismo<sup>12</sup>”:

*Então, apesar do sofrimento – que é sofrimento mesmo – eu acho que aguento mais um tempo ele ali [Colégio Consagração]. [risos] [...] É uma luta, porque o Consagração é um massacre. Ali é a família inteira engajada no estudo da criança, aquilo mexe com a família inteira, é deixar de sair, é deixar de se divertir, é ficar o dia inteiro estudando. Mas eu já escolhi, confiei na escola, o Ronald também precisa disso, ele precisa ser pressionado mesmo, porque ele é meio mansinho e o que está em jogo é a vida dele, o futuro. Então, está indo nessa luta. (Glaucia, médica, mãe de Ronald)*

*Quando você coloca um filho no Colégio Consagração, eu acho que todos da família têm de estar dispostos a seguir aquelas regras básicas de horários, de finais de semanas cancelados, de um DVD que você estava com vontade de ir e não vai, de um cinema que você estava com vontade de ir e não vai, de um final de semana que você ia para o sítio marca prova... Então é uma exigência, vamos colocar assim, da família, todo mundo tem que participar. (Marta, odontóloga, mãe de Aninha)*

Outro aspecto fortemente presente nas famílias das classes médias, nomeado por Bourdieu como “malthusianismo”, consiste na forte propensão parental ao controle da fecundidade. Limitar a prole impõe-se como exigência para as classes médias que, em função do restrito capital econômico, precisam conter o número de filhos para assegurar o máximo de investimento em cada um deles. (BOURDIEU, 1998b) Como vimos, no capítulo anterior (conforme tabela 1), nos lares investigados, a média de filhos por família é de 1,75 filhos, abaixo da média atual para a população brasileira (1,86) que acaba de ser divulgada pelo IBGE, com base nos dados do Censo 2010 ([WWW.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html](http://WWW.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html)).

Por fim, cabe destacar a “boa vontade cultural” das famílias da classe média que, segundo Bourdieu (2004b), revela-se no esforço contínuo para assegurar a aquisição da cultura legítima e no forte movimento de adesão à cultura escolar:

*[...] nós fomos a Petrópolis por causa dela [filha], quando ela começou a estudar império. Fomos, vimos o museu, ela viu as roupas, ela não tinha maturidade nenhuma para ver documento, mas ela achava bacana isso, poder trazer aquilo, arrancar aquilo do livro e trazer para a realidade dela. “Eu vi o manto do rei”. Isso*

---

<sup>12</sup> O termo ascetismo designa o princípio que está na base da maneira austera de viver própria da classe média que – propensa à poupança bem como a todos os tipos de entesouramento – renuncia aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro (Nogueira & Nogueira, 2004).

*é muito legal. Eu não sou nenhuma milionária, quando ela estiver estudando a União Soviética, eu não vou levar na Rússia para conhecer os monumentos. Se eu tiver dinheiro eu até leve. Não dá pra ir? Tudo bem! Vamos nos livros, vai a museus, pego um filme bem bacana e lá vai ela só aprendendo, sabendo mais, mesmo (Roberta, advogada, mãe de Estela).*

*Pela escola vale qualquer sacrifício. O que precisar eu compro, não falta nada. E a gente oferece de tudo um pouco, vai ao teatro, exposição no Palácio das Artes, viaja, lê, assiste a muita coisa boa na televisão. A gente é muito antenado em tudo. Acompanho direto a programação cultural de Bh e sempre que dá a gente vai. Eu sei que isso tudo é importante pro futuro dela [filha]. Ele vai ser um adulto mais enriquecido, mais crítico, porque teve uma vida mais rica, não é? (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

A análise cuidadosa dos depoimentos deixa evidente que a palavra de ordem é investir sempre e mais no presente escolar e supostamente num futuro exitoso para a prole. Família e escola parecem apostar no investimento intenso e contínuo. Um quadro fixado no local destinado à recepção e atendimento dos pais e alunos do colégio Consagração exibe uma frase que expressa com fidelidade a crença no investimento escolar: “Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido”.

A todo momento, os pais são convocados a investir nos estudos e a confiar nos resultados de uma trajetória escolar que demanda sacrifícios e renúncias. A crença que move as famílias é a de que todo esse investimento gera frutos. Dentre as expectativas de pais e filhos, a maior delas talvez seja o ingresso na Universidade Federal Minas Gerais:

*A gente pensa que o colégio Consagração vai nos oferecer a Federal. Porque é aquele negócio, acho que o investimento dentro do Consagração começa cedo e a partir do momento em que você entra lá, você já tem retorno, entende? O colégio Consagração, eu penso assim, é um colégio que você entra e você vai tendo retorno das coisas e o retorno final quando sai de lá é a Federal. O resto é consequência, bons empregos, salário, tudo vem depois (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

*Vejo ele [filho] na Federal. [...] Ah, eu vejo ele um empresário. [...] Eu acho que ele vai ser bem concentrado na profissão que ele escolher, de querer fazer bem. Eu vejo ele assim, sabe? Tipo assim, se for um advogado, por exemplo, igual ao pai, que seja bom naquilo, que tenha o escritório dele. Não vejo ele trabalhando para os outros também, eu vejo ele com o próprio negócio. Se for médico, com o consultório dele, se for veterinário, com a fazenda dele (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

[...] *todos nós [mãe entrevistada e irmãos] fizemos faculdade, todos nós passamos na Federal. Então sempre foi Federal. Não era uma exigência, parece que era uma coisa quase que natural, e está sendo assim quase que para todos os netos também. A minha mãe tem dezessete netos e até agora todos passaram na Federal. Todos. Devem faltar uns seis já, onze já estão encaminhados para a faculdade. [...] Na verdade, eu falo assim, que eles têm que estudar para conseguir fazer [Federal], para poder ter uma profissão legal e aquilo dar um retorno, um retorno financeiro que é muito importante, porque ninguém quer ficar pé rapado a vida toda, ou dependendo de pai e mãe. Então eles têm que cavar o espaçozinho deles* (Joana, decoradora, mãe de Maria).

As crianças também relatam suas expectativas quanto ao futuro:

*Eu me imagino fazendo faculdade em São Paulo. [...] um engenheiro civil, fazendo uma empresa, para ela crescer e virar boa empresa e ganhar dinheiro* (Rogério, 10 anos, filho de Ana Paula, dona de casa).

*Eu preciso passar de ano, eu preciso ir para o ENEM, fazer UFMG e depois de tudo isso eu quero um emprego. Quero ser alguém importante e ganhar muito dinheiro* (Maria, 11 anos, filha de Joana, decoradora).

*Porque o colégio é tudo de bom, ele está me ensinando muito direitinho. É um colégio que eu acho que no futuro vai ser muito bom para eu conseguir uma boa faculdade, um bom emprego. Porque desde o finalzinho da terceira série eu comecei a pensar nas minhas atitudes refletindo no meu futuro, eu comecei a falar isso para algumas colegas.* (Andreza, 11 anos, filha de Marta, odontóloga).

No entanto, para além do caráter instrumental das estratégias educativas, visando promover o sucesso escolar e o futuro profissional, observamos um forte caráter “expressivo”, na medida em que os pais também focam e priorizam o desenvolvimento das virtudes morais e a felicidade do filho:

*Acho que o ser humano tem que ser independente e disciplinado. Não sei, talvez sejam as minhas palavras de ordem. [...] Eu espero isso, espero que cresçam responsáveis, seguros, que sejam persistentes. É lógico que eu quero que ela seja ambiciosa profissionalmente, mas não quero uma filha egoísta, individualista, sabe? Uma pessoa que sai atropelando os outros só pra conseguir o que quer, não, não quero! Ela precisa ter responsabilidade, autonomia, saber respeitar as pessoas, as regras, sabe? Só um monte de notas altas não faz ninguém feliz. E eu quero que ela seja plena, feliz* (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).

O compromisso com o bem-estar e a felicidade da prole é algo tão vital para as famílias que o único motivo que faria os pais abrirem mão de uma escola altamente exigente seria o comprometimento da autoestima ou da felicidade do filho:

*[...] ele [filho] está lá, ama o colégio do jeito que eu amo mesmo, mas se amanhã eu vir que ele está infeliz, ainda assim, com todas as coisas, se for preciso, eu tenho a cabeça tranquila, eu tiro, tiro mesmo. [...] Porque a escola tem que representar felicidade mesmo. É claro que tem que aprender, tem que crescer, tem que... mas não tem nada na vida para mim mais importante que a pessoa cresça feliz, que a criança tem o direito de ser feliz mesmo. Então enquanto ele for feliz lá, qualquer escola que ele seja feliz, que é importante para mim (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

*Eu não vou ficar detonando ela [filha] por conta de nota, vai acabar com a autoestima dela. Isso é uma coisa tão importante no futuro para ela, vai fazer toda a diferença. E eu sou preocupada com a nota, se a nota começar a trazer para ela problema de auto-estima, aí nós vamos tomar uma providência séria. Isso eu já falei para ela. Eu falei assim: “Se tomar uma recuperação ou uma bomba e isso vai afetá-la, com certeza, aí nós vamos mudar de colégio.” Isso é um fato (Laura, advogada, mãe de Serena).*

*Olha, a gente tá aqui falando de faculdade, emprego, estudo, nota, mas tem uma coisa que tá acima de tudo: o caráter da minha filha e a felicidade dela. Seja qual for a profissão tem que ser alguém do bem, tem que ser ética, honesta e viver de um jeito mais fraterno, mesmo. [...] Então eu quero ver a minha filha como uma adulta competente profissionalmente, é claro, mas uma profissional, uma esposa e uma mãe feliz, humana, segura, sabe? (Fátima, médica, mãe de Soraya)*

### 3.1.2 A casa como “anexo” da escola e as mães como “profissionais” do ensino.

O cotidiano familiar, invadido pelas exigências e expectativas escolares, vive um processo de intensa pedagogização que exige não só a realização dos deveres de casa, mas a presença e a disponibilidade diária de um adulto apto a acompanhar, organizar, disciplinar e orientar a boa execução das atividades escolares, assegurando o sucesso escolar. Establet (1987) afirma que o alto grau de monitoramento e controle da escolaridade dos filhos leva os pais das classes médias a transformarem “parcialmente seu domicílio em anexo do colégio”, administrando a escolaridade da

prole “como suas próprias carreiras profissionais, com base no modelo de empreendimento capitalista”. O autor acrescenta ainda que são geralmente as mães que assumem o controle da vida escolar dos filhos, “obrigando-se a um verdadeiro trabalho que as leva a situar com precisão o meio escolar do filho. Ela é um pai de aluno profissional” (p. 206).

No curso das entrevistas, realizadas nas residências, tive a oportunidade de visitar o(s) quarto(s) das crianças e outros locais também destinados aos estudos. Encontrei quadros fixados na parede, com giz ou canetões disponíveis, prateleiras com livros, planilhas e calendários fixados nas paredes, mesas com lápis diversos, borrachas, computador, confirmando que aquele espaço tinha mesmo *cara de sala de aula*, como me disse uma das mães entrevistadas ao me fazer visitar o quarto de estudo de uso exclusivo dos filhos. Duas crianças em particular expressam, de forma contundente, em seus depoimentos, que a casa é um espaço dedicado à realização de tarefas de cunho pedagógico e que os pais desempenham o papel de professores:

*A minha vida é estudar, estudar e estudar. Eu estudo. Estudo lá na escola, estudo aqui em casa. A vantagem que eu vejo é que na escola tem recreio e aqui em casa as vezes nem dá para parar e brincar. Quer saber, eu estudo mais é em casa mesmo, porque final de semana não tem aula, eu não vou pra escola nem nada, mas em casa eu ainda tenho que ficar estudando, lendo, fazendo uns exercícios, provinhas e outras coisas que minha mãe inventa* (Bernardo, 10 anos, filho de Gabriela, empresária).

*A vida toda é uma escola só, só muda a professora, né? Eu vivo estudando aqui [casa] com a minha mãe e na escola com a [nome da professora]. Tem que estudar. Faço dever aqui e corrijo lá, mas antes minha mãe corrige, porque ela faz isso todo dia. Faço prova aqui e lá, leio aqui e lá. Só não tem boletim aqui em casa. Isso só a escola, né? [risos]* (Luciano, 11 anos, filho de Ana Clara).

O exame dos depoimentos deixa claro que as mães gerenciam e são as primeiras responsáveis pela vida escolar dos filhos. *Antenadas e de olho em tudo* as mães assumem o trabalho intenso e árduo junto aos filhos, sendo a presença e atuação do pai um “sinal extra” (SILVA, 2003) do envolvimento da família.

*Ajuda zero. Aqui em casa a ajuda é zero, não há compartilhamento de responsabilidades nessa área, principalmente porque ele [o marido] acha que a obrigação é minha. [...] Ele me ajuda quando eu imploro: “Pelo amor de Deus, dita tal eu dou aula às sete horas da manhã, não dá para levar para a escola* (Laura, advogada, mãe de Serena).

*Ele [o marido] ajuda, mas sentar para fazer dever, para estudar, não. Ele só chama atenção quando precisa, e ajuda a levar, o transporte. Leva, busca, o restante sou eu. [...] Ele não tem paciência de ficar ensinando, explicando... (Karla, odontóloga, mãe de Cássia).*

*Ah, não divide, não. É só a mãe. [...] Ele [o marido] não pega assim, para estudar, essas coisas de colégio não. É difícil (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

Ao justificar a reduzida participação da figura paterna, as mães apresentam razões de ordem profissional, alegando que a jornada de trabalho intensa dos maridos os impede de atuar mais ativamente no acompanhamento escolar cotidiano:

*Eu ocupo mais, até por facilidade de horário, porque o R. [pai] tem consultório até quase nove horas da noite todo dia. Ele chega normalmente nove, nove e meia, e aí ela já está cansada, tudo já está feito. Mas tem uma parte que é dele, tipo assim, que a gente acabou criando. Trabalhos artesanais, tipo, fazer aquele globo ali, foi feito com ele, desenho, trabalho que tem que fazer desenho é com ele. Isso ele gosta e faz bem, muito melhor que eu (Ada, médica, mãe de Beatriz).*

*Eu estou acompanhando mais, porque eu atualmente estou podendo acompanhar mais, estou mais disponível que meu marido. [...] Ele trabalha em outra cidade e chega aqui às sete, oito horas da noite. Na hora do almoço ele não está aqui, e na hora do almoço é que o bicho pega. Mas final de semana ele fica com história e geografia. Eu chego para ele: “Estuda com ele [o filho], pelo amor de Deus”. Ele estuda com a maior boa vontade, adora, pega computador, mostra alguma coisa de geografia. Porque precisou de computador tem que ser com o pai eu não tenho paciência pra computador (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

Segundo o pesquisador francês François Héran (1994), “... em muitos casais, a divisão é clara: cabe ao homem a intervenção de urgência e à mulher, o acompanhamento cotidiano.” Nos lares investigados, os maridos, quando solicitados e orientados pelas esposas, ajudam esporadicamente, sobretudo no que tange aos conteúdos escolares que exigem recursos que os homens dominam com maior desenvoltura ou para exigir melhores resultados escolares:

*No primeiro ano eu estudava tudo, todas as matérias, e fazia essa dinâmica das provinhas engraçadas. [...] Mas eu sou péssima em matemática. Aí, quando você não sabe alguma coisa, você não consegue transmitir, então você transmite com insegurança, então a gente dividiu, ele [o marido] estuda matemática com ela e eu estudo todas as outras matérias (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

*Sou eu. As atividades da escola são só comigo. Ele [o marido] fica lá, quando precisa de uma conversa mais séria, chamar atenção mesmo, exigir, aí ele entra. Ele vê o resultado e coloca as exigências, quando precisa melhorar. Por que exigente e preocupado ele [marido] é (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

Em apenas uma das famílias investigadas, a tarefa de acompanhar a vida escolar do filho é compartilhada e assumida por todos os membros da família que se intitulam *família carnaval* que vive e faz tudo em bloco:

*Eu chamo de Família Carnaval, só anda em bloco. [...] Aqui em casa todos nós ajudamos. O Teodoro [filho mais velho] ajuda muito, eu ajudo muito e o pai ajuda muito. A gente vai fazendo um rodízio. No dever de casa é o pai, normalmente até a hora que eu chego. Se eu chego e o dever não acabou, passa para mim, entendeu? [...] Aí eu assumo o cargo. Eu verifico a mochila, já deixo o material todo arrumado, e vou estudar com ele o que foi dado no dia. [...] Então geralmente é assim, o pai começa, eu continuo. O Teodoro [filho mais velho], se tem às vezes que estudar alguma coisa, que o Teodoro tem mais jeito de passar a matéria para ele, o Teodoro que passa. Somos nós três, a gente está sempre envolvendo, é bloco mesmo (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

Conforme já explicitado, são as mães que, cotidianamente, garantem o acompanhamento da vida escolar da prole. Nos depoimentos, é forte a certeza de que são elas as figuras centrais, cuja performance condicionará o desempenho acadêmico dos filhos. Nesse contexto, expressões como “pai de aluno profissional” (ESTABLET, 1987), “professor oculto na família” (PAIXÃO, 2006) encontram eco e apoio nos depoimentos analisados. Algumas crianças entrevistadas, ao relatarem acerca da atuação materna, afirmam que a mãe atua como uma “professora particular”. Ouçamos algumas crianças:

*Olha como era, eu fazia aula particular no colégio, aula particular com a [nome da professora particular], e como se fosse uma aula particular com a minha mãe. [...] Porque ela [mãe] fala tudo o que as minhas professoras falam, é uma repetição de três vezes (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

*Ela [a mãe] faz uma atividade, as provas que eu não fui bem, ela escreve no computador e depois imprime todas as folhas. Depois eu faço, aí depois ela corrige e vê se tem alguma coisa errada. Tem vez que ela dá até ponto. Parece uma professora (Augusto, 11 anos, filho de Denise, dona de casa).*



Nos depoimentos maternos, algumas expressões como *logística, tudo tem de ser planejado e organizado, planilha e gerenciar* reforçam o caráter profissional com que as mães assumem o trabalho pedagógico doméstico. Um termo empregado por uma das crianças merece destaque, pois sintetiza com clareza e propriedade o profissionalismo das ações maternas. No curso da entrevista, Rogério afirma: *Minha mãe parece minha **secretária**, porque ela resolve tudo para mim*. Essa mãe relata:

*O Rogério comentou comigo que eu era a secretária dele, justamente porque eu gerenciava essa parte de agenda e fica tudo organizado para ele desempenhar o papel dele. [...] Eu não posso faltar... Eu tenho que executar da melhor forma. Apesar de que não tem patrão ali, mas eu... O tempo todo você está se cobrando, não precisa ninguém estar na sua cola para você executar a função* (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).

Ao assumirem com protagonismo a escolarização dos filhos, sendo presença ativa no cotidiano doméstico, as mães entrevistadas chegam a afirmar que *não existe perfil de aluno do Consagração, existe perfil de mãe de aluno do Consagração. No fundo, no fundo, é a gente que tem que dar conta da escola*. (Roberta, advogada, mãe da Sílvia). Outras mães depoentes apresentam argumentos semelhantes:

*Eu acho que esse negócio de falar que o seu menino tem o perfil é muito relativo. Eu acho que você tem que ver se a família tem o perfil. [...] Você chega em casa cansada, tarde, querendo descansar, e aí você tem que olhar todos os deveres, fazer os exercícios, rever matéria, fazer pesquisa. E isso é todo dia, é final de semana, não tem descanso não* (Elvira, médica, mãe de Paulo).

*A gente [referindo-se a ela mesma] também é obrigada a estudar, porque o Para Casa não é para a criança, é para os pais. A maioria dos Para Casa, das atividades, a gente é quem tem que fazer, porque o menino não dá conta de fazer sozinho. No final das contas, parece que você também tá matriculada na escola junto com o filho e aí tem que rachar de estudar”* (Joana, decoradora, mãe de Maria).

Uma das mães entrevistadas diz: *eu percebi que se eu estou presente, ela [filha] tem um crescimento maior*. Outra mãe enfatiza que *se não tiver retaguarda, o negócio [o estudo] não vai*. Essas falas, somadas aos depoimentos anteriores, constataam que a parentocracia é fato indelével nos ambientes familiares investigados. Para Brown (1999), as últimas décadas do século XX assistiram à

passagem da meritocracia à parentocracia, significando com isso que a “educação de uma criança está crescentemente dependente da riqueza e dos desejos dos pais, mais do que da capacidade e esforços dos alunos” (p.393)<sup>13</sup>. Nogueira (2008a), apoiada nos estudos de Brown, Dubet, Ball, Van-Zanten, afirma que os pais, tendo intensificado e diversificado sua capacidade estratégica, assumem com maior autonomia e protagonismo a trajetória escolar dos filhos, diagnosticando, intervindo e prevenindo. Assim, na perspectiva da parentocracia, “os resultados escolares de um aluno estariam se tornando cada vez mais dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais, e cada vez menos de seu próprio valor escolar que, num regime mais assentado na meritocracia, recebia forte influência dos recursos culturais dos pais” (NOGUEIRA, 2008a).

A intensa e exaustiva atuação materna junto aos filhos repercute na vida profissional das mães. Das vinte mães entrevistadas, dezoito exercem um trabalho remunerado, mas revelam que, em função dos filhos, tiveram que reduzir a carga horária de trabalho, o número de vínculos empregatícios, as chances de progredir profissionalmente no ritmo e intensidade dos maridos. O conjunto dos depoimentos deixa transparecer que, ao assumirem a responsabilidade de acompanhar a trajetória e a rotina escolar dos filhos, as mães tiveram que arcar com prejuízos e restrições à vida profissional. Como disse uma das mães que se formou em medicina junto com o marido: *depois que os meninos nasceram eu tive que investir mais neles, ficar mais em casa, estudar menos, sabe? Paguei um preço por isso, eu sei. Não arrependo não. Agora, meu marido, ele continuou investindo na carreira e eu acabei ficando um pouco pra trás* (Elvira, médica, mãe do Pedro). Outras mães atuantes no mercado de trabalho dão seu depoimento:

*Quando a Ana Luiza [filha primogênita] nasceu, eu trabalhava em três lugares, aí já fiz a opção por largar um lugar e ficar mais por conta. Quando o Pedro [filho caçula] nasceu, aí... Hoje eu estou só no consultório, e à tarde, que é o horário que eles estão em casa, eu tento não trabalhar, para poder acompanhar. Eu fico realmente por conta* (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).

*Eu falo que a minha vida profissional ficou muito esmagada, muito mesmo, mas é aquela coisa, uma mão lava a outra. Eu não pude mais dar aquele gás todo e o meu marido entendeu muito bem que, havendo uma redução de trabalho, ia haver uma redução de remuneração também, entendeu? Isso tudo é ajustado. Porque, por exemplo, o M. [marido] nunca foi numa reunião escolar. Eu nunca passei esse tipo de preocupação para ele, e ele também me deu conforto de eu saber que podia reduzir a minha jornada de trabalho, que não ia faltar nada* (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).

---

<sup>13</sup> Utilizei-me aqui da tradução para o português feita por Silva (2003), à p. 35 de seu livro.

Das vinte mães depoentes, apenas duas não têm vida profissional ativa, sendo que uma delas ocupa-se exclusivamente das tarefas domésticas e do acompanhamento escolar do filho, e a outra trabalha esporadicamente na loja de propriedade da família:

*Eu não trabalho fora. Meu trabalho é aqui com o Rogério [filho], todo dia. Eu tenho o apoio da família, para não estar trabalhando em busca da parte financeira. A minha sogra, ela falou assim: “como você não está trabalhando e você está dando esse suporte para o Rogério, tomando conta dele, e o Ricardo [marido] acha também que o certo é fazer isso...” Ela [sogra] está mandando o aluguel dos imóveis dela para a gente, para dar um suporte financeiro, entendeu? [...] Então é todo mundo pela educação do Rogério (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

*Acabou que eu deixei a minha profissão [de enfermeira] há um tempo atrás, nem foi por causa disso, mas não estou vendo jeito de volta a princípio, por ter que acompanhar e por ele [marido] não poder ficar. Então tem que ser eu mesma, não tem jeito. É assim, eu ponho a minha vida de acordo com a deles, até o trabalho (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

Por fim, nos lares investigados, constatamos que a mobilização doméstica pressupõe um trabalho contínuo de avaliação e adequação das estratégias com o intuito de viabilizar a regulação constante do capital escolar da prole. Toda essa mobilização apoia-se no conjunto de informações que os pais detêm sobre o universo acadêmico e sobre a performance e as chances escolares do filho. É o conhecimento dos indicadores internos da excelência (reputação dos professores, perfil e rendimento dos alunos da sala ou da mesma série do filho, notas obtidas em cada avaliação, volume e qualidade das leituras e dos deveres, nível de exigência das provas, etc.) e dos indicadores externos de excelência (ranking das escolas, índices de aprovação no vestibular, etc.) que permite aos pais desempenhar, com precisão, o ofício cotidiano de “pais de alunos”. A capacidade parental de mobilizar e articular um conjunto de informações, somada à necessidade de potencializar suas estratégias educativas, amplia a “capacidade reflexiva<sup>14</sup>” dos pais e estes passam a adotar uma “posição distanciada, informada, estratégica e politicamente consciente em relação a sua experiência social” (VAN ZANTEN, 2007). Vejamos, nos depoimentos, a diversidade de informações que os pais detêm e articulam no processo de gestão da escolaridade dos filhos:

---

<sup>14</sup> Segundo Van Zanten (2007), a reflexividade contemporânea, típica das classes médias, consiste na capacidade dos sujeitos de reconhecer, demonstrar e dar visibilidade ao caráter racional de suas práticas concretas, sem que isto implique na consciência nem tampouco na atenção permanente a essa dimensão.

*Geografia ano passado ela [a filha] estudou vegetação e tipos de clima, foi tranquilo, tirou acima de 90, mas em História, a história foi outra. Não tem na prova aquela pergunta banal: “Quem descobriu o Brasil? Não. Eles vão pôr um texto da revista Veja ou do jornal sei lá qual, para poder chegar no Pedro Álvares Cabral. Nada é óbvio. Aí ela fica entre 80 e 90 porque é mais difícil, mais exigente. [...] Agora, o que pega mesmo é Português que trabalha com inferência e exige muita, muita abstração. Tem cada charge e cada pergunta que nem eu entendo às vezes. Aí não tem jeito, é ler, ir atrás de provas dos outros anos para tentar acompanhar. [...] Mas é isso aí. Não é à toa que o colégio tá sempre nos primeiros lugares do [ranking] Enem e com uma aprovação na Federal de dar inveja (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

*Luciano tem um raciocínio matemático ótimo, vai sempre muito bem e não tem que ficar estudando horrores. Só o dever tá bom. Ciências é tranquilo e ele gosta muito, tem curiosidade. Agora conteúdo de leitura e escrita aí é dureza. Falou que é História, Geografia e Português o rendimento não chega a 80. Matemática vai lá em cima. [...] Conheço bem a escola, sei que é mais tradicional, mas não tem nada de decoreba, não adianta sair repetindo igualzinho o que escreveu no caderno. Não, tem que extrapolar e ir além do texto e como eu sei disso, pego firme em interpretação de texto porque eu sei que se eu não der uma força, e estudar pra valer, vai acabar perdendo média. Não é que ele tenha dificuldade, é mais uma preguiça de ler e pressa em responder, sabe? Ele [o filho] começa a ler e acha que já sabe o que vai perguntar e o que tem que responder. Precipitação, é isso. Ele é muito precipitado e tem excesso de confiança e acaba que não faz o raciocínio que a questão exige (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

### 3.1.3 A relação entre pais e filhos

Diogo (1998), ao tratar da passagem da família tradicional para a família moderna, enfatiza, apoiada nas ideias de Roussel (1989), que a família tradicional, centrada na transmissão do patrimônio econômico, apresenta dois objetivos prioritários: “assegurar a sobrevivência do grupo e regular as relações familiares pela instituição (casamento)” (p. 30). Com o advento da família moderna, novos objetivos foram delimitados para a unidade familiar, deslocando o eixo da sobrevivência para a felicidade, para o bem-estar em família, inaugurando o processo de privatização da vida familiar, onde o indivíduo é o centro e as crianças soberanas (SINGLY, 2007; ARIES, 1981).

A partir dos anos 1960, uma nova fase se inaugura com “a desinstitucionalização da família” (DUBET, 1996) e o lugar preponderante do indivíduo. Por um lado, “a família contemporânea é, mais do que nunca, relacional, de tal modo que os laços afetivos se sobrepõem à instituição casamento (Bárthélémy, Muxel e Percheron, 1986) e aos estatutos baseados no gênero e na idade,

predominando as relações entre iguais, quer no seio do casal, quer entre pais e filhos” (DIOGO, 1998, p. 31). A família passa a ser não somente o centro das afetividades, mas um espaço capaz de assegurar a satisfação e a realização pessoal dos seus membros, tendo, portanto, que comprometer-se com o processo contínuo de construção da identidade do indivíduo, criança ou adulto (SINGLY, 2007; DIOGO, 1998; SARACENO C. , 1997). Nesse contexto em que o “eu” se sobrepõe ao “nós”, a relação pais e filhos passa a ser gerida pelos princípios da igualdade, da autonomia e da democracia, assim como o filho passa a ser foco de investimentos, exigências e expectativas parentais elevadas.

Para cumprir seus propósitos democráticos, a família igualitária amplia seus espaços de comunicação e diálogo. Segundo Nogueira (2006), a família “hierárquica” foi gradativamente substituída pela família “igualitária” que valoriza o indivíduo, sua vida privada e suas opções. A autora esclarece que “no bojo desse movimento, emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos” (NOGUEIRA, 2006, P.7).

Com efeito, a análise dos depoimentos revela a centralidade da criança nos contextos familiares investigados e a presença parental materializada em práticas intencionais e conscientes em prol da felicidade e realização dos filhos. Expressões como *a gente vive pra eles, tudo em função deles, o filho é sempre prioridade, primeiro eles* (filhos) revelam o valor do filho como indivíduo que precisa ter asseguradas as condições para seu pleno desenvolvimento:

*Eu acho que amar minha filha e sentir amada, eu acho que isso faz um vínculo em que aquilo que eu digo, aquilo que eu falo, aquilo que eu peço, tem um significado muito maior. Eu acho que sem amor nada disso daria. Então, eu, além de amar a minha filha, eu amo educá-la, vejo um futuro para ela, e faço disso uma coisa muito importante na minha vida, entendeu? Então eu acho que o amor é o mais importante nesse momento, porque se você não ama o seu filho, o futuro do seu filho, a educação, o estudo, o colégio... Você faz tudo por ele e ele vai desenvolvendo, aprendendo como ser humano (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

*Eu trabalho fora, meu marido trabalha muito também, mas assim, o tempo que eu fico com ela [a filha] é com ela, não é olhando para a televisão, não é mexendo no computador. Eu fico com ela. Por exemplo, eu falo assim: “Hoje eu vou para o shopping com você. O que você quer fazer? Você quer lanchar? Você quer brincar? Você quer ir ao cinema?”. Então eu mostro isso para ela também, a importância dela na nossa vida, entendeu? E mesmo trabalhando muito a gente não descuida hora nenhuma da educação dela. A gente cuida, conversa, dedica de coração, pois é a vida dela, o futuro dela que está nas nossas mãos (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

Essa família, a serviço do indivíduo, se vê instada a compreender, administrar e respeitar as singularidades pessoais. Nesse contexto de pluralidade, o olhar paterno atento valoriza as características e os interesses individuais de cada filho, procurando adequar a eles suas estratégias. A preocupação com a individualidade, fator de grande relevância na modernidade, esteve de forma majoritária presente nos relatos:

*O Breno sente muito sono, ele não é de acordar cedo, ele é de acordar tarde, e eu procuro respeitar, porque eu sou assim, eu sei o que é. [...] Agora, podendo acordar mais tarde, eu deixo, porque eu sei como é o biotipo da pessoa, o jeito dele, quando ele é mais produtivo e quando ele não é. Porque é diferente do outro irmão, o outro irmão acorda cedo, então cada um tem um... Então, eu procuro entender isso, eu procuro respeitar. Não dá para pensar e agir em bloco. É preciso ver o jeitinho de cada um porque o que funciona com um, não funciona com o outro...”(Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

*O perfil dele [o filho] é mais disperso mesmo, mais meninão e tal. Às vezes estou ensinando ele aqui, se passa um mosquito lá embaixo ele sabe que passou. Ele é muito disperso. A gente faz muita comparação, querendo ou não. Ele é muito diferente do Teodoro [o outro filho]. Eu tenho dois filhos únicos, praticamente. A diferença é muito grande. Então eu tive a vida toda, aquele menino Teodoro, e de repente vem o menino Igor que é completamente avesso ao Teodoro. Então, a gente quis até no início impor uma forma igual do Teodoro, mas ele não é o Teodoro, e ele tem o jeito dele, tem as dificuldades dele, e a gente... “Vamos procurar...”. Aí ficamos nós dois [ela e o marido] pensando: “nós temos que ter consciência de que nós não temos dois filhos iguais, nós temos dois filhos bem, bem diferentes” (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

Para além da necessidade de conhecer bem os filhos, os pais demonstram clara preocupação em valorizar e respeitar os interesses e as demandas pessoais. Nos depoimentos são frequentes expressões como *ele (filho) pediu, ele escolheu, ele decidiu*, enfim essas expressões revelam o caráter mais democrático das *famílias igualitárias* (FIGUEIRA, 1986). Segundo o antropólogo Figueira, as interações nas famílias regidas pelos princípios igualitários tendem a articular e atribuir valor aos interesses e anseios de todos os seus membros nos processos de escolha e decisão. Dessa forma, a opinião ou o querer de um filho não pode ser desconsiderado, já que o poder de decisão descentralizou-se, diluindo-se no contexto familiar:

*Eles estudam de manhã, foi até por opção do Augusto, não foi minha não. [...] Quando ele foi para o Consagração, eu pus para fazer a prova para [o turno da] tarde, que é o mais disputado. Ele passou para a tarde, quando eu fui comemorar: “Você passou para a tarde”. “Mas eu não quero estudar à tarde, eu*

*quero estudar de manhã”. Aí eu tentei... “Por que você quer estudar de manhã?”.  
“Porque de manhã eu posso ir para a escola, chegar, descansar, brincar, almoçar  
e depois estudar. E estudando à tarde – isso era argumento dele – eu tenho que  
acordar, ir para a nataçãõ, fazer Para Casa, arrumar e ir para a escola. Então eu  
quero estudar de manhã” (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*Porque ele [o filho] mesmo, quando chegou uma certa hora, falou: “Vou estudar  
no Consagração, igual ao meu irmão”, isso não tinha nem dúvida. [...] Quando o  
[nome do irmão mais velho] foi ficando com uns cinco anos mais ou menos, ele  
começou: “Vou estudar no colégio Consagração. Vou estudar no colégio  
Consagração”. [...] Aí eu falei: “Não. Não vou deixar”. [...] Ele veio atrás de mim:  
“Quero fazer [seleção]. Quero fazer”. Eu falei: “Ah, vamos deixar ele fazer. Se ele  
passar...”. Passou muito bem. E ele definiu o que queria” (Augusta, funcionária  
pública, mãe de Igor).*

Como protagonistas da felicidade e do bem-estar dos filhos, as mães vivem eventuais situações de insucesso escolar (médias perdidas nas provas ou recuperação) com muita culpa, por se sentirem-se responsáveis diretas pela performance escolar do filho. Segundo o sociólogo da família Francis Godard (1992), o filho é sempre um espelho que permite aos pais verificarem o reflexo dos erros e acertos de suas próprias atitudes e concepções educativas. Ao olharem para o filho exitoso, os pais constataam o seu próprio êxito e confirmam sua competência como educadores bem-sucedidos. Sentimentos de orgulho e segurança preservam sua autoestima alicerçada no sucesso do filho que é o seu próprio sucesso. Ao contrário, se ao olharem para experiência escolar do filho, os pais detectam a prevalência de fatos que apontam para o insucesso, e o fracasso será vivido como algo de ordem pessoal. Foram os pais que, em algum momento, erraram, fizeram escolhas equivocadas e inadequadas. Sentimentos de culpa, ansiedade, angústia encontrarão razões para se alojarem e inquietarem os pais fracassados em seus esforços:

*Culpada. Me sinto culpada. “Gente, onde eu errei no negócio.” [...] Será que é  
minha responsabilidade... Será que eu teria que ter feito mais? (Ana Paula, dona  
de casa, mãe de Rogério).*

*Eu sinto que eu fracassei no estudo também, não foi só ele. É como se a nota  
fosse para os dois (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

*Será que eu não sou uma boa mãe? Eu fico estressadíssima, fico cheia de  
frustração e angústia por não dar um pouco mais do meu tempo para sentar com  
ela e ficar batendo a matéria com ela, sabe? (Laura, advogada, mãe de Serena).*



A socióloga Annette Lareau (2007), apoiada em intenso estudo etnográfico, destaca o uso da linguagem como uma das dimensões-chave para se compreender e distinguir o modo de criação dos filhos em diferentes meios sociais. Segundo a autora, “o cultivo orquestrado”, padrão encontrado nas famílias das classes médias, caracteriza-se pelo uso intenso da linguagem. Conversas entre pais e filhos fundamentadas na racionalização e na negociação, são frequentes nessas famílias. Lareau esclarece que, nos lares das classes médias, os pais “colocavam muita ênfase na racionalização. Eles também consideravam as opiniões dos filhos em assuntos específicos. Esses pais utilizavam diretivas ao lidarem com assuntos de saúde e segurança, mas a maioria dos outros aspectos da vida cotidiana estava aberta a negociações: o que a criança vestia, comia, onde se sentava e como passava seu tempo livre” (LAREAU, 2007, p. 50). Em meus estudos, constatei que a larga maioria das famílias investigadas revela grande disposição para dialogar, negociar, encorajando os filhos a expor suas opiniões e interesses:

*Eu converso muito com os meninos, sabe? E eu gosto muito disso. Eu acho que a Ana Beatriz tem uma liberdade para contar coisas, para conversar, para... Eu sinto que ela confia. Eu gosto de contar o que eu já vivi, quando eu sinto, por exemplo, uma dificuldade, eu às vezes nem sei se isso vai... Mas às vezes eu até invento uma historinha como se eu já tivesse vivido uma situação parecida, como eu tentei resolver, como foi, e eu acho que isso é muito importante, a criança ter liberdade para poder expressar o que está sentindo (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

*Vejo que eu estou colhendo o que eu tenho plantado desde que ela [a filha] era pequenininha, exatamente nesses momentos de independência, nesses questionamentos. Eu vejo que é superimportante questionar, conversar, discutir mesmo. Superimportante. Mas mesmo que ela esteja errada naquele momento, você tem que ouvir, você tem que questionar. Então eu vejo assim, que essa maturidade dela, que essa independência dela, isso tudo foi coisa que foi sendo plantado desde que ela era pequenininha (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

*Então, assim, ele [o filho] sabe argumentar. Aí eu falo: “Você está certo, é essa questão mesmo. Como nós vamos resolver? Então isso a gente vai tentando... Ele argumenta, a gente argumenta também. [...] Eles [os filhos] respeitam muito a ideia da gente e a gente a deles. A vida toda a gente coloca com muito carinho, então eu acho que não tem dúvida para ele que a maneira que a gente está sugerindo é o certo, entendeu? Porque é uma coisa com muito amor mesmo, então é o jeitinho da gente mesmo. O J. [marido] é extremamente companheiro dos meninos, de todos nós, mas ele é aquele pai presente mesmo, ele conversa muito com os meninos. Então quando tá junto, tá conversando, escutando, tentando entender um ao outro (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*



O incentivo ao diálogo situa a criança na condição de sujeito de direitos, habilitada a argumentar, explicitar suas opiniões e a lutar por seus interesses pessoais (FIGUEIRA, 1986; DIOGO, 1998). Segundo Lareau (2007, p. 18), a “prática do cultivo orquestrado encoraja nas crianças um sentimento emergente de direito”. O direito de expressão coloca os pais frente ao dever de serem bons ouvintes e interlocutores, cientes de que os momentos de diálogo são oportunidades de educar, orientar e esclarecer os filhos. No cotidiano doméstico, constatei, assim como Lareau (2007), que são as mães que demonstram maior disposição para conversar com os filhos, dispondo de mais tempo e abertura para ouvir, explicar e negociar:

*Principalmente eu com ela [a filha]. Nós duas assim, o dia em que ela está com qualquer problema, ela me chama. Ela vai dormir de noite: “Mãe, você conversa comigo?”. Aí ela conversa. Ela tem muito essa coisa de conversar, principalmente comigo. O F. [marido] fala que eu tenho muita paciência para ouvir, eu falo: “Tem que ter. O mínimo que eu posso fazer é conversar, esclarecer dúvidas”. Agora já começa a surgir dúvida sexual, eu sento, converso, explico. Ela está só a fim de tagarelar, quando ela pega um assunto, ela dispara. Mas eu escuto ela demais, e deixo ela trazer os problemas dela para mim. E normalmente ela traz, ela tem muita segurança para trazer (Márcia, empresária, mãe de Andreza).*

*Sentar, conversar, ter paciência de ouvir as coisas das coleguinhas e da escola sou eu mesma. Eu escuto mesmo, conto caso, pergunto, fico escarafunchando mesmo, sabe? Porque assim eu sei o que tá passando na cabecinha dela [a filha]. O pai já não tem muita paciência. Ele conversa, mas do jeito de homem, mais objetivo, né? (Laura, advogada, mãe de Serena).*

Os depoimentos revelam que a disposição parental para o diálogo constitui importante recurso educativo nos contextos familiares investigados. Ao ouvir as mães, tem-se a clara sensação de que, pela via do diálogo, elas têm acesso às informações necessárias para assegurar um certo controle sobre a vida dos filhos. As atitudes, os pensamentos, os sentimentos, os relacionamentos sociais da prole são monitorados cotidianamente, o que demanda tempo para ouvir, perguntar e dar “orientações” coerentes com os princípios e as prioridades de cada família.

São múltiplas as razões pelas quais os pais investem no diálogo permanente com os filhos. Por um lado, constatei que as conversas constituem oportunidade de obter informações sobre o cotidiano escolar, mas também sobre o universo subjetivo do filho:

*Chega da escola, tem que tomar banho e jantar. Aí a gente vai se preparar para saber o que aconteceu, eles me contam espontaneamente como foi o dia. Eu faço questão de perguntar. O Breno eu não preciso perguntar nada, ele já chega contando, mas quando não conta, eu pergunto: “Como foi o dia? Como foi a*

*tarefa? Passou aperto? Não passou?”. Sempre brincando: “E aí, aconteceu alguma coisa lá? A professora falou alguma coisa?”. Ele sempre conta: “O menino fez isso, o menino fez aquilo”. Eu conheço todo mundo, ele fala: “Sabe o que o menino fez? A professora respondeu isso”. Adora me contar, ele até fica ansioso para falar. Assim sei de tudo, tudinho que aconteceu na escola, o que a professora falou. Tudo, tudo! (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

*A gente tem que conhecer o filho que a gente tem para ajudar. [...] Então sento, escuto mesmo e ele sabe que pode falar. E fala, fala tudo, chora, ri. E assim eu vou entendendo o que tá acontecendo, o que pensa sobre as coisas, como tá a auto-estima, sabe? Tem que conversar e ouvir muito. [...] Ele fala se uma coisa desagradou, incomodou, ele fala, reclama. Se tem dúvida, pergunta. Às vezes tem dificuldade pra falar de emoções, sabe? Mas isso é difícil até pra gente, imagina pra uma criança. Mas eu vou ajudando e tô sempre ali, pronta pra acolher” (Gláucia, médica, mãe de Ronald).*

Por outro lado também, presente nos depoimentos, verifica-se o objetivo de garantir a manutenção de uma ordem moral doméstica capaz de assegurar o valor da escola, a disciplina para o estudo e a adesão dos filhos ao projeto educacional a ele destinado:

*É uma constante. Eu sempre converso, o Augusto como é homem, o pai chega de plantão, às vezes chama: “Augusto, venha cá”, senta e conversa, pega uma prova, mostra para ele, sempre frisa essa obrigação dele mesmo, com os deveres, o estudo, sabe? Conversa mesmo de homem para homem, não é nada xingando, nem nada não, é mostrando mesmo a importância disso [estudo]. Mas sempre tem esse diálogo. Sempre, sempre (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*A gente vive falando na cabeça deles: “tem que estudar, quem não estuda não vence”. Essas frases curtinhas, sabe? Isso vai pregando na cabecinha deles. Conversa, pergunta: “por que você acha que fulano mora tão mal e ganha tão pouco?” ‘Ah, mamãe, ele não estudou, não formou, né?’ ‘É isso minha filha, se não estudar, não vence!’ [...] E a gente vai sempre mostrando que o caminho é o estudo e ela vai absorvendo isso. E vai conversando, falando até o dia que você vê que funcionou e valeu a pena tanto tempo de conversa. E ela dá retorno, ela fala: ‘Eu vou estudar no Consagração, vou ter a melhor escola, vou aprender e vou passar na Federal. Vou estudar na Federal.’ Ouvir isso vale todo esforço, porque é isso que a gente quer e sonhou pra ela e agora é sonho dela, acabou e ponto final (Márcia, empresária, mãe de Andreza).*

Por fim, o diálogo constitui ainda importante recurso através do qual a totalidade dos pais investigados busca informações sobre a rede de relacionamento do filho, procurando protegê-lo das consideradas “más influências”. Para as famílias, assegurar que os filhos convivam com pessoas que

partilhem dos mesmos valores e princípios é fundamental, tanto para maximizar as estratégias educativas utilizadas quanto para eliminar ameaças e riscos de um *mau caminho*:

*Mas é bom que a gente conversa, a gente senta, a gente discute, a gente brinca, a gente ri, não é? Isso é importante, para a gente saber... A gente conhece muitos colegas que eles estão andando, eu conheço os pais dos colegas. Isso é importante de a gente saber. Até com quem eles estão andando, o que os outros pais pensam, se eles comungam das mesmas coisas, das mesmas expectativas, dos mesmos comportamentos. Então isso é muito importante (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

*Eu conheço não só as amigas como conheço os pais, faço questão disso. Toda festinha de aniversário dela, a gente sempre convida os pais da escola, porque é aquela questão, eu quero saber com quem a minha filha está andando. Eu quero saber quem é o pai, qual é o valor daquele pai. Então a gente sempre teve essa preocupação grande. E de trazer as crianças para cá, para a gente conhecer também quem é a criança, a gente conversa muito. Toda sexta-feira vem alguém almoçar aqui, de amiga. Tem dia que vem quatro, aí a gente senta aqui e conversa na hora do almoço, vai percebendo, conhecendo. Eu me envolvo muito com as crianças e com os pais das crianças. Eu sei muito de cada família, porque eu acho que é muito importante (Adriana, médica, mãe de Beatriz).*

*Eu gosto muito de fulano [amigo do filho]. “Chama ele para vir aqui em casa”. Aí ele vem, aí eu converso, faz Para Casa com ele junto, vejo como é, vejo o comportamento, converso. “Deixa eu ligar para a mãe falando que hora que vem buscar”. Converso com a mãe, aí eu já tenho o telefone da casa dele, entendeu? Então eu tento ter uma relação com os colegas e com os responsáveis. [...] Por exemplo, os coleguinhas que vieram aqui, você acha que eu não fiquei conversando com cada um? Participava aqui? Sim. Mas ia lá para dentro também, mas vinha aqui, servia, via como cada um comia, brincava. “Vamos brincar de uma coisa? Cada um vai falar o filme que mais gosta”. Nisso você vai conhecendo. É nesse sentido que eu preocupo com as amizades dela [a filha]. [...] Porque eu acho que influencia, amigo é influência mesmo. E a má companhia é uma coisa que destrói” (Suzana, médica, mãe de Jéssica).*

*Eu acho que ela [mãe] preocupa porque a gente conversa muito, de mim, das minhas amigas, quem são as minhas amigas. [...] Então as mães também são muito amigas, então todas se conhecem extremamente. [...] Ela [mãe] me ajuda, porque tem amigas que podem estar me levando para um caminho ruim, e ela me fala que não é para seguir elas. Eu acho muito importante a minha mãe saber quem são as minhas amigas (Ana Beatriz, 10 anos, filha de Corina, odontóloga).*

## 3.2 A rotina das famílias

A organização da vida diária constitui um aspecto importante abordado por Annette Lareau (2007) ao tratar da lógica de criação dos filhos, por ela denominada “cultivo orquestrado”. Segundo a autora, as famílias pertencentes às classes médias acompanham de modo sistemático a vida dos filhos. Tanto os aspectos escolares quanto os extraescolares são monitorados, constituindo alvo permanente de interesse e investimento parental. Tal acompanhamento tem como finalidade assegurar a cada filho o desenvolvimento de um conjunto de habilidades capazes de ampliar as chances de uma vida futura escolar, profissional e social produtiva. Nesse contexto de “cultivo” o tempo livre é escasso e as ações parentais - planejadas e organizadas - consomem todo o cotidiano, ficando a vida das crianças “definida por prazos finais e programações entremeadas por uma série de atividades organizadas e controladas pelos adultos e não pelas crianças” (LAREAU, 2007, p. 33).

Os princípios que regem a organização da vida diária das famílias investigadas, o ritmo imposto e as prioridades destinadas ao tempo livre serão foco de análise do texto que se segue.

### 3.2.1 A organização do cotidiano e o ritmo da vida familiar

O colégio Consagração confecciona anualmente um folder intitulado “Orientações para o Estudo Diário” (anexo 1), que tem como objetivo primeiro instrumentalizar os pais para que assumam com eficiência a tarefa de gerenciar a vida diária dos filhos. Palavras do folder: “é necessário que vocês, pais, estabeleçam as regras e os combinados com e para as crianças, construindo uma rotina. É a constância e a repetição que irá assegurar que a criança aprenda e internalize valores de organização e disciplina, o que proporcionará segurança e conforto a ela.” Em seguida, apresentam-se os aspectos que deverão ser objeto de atenção e cuidado dos pais na construção de uma rotina saudável para os filhos: “alimentação equilibrada; boas horas de sono (com horários regulares para dormir e acordar); tempo livre para brincar; prática esportiva regular; atividades de lazer diversificadas (teatro, museu, parques, livrarias, bibliotecas); incentivo à prática da leitura; controle do tempo de exposição à TV e a internet; valorização e priorização das atividades escolares.”

Apoiado nessas orientações, o colégio acredita que a organização de uma rotina doméstica é condição primeira para o sucesso escolar, presente e futuro. Por sua vez, os pais compartilham dessa crença e se dedicam à implantação de uma rotina estruturada e, até mesmo, rígida. Expressões como

*militar, regras bem rígidas, tudo marcadinho, cronometrado* qualificam adequadamente a organização da vida diária nas unidades familiares pesquisadas. Em nome de suas ambições, os pais não poupam esforços e investimentos, empregam seu tempo, sua energia e seus recursos econômicos num esforço, diário e contínuo, para assegurar o monitoramento sistemático da trajetória escolar dos filhos, organizando, de forma criteriosa, os horários, as regras e as atividades a serem desempenhadas a cada dia, em prol do estudo e do crescimento. Todas as famílias investigadas detalharam de forma precisa e segura o dia a dia dos filhos, revelando que a jornada é toda pensada, estruturada e organizada, como revela uma das mães depoentes: *Nada escapa, tudo já está planejado, com os horários marcadinhos.*

A rotina estabelecida por Glaucia, mãe de Ronald, ilustra o controle direto e rigoroso, observado em todos os lares investigados, da organização do tempo doméstico:

*Aqui as regras são bem rígidas. Todos os dias eles acordam muito cedo, a gente acorda muito cedo mesmo. Então, assim, às sete horas eles já estão de pé. Às sete horas eles acordam, mesmo se eles não acordarem eu vou lá e acordo eles para eles tomarem o café, tem que tomar o café da manhã. Mesmo se: “Ah, não quero. Não quero”, tem que tomar, porque é uma refeição importante. Então são regras mesmo. Então acorda... Na segunda-feira ele acorda, ... A gente organizou a nossa vida para poder estar sempre de manhã com eles. Então, assim, de tarde eu trabalho, e o único dia de manhã que eu não estou em casa é na segunda-feira, aí o meu marido está, entendeu? Então todas as manhãs eles têm a assistência dos pais. Então na segunda-feira o meu marido está levando ele numa professora particular, aí ele fica de oito às dez horas com a professora particular. Às dez horas o meu marido vai lá, pega ele, ele chega, brinca e distrai um pouquinho, onze horas eles vão tomar banho... Todo dia, às onze horas, eles vão tomar banho, onze e meia é servido o almoço. Aí eles vão organizar o material, ver se não está deixando nada para trás, confere a agenda, vê se está tudo certo para começar a semana. Aí quando é mais ou menos meio-dia e meia, eles tomam mais um lanchinho, um iogurte, alguma coisa e vão para a escola. Na hora que chega da escola também... Tem que chegar da escola e ir direto para o banho. Vai para o banho, termina de tomar banho, vai jantar, terminou de jantar, vai fazer o Para Casa, e tem que fazer o Para Casa o máximo que puder, de preferência tudo. Aí, terminou o Para Casa, que geralmente é lá pelas oito e meia, vai dormir. Na terça-feira também acorda cedo, se tiver alguma coisinha para fazer, faz, e eles fazem inglês na terça-feira, o inglês é de nove às dez. Na hora que chega, termina de fazer mais alguma coisinha, aí às vezes eu deixo ler uma revistinha, ler um livrinho, brinca um pouquinho, distrai, e onze horas a mesma rotina. [...]Chega em casa, toma banho, janta, faz o Para Casa e vai dormir cedo também. Então assim, o sono deles é bem controlado, eles têm que dormir cedo e acordar cedo” (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

E a mãe segue detalhando a rotina do filho com uma precisão admirável, encerrando assim a narrativa: *Então já é uma rotina bem estabelecida. Na sexta-feira a mesma coisa, sempre os horários*

*bem certinhos. Francamente, pelo o que eu vejo as mães falando, eu não acho que eles estão sobrecarregados.*

Nos depoimentos, fica evidente que implantar e cumprir a rotina estabelecida é trabalho contínuo e árduo: *é uma luta só, luta de todo dia* e que impõe *sacrifícios*. Nesse contexto de escasso tempo livre, as regras devem ser rígidas, sobretudo aquelas referentes ao horário de realização dos deveres e de dormir/acordar:

*É muito disciplinado, nunca ficou um Para Casa para trás sem fazer, então a gente procura fazer... Tem rigor mesmo com isso. [...] Porque se a gente sair do esquema... A vida é muito complicada, se a gente sair do esquema, depois não dá conta. Então é muito rígido, não deixa mesmo (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

*Prioridade. É o tempo inteiro, tempo inteiro, tempo inteiro. Não deixam de fazer nenhum divertimento, não deixam de passear, não deixam de ir às festas, não deixam de fazer nada, mas tem que cumprir as tarefas da escola. A regra é, faça a tarefa da escola, antes, é regra, é combinado. Faça as tarefas da escola. [...] Chegou, lanchou, descansou meia horinha, senta, faz o dever e tem que fazer até o horário de dormir que não pode passar das 22 horas, porque mesmo não tendo aula pela manhã não dá para acordar tarde, não. Vai levantar cedo pra dar conta de tudo. [...] Acorda tipo 7h30 e 8h já tem que ter tomado o café (Laura, advogada, mãe de Serena).*

*A rotina é mais marcada, porque ela não tem muita folga, não. Todo dia tem que chegar, almoçar e fazer o dever, não tem conversa, tem que estudar. O combinado é este chega, almoça e estuda. Depois vai pra natação, inglês o que tiver e dorme cedo, tem hora, 21 horas. Isso de segunda à sexta. Não é fácil, é uma luta, luta de todo dia, sabe? (Fátima, médica, mãe de Sofia).*

*Escovam os dentes e vão dormir, invariavelmente às nove horas da noite, nem às nove e um nem oito e cinquenta e nove. Mas isso desde sempre, Desde sempre eles tiveram horário para dormir, desde bebezinho (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

Lareau (2007, p. 17) argumenta que se a prática do cultivo orquestrado “resulta em um alcance mais amplo de experiências para as crianças, por outro lado ela cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho dos filhos.” Os depoimentos não deixam dúvida de que o ritmo de vida familiar é intenso, frenético, sobretudo para a figura materna, elemento ativo na organização da vida doméstica. Mães e filhos, ao descreverem suas rotinas, empregam termos como *corrido, loucura, pauleira, puxado, cansativo, apertado, muito doido, pesadíssimo, stress total*:

*Eu acho que ele [o dia] é bem puxado, porque tem muitas atividades, tenho que fazer as coisas rápido, senão não dá tempo. Por exemplo, quarta-feira eu chego do tênis às três e quinze, três e vinte, tenho que lanchar, tenho que fazer Para Casa, tenho que tomar banho e tenho que sair para a catequese, e o [Para Casa] que não acabou, depois que eu jantar aí eu tenho que terminar tudo, para tentar não dormir tão tarde, para não chegar atrasada na aula (Beatriz, 11 anos, filha de Ada, odontóloga).*

*Correndo. Muito doido, sem tempo para descansar, muita coisa para fazer. Não tenho tempo para parar. [...] Durante a semana não tem tempo livre. Durante a semana é claro, não é? (Rogério, 10 anos, filho de Ana Paula, dona de casa).*

*O meu dia a dia é muito corrido, apertado às vezes. [...] Tem dia que não dá para brincar, por exemplo, faltando um dia para a prova, não tem jeito de brincar, dia de prova eu não posso mexer no computador, estudo muito mais do que no dia normal (Augusto, 11 anos, filho de Denise, dona de casa).*

As mães se sentem mais sacrificadas e sobrecarregadas do que os próprios filhos, na medida em que são elas que gerenciam e asseguram as condições, inclusive, de um acompanhamento diferenciado para cada filho:

*Olha, eu acho que o meu ritmo é puxado. Eu acho que o dele [filho] nem tanto, porque ele brinca. Dá tempo de brincar, de ver televisão, de fazer dever, de ir para as aulas. Quer dizer, não é uma coisa assim, que seja puxado. Um dia ou outro eu acho que está mais puxado para ele, por exemplo, ontem foi um dia que ele fez muito Para Casa, mas no dia a dia eu acho que dá tempo dele fazer as coisas dele numa boa. Mas eu não tenho tempo de respirar, corro o dia inteiro pra dar conta do meu e do estudo deles, de acompanhar, cuidar mesmo. É muito doido, tem hora que eu acho que vou enlouquecer, mas estou lá, não falto (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

*É stress total. O stress é total. Tem dias que eu paro, penso e falo assim: “Nossa, eu estou tão cansada de estudar no Colégio Consagração”. Olha, é eu direto na dedicação com eles, tem ainda o meu ritmo pessoal de trabalho e ainda tendo que fazer a tese<sup>15</sup>. [...] Então, acaba que é muito frustrante e o ritmo é muito frenético, sofrido pra mim (Laura, advogada, mãe de Sofia).*

*Cada um tem um horário, cada um tem um horário diferente, são coisas diferentes. Eu acho que eu me desdobro mais, eu me desdobro em vinte, para que eles [os filhos] sejam cada um... Para respeitar a realidade deles. Mas aí sábado e domingo é meio relaxado, mesmo assim tem hora para dormir no sábado e no domingo” [risos]. (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

---

<sup>15</sup> No momento da entrevista, a mãe depoente escrevia a tese de doutorado na área de Direito.



Essa rotina que impõe sacrifícios e gera cansaço conta, no entanto, com a adesão dos filhos que, como os pais, valorizam os ganhos advindos de tanto esforço e dedicação:

*Tem jeito não. Minha mãe falou que se eu quiser estudar no Consagração tem que ser assim, corrido mesmo. E eu quero, não quero sair por nada do colégio. Meus amigos tão todos lá e tô indo bem, aprendendo mesmo. Então eu até gosto, eu até gosto, porque faço um tanto de coisa, aprendo muito direito e vou ficando mais inteligente que a maioria que não estuda em escola boa que nem eu. Isso é vantagem!* (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).

*Bom, a minha rotina é muito puxada. A maioria das crianças tem a rotina puxada. Ela me deixa cansado, é lógico, mas não deixa exausto, bufando. Eu gosto muito dessa rotina, e também gosto dela porque eu aprendo muitas coisas novas, principalmente inglês, linguagem nova, da Inglaterra* (Ronald, 10 anos, filho de Glaucia, médica).

### 3.2.2 O tempo livre e as atividades de lazer

O tempo livre e o tempo destinado ao lazer não escapam ao monitoramento parental, constituindo principalmente oportunidade de aprimorar habilidades e assegurar o desenvolvimento cognitivo e social da prole. Alvo de planejamento, controle e investimento parental, a atividade de lazer “é um domínio de liberdade” (ESTABLET, 1987) escolarmente rentável e submetida ao olhar atento e criterioso dos pais. Segundo Nogueira (1995), o tempo extraescolar “é rentável porque essas famílias fazem desse tempo livre um tempo de atividades culturais e esportivas (favorecedoras de sucesso escolar), em que o *ethos* da ascense – próprio desse grupo social, está investido” (p.19).

Ao ouvirmos os depoimentos das mães, verificamos que o imperativo de produtividade, leva a se aproveitar cada situação para investir, ensinar, ampliar e acrescentar algo à vida do filho por parte dessas famílias que parecem não descansar nem nos momentos de lazer. Assim, elas investem em atividades de lazer escolarmente rentáveis, como jogos educativos, atividades culturais, como museus e viagens, e na prática da leitura.

*A gente estimulou muito jogo, ela [a filha] nunca gostou muito de boneca também, então facilitou a vida. Então, por exemplo, a gente assenta com o tabuleiro de dama, ou então a gente vai jogar Can-can, joguinhos de cartas, joguinhos de dados, joguinhos de alguma coisa. Algumas vezes, não sempre, eu chamo para assistir ao Jornal Nacional, porque eu acho que todo dia vai acabar*



*entediando. Mas quando tem uma notícia interessante, todo mundo sai correndo, ou então a gente fica na frente da televisão com o jornal ligado, brincando no chão com eles* (Roberta, advogada, mãe de Silvia).

*A gente vai pra shopping pra ir ao cinema, passear nas livrarias. Eles adoram ir na livraria, ficam lá um tempão lendo e não querem sair por nada. A gente vai pra clube, para o [nome do clube]. Aí é bom encontra os amigos, brinca. Todo mundo é sócio do [nome do clube]. [...] Olha, eu acho que aqui em Belo Horizonte é ruim de coisas para fazer, sabe? Quando você conhece São Paulo, isso só pra citar um lugar no Brasil, você vê que Belo Horizonte é meio pobre de programação cultural, sabe? Mas o que tem de bom a gente vai, tipo Museu Abílio Barreto, Museu das Telecomunicações. [...] E às vezes a gente viaja pro interior, pra casa dos meus pais* (Elvira, médica, mãe de Paulo).

*Ela [a filha] gosta muito de teatro, gosta muito de cinema, então ela gosta dessa... É. Por exemplo, você acha que ela não vai gostar de fazer uma viagem à Diamantina, ela adora. Ela adora ir ao museu, ela é apaixonada com o museu do Trabalho, na estação ferroviária. Então, assim, você vê que ela tem uma tendência, ela gosta disso como lazer, sabe?* (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).

Segundo Singly (2007), é de fato nas famílias preocupadas com o êxito escolar que o investimento no lazer terá um caráter de “seriedade” e finalidades escolarmente rentáveis. O sociólogo ainda acrescenta que os pais “controlam o uso da televisão para que ela não se transforme no lazer preferido” (SINGLY, 2007, p. 58). Com efeito, nas famílias investigadas, observei um controle sistemático sobre o tempo de exposição à televisão, considerada recurso nocivo ou *completa perda de tempo*, dada a natureza e a qualidade dos programas televisivos que não agregam valor ao processo de escolarização dos filhos. *Coisa inútil*, a televisão não constitui recurso escolarmente rentável, para as vinte famílias investigadas. Nelas encontrei regras claras e fortes restrições ao uso da televisão durante os dias úteis, sendo o uso do final de semana mais liberado, mas ainda assim com restrições e regras. Cabe ressaltar que, em cinco famílias, o acesso à televisão não é permitido durante a semana em nenhum momento do dia.

Preocupação semelhante os pais demonstraram em relação ao uso do computador, cujo acesso, geralmente, só é autorizado para a realização de pesquisas e trabalhos acadêmicos que demandam a busca de informações:

*Já acostumaram a ficar sem a televisão e computador durante a semana, não cobram, não pedem. Sexta-feira à noite é liberado, sexta-feira à noite eles podem fazer o que eles quiserem, assistir televisão, brincar, jogar no computador, é o que eles quiserem, livre. E sábado de manhã também. O resto do tempo é não e não e sem discussão. Não dá pra ficar bestando na frente da TV ou com*

*conversinha na internet, não dá mesmo. (Ana Maria, engenheira, mãe do Luciano)*

*E ninguém reclama, porque tudo também é uma questão de hábito. A televisão durante a semana, de manhã em hipótese alguma. De noite, na hora que chega da escola, enquanto janta, e uma meia hora mais ou menos. [...] O horário do computador é muito restrito, vamos colocar assim, trinta minutos durante a semana. No final de semana, aí já tem um espaço liberado, de acordo com a quantidade de Para Casa ou trabalhos. (Marta, odontóloga, mãe de Aninha)*

*Aqui em casa é assim, tem coisas que a gente estabelece, não tem troca. Por exemplo, videogame, definitivamente não existe videogame durante o período de aula, só feriados e férias. Se tem um feriado prolongado eu libero o videogame. Agora, nem fim de semana eu deixo jogar videogame, durante o período de aula, porque eu acho que é uma coisa que tira a atenção totalmente, nunca deixei nem com o T. [filho mais velho], que nunca deu problema de escola, eu nunca permiti. Então, assim, é feriado e férias. Videogame é uma coisa para descanso longo, para curto prazo, sábado e domingo, não serve. [...] Televisão ele pode assistir depois que acaba de estudar, ele assiste a um desenho que ele gosta, coisa pouca. O dia é muito apertado pra ficar perdendo tempo com porcaria na televisão. [...] Pouco também. O computador aqui em casa normalmente é usado para pesquisar, é mais coisa de trabalho de escola mesmo. [...] E como é hábito nosso aqui de casa, o computador foi canalizado para uma coisa diferente. [...] Então a gente usa mais para pesquisa mesmo, o computador aqui em casa é basicamente para estudar. (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor)*

*Isso aí é o seguinte, só no sábado, domingo e na sexta à noite que eu posso assistir. Mas tem dias que eu não tenho nada, nada de tarefas... Tipo, se eu já fui para o banho, trocar de roupa e fiz tudo, dever, tudo, mas ela não deixa a TV, nem um pouquinho, nem com o relógio marcando, porque ela acha... Eu também acho, não é? A minha mãe e eu achamos que a televisão faz a gente cansar, fica lá deitado, quando vai levantar está com preguiça de estudar, e não faz os negócios certos. Atrapalha nos estudos. [...] Ah, o computador eu não acesso muito. Tem que ter uma senha, tem uma barra de códigos para entrar, então eu acho que não compensa. Também eu não gosto muito de ficar sentado no computador. [...] Ah, mas para a escola eu utilizo muito o computador, porque tem muitas pesquisas para fazer uma redação, eu olho uma redação na internet só para melhorar, biografia de Monteiro Lobato, experiências de ciências, pesquisar sobre os animais em extinção. Aí eu olho tanto nos livros, mas eu olho mais no computador mesmo. O meu computador é reservado para isso (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

Além de controlar o tempo de exposição à televisão para não comprometer o tempo de estudo e ocupar o tempo extraescolar com atividades úteis e proveitosas, as famílias controlam os programas, canais e sites aos quais os filhos podem ter acesso. Um número significativo de famílias

dispõe de senha para o computador e a televisão, bloqueando os conteúdos considerados impróprios para os filhos:

*Televisão não pode é novela, essas coisas, eu não deixo. Então tem esses programas... É quarenta e seis, Cartoon, esses negócios, desenho mesmo que ele [o filho] gosta. [...] Às vezes toma o banho, deita lá, vê o desenho e dorme. Não é coisa assim, absurda, não chega a uma hora. Fim de semana que gosta mais de ver mais coisa. Mas não é aquela coisa exagerada, não. [...] O computador tem senha e mais, aqui não pode nada de MSN, Facebook, isso não é pra criança. Quando for adolescente, maior, pode ter, mas agora, não! E quando acessa eu vou lá no histórico vejo se o que fez mesmo foi pesquisar. Infelizmente faço isso, por amor mesmo (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

*A televisão é o mesmo critério, alguns canais são bloqueados, tenho senha, eles [os filhos] não têm acesso a todos, não. E assim, eles gostam de assistir a algum tipo de filme, adoram assistir futebol e tudo. Então, assim, alguns canais eles podem assistir, outros não, outros são bloqueados. Então, se eles querem assistir, eles têm que me pedir autorização e têm que colocar a senha (Glaucia, médica, mãe do Ronald).*

*Então, durante segunda a sexta-feira ela [a filha] não assiste. Esse ano até a professora quer que ela assista ao Jornal Nacional, então eu vou ver qual é exatamente o horário, para fazer um intervalo dela nesse horário do jornal, para ver se ela consegue adequar. Final de semana eu incentivo national geografic, esportes, nada destas coisas fúteis de Bábrie, é a morte pra mim. [...] Computador se quiser saber alguma coisa, ouviu falar da Tailândia, onde fica, como é... Ah, é pesquisa? Vamos lá! Sento, navego e deixo pesquisar. Pra ficar conversando com coleguinha não, não pode. Nem no telefone eu deixo ficar deprimida (Fátima, médica, mãe de Soraya).*

*Mas o computador aqui em casa não é livre, não. Tem aquele programa de controle dos sites, então não é todo site que eles podem entrar. Então o computador tem senha, e eles só podem entrar em determinados sites, que já são liberados. Agora, nesse de pesquisa assim, eu libero, pesquiso com ele. Mas ele é quem pesquisa (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

*Meu pai não gosta que a gente assiste Big Brother e Pânico. [...] Assistir novela também é proibido, proibido mesmo. É impróprio, muito impróprio pra minha idade. Mas eu assisto desenhos. Às vezes jornal. Eu tô aqui e se tiver uma reportagem importante no jornal meu pai me chama, sabe? (Cássia, 10 anos, filha de Karla, odontóloga).*

Mas cabe também destacar que a preocupação com o bem-estar e a sociabilidade dos filhos também estão entre as preocupações parentais, no momento de organizar e definir as atividades de

lazer. Idas ao clube, a sítios, encontro com os coleguinhas e parentes da mesma idade são práticas comuns entre as famílias:

*Eu tenho um sítio aqui perto de Itabirito, tenho uma fazenda em Rio Doce, então eu quase não fico aqui no final de semana. No final de semana nós estamos no sítio ou na fazenda. [...] E eles [os filhos] brincam e fica a critério deles, se está um sol lindo e maravilhoso, vamos para a piscina de manhã e estuda-se ou lê à noite. Só uma questão de organização. [...] Eu alugo DVD, tenho uns joguinhos, convido uns coleguinhas, vêm os primos, uma farra só. É bom, é movimentado e eles gostam, gostam muito. Ficou em BH, aí vai para o [nome do clube] e em casa é igual quando tá no sítio e na fazenda, é lendo, jogando, conversando, ficando em família, mesmo (Marta, odontóloga, mãe de Aninha).*

*Final de semana, às vezes a gente vai nadar, eu e a minha mãe, e de repente a gente encontra algumas amigas, porque lá no [nome do clube] a gente sempre encontra um pouquinho de amigas, aí a gente fica... Aí, domingo à noite, a gente combinou de ler um livro antes de dormir, ou quando acorda. E eu fico muito com meus primos, brinco com eles aqui em casa, no [nome do clube], que eles também são sócios do [nome do clube] e vou também pra casa deles ou de uma amiga (Soraya, 10 anos, filha de Fátima, médica).*

### 3.3 A interação entre a família e a escola

Os estudos sociológicos (MONTANDON, 2001; GLASMAN, 1994; MIGEOT-ALVARADO, 2000; SILVA, 2003) que tratam das mudanças observadas nas relações entre a família e a escola enfatizam que, no passado, as interações entre essas duas instâncias eram bem mais restritas e esporádicas. A escola, mais fechada em si mesma, não proporcionava aos pais muitas possibilidades de questionar, criticar e intervir nas questões pedagógicas, nem de participar ativamente do cotidiano escolar. Escola e família, cientes dos seus limites e papéis, mantinham significativo distanciamento e fraco diálogo.

Migeot-Alvarado (2000), ao pesquisar as mudanças ocorridas na relação família/escola, no contexto francês, salienta que “de uma escola ‘santuário’, fechada em si mesma, que se protegia da intrusão dos pais, passou-se, em algumas décadas, a uma escola ‘aberta’ a seu entorno e que tenta fazer dos pais parceiros privilegiados...” A escola, agora aberta, eleva os pais ao status de parceiros, enfatiza a importância do diálogo permanente com as famílias e compromete-se não só com o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas com a felicidade e o bem-estar psicológico dos educandos (MONTANDON, 2001).

Nos depoimentos das famílias investigadas, os pais, quando questionados sobre a qualidade e a natureza da relação que estabelecem com a escola, não poupam elogios e se utilizam de adjetivos como *maravilhosa, ótima, excelente, muito legal, tranquila* para qualificar tal relação. A fala de uma das mães sintetiza bem o pensamento que prevalece entre os pais: *O colégio é dez para a gente em qualquer momento*. Como argumentação, as famílias ressaltam, sobretudo, a informalidade, a facilidade de acesso aos profissionais da escola e o grande interesse dos educadores pelas questões e solicitações parentais. Os relatos remetem à ideia de uma escola aberta, acessível e preocupada com a *felicidade* das crianças:

*Então, assim, eu tenho uma ótima relação com a escola. Toda vez que precisou, eu fui lá, eu fui assim, muito bem recebida, esse ano eu marquei algumas reuniões com a [nome da professora] e com a [nome de outra professora], não tive nenhum problema, elas sempre me atenderam muito bem* (Gláucia, médica, mãe de Ronald).

*Muito boa. Mas eu sou encantada com o Consagração, é uma escola muito boa. Aí chegou lá e eu vi que todos os funcionários conhecem meu filho, quer dizer, então lá o [nome do filho] não é mais um no meio. Ele é o [nome do filho], a M.[filha mais nova] é a [nome da filha], e assim como os colegas são. Eles conhecem todos [...] No que eu preciso lá sempre me atenderam, a [nome da coordenadora], o que eu preciso, o que eu vou, o que eu questiono, às vezes ela [nome da coordenadora] até me xinga: “Vai trabalhar, vai preocupar com outra coisa e não sei o que”* (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).

*A minha relação com a escola é maravilhosa, não tenho o que reclamar. Tudo o que eu preciso, eu vou à escola e me atendem prontamente, na hora* (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).

Nogueira (2006), apoiada nos estudos de Pedro Silva, sistematiza a natureza das metamorfoses observadas na relação entre a família e a escola na atualidade. A primeira delas, segundo a autora, consiste no processo de “aproximação” entre a escola e a família no âmbito da sociedade:

“Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas e “festas da família”, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas” (NOGUEIRA, 2006, p.164).

A segunda característica consiste no processo de “individualização da relação”, verificado de forma notória a partir da década de 1960 quando as interações e a comunicação direta entre os pais e os professores ganham relevância no cotidiano escolar (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Tanto o processo de “aproximação” quanto o de “individualização” estiveram fortemente evidenciados nos depoimentos das famílias:

*Eu conheço todo mundo dentro do colégio. Todo mundo. Eu sou arroz de festa, todo mundo me conhece, todo mundo conhece o J.[nome do marido]. Todo mundo, todo mundo, todo mundo. A [nome da coordenadora], as professoras, quase todas me conhecem. Então, assim, eu tenho acesso fácil demais lá, completamente. O acesso é tranquilo, eu tenho acesso total na escola. [...] Ano passado ele [o filho] vinha de transporte escolar, eu ia lá correndo para pôr ele dentro do escolar, só para... Aí, nisso, às vezes via a professora passando, a professora mesmo já vem, abraça e conversa, porque elas são assim. Parece até mentira, mas eu fico encantada, eu chego na escola e imediatamente elas passam e elas mesmas conversam comigo. Elas são carinhosas, são coisa... Então não tem aquela coisa de formalidade, vira de casa, igual o pessoal fala (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

*Lá é muito tranquilo nesse ponto. Eu pelo menos, busco na sala, para eu poder conversar com ela [a professora]. Ela [a professora] sempre recebe, sempre dá uma palavrinha, mesmo que seja corrido, ela dá uma pincelada do que está acontecendo, se está bagunçado, se não está, se está prestando atenção e se não está. Então, ela sempre fala, elas ajudam muito nesse ponto. Ela fala: “Está precisando disso, daquilo e daquilo. Estuda mais isso, que ele está com dificuldade”. Então é bem tranquilo lá nesse ponto. Se precisa também ela marca reunião. Esse ano eu fui um monte de vezes (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*O colégio foi muito legal com a gente, todas as vezes que ela [a filha] reclamou que passou mal, enfermeira ligava, coordenadora ligava, disciplinário ligava, professora ligava, foi assim, uma receptividade fantástica, a [nome da coordenadora] foi muito legal. Todo mundo. A professora dela ano passado, assim, fez coisas que só mãe faz, que foi a [nome da professora]. [...] Toda vez que eu vou ao colégio a [nome da coordenadora] pergunta: ‘Como está a nossa menina?’, usa o termo ‘nossa’ (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

Uma terceira característica apontada por Nogueira (2006) consiste na “redefinição dos papéis”. Ao explicitar a nova forma de divisão do trabalho entre a escola e a família na atualidade, a autora afirma que

“a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais,

emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (NOGUEIRA, 2006, p.164).

Os pais investigados, portadores de um elevado nível de escolarização, dispõem de significativo conhecimento acerca de princípios e métodos pedagógicos, o que supostamente faria deles pais instrumentalizados para endereçar reivindicações, questionamentos e críticas à escola do filho. No entanto, ao analisar os depoimentos, verifiquei uma forte propensão das famílias a assegurar uma boa adaptação dos filhos à realidade e às exigências da escola eleita. O movimento parental, de modo geral, parece ser o de se adaptar, de se submeter, de aceitar e não o de criticar, questionar e reivindicar. Como me disse uma das professoras, no momento da seleção das famílias a serem entrevistadas: *Consagração é uma escola escolhida pelas famílias. (...) Então, elas vão esforçar para que o filho adapte, cresça o que precisar crescer para dar conta do colégio. Elas não vão ficar querendo que a escola mude para que os filhos deem conta da escola. Isso fazem outras escolas* (Professora do 5º ano do Consagração).

O colégio Consagração, símbolo de tradição, exigência, eficiência e distinção no mercado escolar, é reconhecido como um estabelecimento de ensino capaz de assegurar a seus alunos os melhores postos no mercado universitário e profissional. É essa reputação que responde pelo processo de intensa e contínua adesão dos pais ao projeto pedagógico do Consagração. Apoiados na certeza de que o ingresso e a permanência no Consagração levarão à concretização de seus ambiciosos projetos de sucesso pessoal, escolar e profissional, os pais delegam poderes, confiam e se submetem às exigências, ao ritmo e à proposta educacional da escola. É como se uma confiança “quase cega” nos fins almejados gerasse uma submissão e uma conduta de adesão, deixando pouco espaço para questionamentos, críticas e reivindicações. Ouçamos as mães:

*Eu não questiono a conduta do professor, essas coisas. Eu não questiono demais, porque eu acho que eles têm uma experiência e têm uma metodologia. [...] Porque tem certas coisas que eu sou contra, mas eu vejo que no contexto não tem como mudar. Ou eu aceito daquela forma ou eu mudo para um outro colégio que não tenha aquela filosofia. Se eu coloquei ela [a filha] no Consagração, eu já sei de certas coisas eu vou ter que aceitar.*(Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).

*Então eu acho que o Consagração é um colégio que seleciona, entendeu? Eu tenho a sensação, às vezes, que se um aluno não for muito bom, vai embora, não é interesse [do colégio] ficar com ele [aluno]. Lá tem um ritmo, se seu filho der conta ótimo, senão é tchau. E o meu dá conta. Eu dou conta* (Elvira, médica, mãe de Paulo).



*Eu acho que as mães, de um modo geral, elas são muito chatas às vezes. Se você se propõe a colocar um menino no colégio, você tem que saber como aquele colégio é, aí se o colégio é daquele jeito, você tem que se sujeitar àquilo. Você não vai querer que o colégio mude em função do seu filho, não é? Então eu tento fazer isso, eu tento encaixar o P. [filho] lá dentro do colégio (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

O que constatamos, diferentemente do que propõem as abordagens sociológicas atuais, é que as fronteiras entre as famílias depoentes e a escola Consagração parecem preservadas e respeitadas. Nesse contexto, todos os depoimentos, revelam um forte e inegável movimento de adesão, confiança e fidelidade aos propósitos educacionais do colégio. Essa constatação nos coloca frente a um caso particular em que uma possível tensão entre escola/família não pôde ser captada nos depoimentos das famílias.

Por fim, cabe ressaltar que o principal meio de comunicação detectado entre as famílias e a escola foram os encontros informais (na porta da sala de aula) e os encontros agendados (reuniões individuais dos pais com a professora ou com a coordenadora). Os encontros formais, solicitados pelos pais ou agendados pela escola, são motivados por dificuldades de aprendizagem (que comprometem o rendimento escolar); pelo desejo do pai de maximizar as chances de sucesso do filho ou por problemas de comportamento ou relacionamento com os colegas. Mas, dentre as razões apontadas, são sem dúvida, as notas baixas ou o desejo dos pais de aprimorar sua atuação em prol de uma performance escolar de excelência que mais mobilizam as famílias e a escola para os encontros:

*Essas médias que ele [o filho] perdeu esse ano, e ele é meio bagunceiro também, conversa na sala. Então, de matérias mesmo, que tem coisa que eu não sei ensinar, aí eu fico: “Como faz isso? Como eu ensino isso? Então elas [as coordenadoras] respondem tranquilas, ajudam muito nesse ponto. [...] A maioria das vezes eu procurei a escola porque eu via alteração no comportamento, entendeu? [...] Do comportamento e a queda do rendimento. Aí veio a consequência, toda vez que eu via a alteração do comportamento, eu via uma alteração das notas. Então com isso eu procurava a escola (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*Quando eu vi a queda de rendimento, eu mesma marcava reunião com elas [as coordenadoras] (Glauca, médica, mãe de Ronald).*

*O único problema de procurar a escola é procurar a [nome da coordenadora] mesmo, com relação mesmo ao andar dele em sala de aula, para saber como está, pedir opinião, o que ela acha que devo fazer para estar melhorando nos estudos, para eu acompanhar melhor. Só para isso (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*



*Eu procuro a escola exatamente para saber como ela [a filha] está no conjunto, se ela está participando, como ela está se relacionando com os coleguinhas, como ela está se relacionando com a professora, como é o comportamento dela, o rendimento, essas coisas. [...] Procuro a escola para ter um acompanhamento, uma ajuda, uma orientação para saber como eu posso melhorar o desempenho dela, eu sozinha, fora da escola. Eu procuro esse suporte, de estar sempre atenta, [...] (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

## 4 CAPÍTULO: As práticas educativas das famílias

Neste capítulo, apresento um conjunto de práticas adotadas pelas famílias investigadas, relativas à escolha do estabelecimento de ensino, ao acompanhamento escolar no ambiente doméstico, às estratégias de obtenção da excelência e de reparação de problemas escolares e às atividades extraescolares. O critério de definição dessas práticas para fins deste estudo foi duplo: a) por um lado, trata-se das variáveis tradicionalmente construídas pelos estudos sociológicos (ESTABLET, 1987; LAREAU, 2007; NOGUEIRA, 1995, 2010); b) outras, no entanto, emergiram dos dados empíricos obtidos durante o trabalho de campo, em especial nas entrevistas com as famílias.

### 4.1 A escolha do estabelecimento de ensino

No campo dos estudos sociológicos sobre as relações família/escola, a questão da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias constitui um dos temas mais debatidos e pesquisados. O conjunto dos trabalhos produzidos pelos sociólogos ingleses Gewirtz, Ball e Bowe, 1995 e franceses Ballion 1986; Héran 1996; Langouet e Léger, 1997, embora se diferenciem na orientação teórica e enfoquem realidades nacionais distintas, apresentam um ponto de concordância inequívoco: “o reconhecimento do papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino” (NOGUEIRA, 1998). Deste modo, os pais detentores de níveis mais elevados de escolarização e mais familiarizados com o universo escolar tendem a acessar, com maior precisão, informações sobre os sistemas de ensino e a escolher, de forma mais eficiente e adequada, a escola que mais se ajusta às necessidades e às características de cada filho.

A centralidade da escola no ambiente familiar e a constatação de que famílias de diferentes contextos sociais são desigualmente equipadas para o processo de escolha da escola constituem pontos de convergência entre os sociólogos contemporâneos. Cada família, em decorrência da classe social de pertencimento e da natureza e intensidade dos capitais disponíveis (cultural, social, econômico e simbólico) desenvolverá, segundo os sociólogos ingleses Ball, Gewirtz e Bowe (1995), uma capacidade distinta de escolha do estabelecimento de ensino. Na década de 90, à luz da teoria de Bourdieu, Ball et alii estabeleceram uma tipologia identificando três perfis de famílias

“escolhedoras”: as “privileged/skilled chooser”, as “semi-skilled choosers” e as “disconnected choosers”.

O primeiro perfil, os “privileged/skilled chooser”, reúne as famílias mais favorecidas em capital cultural e fortemente familiarizadas com o mercado escolar, o que lhes permite, no processo de escolha, articular critérios relacionados à performance acadêmica dos estabelecimentos de ensino (qualidade e natureza do trabalho pedagógico, as ações do corpo docente e performance institucional nos exames nacionais, etc.) e as características e necessidades do filho. Esse processo de ajustamento e articulação, “child-matching”, revela que, para essas famílias, a melhor escola é aquela que melhor procura se adequar às características e necessidades de cada filho, como bem resume a fórmula “the best school is the right school”. Daí o fato de a escolha do estabelecimento de ensino ocupar lugar central e o ato de escolha ser altamente valorizado, apresentando-se como tarefa complexa em função do alto nível de exigência dos pais e da diversidade de estabelecimentos ofertados pelo mercado escolar.

O segundo grupo, os “semi-skilled choosers”, reúne as famílias que dispõem de recursos culturais mais escassos e baixo nível de informação sobre o funcionamento dos diferentes estabelecimentos de ensino, o que as impede de concretizar escolhas mais elaboradas e eficazes. A baixa capacidade de discriminar e de escolher dessas famílias leva esses pais a apoiarem suas escolhas em critérios mais objetivos como a performance de cada estabelecimento, apesar da dificuldade de decodificar os dados referentes às diferentes instituições.

Já o grupo “disconnected choosers” são, em geral, famílias das classes populares, destituídas da capacidade de escolher, empobrecidas de recursos culturais, econômicos, sociais e destituídas de familiaridade com o mercado escolar. As escolhas efetivas por essas famílias apresentam um caráter mais prático, delimitada por necessidades econômicas e sociais mais prementes, tais como: proximidade da residência, facilidade de locomoção, turnos e horários disponíveis, segurança, entre outros.

Apoiada nessa tipologia e na análise das evidências presentes nos depoimentos, é possível afirmar, de modo geral, as famílias pesquisadas se aproximam da categoria “privileged/skilled choosers”. Trata-se de um grupo mais favorecido em capital cultural e fortemente familiarizado com o mercado escolar, o que lhes permite, no processo de escolha, articular critérios relacionados à performance acadêmica dos estabelecimentos de ensino (qualidade e natureza do trabalho pedagógico e performance institucional nos exames nacionais etc.) e as características e necessidades do filho. Para essas famílias, a escolha do estabelecimento de ensino ocupa lugar central e o ato de escolher é, portanto, altamente valorizado, constituindo-se como tarefa complexa em função do alto nível de exigência dos pais e da diversidade de estabelecimentos atualmente ofertados pelo mercado escolar.

Nos depoimentos colhidos, expressões como *está em primeiro lugar, o mais importante, primordial e fundamental, a gente dá um peso muito grande* revelam o quanto as famílias investem no processo de escolha do estabelecimento de ensino, lançando-se no mercado escolar em busca da melhor escola. Vejamos o depoimento de uma das mães:

*Nunca me passou pela cabeça colocar em qualquer escola. Eu sei que toda escola é uma escola, as escolas se esforçam para serem a melhor que podem, mas a gente sabe que tem umas que são melhores que as outras. Eu vou atrás da melhor para os meus filhos.[...] Com certeza eu procuro a escola com o melhor padrão, com os melhores resultados de Enem, vestibular e com tradição, tem que formar para vida (Joana, decoradora, mãe de Maria).*

A esse respeito, Márcia, mãe da Andreza, conta o que sua filha teria lhe dito aos 5 anos de idade:

*Mãe, eu vou estudar na Federal, porque eu vou estudar a minha vida toda em bons colégios. Hoje eu estudo na melhor escola infantil, que é o [nome da escola]. “Eu vou sair do [nome da escola] e vou para a melhor escola, que é o Consagração. Então eu vou estudar no Consagração a vida toda, vou ter a melhor escola, vou aprender e vou passar na Federal (Andreza, 9 anos, filha de Márcia, empresária).*

Uma das mães entrevistadas, ao tecer comentários sobre a escolha do estabelecimento de ensino, afirma: “acho que é um conjunto de fatores”, o que evidencia outro aspecto que caracteriza a escolha dos “privileged/skilled”: o processo de escolha é marcado por certa complexidade, exigindo que os pais empreendam ações e articulem informações de fontes diversas. Dentre as ações empreendidas pelas famílias entrevistadas, destacam-se: visita e conversa com profissionais da escola, conversa com amigos e parentes e informações dos meios de comunicação. Essas famílias, de posse das informações levantadas, revelam forte capacidade de articular informações provenientes sobretudo da mídia, do círculo de amigos/parentes e da própria escola. Exemplo disso é o depoimento de uma mãe, recém chegada à Belo Horizonte:

*Quando o R. [pai do Rogério] chegou aqui [Belo Horizonte] ele foi fazer um curso de ergonomia, e os amigos dele falavam do Consagração, e o que se destacava mais no curso – acho que é MBA ou curso de ergonomia que ele fez – era do Consagração. Então a gente começou a conhecer o Consagração por aí, pela referência dessas pessoas que foram alunos do Consagração e eram do ciclo de amizades que a gente tinha.[...] Aí a gente começou a acompanhar o ENEM, e sempre o Consagração estava se destacando, aí a gente viu que o negócio estava funcionando, estava dando certo. E ele [o marido] sempre ficou muito*

*impressionado com a capacidade dos amigos, ele achava que tinha que ser a escola, tinha alguma coisa diferente. [...] Pesaram o ENEM, o resultado do vestibular, a tradição de ensino, pesou os comentários dos amigos e também por ser uma escola católica pesou muito também. E assim, [depois de visitar a escola] a gente viu que eles exigem, mas eles dão o suporte para isso. Então se o menino não está bem, a própria escola te dá um reforço, está te acompanhando ali, a professora está muito atenta, o tempo todo, individualmente para cada aluno. E assim, eu me apaixonei pela escola, [...] eles têm um coordenador para cada duas turmas, é uma coisa assim. E numa escola isso faz uma diferença (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

Nosso estudo também comprovou que, para as famílias do tipo “privileged/skilled” a escolha é marcada por um processo de “child-matching” que consiste no esforço de assegurar o ajustamento entre as características do filho e as características do estabelecimento de ensino. A preocupação com esse ajuste fica evidente no momento de seleção da pré-escola, que deverá ser conveniada com o colégio Consagração. Nesse momento, o trabalho de pesquisa empreendido pelas famílias também é minucioso e intenso. Quem melhor nos explica este trabalho de pesquisa parental é a socióloga francesa Agnès Van Zanten (2007) que, apoiada na análise de entrevistas com 170 pais da classe média e alta na França, esclarece que os pais movidos pelo interesse pessoal de escolher o melhor estabelecimento de ensino realizam uma atividade de pesquisa social muito semelhante à dos pesquisadores. Instrumentos de coletas de dados e técnicas de análises estão presentes no cotidiano dos pais envolvidos no trabalho minucioso de investigação em busca da melhor escola. Contudo, as vias de acesso à informação e o objetivo da pesquisa realizada por pais e pesquisadores são de natureza bem distinta (RESENDE T. , 2008).

A análise dos depoimentos indica que as famílias investigadas dedicam-se a um trabalho intenso de pesquisa que demanda o investimento de tempo e a articulação de dados e informações de várias fontes, capazes de instrumentalizá-las para o trabalho de “child-matching”:

*[...] eu fiz uma visita a umas três, quatro escolas, e aí eu escolhi o [nome de uma escola], porque a turma lá da idade dele era mais ou menos todas as crianças da mesma idade, e algumas [outras escolas] tinham menino de um ano junto com menino de um ano e meio, junto com menino de três anos. E ele era um menino que aprendeu a falar muito cedo, andou cedo também, todos os dois antes de um ano, e eu achei que se ele ficasse com meninos que ainda estavam no colo, dependendo da professora o tempo todo, podia ficar mais desestimulado. Aí eu coloquei ele no [nome da escola], porque eu achei que lá era uma escola que foi feita para ser escola, não foi uma coisa aproveitada. As salinhas todas apropriadas para menino dessa idade, e eu achei que tinha essa vantagem, das crianças serem mais ou menos uniformes, da mesma idade, mesmo tipo de desenvolvimento. Achei que ele ia gostar mais.”(Elvira, médica, mãe de Paulo).*

*Então, o que aconteceu, eu comecei a procurar uma escola que já tivesse um convênio, tipo um convênio com o Consagração, que facilitaria a entrada no Consagração. [...] Então eu visitei várias escolas na Floresta, Cidade Nova, várias, e selecionei três escolas, e dessas três escolas, o meu ex-marido foi visitar também, para ver qual a impressão que eu tive. Eu fiz as anotações... Eu sempre tenho essa mania. Quando eu vou ver qualquer coisa, eu anoto a estrutura, a primeira impressão, área física, linha pedagógica da escola. Sempre eu vou anotando e dando notas. [...] Então, na escola, eu fui fazendo assim e já defini mais ou menos para uma escola, mas não falei nada com o meu ex-marido. Das escolas que eu selecionei, ele também foi a três para economizar tempo. Aí, ele gostou também coincidentemente da mesma escola [infantil] (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

Os pais atentos a qualquer sinal de inadaptação ou de infelicidade dos filhos estão sempre dispostos a trocar de escola, buscando aquela que se ajuste melhor às características e às necessidades do filho. Os depoimentos abaixo revelam a tendência das famílias em efetuar ajustamentos ao longo do percurso escolar:

*Eu vou colocá-la no Consagração, se ela não tiver perfil, e se ela não estiver adaptando, eu troco, gente. Mas eu vou dar para ela o melhor que eu acho que é, e eu acho que o melhor é o Consagração. [...] Eu vou começar pelo melhor, porque na minha concepção o Consagração é o melhor (Laura, advogada, mãe de Serena).*

*Se começar a dar uma sensação ruim nele, se não conseguir se realizar como estudante. Realizar é gostar de ir para a aula, sentir prazer em estar fazendo uma atividade que é necessária de fazer. [...] Se vai aguentar o ritmo de estudo, eu não sei. [...] Vai depender se vão estar felizes lá, e se nãoos tiver feliz... Se tiver tendo algum problema de comportamento, tristeza, reclusão, falta de vontade de fazer aquilo que lhe é prazeroso, próprio da idade, eu tenho que ficar atenta, e se for o caso, procurar um colégio que adequa as duas coisas (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

A escolha pela Consagração é algo tão relevante e prioritário para essas famílias que em alguns casos a escolha pelo Consagração foi feita mesmo antes da criança nascer, revelando a altíssima intencionalidade e precocidade com que o colégio Consagração foi eleito pelas famílias como “a melhor” escola futura para o filho:

*Quando eu casei eu brincava com o meu marido que eu não abria mão de duas coisas: que os nossos filhos estudassem no Consagração e que seriam educados na religião católica. Tudo combinado e acertado [risos] (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

*Então, a escolha da [nome de uma escola infantil] e do [nome de outra escola infantil] foi focado no Consagração. Eu nunca tive dúvidas de que meus filhos iriam estudar no Consagração. Mesmo antes de ter filho, eu já sabia onde eles iriam estudar [risos] (Laura, advogada, mãe de Serena).*

*A escolha pelo Consagração foi sempre. Desde quando ele nasceu, era Consagração. Independente (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*Então era uma coisa quase que óbvia, que ela fosse para o Consagração. Tanto é que a [nome da escola infantil] foi... Antes de procurar qualquer coisa, eu procurei a orientação da coordenadora do Consagração, que eu sabia que era uma escola boa, então eu fui na frente e voltei para trás para chegar onde eu queria (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

Outro aspecto que revela, de forma inquestionável, a centralidade da escola na vida das famílias e os fortes traços de intencionalidade e precocidade tão característicos da população investigada é o fato de algumas famílias escolherem o local da residência em função da escola:

*A escolha, quando eu me mudei para Belo Horizonte, [...] quando eu defini que eu ia morar, realmente fixar aqui, nós começamos a procurar apartamento e uma das escolhas desse apartamento foi a referência da escola e a possibilidade de colocá-la ali. [...] Onde eu ia morar, eu tinha definido que era aqui, até por causa da escola, localização, futuro, tinha o Minas Tênis Clube, que eu me tornei sócia depois, para que ela fizesse esporte. [...] tinha um vínculo com o Consagração, que era uma excelente escola, considerada uma excelente escola, então a possibilidade de futuramente ela ir para lá. A escolha foi por isso (Fátima, médica, mãe de Soraya).*

*Desde que ela tinha um ano e meio, eu sabia que ela ia para o Consagração. Na época eu morava no Buritis<sup>16</sup>, aí quando eu comecei a olhar apartamento, as coisas vão também se encaixando. Eu comecei a olhar apartamento, comecei a olhar na região ao entorno do que eu queria, próximo à casa da minha mãe, aqui na Savassi, relativamente próximo ao Consagração, relativamente próximo ao meu escritório (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

A rede de relacionamentos da família constitui também fator importante no processo de escolha. Amigos cujos filhos já frequentam a escola e parentes que atuam na área educacional são sempre fontes preciosas de informação. Agnès Van Zanten (2007), em seus estudos, reforça e explicita a importância da rede de relações, ao afirmar que os pais das classes médias – movidos pela desconfiança frente às informações estatísticas e oficiais, convencidos de que os profissionais

---

<sup>16</sup> Bairro da região oeste de Belo Horizonte.

minimizam os problemas e exageram os aspectos positivos das escolas como estratégia para promover as instituições escolares, atrair e fidelizar as famílias – recorrem à sua rede de relações, consultando, principalmente, outros pais cujos filhos têm frequentado as escolas sobre as quais demandam informações “quentes”. Trata-se de informações vindas de pessoas em “carne e osso” e diretamente relacionadas aos interesses e aos valores do pai investigador que tem como propósito eleger a melhor escola, de acordo com os propósitos e os interesses pessoais.

No caso da presente pesquisa, detectei apenas duas famílias que revelaram certo despreparo ou falta de autoconfiança para efetuar a escolha, delegando a tarefa a pessoas consideradas mais aptas e competentes. Segundo a tipologia dos sociólogos ingleses Ball, Gewirtz, Bowe (1995), poderíamos nomear essas famílias como “semi-skilled choosers”, cuja posse menor de recursos culturais e o baixo nível de informação sobre o funcionamento dos diferentes estabelecimentos de ensino, os impede de concretizar escolhas mais elaboradas e eficazes. Vejamos os dois depoimentos dessas duas famílias que mais se aproximam do grupo “semi-skilled choosers”:

*Eu nem conhecia muito do estudo do Consagração, porque eu não estudei lá, era do interior, vim para cá, não estudei lá. Mas a minha sogra é dona da melhor escola de Montes Claros até a oitava série, e ela é linha dura. [...] Então, estudo é prioridade e não tem vez. Então ela até falou: “Denise, quando for estudar, vai atrás de uma escola conveniada ao Consagração”. Ela veio aqui para ir comigo nas escolas, aí nós fomos em todas que achávamos melhores, e acabou que a princípio... Aí ela olhou até a limpeza, tudo da escola. De ensino, ela pegava o material todo pedagógico, olhava tudo, e não falava que era pedagoga, não falava que era dona de escola, entendeu? Aí ela falou “pode pôr no Consagração (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*Foi principalmente com mães que eu tinha no meu convívio, a minha cunhada é professora, e aí ela também me deu referência de algumas escolas, aí eu visitei, vi o espaço físico. Então foi com mães e com a minha cunhada que é professora aqui de Belo Horizonte e falou: olha, melhor que Consagração você não vai achar, pode matricular, sem medo. (Glaucia, médica, mãe de Ronald)*

Por fim, outro fator relevante na escolha desse estabelecimento de ensino é o fato de a mãe ou de o pai ter sido ex-aluno do colégio *Consagração*. Das 20 famílias entrevistadas oito tinham pais e/ou mães que falavam com orgulho dos ganhos e benefícios decorrentes da experiência escolar no *Consagração*. Para essas famílias, estudar nesse Colégio constitui fator de distinção social e promoção profissional, chegando a ser uma tradição familiar, algo “quase óbvio”, “natural”:

*Eu sou ex-aluna do Consagração na quinta série, fiz o ginásio e o científico lá. E amo o Consagração, [...] O Colégio Consagração prepara para a vida, mas a vida*



*de um modo geral, você ser forte, perseverante, não desanimar nos primeiros obstáculos, saber que tem gente gritando com você, que tem gente que gosta de você, que tem gente que não gosta de você, ter critério, ter organização. Isso tudo eu acho que o colégio passa de uma maneira direta ou indireta. Se você não for uma pessoa organizada e planejada, você não dá conta do colégio. [...] Todos os meus primos a vida inteira estudaram no Colégio Consagração, desde a Revolução de 64, quando o Colégio Consagração era considerado um colégio revolucionário, eu já tinha primo que estudou lá, que foi preso no “Dops”, e que hoje são excelentes médicos – não vou falar o nome, porque às vezes são até conhecidos – mas a família inteira estuda lá, é como se fosse uma tradição de família (Marta, odontóloga, mãe de Ana Carolina).*

*Essa escolha a princípio era minha, porque eu estudei no Consagração a minha vida inteira, eu tive uma experiência deliciosa no colégio, consegui alcançar tudo o que eu queria, sei muito, foi em função de ter tido a formação que eu tive. [...] E é uma escola que, na minha opinião, ela não forma um menino bitolado, ela abre a sua cabeça, você tem discernimento, você tem capacidade de julgamento. Você cria uma pessoa com capacidade de julgar as coisas, que não engole qualquer música caipira que te jogam, entendeu? Que sabe... Que tem senso crítico. Além de te dar uma boa formação. Eu lembro da minha época de Consagração, no segundo ano científico, a gente tinha prazer em estudar. E isso veio dali. Eu acho que o Consagração também tem uma coisa que ele vai eliminando no caminho muita gente que não tem interesse, ou que a família não tenha tanto interesse acadêmico. Então ele vai criando um funil e as pessoas que ficam até o fim, como foi o meu caso, ficam porque gostam de estudar ou de aprender, tem esse interesse maior. Ficam os melhores que serão os melhores amanhã, entendeu? (Ada, médica, mãe de Beatriz).*

## 4.2 O acompanhamento escolar no ambiente doméstico

Todo o trabalho de coleta de dados revelou, de forma clara e inegável, que a escolaridade dos filhos constitui elemento central do projeto educacional dessas famílias das classes médias e que as estratégias domésticas e os investimentos parentais diários e sistemáticos são acionados em prol de uma alta performance escolar do filho. Alguns teóricos da sociologia da Educação (DEVOUASSOUX-MERAKCHI, 1975) defendem que as ações parentais têm um caráter preventivo, com fins de evitar dificuldades futuras que possam comprometer a conquista dos tão almejados certificados escolares e que o “investimento familiar é feito sobretudo de trabalho árduo e dispêndio de energia e tempo, e só secundariamente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo)” (NOGUEIRA, 1995, p.17).

Cabe-nos, então, explicitar o conjunto de atitudes e intervenções práticas adotadas pelas famílias no interior do ambiente doméstico. Dentre as estratégias e condutas de superinvestimento escolar, enfocaremos: o acompanhamento dos deveres de casa, os estudos e as atividades complementares ao dever de casa, o processo de preparação para as provas e a supervisão cotidiana dos materiais escolares. Trata-se de um trabalho minucioso empreendido pelas mães das famílias investigadas que operam guiadas pela lógica do sucesso escolar.

#### 4.2.1 O dever de casa

Por definição, o dever de casa compreende toda atividade pedagógica planejada e elaborada por professores, destinada ao desenvolvimento intelectual dos alunos, cuja execução acontece fora do período e do espaço escolar (FRANCO, 2002). Trata-se de um fenômeno cotidiano, incorporado como prática tradicional e principal fator de interação escola-família (CARVALHO, 2000; PAULA, 2000; FRANCO, 2002; RESENDE, 2006, 2007).

A pesquisadora Maria Eulina de Carvalho (2001, 2004, 2006) considera que o discurso didático-pedagógico brasileiro, marcadamente influenciado pela política educacional norte-americana<sup>17</sup>, tem intensificado a prescrição do dever de casa, destacando o auxílio dos pais como fator decisivo do sucesso escolar. Para ilustrar os contornos assumidos pela política educacional brasileira, Carvalho (2004, p. 100) cita, entre outros, o Dia Nacional da Família na Escola, instituído pelo MEC, que em 2002 publica a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (Brasil, Ministério da Educação, 2002). É a formalização da participação dos pais na vida escolar dos filhos pela via do dever de casa e a difusão e legitimação da crença de que a prática contínua dos deveres de casa constitui fator de eficácia escolar.

A escola *Consagração*, em consonância com a política educacional vigente, confecciona, anualmente, para todas as famílias textos, cartilhas e orientações fortemente comprometidas com o objetivo de instrumentalizar os pais e sensibilizá-los para necessidade de investir e assumir o trabalho pedagógico que lhes é demandado. Em síntese, pede-se à família que: *acompanhe e valorize a realização diária dos deveres de casa*. Este excerto consta num texto intitulado *Dicas para a volta às aulas* (anexo 3), entregue na primeira reunião de pais. Além do citado texto, a escola encaminha um material intitulado *Orientações para a realização do dever de casa* (anexo 2) e a cartilha

---

<sup>17</sup> O leitor encontrará um exame mais detalhado da política norte-americana em Carvalho (2004).

*Orientações para o Estudo Diário* (anexo 1). Todo esse material de apoio e orientação deixa clara a necessidade e a responsabilidade dos pais frente ao sucesso escolar do filho. Eis algumas dessas orientações dadas aos pais e alunos, no que tange ao dever de casa:

*Deve constar no quadro de horários um tempo reservado para essa tarefa [Para Casa] que é da criança, mas que precisa de um acompanhamento dos pais. (anexo 1)*

*Escolham um local adequado ao estudo, onde não ocorram interferências de pessoas, telefone e televisão. (anexo 1)*

*Antes de iniciar os estudos, coloquem sobre a mesa apenas o material necessário e evitem deixar que a criança levante ou desvie a atenção do conteúdo ou exercício que estiver realizando. (anexo 1)*

*Junto com os seus pais, organize sua rotina e defina um horário fixo para fazer seus deveres. (anexo 2)*

*Caso não entenda uma pergunta, leia-a de novo. Se a dúvida persistir, peça a ajuda de um adulto. Só não vale desistir! (anexo 2)*

Nos registros dos atendimentos aos pais que examinamos, também fica evidente o quanto a escola espera e conta com a atuação parental na realização do trabalho pedagógico em geral e no dever de casa em particular. Em alguns casos, temos a forte impressão de que as mães são efetivamente convocadas a atuarem como professoras particulares dos seus filhos (ESTABLET, 1987), assumindo um trabalho diário que demanda muito tempo e investimento pessoal. Eis algumas anotações existentes nas fichas de registro de atendimento aos pais:

*É preciso trabalhar bastante, diariamente, a leitura, fazer ditados, treinos ortográficos, pequenas cópias no bloco ortográfico, manter as matérias em dia, fazer interpretação de texto, treinando respostas completas e ter um horário de estudo. Conversando com os pais fiquei sabendo que em casa [nome da aluna] faz as atividades depressa para acabar logo. Expliquei aos pais a necessidade de ajudá-la nas suas dificuldades. Eles estão cientes de que precisam ser bastante presentes (Professora de língua portuguesa).*

*A aluna apresenta dificuldades de leitura e interpretação. É lenta para escrever. A mãe precisa acompanhar ativamente, pois a aluna precisa de acompanhamento*

*diário. Encaminharei atividades extras para serem realizadas em casa (Professora de língua portuguesa).*

*Em casa deve continuar treinando a leitura diariamente, realizando estudo de textos, mantendo a matéria em dia. É preciso destinar um horário exclusivamente para o estudo diário. É importante continuar tendo assistência em casa para que o rendimento não caia (Coordenadora do Ensino Fundamental).*

No que tange às concepções dos pais sobre o dever de casa, o que se observou foi: 1- o dever de casa constitui uma prática extremamente importante e valorizada; 2- tal prática demanda acompanhamento familiar sistemático. Todas as 20 mães entrevistadas afirmaram que, na rotina diária, a realização dos deveres de casa constitui prioridade:

*Prioridade. É o tempo inteiro, tempo inteiro, tempo inteiro. Não deixam de fazer nenhum divertimento, não deixam de passear, não deixam de ir às festas, não deixam de fazer nada, mas tem que cumprir as tarefas da escola. A regra é, faça a tarefa da escola antes, é regra, é combinado. [...] Nunca vai para a escola sem terminar “Para Casa”, nem que fique acordado ou acorde às cinco e meia da manhã, para terminar o “Para Casa”, porque os meus meninos são extremamente responsáveis e eu fico de cima, acompanho mesmo (Laura, advogada, mãe de Serena).*

*A única coisa que eu acho que eu falo sempre, sempre, que o pai dele fala sempre, sempre também, que a única obrigação que eles têm na vida é o estudo. [...] A única coisa que a gente pede para eles é o estudo. Então, que eles têm que dar o retorno e fazer direito o dever. Estudo não é querer: “Detesto estudar. Detesto fazer dever”. Detesta, mas estudo é obrigação, dever é dever e obrigação tem que ser feita e feita direito. Então a gente frisa direto e dá condições, não falta nada. Não falta ajuda, a gente sempre tá disponível para ajudar, tirar uma dúvida, pesquisar, o que for preciso. Então é prioridade e a gente investe. [...] Fazer o dever benfeito é prioridade. Acima de tudo, de qualquer coisa (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

A defesa unânime e a grande importância atribuída ao dever de casa pelas famílias investigadas podem ser comprovadas pelo fato de que, sempre que necessário, a quase totalidade das famílias abre mão das horas de lazer ou descanso do final de semana para *colocar em dia os estudos, terminar os deveres e não deixar acumular matéria*. Essas expressões significam que o dever de casa tem implicações diretas nas relações e na dinâmica das famílias. Segundo Carvalho (2006), o dever de casa “restringe a autonomia da família na auto-regulação da vida de seus membros, na organização de suas atividades/tempos/ espaços e na conduta da educação doméstica (...)”. A autora ainda acrescenta que a prática do dever de casa “limita a liberdade da família de escolher seu estilo

de vida e currículo doméstico/informal sem que seus filhos(as) sejam penalizados no contexto competitivo da avaliação escolar” (CARVALHO, NASCIMENTO & PAIVA, 2006, p.35).

Verificamos, no capítulo anterior, que a organização do tempo e as atividades domésticas estão atreladas às necessidades e prioridades impostas pelo contexto escolar. As mães e as crianças depoentes dão testemunho da necessidade de dedicar parte do tempo do final de semana para as atividades escolares, evidenciando que a prática do dever de casa afeta a rotina do final de semana e o tempo destinado ao lazer:

*Olha, o final de semana é assim, quando tem muita atividade, que aí não deu tempo de fazer durante a semana um trabalho diferente... Vamos supor, uma matéria que só tem aula na segunda-feira, aí desde a segunda anterior até sexta ela não conseguiu fazer o “Para Casa” que é para a outra segunda, então fica para o fim de semana (Joana, decoradora, mãe de Maria).*

*Mas às vezes tem tanta coisa, que se você deixar para fazer de véspera, vai acumulando. Aí fica aquele conflito dentro de casa para fazer “Para Casa”, porque o outro quer sair, o outro tem que fazer “Para Casa”, uma confusão. Mas final de semana ele sai, e reserva um tempinho, pelo menos umas duas horas para fazer alguma coisa de “Para Casa” para não acumular muito (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

*No final de semana eu tenho [tempo livre], mas o problema são os “Para Casas” que elas deram atrás, que é para entregar na próxima semana, segunda... Aí eu tenho que fazer o “Para Casa” justamente no tempo livre que eu tenho. [...] Estudo e faço “Para Casa” [no final de semana]. Eu tenho que ficar estudando um tempo, tenho que fazer todos os “Para Casa” para não levar advertência. Como eu gosto de deixar o meu histórico totalmente limpo, livre, eu nunca levei uma advertência na vida, nunca deixei de fazer um dever. Nunca (Rogério, 10 anos, filho de Ana Paula, dona de casa).*

*Quando tem prova segunda e quando tem dever para segunda. E sábado a gente procura estudar um pouquinho, porque sempre é bom estar estudando um pouco a matéria, adiantando um dever ou um trabalho de pesquisa. [...] Por exemplo, se tem muito dever, não tem jeito, tem que adiantar. (Ana Beatriz, 10 anos, filha de Corina, dentista).*

Ao defenderem a importância do dever de casa, os argumentos dos pais se fundam nas finalidades esperadas dessa prática. Carvalho (2004, 2006), ao tratar das finalidades do dever de casa, esclarece que, numa perspectiva mais tradicional, elas teriam como foco a revisão, a fixação e a preparação para as situações de avaliação escolar. Já numa concepção mais moderna, espera-se que elas propiciem a conexão entre os diversos conteúdos escolares e a realidade cotidiana do aluno,

visando ao enriquecimento curricular, mas tendo também como finalidade a construção da autonomia e da responsabilidade discente por meio do desenvolvimento do hábito de estudo.

Ao justificarem a importância do dever de casa, as famílias pesquisadas, em larga escala, enfatizam finalidades de caráter mais tradicional. Para elas, em primeiro lugar, o dever de casa deve constituir uma oportunidade de preparação para as provas. Uma das mães entrevistadas ilustra bem essa perspectiva ao dizer que *fazer dever é já estudar para as provas*. Em segundo lugar, o dever de casa deve servir como um instrumento que permita aos pais avaliar o desempenho escolar dos filhos. As mães depoentes observam e acompanham a realização dos deveres de casa sobretudo com a intenção de detectar as dificuldades, os erros cometidos e as dúvidas que surgem ao longo dessa atividade:

*Porque o dever é enorme, do colégio, é um monte de coisa na pasta. Eu acho que ali ele já está estudando. E pelo dever também eu sei o que ele errou, ele faz de novo o que tem que fazer. Então eu vou assim, pelo dever, porque praticamente ele faz dever assim, durante o dia sozinho, mas quando eu chego, eu vejo onde ele está errando e tal. Agora com a professora, eu passo para ela, mando caderno para ela ver o que ele não fez. Ele também deixa sem fazer. Quando ele não dá conta mesmo, ele me liga: “Mãe, eu não consegui fazer não sei o quê”. “Na hora que eu chegar a gente faz”. Então eu sei o que não está entendendo, o que tem que estudar mas só de olhar o dever eu já sei (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*[...] os exercícios do dia a dia, o que ele está fazendo certo, o que ele faz errado. Eu às vezes fico um pouco... converso com ele, porque tem muitas coisas nos exercícios que ele faz sem capricho, sem coisa: “Mãe, mas isso não é prova”. Eu falo: “Mas se você não faz os exercícios direito, como é que você vai fazer prova direito?” Entendeu? (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

O tempo gasto para a execução dos deveres de casa apresenta-se como relevante parâmetro adotado pelos pais para avaliação do processo de ensino-aprendizagem da prole. Medir, controlar o tempo que o filho gasta para realizar os deveres é prática corrente entre os pais depoentes. Os pais utilizam o controle do tempo como um termômetro da aprendizagem: *gastou muito tempo é mal sinal, gastou um bom tempo é sinal que tá sabendo, tá acompanhando*. A partir daí, as mães encontram parâmetros para avaliar o processo de ensino-aprendizagem do filho e intervir para sanar dificuldades e assegurar uma preparação adequada para as provas:

*Primeiro, se está sabendo fazer o “Para Casa”, ou se não está conseguindo. Quando me pede ajuda em tudo, é porque tem alguma coisa errada, porque uma ou outra coisa é lógico, porque às vezes até eu nem sei. Agora, se não está desenvolvendo, aí já é um problema. O tempo que se demora para fazer. Não é*

*que eu marco no relógio, mas eu tenho em mente mais ou menos quanto aquilo precisaria durar, e quanto tempo está se gastando, porque se você está sabendo, você vai fazer mais rápido, se você não está sabendo, você vai enrolar ou empacar* (Marta, empresária, mãe de Ana Carolina).

Por fim, para um diminuto número de pais, a realização dos deveres de casa constitui uma oportunidade para exercitar a autonomia, através do incentivo para que os filhos façam os deveres sozinhos e com responsabilidade. É o que revela o depoimento abaixo:

*Eu faço isso, assim, sempre. Eu olho mochila, eu olho dever, pego uniforme, mas eu estou me policiando para não fazer, porque eu acho que ele já está grande, ele tem que desenvolver autonomia, ele tem que aprender as coisas por ele mesmo. Muitas vezes eu falo: “Pedro, você está com dez anos, meu filho. Você tem que saber fazer pelo menos o dever sozinho”. Então eu fico tentando, porque eu falo que é muito mais fácil para a gente que não tem tempo, você ir lá e fazer [o dever], do que você ficar brigando para os meninos fazerem. Mas aí você vai fazer isso a vida inteira?* (Elvira, médica, mãe de Paulo).

O sucesso escolar, como prioridade, parece exigir o acompanhamento sistemático dos pais. Segundo Carvalho (2000, 2006), a política educacional neoliberal exige dos pais uma atuação contínua e ativa no processo de acompanhamento escolar, sobretudo no acompanhamento diário dos deveres de casa. De acordo com a pesquisadora, tal política tem implicações de classe e gênero:

*“As escolas têm contado com a contribuição acadêmica da família de duas maneiras: a) construindo o currículo (e o sucesso escolar) implicitamente com base no capital cultural similar herdado pelos alunos, isto é, com base no habitus ou sistema de disposições cognitivas adquiridas na socialização primária ou educação doméstica, o que supõe afinidade cultural entre escola e família (Bourdieu, 1977; Bourdieu, Passeron, 1977); e b) enviando o dever de casa de modo a capitalizar explicitamente o investimento dos pais, o que requer certas condições materiais e simbólicas, isto é, tempo livre, recursos econômicos (para equipar o lar com livros, computadores, contratar professores particulares) e adesão ao papel parental de professor-coadjuvante, tradicionalmente assumido pela mãe”* (Carvalho, 2000, p. 144).

Como indicam os sociólogos da contemporaneidade, são as mães que desempenham o papel de “professor oculto na família” (PAIXÃO, 2006), assumindo o acompanhamento escolar, investindo tempo e esforços em prol do sucesso escolar. Na presente pesquisa, observamos que as 20 mães entrevistadas atuam cotidianamente junto aos filhos no acompanhamento dos deveres de casa. De forma concreta, os tipos de ajuda que as mães oferecem estão expressos nas seguintes



situações: verificação da agenda para tomar conhecimento dos deveres, esclarecimento de dúvidas quanto ao enunciado e à resolução das atividades, verificação e correção diária ao término da execução dos deveres, levantamento de material e informações importantes para o trabalho de pesquisa. No universo pesquisado, a maioria das crianças realizam sozinhas os deveres, dando provas de já terem internalizado o estudo como prioridade e os deveres como importante responsabilidade diária.

Cabe destacar que a forma de acompanhamento materno sofre variações decorrentes, sobretudo da carga horária e da natureza da atividade profissional. As mães que trabalham como autônomas podem flexibilizar seus horários, adequando-os às necessidades escolares do filho e, sempre que preciso, deixam de trabalhar para acompanhar os estudos. Já as mães cujo horário de trabalho é fixo procuram verificar e organizar o que será feito antes de saírem de casa e, quando retornam do trabalho, verificam, corrigem e tiram as dúvidas. Apenas duas mães não exercem atividade profissional, o que lhes permite acompanhar o filho durante toda a realização dos deveres. Mas, seja qual for a rotina profissional das mães, o que constatamos é que todas as mães, como abordado no capítulo anterior, gerenciam a vida escolar dos filhos, criando, na maioria dos casos, uma logística que lhes permita conciliar as necessidades específicas dos filhos e a realidade profissional a que estão submetidas:

*Então, quando ele [filho] chega da escola, eu já olho a agenda, já ajudo ele a separar o material do dever, já olho o que tem para o outro dia, já deixo tudo prontinho para ele, porque não posso ficar a tarde toda aqui. Quando precisa, eu também fico. Já larguei serviço um monte de vezes, porque ele estava cheio de dever, cheio de provas, essa coisa toda. Então nesse horário eu já olho, já separo com ele, para ele poder fazer. [...] eu costumo chegar um pouquinho mais cedo [do trabalho] para ver se ele já fez tudo, corrigir, que alguma coisa a gente consegue ainda (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*Como eu sou autônoma, para mim fica fácil movimentar o meu horário de trabalho. Então, como eles estão na escola de manhã agora,... O [nome de um dos filhos], que tem sete anos, eu leio para ele todo o dever, e ela... Ela realmente já ficou independente, ela já faz tudo sozinha. Mas então eu fico... Eu sempre falo: "Eu vou sair às duas e meia. Tem alguma dúvida? Alguém tem dúvida? Posso ir?". E tem outra coisa também que me ajuda demais... Quer dizer, desfiz a sala que eu tinha, e hoje em dia eu aluguei uma sala a um quarteirão aqui de casa, então quando tem um incêndio qualquer, alguém vai para a sala de reunião do escritório, ou então eu saio de lá e venho para cá resolver, mas normalmente isso não acontece, aconteceu duas vezes na vida. Aí, eu chegando, eu subo às seis horas, seis e quinze, a primeira coisa que eu já pergunto também é isso, se tem dúvida, o que ficou faltando, entendeu? Tem horário para tudo (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*



*Pensa bem, é o que toma a maior parte da vida da gente, da criança e da gente que está envolvida com a criança. [...] Como eu participo disso? Por exemplo, na hora de fazer o “Para Casa”, ela levanta e vem sozinha, mas eu sempre venho aqui, dou uma olhada, falo: “Cadê a agenda? Vamos ver. Tem alguma coisa pra frente?”, porque tem aquelas matérias que é uma vez por semana. “O que vai ser o trabalho tal? Ah, é uma pesquisa. Então já me fala aí que na hora que eu tiver um tempo aqui eu já vou adiantando, separando os livros, aonde ela vai poder olhar”. Separando as revistas, eu recorto, eu guardo toda revista Veja, eu passo a revista Veja daí um mês, mais ou menos, e arranco aquelas páginas que eu sei que tem coisas que vão precisar, então eu tenho uma gaveta ali só de recorte de tudo o que imaginar. Eu gosto imensamente de participar dessas coisas que tem que fazer, pintar, cortar, inventar, é tanto que todas as mães me telefonam me pedindo para ajudar a fazer essas coisas todas, os trabalhos. Então, assim, nunca deixo para a última hora as coisas dela (Joana, decoradora, mãe de Maria).*

Igualmente, as crianças entrevistadas dão testemunho de que são as mães que prioritariamente as acompanham na realização dos deveres de casa e demonstram considerar importante esse acompanhamento materno diário:

*A minha mãe, porque ela chega mais cedo que o meu pai sempre, e ela sempre sabe as datas das provas, das aulas que eu tenho e dos “Para Casas”, então ela já chega do trabalho preparada para ter que fazer as coisas. [...] Aí ela me pergunta se eu já fiz todo o Para Casa, olha meu horário, fala para a gente dar uma estudada para uma prova que eu tenho essa semana ou na outra semana, confere todos os meus Para Casas, na hora de arrumar o meu material para o outro dia ela me ajuda, perguntando se eu fiz o Para Casa daquela matéria, se eu fiz da outra... (Beatriz, 11 anos, filha de Ada, médica).*

*Às vezes, quando eu chego em casa, depois que eu troco de roupa e estudo, ela chega e corrige as minhas tarefas, porque senão vão erradas, e também me lembra de umas tarefas marcadas que faz uma semana, que são marcadas por dias. Então ela me ajuda nas dúvidas, nas tarefas marcadas e também... É, nas dúvidas e nas tarefas marcadas (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

Considerando que os deveres de casa são diários e que todas as crianças entrevistadas participam de atividades extraescolares (esportes, línguas, música, etc.), as famílias, como analisamos no capítulo anterior, preocupam-se em organizar o tempo e o espaço doméstico, estabelecendo uma rotina e hábitos que favoreçam a adequada realização de todas as atividades. A rotina estabelecida pela família depende do turno escolar da criança, do extraescolar e do horário das mães. Geralmente, as crianças que estudam no turno da manhã realizam os deveres logo após o almoço e, tão logo a mãe retorne de suas atividades profissionais, ela verifica, corrige e esclarece

dúvidas. Já a maioria das crianças que estudam no período da tarde realiza ou, ao menos, inicia os deveres no período da noite quando podem contar com maior disponibilidade dos pais. Vejamos como é a rotina do Paulo que estuda pela manhã e cuja mãe médica trabalha em horário integral:

*Bem, o esquema que a gente tem é o seguinte: ele acorda de manhã, toma café, vai para a escola, chega, almoça, descansa um pouquinho, quando dá duas horas ele vai fazer os deveres. Faz... Tem dia que ele faz de uma vez, tem dia que ele vai enrolando. Às vezes eu chego aqui... Na hora que eu chego às seis horas, sete horas, ele fez, mas tem dia que eu chego, que eu noto muitas vezes que ele deixa as coisas para fazer de preguiça. Aí eu chego, a gente descansa um pouquinho, aí a gente come, janta, e vamos olhar os "Para Casa", Aí depois... quer dizer, nisso eles já tomaram banho, já fizeram as coisas deles, quando tem aula especializada, por exemplo, o inglês, a natação, esses negócios, ele faz nos horários, tipo, às cinco horas ele vai para o inglês, então ele tem que ter feito o dever dele até às cinco. Aí, às cinco horas vai para o inglês, fica das cinco às seis, depois volta, a gente corrige, depois vai dormir. Dorme em torno de nove e meia, dez horas (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

Já no caso de Maria, que estuda no período da tarde e realiza atividades esportivas no turno da manhã, sua mãe, Joana, organiza a rotina de outra forma:

*Olha, a Maria é o seguinte, a Maria, eu chamo ela às sete horas da manhã, dez para sete, porque às oito horas em ponto ela tem que estar lá dentro do Minas, porque ela é atleta. É uma vida de atleta. Às dez e quinze mais ou menos, o professor libera, aí a gente vem imediatamente para casa. Chega em casa, ela come alguma coisa, toma um banho, se ainda tiver algum Para Casa que não deu conta de fazer no dia anterior, aí ela pode sentar e fazer esse Para Casa, porque, como a gente mora do lado do colégio, a aula começa à uma e meia, então, na verdade, ela tem três horas durante a manhã para terminar alguma coisa, fazer uma pesquisa. Mais ou menos meio-dia e meia ela já almoça, e ela sempre sai para o colégio e eu vou trabalhar, mais ou menos uma e quinze mesmo. O horário dela de escola é o meu horário de trabalho. Isso ajuda muito e me deixa sempre por perto. [...] Aí ela vai para a escola. Acaba às seis horas, então a gente busca bem em cima do horário também, para não ficar lá muito tempo na escola. Aí ela lancha. Aí, é um horário que eu deixo ela ver a televisão. Então, ela fica às vezes até às sete e meia vendo. [...] então às sete e meia ela tem que parar, não importa o que ela esteja vendo, ela tem que parar, aí ela vai assentar para fazer o Para Casa. [...] Então, geralmente oito e meia, no máximo vinte para as nove, ela já acabou, já conferimos. Aí, às nove horas em ponto, a gente tem que começar a função de dormir... (Joana, decoradora, mãe de Maria)*

Além de organizar meticulosamente a rotina dos filhos, estabelecendo horários fixos para execução dos deveres, as famílias revelam forte preocupação em estabelecer um local adequado para os estudos. A maioria das crianças tem uma escrivaninha no próprio quarto, como muitas mães

fizeram questão de mostrar no momento da entrevista. Outras crianças, uma minoria, estudam na mesa da sala de jantar. Seja qual for o local, este é sempre considerado o mais adequado para realização e/ou acompanhamento das atividades:

*Cada um em seu quarto tem a mesa de estudo, porta fechada, em silêncio, sem barulho, porque o Augusto tem pavor de barulho na hora em que ele está estudando ou que ele está lendo [...] Então, cada um em seu quarto, na mesa, sentado lá, não existe essa de ler deitado, porque ler deitado dorme. Para ler tem que sentar, puxar a cadeira, sentar à mesa e ler sentado. Para mim ler deitado, dorme. Então, tem no quarto um local de estudo sim (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*A Sofia tem no quarto dela a escrivaninha dela, ela faz o dever sempre lá, tudo muito organizado (Laura, fisioterapeuta, mãe de Serena).*

*Aqui na mesa de jantar. Por quê? Porque aqui é claro e a postura é melhor. No quarto... Ela gosta de ficar no quarto, mas, por exemplo, eu deixei até esses dias... Sábado eu falei com ela: "A partir de segunda-feira o seu estudo vai ser na sala de novo". Ela dá preferência ao quarto, mas eu vejo que... Lá agora tem um computador, então assim, eu cheguei, ela já tinha feito o "Para Casa", mas ela já tinha ligado o computador, e eu não quero que ligue. Para fazer uma atividade eu trago o computador para cá, não faz mal. Porque lá tem mais bichinho, é mais colorido e é uma cadeira mais confortável, confortável que eu digo é mais aconchegante, então senta e a perna fica para cima. Eu prefiro que ela sente aqui e faça (Fátima, médica, mãe de Soraya).*

#### 4.2.2 Os estudos e as atividades complementares ao dever de casa

*Só fazer o "Para Casa" é muito pouco, não adianta só o "Para Casa", tem que estudar um pouco todo dia, além do "Para Casa" precisa estudar.* No universo desta pesquisa, escola e família comungam da crença de que é preciso incentivar e propor estudos e atividades complementares, com o intuito de maximizar as aprendizagens escolares, formando nas crianças o hábito do estudo diário e evitando que as matérias se acumulem ao longo do semestre. Tal preocupação e os investimentos dela decorrentes revelam, de forma notória, que as famílias convertem seus lares em extensão da escola, assumindo um trabalho pedagógico contínuo (ESTABLET, 1987). Os pais investigados são orientados pela própria escola a ampliar a ação pedagógica da instituição de ensino

não só através do monitoramento dos deveres de casa, mas também da implementação de estudos complementares aos deveres. Do lado da escola, constatamos o seguinte discurso:

*Seria interessante sistematizar, em casa, o estudo da língua portuguesa. O acompanhamento/estudo para além do dever poderá ser feito pela própria família (professora de língua portuguesa do 5º ano).*

*Orientei os pais para a necessidade de iniciar o estudo diário para além do Para Casa. Devem iniciar com duas ou três vezes por semana e gradativamente aumentar o número de dias e o tempo, até virar um hábito e ser incorporado à rotina. Os pais estão cientes da necessidade de acompanharem e investirem na formação do hábito de estudo (professora de língua portuguesa do 5º ano).*

Do lado das famílias coletamos as seguintes declarações:

*A gente tem um caderno de estudo, independente da escola. Nesse caderno eu faço as atividades das disciplinas e ela faz para estudar. Então, por exemplo, se é português, eu falo assim: “Leia um livrinho tal e copie um parágrafo que mais gostou. Você mudaria o final? Se você fosse mudar, como você mudaria?”. E a gente tem um caderninho que eu vou passando os exercícios extras e ela vai estudando. O ano passado eu até pedi à professora, ela me indicou um livro extra, que nem todo dia também dá para fazer, nem sempre faz, e ela me passou um tanto de exercícios, que eu tirei xerox da própria professora, e ia fazendo com ela, para além do dever. Exercícios da própria indicação da professora (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

*Minha mãe compra uns livros que é para eu estudar, que vem matéria, já vem “Para Casa”, retirado do livro. Aí, eu estudo mais um pouco. E faço provas de outros anos também. Na quarta série eu já fiz uma prova da quinta, por exemplo (Augusto, 11 anos, filho de Denise, dona de casa).*

De modo geral, os estudos complementares aos deveres de casa constituem prática regular no ambiente doméstico dessas famílias, sendo, ao meu ver, uma das expressões concretas do fenômeno de “sofisticação” da capacidade estratégica das famílias das classes médias, abordado no capítulo anterior. Fortemente armadas e severamente comprometidas com um destino promissor para a prole, essas famílias vivem, cotidianamente, um processo crescente de planificação e racionalização que se reflete em procedimentos concretos adotados por elas e que se desdobram em diferentes aspectos.

Um primeiro aspecto consiste no fato de que as mães, com o intuito de organizar e planejar o estudo complementar diário, organizam um quadro de horários – até mesmo uma “planilha”- que determina o tempo e o conteúdo que deverá ser contemplado no estudo diário, em cada dia da semana.

*A gente faz uma planilha mais ou menos assim, está vendo? Aqui é o horário dela na escola, então nós já colocamos que ela deve fazer jazz e viola.. Aí, tem um intervalo de descanso, então, por exemplo, na segunda-feira a gente já vai começar a estudar literatura. [...] Além do Para Casa. Aqui ela vai estudar o que ela quiser, a gente deixa isso também. Aqui inglês... A gente está muito voltada para português e matemática, a princípio. Aqui coloco ela para ler mais e tudo. [...] Ela faz terapia, e tem o inglês. A gente vai especificando o conteúdo que vai ser estudado a cada dia, vai especificando os conteúdos. Deixa um pouco aberto assim, de acordo com a necessidade também das provas que vai ter, do que vai ter. Mais ou menos assim. Isso aqui além do dever (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

Outra expressão da sofisticação das estratégias parentais encontra-se no fato de que essas mesmas famílias, como forma de viabilizar e intensificar a rentabilidade dos estudos, adquirem livros e materiais didáticos alternativos aos adotados pela escola que serão trabalhados e corrigidos no ambiente (pedagógico) do lar:

*Eu compro. Então, me indicam livros bons... Descobri um livro bom que caiu matéria... o mesmo exercício caiu numa prova de matemática e de português, aí uma amiga descobre, me fala e eu vou lá e compro o livro. Livro de exercício igual ao que eles usam na sala de aula mesmo, aí ali eu vou pondo paralelo ao do Consagração, para fazer. É bem mais fácil. Aí eu ponho para fazer (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

Um terceiro aspecto, conforme atestam vários depoimentos, consiste em outra importante estratégia de maximização da aprendizagem escolar: o incentivo constante à leitura. As famílias entrevistadas, em larga escala, revelam que, no centro de suas preocupações e prioridades escolares, a formação do filho leitor é objetivo primordial. Os pais se reconhecem como bons leitores e acreditam na força do próprio exemplo, falando com orgulho das atitudes e dos comportamentos pessoais. Além do exemplo parental, as famílias, com a finalidade de assegurar o tão almejado gosto pela leitura, apostam e implementam, desde a tenra idade dos filhos, ações carregadas de intencionalidade, como passeios a bibliotecas e livrarias, compras regulares de livros, contações de histórias, revistas e livros estrategicamente espalhados pela casa, dentre outras estratégias postas em prática pelas famílias:

*Eu e o meu marido lemos muito, o hábito de leitura aqui em casa é uma constante, então eu acho que o melhor exemplo que você dá para um filho não é falar, é ver o que você faz. Então, assim, desde pequena eu comprava livros para ela de acordo com a idade para estimular. Lia com ela, divertia, então o livro foi incutindo na vida dela como uma coisa fundamental para o dia a dia. Aí, sempre que a gente ia ao shopping ela falava que queria ir na Leiturinha, que é aquele*

*espaço. Eu sempre ia, sempre ficava sentada lá com ela, ela sempre folheando alguns livros, sempre pedia algum, e eu repetia a mesma frase que eu digo até hoje: “Nunca vou te negar de comprar um livro [...] Então desde pequena eu fui colocando a leitura como uma coisa do dia a dia, então ela ler um livro é um prazer.” [...] Então eu acredito, assim, eu acho que as pessoas já nascem com um potencial, mas eu desenvolvi muito esse potencial dela de leitura, com certeza (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

*Ela lê demais. Ela é uma criança que nas férias passadas ela leu vinte e nove livros. Era quase que um a cada dois dias, ela come os livros. Eu assino todas as revistinhas em quadrinhos da Turma da Mônica. Na hora que chega, vai chegando aos poucos, ela senta ali no sofá, ela lê. Está sempre lendo algum livro. Toda semana vai ali na Saraiva. Isso aí pode comprar, porque livro eu acho que é uma forma de... Isso ela faz muito, tanto é que ela escreve muito bem, e eu acho que em função disso, da leitura. [...] Ela gosta demais de ir ao shopping, de ir à Saraiva, senta lá, pega um livrinho, escolhe um livro, vem para cá, senta. A gente fez isso muito quando ela era mais nova, de deitar nós três na cama, televisão desligada, cada um lendo o seu livro. Eu lia o meu, o Ricardo lia o dele, ela lia o dela. Então, ela foi criando também esse hábito de ler. À noite muitas vezes é o que a gente faz. Ontem mesmo ficamos os três na cama até dormir, cada um lendo o seu livro. Então ela lê muito (Ada, médica, mãe de Beatriz).*

Por fim, um último aspecto denotando o propósito de maximização da aprendizagem revela-se no fato de que, das 20 famílias entrevistadas, três estendem suas estratégias de reforço e maximização dos estudos até mesmo para o período das férias escolares:

*Ela [a filha] vai refazer [nas férias] as questões que ela errou na prova, entendeu? Já passei para o caderno hoje. Eu copio no caderno de estudo dela as questões que ela errou, para ela fazer. Amanhã de manhã ela faz (Flora, fisioterapeuta, mãe de Laurentina).*

Eis o relato de um aluno de 11 anos sobre sua programação de férias:

*Aí eu brinco e estudo um pouco, leio livro. [...] Eu tenho que ler dois livros, mas eu já acabei um e agora estou lendo outro. Aí, agora eu estou estudando um pouco da tabuada. [...] Porque senão quando eu chegar lá, eu esqueço de tudo o que eu estudei ano passado, de ler...(Augusto, 11 anos, filho de Denise, dona de casa).*

### 4.2.3 A (super) preparação para as provas

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), em sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*, afirma que os pais em decorrência da própria vivência escolar, consideram legítima, racional, precisa e convincente a prática tradicional de avaliação, baseada nos indicadores numéricos, as “notas”. Apresentadas formalmente nas avaliações ou boletins escolares, as “notas” permitiriam aos pais tomar conhecimento do nível de aprendizagem dos filhos e de suas chances de êxito ou fracasso ao longo do ano letivo, bem como avaliar com relativa precisão a eficácia das estratégias parentais implementadas no reduto doméstico.

Os pais fortemente mobilizados e propensos a determinar os destinos escolares dos filhos, pela via do investimento financeiro e dos recursos estratégicos cotidianamente acionados, têm as tradicionais avaliações como “termômetro” da própria atuação. Certos de que o sucesso do filho tem uma relação direta com o investimento parental, as mães interrogadas avaliam e questionam a eficácia de suas ações e intervenções. É como se, diante de cada resultado acadêmico, a mãe tivesse elementos para dizer: *Sim, fui uma boa/eficiente mãe ou não, não fui uma boa /eficiente mãe*. Um breve comentário de uma das mães ilustra de forma significativa tal crença: *No fundo, no fundo, toda nota também é para os pais. Você sabe, o desempenho do filho é diretamente proporcional ao desempenho dos pais...* Godard (1992) esclarece que os pais contemporâneos sentem-se diretamente responsáveis pelo desempenho escolar dos filhos, afirmando que “tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima” (GODARD, 1992). Desta feita, é compreensível o grande valor conferido às avaliações e o empenho com que as famílias investem no processo de preparação dos filhos para os momentos formais de avaliação escolar.

Segundo Perrenoud (1999), a “nota” constitui poderoso recurso de controle através do qual o professor maneja não só o comportamento e o trabalho dos alunos, mas as ações parentais, com o intuito de que os pais possam atuar e intervir adequadamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem com vistas a evitar a situação de fracasso ou assegurar a manutenção do sucesso. A nota é como uma “mensagem” capaz de alertar os pais contra o fracasso que se anuncia ou de tranquilizar, acrescentando “desde que continue assim!” (PERRENOUD P., 1999, p.12). Como declarou uma das mães depoentes: “pela prova eu sei se ele aprendeu ou não.” Outras mães também relataram:



*A nota da prova. A nota da prova diz muito bem se você está indo bem ou se não está indo. Dá para saber se aprendeu ou não e se o esquema em casa tá funcionando (Joana, decoradora, mãe de Maria).*

*Eu acho que boletim é uma boa medida. A gente vê se... Eu acho que prova também é uma boa medida para você ver o nível de atenção, se está lendo corretamente a prova, se não está lendo até a metade, acha que já sabe o que precisa fazer e faz. Então eu gosto de acompanhar essas coisas (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

Com a preocupação e a tarefa de preparar bem os filhos para os momentos formais de avaliação, as mães, segundo Establet (1987), convertem suas casas, parcialmente, em anexo da escola, assumindo funções docentes que exigem elaboração de exercícios e provas, correção e atribuição de notas, arguição oral, elaboração de resumos e tudo o que for preciso para assegurar o êxito dos filhos. No depoimento das mães investigadas, todo um trabalho de hiperinvestimento é relatado, configurando o processo de preparação para as provas uma atividade complexa que exige a mobilização de recursos diversificados:

*Ah, é uma boa preparação, dá um trabalho danado. Porque é o seguinte, a gente usa provas dos anos anteriores. Eu e mais um bocado de gente. Tem mães que passam no computador, que escaneiam e tudo. Eu pego a prova e tiro xerox. Assim, olha o que eu faço, cada matéria é de um jeito. Então, matemática, eu pego a prova, tiro xerox, depois eu limpo as partes feitas, coloco o papel em cima do que está feito, tiro xerox de novo e dou para ele. Treino matemática. Aí a gente faz esse estudo em matemática. Mas eu já sei em que ele está pior, escolho as questões, porque acompanho a tarefa dele. Aí eu pego a prova do passado, olho a prova anterior dele também, a última que ele fez, vejo o que ele errou. [...] Português ele também faz a prova, pega as provas antigas, dos anos anteriores, limpo também e dou para ele interpretação de texto. Aí ele faz sozinho, tudo sozinho, depois eu sento com ele e nós vamos discutir as questões. Aí eu pego a prova anterior, graças a Deus o menino só tirava nota boa, está tudo certo, aí eu olho, discuto, explico... [...] As outras que são teoria, história, ciências e geografia, no início do ano a gente estudava com ele. O que é estudar com ele? Deitado na cama, pegava o livro e o caderno, eu ia lendo e ele ia fazendo o resumo. Por quê? Muita coisa que ele não entendia, eu ia explicando. Eu vou contando uma história e ele fazendo um resumo. [...] Agora, eu não estou conseguindo fazer isso com ele, então ele está lendo sozinho, fazendo o resumo sozinho, eu entro tomando a lição. Como eu tomo a lição? Eu pego a prova dos anos anteriores, e essa vez ele não faz, porque não dá tempo dele ficar fazendo. Essas eu tampo e é oral: "Filho, o que você acha? [...] Então é sim uma dedicação e um esforço muito grande que é feito e precisa desse estudo todo, precisa dessa logística toda (Astrid, médica, mãe de Breno).*



Esse último depoimento vem se juntar a outros revelando que a utilização de provas de anos anteriores, com esse fim, constitui a estratégia de preparação mais freqüente e mais eficiente. No entanto, outras famílias optam pela elaboração própria de exercícios e pequenas provas (que serão devidamente corrigidas e avaliadas pelos pais) ou pela realização de exercícios propostos por livros didáticos distintos dos adotados pela escola:

*Preparação para a prova, geralmente tem exercícios, que acaba sendo uma revisão para a prova, que ele faz, eu sento e faço com ele. As professoras [particulares] já estudam a matéria da prova com ele, mas mesmo assim, português e matemática. História, geografia e tal, eu estudo. Eu mando que ele leia umas três vezes a matéria, depois eu chego, vou lendo com ele e fazendo perguntas da matéria e vejo se ele está sabendo. Lê mais, estuda mais, estudo mesmo com ele a matéria toda. [...] Fazemos exercícios dos livros, esses livros (adquiridos pela família e distintos dos adotados pela escola) que eu te falei, aí eu pego todas as páginas que tem a matéria da prova e ponho para fazer. Pego muito prova do ano anterior. Faço todo tipo de xerox e boto para fazer em época de prova, porque a matéria é a mesma, então você tem uma noção de como vai ser cobrado (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*Eu estudo fazendo exercícios, mas o pai dela estuda muito fazendo provinha e dando nota. Ele gosta de fazer assim. Ele elabora uma provinha, tem no computador às vezes mesmo, ela faz e ele dá uma nota. Eu, como lhe falei, tenho um caderno dela de estudos (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

*Prova, é o seguinte, eu monto... Eu já faço assim, no início do ano, quando vêm os livros, eu já dou um apanhado geral naquilo ali, e eu estou sempre procurando um texto legal, e eu monto tipo uma provinha para ele fazer. [...] Então, na véspera, sempre tem uma provinha que eu faço, ou ele tem que ler e resumir alguma coisa, eu monto aquele monte de exercício de matemática e ele faz, o Jorge [marido] gosta muito de fazer também. A gente pega muito caderno que a gente guardou do Thomas [filho, mais velho], e pega, copia os exercícios, provas antigas, que a gente às vezes tira algum texto, alguma coisa para ele estudar (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

A semana de provas demanda tanta atenção e investimento das mães que algumas, sobretudo as profissionais autônomas, deixam de ir para o trabalho com o objetivo de estudar com os filhos e assegurar uma aprendizagem capaz de converter-se em resultados de excelência:

*Para começar, eu nem trabalho. Na semana de prova eu nem trabalho. Faço a revisão de tudo, porque lá também eles não dão matéria. Você tem que estudar tudo, você não sabe o que vai cair. Então eu fico o dia inteiro fazendo a revisão com ele, fazendo perguntinha, questionário, essas coisas [...] Agora, antes da prova mesmo é revisão, eu fico em casa, faço revisão, leio a matéria todinha com*

*ele. Procuo na internet, aquele Brasil Escola<sup>18</sup>, alguma coisa falando do assunto, videozinho que lá tem muito (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*E véspera de prova a minha empregada acha muito engraçado, eu venho trabalhar mesmo doente, mas véspera de prova bimestral, trimestral e mensal no Consagração, eu não venho trabalhar de manhã. [...] E os meus pacientes já sabem, eles falam que são os horários proibidos. No horário do almoço ninguém me telefona, liga depois de uma e meia, e dia de prova também eles já sabem, eu morro de rir dos recados da minha secretária eletrônica (Marta, odontóloga, mãe de Ana Carolina).*

#### 4.2.4 A supervisão do material escolar

Confirmando estudos sociológicos (ESTABLET 1987), a análise dos depoimentos, apresentadas no percurso desta dissertação, revelaram a abrangência e o caráter profissional com que as mães assumem e gerenciam a escolarização dos filhos. Cotidianamente, as mães monitoram e coordenam a vida escolar da prole, seja atuando na qualidade de professoras particulares, cuidando da elaboração e correção de exercícios e provas; seja como gerentes, comprometidas com a estruturação de “planilhas” e a definição da “logística” doméstica; seja como médicas, realizando o diagnóstico da realidade do filho, o estabelecimento das intervenções necessárias e o “check-up” cotidiano do material escolar.

O cuidado e a verificação diária das mochilas, agendas, cadernos e uniformes emergiu, na análise dos depoimentos, como prática consagrada nas unidades domésticas investigadas. De forma majoritária, as mães se mostraram ativas e extremamente empenhadas e dedicadas à tarefa de verificar se “tudo está em ordem” e se todos os recursos supostamente necessários a uma aprendizagem eficaz estão disponíveis. Elas fiscalizam e controlam diariamente todo o material escolar. Afinal, *é isso que uma boa mãe faz.*

Os depoimentos abaixo explicitam de forma significativa o trabalho diário de cuidado com o material escolar:

*Mas todos os dias à noite eu confiro o horário e o estojo, se está completo, lápis de cor, lápis de escrever, a tesoura, a cola e a borracha. Se não tem, eu reponho, porque eu tenho um estoque. Todo dia à noite eu confiro. Todo dia eu confiro a*

---

<sup>18</sup> O *Brasil Escola.com* é um dos maiores sites privados de educação. Originado em abril de 2002, tem como objetivo: auxiliar as pessoas em seus estudos, no desenvolvimento de trabalhos escolares, na fixação de exercícios e teorias vistas em sala de aula. [WWW.brasilecola.com](http://WWW.brasilecola.com)

*mochila, o horário. Já está tão mecânico, que rapidinho eu faço isso tudo. [...] Todos os dias eu olho a agenda. Eu mando ele fazer o Para Casa, enquanto ele está fazendo, eu pego a agenda todos os dias e confiro. Porque não adianta, tem que conferir, não dá para soltar não (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*Eu cuido do lanche dela, eu arrumo o lanche toda manhã, olho a mochila dela toda manhã antes de sair, confiro se está tudo ok, eu que ajudo ela a trocar de roupa, o uniforme, ajudo colocar uma meia, ajudo a amarrar um tênis, confiro mesmo o uniforme. [...] E eu acompanho a agenda dela todos os dias. Quando ela chega da escola, eu já olho a agenda, para ver se tem alguma pesquisa para ser feita, se precisa de alguma coisa que não tenha em casa, que tenha que comprar, se precisa de alguma coisa e para que dia é (Alessandra, odontóloga, mãe de Luciana).*

*De manhã eu já deixo lá o uniforme para ele, na cadeira do quarto dele. Aí, na volta da escola, eu já pergunto: “Tem Para Casa?”, aí ele fala. Mas aí, chega em casa, eu dou uma olhada nos cadernos e olho a agenda também para conferir se ele não está esquecendo. [...] Então, assim, eu acompanho sempre. Depois que ele termina, eu dou uma olhadinha, para ver se fez tudo, se arrumou a pasta direitinho, não é? Eu tenho esse costume de conferir tudo pra não deixar nada para trás. Diariamente (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

Os depoimentos das crianças confirmam a prática de “check-up” das mães:

*Ela [a mãe] olha sempre o meu uniforme, ela me leva em tudo quanto é lugar durante a semana, ela arruma a minha mochila, olha sempre a minha agenda para ver todos os Para Casas (Rogério, 10 anos, filho da Ana Paula, dona de casa).*

*Mas ela [a mãe] tem costume sim de olhar a minha agenda. Ela olha a agenda, olha o dever, olha tudo, a pasta, essas coisas. [...] Até chega a tirar todo o material da minha pasta, da gaveta, para ver se não está faltando nada (Soraya, 10 anos, filha de Fátima, médica).*

Para algumas famílias, a supervisão do material escolar constitui ocasião de desenvolvimento do senso de responsabilidade e autonomia das crianças, frente às crescentes exigências acadêmicas. As mães encorajam os filhos a cuidar do próprio material e usam o recurso do diálogo tanto para sensibilizá-los para tal tarefa quanto para obter um *feed-back* de suas atitudes. Segundo Lareau (2007), os pais de classe média tendem a enfatizar o uso da linguagem, bem como do diálogo como forma de disciplinar. Assim, as crianças são incentivadas a assumir com responsabilidade e autonomia o trabalho de check-up do material escolar, ficando para a mãe a tarefa de *acompanhar mais de longe* e pela via do diálogo:

*Hoje a minha missão é tornar o Breno mais independente. A cada dia um pouquinho mais de independência em relação a tudo, não é só em relação ao estudo, não. É em relação à comida, ao cuidar e vestir o uniforme direitinho, tomar banho, a organizar o material, olhar a agenda.[...] Mas o que eu quero, a cada dia, é que ele vá crescendo mais, para ele aprender a ser mais independente e responsável com as coisas da escola (Astrid, funcionária pública, mãe de Breno).*

*Eu acho que faço muito mais um trabalho de valorização, de incentivar ela a cuidar das próprias coisas. Não faço por ela. Pergunto, converso muito com ela pra ela entender que ela tem que dar conta das responsabilidades dela. Agenda... Eu pergunto: "Amanda, tem alguma circular?" Eu não pego a agenda, caderno, pasta e abro. Falo: "Amanda, tem alguma coisa, alguma circular, alguma coisa?". Às vezes até convite de festa de colega. "O que você trouxe?". "Nada não, mãe". Então está bom. O dia que tem: "Ah, eu trouxe sim. Espera aí, que eu esqueci de te dar". Aí ela me dá (Márcia, empresária, mãe de Andreza).*

Tem vez que eu até olho mochila, eu olho dever, pego uniforme, mas eu estou me policiando para não fazer, porque eu acho que ele já está grande, ele tem que desenvolver autonomia, ele tem que aprender as coisas por ele mesmo. Muitas vezes, eu falo: "Paulo, você está com dez anos, meu filho. Você tem que saber fazer essas coisas sozinho (Elvira, médica, mãe de Paulo).

### 4.3 As estratégias de excelência e as estratégias de reparação

Considerando a população investigada, verificamos que, do total de vinte famílias, dez recorrem a aulas particulares, sendo Português a disciplina mais concernida, seguida da Matemática. Os dados indicam também que cinco das famílias investigadas buscaram acompanhamento psicopedagógico ou psicoterápico. Tais dispositivos educacionais foram acionados, tendo em vista três finalidades: a) ampliar e maximizar ainda mais os resultados de excelência; b) prevenir dificuldades futuras; c) remediar as deficiências já instaladas no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Nogueira (2002) esclarece que essas estratégias implementadas pelas famílias favorecidas, embora recebam denominações diversas – "recuperação", "compensação", "reparação", "remediação" – cumprem uma mesma e única finalidade, a saber: "suprir as insuficiências dos resultados escolares dos filhos ou de oferecer a eles trunfos suplementares para enfrentar a competição escolar" (NOGUEIRA, 2002, p.155).

Os pais, estrategistas e protagonistas das histórias escolares dos filhos, são incansáveis na busca do sucesso escolar e mostram-se dispostos a investir o tempo e os recursos financeiros que

forem necessários, afinal o *futuro depende dos estudos*. Por isso, recorrem às aulas particulares e aos profissionais especializados com fins de assegurar o sucesso escolar dos filhos. Ballion (1977) argumenta que famílias mais bem equipadas cultural e economicamente conseguem acionar e mobilizar os recursos necessários com o objetivo de impedir o fracasso escolar da prole. Segundo o autor,

“se pelas vantagens culturais e econômicas que proporciona, um meio social elevado favorece o sucesso escolar, ele abre também a possibilidade de colocar em prática meios de lutar contra o fracasso, caso este se produza, ou, pelo menos, de atenuar as consequências negativas desse último para o futuro estatuto socioeconômico do aluno que o experimentou” (BALLION, 1977).

As estratégias de “reparação” aplicadas aos alunos depoentes que apresentaram rendimento abaixo da média e certa dificuldade de aprendizagem tinham como finalidade preencher insuficiências, evitar recuperações ao longo do ano letivo ou, pior, eventual reprovação. Os discursos de mães e filhos ilustram bem as finalidades das “estratégias de reparação”:

*Tem uns dois meses só que ele está com ela [professora particular]. Quarta e sexta. Eu acho cansativo, [...] mas ele passou aperto esse ano. Perdeu média no início em todas as matérias. Ai, agora no final do ano que eu consegui essa professora para ajudar, e gostei muito, ela dá muitos exercícios, ela estuda, ela ajudou muito. Tanto que eu achei que ele ia ficar também em matemática, ele não ficou, foi português. Para mim já foi um ganho, porque ele estava pendurado em tudo (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

*A [nome da professora] me chamou, falou comigo que ele não estava bem, que ela estava preocupada, que as notas não estavam boas. Então corri com ele pra aula particular (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor,).*

*Fui fazer essa aula [particular] de português porque minhas notas caíram muito e eu não consegui melhorar elas. Eu tive essa ajuda e finalmente passei de ano (Ronald, 10 anos, filho de Glaucia, médica).*

Sempre atentos ao desempenho e aos resultados acadêmicos dos filhos, a larga maioria dos pais investigados se preocupa em atuar preventivamente com a finalidade de evitar possíveis “derrapagens” no percurso escolar. Essas famílias inscrevem os filhos em aulas particulares para que dificuldades acadêmicas não tenham chance de se instalar e assim comprometer a trajetória escolar. Os depoimentos a seguir ilustram muito bem essas “estratégias de prevenção” (LANGOUET e LÉGER, *apud* NOGUEIRA, 2002) adotadas pelas famílias:

*Ele [o filho] vai para um reforço de português. Ele não chegou a ficar apertado, não. Ele estava na média. Ele não chegou, mas eu não quis deixar chegar numa situação difícil, e português para mim é base, é para tudo, é para matemática, é para ciências, é para história, para geografia, é para tudo. Eu pretendo continuar, acho que em reforço de português eu vou deixá-lo. Acho que é para o Fundamental II adiante (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

*Ele [o filho] está bem. Não perdeu média, nem nada, mas eu já estou preocupada com o ano que vem. Então eu já conversei com a [nome da professora particular], que em primeiro de fevereiro eu já vou começar a aula de Português, não vou deixar aparecer um problema para sair correndo atrás de salvação. Não vou não. Prefiro pecar pelo excesso. Como é mesmo aquele ditado: “é preferível prevenir que remediar”, não é? (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

Os dados coletados indicam que um número diminuto de pais investem em aulas particulares como “estratégia de excelência”. Segundo Glasman e Collonges (1994), esse é o caso em que tal dispositivo pedagógico é utilizado para alunos que, mesmo tendo apresentado bons resultados escolares, pretendem melhorar ainda mais sua performance acadêmica, ampliando suas chances de êxito no processo de competição escolar. Conforme atestam algumas expressões maternas, o objetivo é *melhorar mais e mais, ficar só subindo*. O depoimento do aluno Breno expressa com clareza as finalidades dessas “estratégias de excelência”:

*Precisando eu não estou, mas a minha mãe me mandou... A [nome da professora] até disse que é bom ter um aluno que veio para cá não lá embaixo, lá na média, um pouco a mais. Porque se eu estivesse lá embaixo ia ser mais difícil. Minha mãe só me mandou para lá para eu não cair. Só para eu ficar só subindo. Ano que vem eu também vou fazer, só que desde o começo, eu já vou estar bem melhor nas notas (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

Das cinco famílias que buscaram ajuda psicopedagógica ou psicoterapêutica, quatro o fizeram, seguindo a recomendação da escola de que recorressem a esse serviço especializado com fins de reparação, pois seus filhos, apesar do auxílio familiar e das aulas particulares, seguiam apresentando dificuldades escolares. No caso do acompanhamento psicopedagógico, a hipótese inicial que motivou a indicação era a de que a criança apresentava TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade)<sup>19</sup>. No caso da psicoterapia, os motivos eram decorrentes de problemas de

---

<sup>19</sup> Segundo a Associação Brasileira do déficit de atenção, o TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

ordem familiar, como separação dos pais, dificuldades no contato com a figura paterna em decorrência do afastamento do convívio familiar ou dificuldades de relacionamento com colegas da escola. Em todos os casos, as mães observaram prejuízo acadêmico e temiam que questões emocionais ou cognitivas seguissem afetando o processo de escolarização. Vejamos o que alegam as mães:

*No caso da psicopedagoga, a professora conversou e explicou: “Augusta, eu acho também que deveria paralelamente colocar numa psicopedagoga, para trabalhar a atenção dele”. Foi quando a gente levou ano passado e lá ele está até hoje, tanto com a psicopedagoga quanto com a professora particular. Ele não é hiperativo não, mas tem transtorno de desatenção. Foi o que ela [psicopedagoga] explicou (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

*[...] Já a psicopedagoga foi na época que eu fui lá no colégio, conversei com a [nome da psicóloga] e ela achou que a gente podia fazer uma avaliação mais detalhada, aí eu procurei a psicopedagoga, ela fez a avaliação, e diagnosticou que ele tem um déficit de atenção por causa de impulsividade. E isso atrapalha muito, compromete a atenção, as notas. É um transtorno (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

*Em função da ausência do pai. O que aconteceu, ele [o marido] não era muito presente, mas tinha um contato relativo. Aí, ele foi afastando, teve outra mulher. [...] Aí, eu entrei na justiça, porque ele não me dava um centavo. Ele ficou com ódio, aí pediu DNA, ela já tinha seis anos. [...] Aí, chegou lá [para fazer o teste de DNA], ele não olhou nem para a cara dela, a menina começou a chorar. Matou ela. [...] Aí, no início do ano a Laura começou a cair na escola, quando eu deixava no colégio, chorava: “Mamãe, não sei o quê”, e me ligava direto durante o intervalo, recreio. Aí, fui lá no colégio, conversei: “Acho que a Laura precisa de um psicólogo, senão vai despencar [as notas]”. Então, a questão da terapia foi por isso, por causa do pai (Flora, fisioterapeuta, mãe de Laurentina).*

Das cinco crianças encaminhadas para acompanhamento psicopedagógico, apenas uma, cujo rendimento escolar é superior a 80%, foi encaminhada por opção exclusivamente materna e com fins preventivos. Mesmo reconhecendo que a escola considerava desnecessária tal intervenção, a mãe, temendo que no futuro o filho viesse a apresentar dificuldades, optou por atuar preventivamente: *eu não vou deixar isso passar para se tornar uma coisa maior lá na frente, e ter que correr atrás depois*. Entretanto, no momento da entrevista, ela informou que o filho havia recebido alta do tratamento, mas que ela não abria mão de um atendimento especializado. Seu filho seguia, portanto, sendo atendido pela psicopedagoga até o momento em que a entrevistamos:



*Eu chegava lá [escola] para buscá-lo na segunda série, todo mundo já tinha acabado de copiar e ele ainda estava lá copiando alguma coisa. Aí eu conversei com a [nome da professora], que era professora dele na segunda série. Ela disse: “Eu não vejo necessidade. Isso não é problema é só o jeito, o ritmo dele”. “Mas eu não vou deixar isso passar para se tornar uma coisa maior lá na frente, e ter que correr atrás depois. Mesmo assim, me dá o nome de umas duas ou três...”. [...] Aí ela me passou, eu preferi a [nome da psicopedagoga], e fui para ela. [...] Inclusive, a [nome da psicopedagoga] deu alta para ele, mas eu disse: “Ele vai fazer o ano inteiro com você. Vai ficar aí mais tempo. Só por precaução”. Pode até parecer exagero meu, mas prefiro pecar pelo excesso (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

Os sociólogos franceses Glasman e Collonges (1994), apoiados em intensa pesquisa sobre a aula particular, assinalam que mães profissionalmente ativas e conseqüentemente mais ausentes da unidade doméstica têm maior probabilidade de recorrer às aulas particulares, com fins de suprir sua falta de disponibilidade. Apesar de 18 das 20 mães serem profissionalmente ativas, consideramos que a hipótese da “substituição” aventada por Glasman não se aplica às mães aqui pesquisadas, pois, de um modo geral, elas não optaram por uma professora particular que ocupasse seu lugar de mãe, que as substituíssem, desobrigando-as de sua tarefa diária. Ao contrário, elas seguem ativas em seu papel de protagonistas da vida escolar dos filhos, acompanhando os deveres, preparando para as provas, incentivando o hábito de leitura, elaborando exercícios extras, entre outras tarefas. Isto fica explicitado na fala de Denise que opta por duas professoras particulares, ressaltando que não é para acompanhar os deveres de casa e nem tampouco para substituí-la no acompanhamento diário:

*Aí, desde o ano passado, como eu não tinha tempo de ficar estudando extra com ele, porque não adianta só o Para Casa, tem que estudar um pouco, eu botei uma professora acompanhando... Duas até, que estão acompanhando o André. Eu tenho uma professora que é a [nome da professora] que estuda com ele segunda e quarta-feira, uma hora, mas isso aí ela não faz Para Casa, [...] é estudo extra, para estudar português, mas não é para fazer Para Casa. E tem outra [professora particular] que estuda com ele toda sexta-feira, duas horas seguidas, de duas às quatro. Também estudo extra de português e matemática. Então, quatro horas por semana ele estuda isso. [...]E eu é lógico que eu fico de cima, o Para Casa ele faz, eu chego e corrijo, eu sento com ele. A professora não faz nada disso, ela estuda português e matemática. É para estudar mesmo, é hora de estudo a mais (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*



## 4.4 As atividades extraescolares

Nos dias de hoje, a escola e a família comungam da crença de que a atuação parental é fator essencial e determinante na construção de um destino escolar de sucesso. Apoiadas nesta convicção, as famílias investem nas atividades extraescolares e no lazer dos filhos, procurando otimizar seu tempo livre através de atividades que ampliem seu capital cultural e suas chances de êxito escolar. Os pais “(...) matriculam os filhos em bibliotecas, cursos de pintura, de dança, de música, pressionam para que leiam literatura e controlam o uso da televisão para que ela não se transforme no lazer preferido” (SINGLY, 2007, p. 58).

O tempo livre passa a ser, em boa parte, destinado ao exercício de atividades culturais e esportivas escolarmente rentáveis, ou seja, atividades formais capazes de contribuir para o aprimoramento dos estudos. Segundo Nogueira (1995,p.20), “trata-se de atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também do plano de suas condutas escolares”. Nesta pesquisa, ficou patente o alto investimento dos pais e sua aposta no extraescolar, acreditando em sua conversão em ganhos não só para a vida escolar, mas para o futuro profissional e social da prole. Em 12 das 20 famílias investigadas, os filhos realizam três ou mais atividades extras, sendo que as duas famílias cujos filhos realizam apenas uma atividade extraescolar são justamente aquelas cujas crianças têm aulas particulares e ou são submetidos a acompanhamento psicopedagógico. A tabela abaixo fornece o número de atividades extrascolares realizadas pelas crianças que constituem o universo pesquisado.

Tabela 2: DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS PESQUISADAS SEGUNDO O NÚMERO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS PELO(A) FILHO(A)

NÚMERO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	NÚMERO DE FAMÍLIAS
01	02
02	06
03	07
04	02
05	01
06	02
TOTAL	20

As atividades extraescolares das 20 crianças pesquisadas se desdobram em 60 atividades diferentes, com uma média de três atividades por criança. Esse número elevado de atividades imprime um ritmo intenso à vida das famílias, como já demonstramos no capítulo anterior. No entanto, as famílias, apesar da *sobrecarga*, da *correria* e de *não ter tempo nem para piscar*, investem em atividades diversas e contam com a adesão e a concordância dos filhos. Muitos pais investigados chegam a justificar esse número de atividades, afirmando que elas constituem um desejo do filho, *foi ela que pediu, ele que quis*:

*Ela faz natação duas vezes por semana de manhã, terça e quinta. Ela tem um personal para fazer ginástica, ela tem na quarta e na sexta. Ela tem inglês na segunda e na quarta de manhã, e ela faz, além disso, futebol na quarta e na sexta à noite, lá no colégio, xadrez na segunda à noite, e a catequese que vai ser na quarta, então ela não vai poder fazer o futebol mais na quarta, ela vai fazer só o futebol na sexta. Acho muita atividade? Acho. Mas ela me pediu para fazer todas elas. A única que ela não me pediu foi a ginástica com o personal, mas ela faz porque ela ficou doente [...] Mas ela faz numa boa. Mas assim, todas as outras, inclusive a natação, é uma opção dela. Aí, eu fiquei até preocupada: “Tantas atividades e tal. Como vai ser?”. Mas ela quer, se ela não der conta, eu já falei para ela: “Se você se sentir cansada, se você não der conta, qualquer coisa que não tiver indo legal, é só você falar, porque você pode parar” (Sandra, médica, mãe de Jéssica).*

*Tênis é de segunda à sexta, por exigência do Minas, catequese na quarta e ela faz inglês terça e quinta, de cinco às seis e vinte. Se você me perguntar se eu acho apertado, eu vou responder que não, porque se fosse apertado ela reclamaria. Porque a gente também sempre deu essa: “Você quer?”. Ela quer, ela gosta. O inglês eu não abro mão, mas o tênis... “Você não precisa ser da pré-equipe [do Minas tênis Clube] (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

As crianças concordam com os pais que o dia *fica um dia muito impensável*, e *meio puxado*. No entanto, os depoimentos não assumem a conotação de queixa ou reclamação. Ao contrário, revelam forte concordância, aceitação e adesão por parte dos filhos:

*Olha, fora da escola eu tenho bastante mesmo. Tenho futebol, que eu faço na [nome da escola de futebol], tem o meu uniforme ali. Eu fui hoje às nove horas, nove e quinze. Mesmo chovendo tem quadra lá coberta, eu acho muito legal. Também faço natação terça e quinta... Ou seja, terça, quarta e quinta já está assim. Sexta eu faço inglês às sete e meia da manhã, depois eu saio de casa e vou para o violão, e também tenho aula particular na quarta, depois do futebol. Na segunda é a única coisa que eu estou livre, mas eu estudo piano, porque eu estou livre. E à noite a minha rotina é folgada, aí eu só faço tarefa à noite (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

*Eu acho que não é corrido, eu tenho tempo para estudar. Eu acho que está separado do jeito certo, porque é assim, segunda-feira eu tenho nataçã – segunda, quarta e sexta tenho nataçã – e nesse ano, na segunda, eu vou ter catequese, mas é só às seis horas, e a minha nataçã é das quatro até às cinco. E terça e quinta eu tenho inglês, aí sobra tempo para eu poder estudar e para ir à aula particular (Serena, 10 anos, filha de Laura, advogada).*

O investimento no extraescolar é revestido de intencionalidade e os pais mostram-se seguros e conscientes dos ganhos advindos das atividades. Segundo as mães depoentes, o extraescolar tem como finalidade assegurar o pleno desenvolvimento e crescimento dos filhos, suprir possíveis dificuldades, desenvolver habilidades importantes no contexto social ou demandadas pelo mercado de trabalho. Segundo Lareau (2007, p. 17), os pais que operam na lógica do “cultivo orquestrado” “matriculam seus filhos em diversas atividades organizadas, específicas para cada idade, as quais dominam a vida familiar e geram um grande esforço, especialmente para as mães. Os pais veem essas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida”. Para além das intenções “instrumentais”, fortemente presentes nas intenções parentais, os pais investigados preocupam-se em assegurar aos filhos o desenvolvimento de habilidades humanas e relacionais, capazes de gerar bem-estar e felicidade. É o caráter “expressivo” que se evidencia nas intenções educativas parentais:

*O tênis é muito legal, ela [a filha] está aprendendo muito a ter mais controle, auto-controle, a lidar com frustraçã, perder, aprender a perder, aprender a ganhar. O inglês é sensacional, ela adora, vai muito bem e ela está aprendendo a valorizar a falar uma outra língua, a importância. [...] Ela [a filha] não gosta, não gosta da professora de catequese, então ela está aprendendo a frequentar uma aula com alguém que ela não gosta, que normalmente ela adora as professoras [...] Aprender a seguir as regras do jogo, a obediência ali dentro da catequese, o rigor do horário da catequese, vai ensinar para ela que ela tem que ter o horário. Eu acho que é uma coisa complementando a outra, não é? (Ada, médica, mãe de Beatriz).*

*Ah, eu vejo muito ganho. Por exemplo, a nataçã, primeiro saúde, eu acho que compromisso, é uma menina que tem compromisso com as coisas. [...] Então [a nataçã] dá também uma noçã de perder e ganhar, que é muito bacana. Eu achava [a nataçã] um esporte solitário e tal, mas ele é muito legal, porque ele te dá noçã exata da sua melhora. É o que eu falo com ela, a disputa dela é com ela mesma, então o que ela tem que querer é diminuir o tempo dela, e ela já tem noçã. É claro que se eu falar que não quer ganhar uma medalha, que não quer um primeiro lugar, é mentira. Fica muito feliz quando ganha, almeja isso. Mas também fica satisfeita quando percebe que melhorou, que venceu um obstáculo dela mesmo. Então eu acho que tem muito benefício, sabe? E isso ela vai levar pra vida. [...] Já viaja e a gente não pode ficar no mesmo hotel. Então tem que cuidar das coisas dela, tem que acordar no horário, cria uma independência e um*

*senso de responsabilidade, que eu acho muito interessante. E disciplina. São meninos disciplinados (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

*Ele [o filho] estava fazendo inglês e estava fazendo xadrez, para poder tentar melhorar a concentração. Porque esse problema dele de impulsividade, a psicopedagoga me explicou o seguinte, muitas vezes a gente pensa antes de fazer as coisas, no caso dele é o contrário, ele faz para depois, se for preciso, ele pensa. Entendeu? Então, no xadrez tem isso, porque depois que você mexeu a pedra e deixou, você não pode mais mexer. Então ele tinha que tentar pensar antes de soltar a pedra no lugar, para tentar disciplinar ele nesse sentido (Elvira, médica, mãe de Paulo).*

As crianças investigadas também consideram que essas atividades geram benefícios, sobretudo para vida escolar, pois como diz a Luciana *ajuda a pensar, a ficar mais inteligente*. Outras crianças chegam a projetar no futuro profissional os ganhos e benefícios advindos do investimento nas atividades extras:

*Eu fico mais relaxado quando eu faço os esportes, e depois eu volto para a casa, estudo... Como eu nadei, tudo, estudei... Tipo, quando eu faço esporte de dia, eu durmo bem, acordo bem e estudo melhor. (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública)*

*Olha, eu acho que a natação relaciona com a minha saúde. O meu inglês é bom também, porque às vezes eu tenho que viajar para um lugar e não sei falar essa língua, mas eu sei falar inglês, então eu posso me comunicar com as pessoas, e também, as vezes que eu tiver que viajar, não só a passeio, mas para algum trabalho, eu vou ter que falar inglês também (Serena, 10 anos, filha de Laura, advogada).*

Dentre as atividades extraescolares mais frequentes (conforme tabela 3 a seguir), estão o inglês e a natação, eleitas como prioritárias pelas famílias. Resultados semelhantes foram apresentados pela socióloga Nogueira (2002) num estudo sobre as trajetórias e estratégias escolares, desenvolvido junto às famílias de empresários de Minas Gerais. No entanto, embora sejam as atividades habitualmente realizadas pelas crianças, verificamos que os pais atribuem valores e perspectivas de futuro distintas. A natação, segundo as mães, é uma *questão de sobrevivência*. Os pais revelam que por segurança, toda criança precisa aprender a nadar, mas acreditam que até os 12 anos tal objetivo já terá sido alcançado e a criança, com exceção dos atletas, poderá desligar-se dessa prática esportiva. Tal atividade restringe-se ao tempo da infância, para a maioria das famílias. Já a aprendizagem da língua estrangeira constitui foco de maior interesse, preocupação e investimento por parte dos pais que pretendem investir na aprendizagem da língua inglesa e de outros idiomas de

forma contínua e ao longo de toda trajetória escolar, afinal, *inglês é pra toda vida, tem que estudar e não pode parar*. Por essa razão, a análise do Inglês, como atividade extraescolar, receberá maior atenção e aprofundamento no presente estudo.

Tabela 3: FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS

ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
INGLÊS	15
NATAÇÃO	11
FUTEBOL	07
GINÁSTICA (olímpica, rítmica e trampolim)	07
TÊNIS	06
ATIVIDADES MUSICAIS (violão, piano, coral, musicalização)	05
XADREZ	03
DANÇA	03
OUTROS (judô, skate)	03

O elevado número de famílias que investem na aprendizagem da língua inglesa chama a atenção, embora não constitua, no campo da sociologia, uma surpresa. Estudos recentes revelam que a internacionalização da formação e da carreira escolar dos filhos representa a mais nova e crescente estratégia educativa adotada pelas famílias das classes médias brasileiras. Segundo Nogueira (2010, p. 10), “esta parece ser a resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais”. Uma das mães entrevistadas ao justificar seu investimento no aprendizado da língua inglesa, fala da necessidade de *globalizar o menino*:

*O inglês, a gente sempre preocupou assim, até pelo fato dele [o filho] ter primos que são americanos, aí todo ano vem para cá para Belo Horizonte. Então eu acho que uma questão assim, de globalizar o menino mesmo, porque já tem parentes que falam outras línguas, e de repente viaja e lá na frente vai estudar fora, trabalhar. Sei lá! Ele tem o mundo pra ele, né? (Ana Paula, dona de casa, mãe de Rogério).*

Os depoimentos das famílias revelam que a ação parental aposta no capital cultural internacional como estratégia de superpreparação do filho, capaz de garantir a ele o

desenvolvimento de um conjunto de habilidades (competência linguística, cultural, abertura e autonomia, adaptabilidade, etc.), vislumbrando um futuro profissional promissor. As mães, ansiosas por assegurar aos filhos essa nova forma de capital, afirmam que tanto a escola quanto o mundo ocupacional *pedem o inglês* e reconhecem que *é impossível não saber inglês*:

*O inglês eu acho essencial, ela entrou quando foi alfabetizada. [...] Hoje não sou eu que quero, é o mercado que quer, é o mercado que exige um inglês fluente* (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).

*Eu coloquei no inglês e ele [o filho] vai aprendendo aos pouquinhos, sem correria, sabe? Eu sabia que na quinta série tinha inglês no colégio. E já que ele gosta, ele já ia adiantando, já ia familiarizando com a língua, sabe? Então, vai facilitar a vida dele na escola e no futuro, né? Qual profissional hoje vive sem inglês? Inglês é feijão com arroz tem que saber, tem que dominar* (Gabriela, empresária, mãe de Bruno).

É curioso observar que, em todos os depoimentos, a escolha primeira é pela língua inglesa. Segundo Nogueira et alii (2008b, p.364), embora os linguistas considerem e atribuam a todos os idiomas um valor equivalente, no plano da realidade social verificamos que diferentes idiomas desfrutam de diferentes valores. O linguista francês Jean-Louis Calvet (1999, *apud* NOGUEIRA, 2008b) apresenta um modelo de organização das línguas que explicita a hierarquia social entre os diversos idiomas. Segundo Calvet, no centro do modelo de organização das línguas, recebendo maior destaque e notoriedade, teríamos a língua inglesa, uma língua “hipercentral”. Na sequência, teríamos as línguas “supercentrais” como o francês, o espanhol, o português, o alemão, entre outras. Finalmente, as línguas “centrais” e as línguas “periféricas” que, nos diversos contextos sociais da atualidade, não constituem objeto de interesse e investimento de uma maioria. Considerando esse modelo proposto, podemos deduzir que as famílias tendem a investir nos idiomas que desfrutam de maior valor e rentabilidade no contexto escolar e profissional e, por isso, investem prioritariamente no inglês, língua “hipercentral”, ou em línguas “supercentrais”, como o espanhol.

Das 20 famílias entrevistadas, 15 têm seus filhos matriculados em cursos livres de inglês, sendo que o ingresso aconteceu, majoritariamente, aos sete anos de idade, isto é, tão logo o processo de alfabetização foi concluído. Quando questionadas sobre a aprendizagem de idiomas, as mães atribuíam à língua inglesa expressões como *essencial, prioridade, importante, fundamental*. Uma delas declarou: *o inglês eu acho essencial, não dá para viver sem*.

Um aspecto relevante da aprendizagem de línguas estrangeiras é a preocupação dos pais no sentido de que os filhos tenham fluência e desenvoltura para falar, fazendo com que a ênfase recaia na oralidade:

*Hoje [o inglês] é para a vida, não é só para o trabalho. [...] Eles já têm uma outra conexão, tem primo que mora fora, sabe? O mundo ficou muito menor. Então, a necessidade deles é muito mais viva, menos teórica e muito mais prática. Então eu acho que não tem o que falar, isso tem que fazer mesmo. Tem que estudar. Tem que saber falar inglês pra valer. É a vida que exige, não é? (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

*Eu acho que o mercado pede. Hoje em dia você tem que ter, você tem que falar. Garçon tem que falar inglês, o que mais você quer, não é? [risos] Então, como ele gosta, eu coloquei bem novinho, brincando, eles brincavam lá, então assim, foi uma coisa que ele gostou, então eu: “Vai estudando aí, vai fazendo...” [...] O inglês, eu acho que, independente de qualquer profissão que ele escolher, ele vai ter que saber falar (Gabriela, empresária, mãe de Bernardo).*

As crianças também consideram o aprendizado do inglês como prioridade e aquisição importante para o exercício profissional e para as viagens que pretendem fazer. Como os pais, enfatizam a importância do saber falar, comunicar-se com desenvoltura:

*Meu pai viaja para todos os lados do mundo para vender negócios. Aí, eu não acho legal, tipo, você ir para um lugar e não poder comunicar. Eu não acho legal. E se você for lá e aprender a falar com eles, é muito mais fácil para você pedir um remédio, por exemplo, pedir comida. Aí, eu acho também importante para profissão. Vai que vem uma pessoa de outro país para cá. Aí, o médico tem que atender, tem que falar a língua dele. Eu acho legal falar na língua deles (Breno, 10 anos, filho de Astrid, funcionária pública).*

*Ah, é importante. Se eu for morar lá, estudar ou trabalhar lá... Quando eu for viajar com os meus filhos – se eu tiver – minha esposa também, vai que não sabe falar inglês... Aí como é que faz? Tem que arrumar um tradutor para ficar andando com você? Não tem jeito isso. E também é importante, é uma língua importante para minha carreira, para trabalhar em outro país e tudo mais precisa falar inglês! (Paulo, 10 anos, filho de Elvira, médica).*

Essas famílias, em consonância com o modelo de organização das línguas formulado por Calvet, revelam o desejo de investir na aprendizagem de um segundo idioma, em geral, a língua espanhola, sendo indicada como a segunda língua de investimento das famílias investigadas, possivelmente em decorrência de sua valorização no mercado profissional:

*O espanhol, principalmente por causa do MERCOSUL, nós precisamos dele. Isso aí é uma questão de necessidade. É igual eu estou lhe falando, eu acho necessário, entendeu? Porque inclusive, algumas palestras que a gente assiste, ou aquela transmissão do fone de ouvido está ruim, ou o pessoal, por incrível que pareça,*

*traduz errado. Já vi várias coisas, inclusive no Wikipédia, tradução errada. Então, eu acho importante a gente entender o que está falando, porque fica mais fácil de você pegar o assunto. Isso eu estou falando como o meu ponto de vista, nos congressos que eu participo, que fica mais fácil, e as leituras que eles mandam para a gente. As revistas, a maioria é tudo em inglês. Então eu acho que faz falta sim (Marta, odontóloga, mãe de Aninha).*

*Hoje é fundamental, não é? Hoje em dia... O inglês primeiro, agora o espanhol também eu acho que tem que ser do mesmo jeito que o inglês. Outro dia eu falei com ele [o filho] assim: "Se tivesse um tempinho sobrando, ia ver se colocava você no espanhol". Mas eu acho que hoje o inglês e o espanhol são fundamentais, e aí, tudo o que vier depois é válido (Ana Clara, engenheira, mãe de Luciano).*

*Agora saber uma língua só já é pouco, não é? Então daqui a pouco começa o espanhol. A gente incentiva muito essas línguas, porque é importante. Hoje em dia, até mesmo para você sair, viajar, ... (Glaucia, médica, mãe de Ronald).*

É interessante destacar que as cinco famílias cujos filhos ainda não iniciaram o estudo de uma língua estrangeira apresentaram, no momento da entrevista, suas razões e explicações para tal decisão. Apoiada na orientação de profissionais e nas características dos filhos, a decisão parental pelo ingresso mais tardio nos cursos livres de idiomas constitui um ato consciente, fruto da reflexão cuidadosa dos pais.

*Quando ela estava aqui na [nome da escola infantil], eu conversei com a pedagoga, se ela achava que eu devia colocar aos seis anos a Soraya numa escolinha de inglês, ela tinha um ou outro coleguinha que fazia. Ela disse: Fernanda, eu acho que no momento, na atualidade, a criança tem que brincar, tem que fazer esporte. Ela vai estudar, e não significa que se ela entrar depois ela vai ter dificuldade. Chega um momento que eles vão se igualar. Depois, na hora em que ela tiver que estudar mesmo, que ela tiver na escola, aí sim, se ela quiser fazer extra, você vai avaliar, mas eu acho que não há necessidade agora de começar". Então, língua ela começa agora, esse ano na quinta série (Fátima, médica, mãe de Soraya).*

*Eu ainda não botei ele [o filho] não, vou colocar esse ano. Por que eu não coloquei? Porque o Consagração só começa na quinta série o inglês, vai começar agora. E também, a orientação que eu tive lá da... "Denise, você não vai botar ele para aprender outra língua, se o português que é a língua principal ele não sabe, ele não está bem". Então ele tem que estar bem no português, para depois partir para outra língua. Então vai ter essa hora. Então por isso que eu não me preocupei. Tem alunos que estão há três anos no inglês e tal, mas ele não. Aqui em casa com a M.(filha mais nova) eu vou fazer a mesma coisa. O Augusto eu só*



*vou botar esse ano, só esse ano no inglês (Denise, dona de casa, mãe de Augusto).*

*O Igor, quando for para a sexta série, no caso, vai começar o curso de inglês. Até porque, por orientação de uma prima do J. [marido], que deu aula de inglês no [nome de uma escola livre de inglês] durante muitos anos, ela acha que o ideal, no caso deles, a idade ideal é de onze anos para poder entrar para fazer o inglês, que vai aproveitar (Augusta, funcionária pública, mãe de Igor).*

Das 20 famílias entrevistadas, 16 expressaram grande familiaridade e proximidade com outros idiomas e culturas estrangeiras, em decorrência, sobretudo, de experiências profissionais e acadêmicas no exterior e, em alguns casos, da experiência dos pais como ex-intercambistas. Essas experiências somadas a outras – a existência de familiares e amigos residentes em outros países, as viagens turísticas ao exterior, etc. – parecem fomentar e assegurar aos pais a certeza de que o investimento na aprendizagem de idiomas constitui uma estratégia rentável e indispensável nos dias atuais. Nos depoimentos abaixo, os pais revelam serem portadores de significativo capital internacional:

*Eu, ontem, estava conversando isso com o meu marido. Eu quando era adolescente, frequentei o Rotary muitos anos. Eu frequentava muito os Estados Unidos, e eu já andei esse mundo inteiro. Nos Estados Unidos eu ia para estudar. Lógico que final de semana e tudo a gente aproveitava, dava uma passeada e tudo. Agora, para os outros lugares que eu viajei, já cheguei a viajar várias vezes, inclusive com o meu marido, foi para descansar, férias mesmo. [...] Intercâmbio, todos da família fazem. Eu mexi com Rotary, meu tio é rotariano também, mas a minha prima foi, mas não foi pelo Rotary, ela estudou no Consagração também, faz Relações Internacionais, ela está em Nova York. A outra formou no Consagração também, está fazendo mestrado na França. Nós todos temos o hábito, aí já é familiar de estar fora por um tempo (Marta, odontóloga, mãe de Aninha).*

*A minha família morou oito anos fora do Brasil, dois anos na Bélgica e seis anos na França, e eu tenho uma irmã que fez medicina na ULB, que é a Universidade Livre de Bruxelas. [...] A minha irmã que é dentista, ela fez uma parte dentística na França e também fez na Inglaterra, quando eles moravam lá. Então, quer dizer, na verdade, eu acho maravilhoso, eu acho que tem que ir mesmo. [...] Nós já estivemos ano passado nos Estados Unidos. Ela tinha ido pequenininha para Cancun, como férias, ano passado nós estivemos nos Estados Unidos. [...] Mas eu falei com ela: “Mas a partir do ano que vem, que você for aos Estados Unidos, eu quero que você observe, porque aí você vai começar a estudar inglês na escola”. Eu tenho uma conhecida que me chamou para ir à França esse ano, eu falei: “Quem sabe em setembro nós vamos, mas aí você tem que estudar muito, para você ter tranquilidade” (Fátima, médica, mãe de Soraya).*

*O meu sogro fez pós-graduação no exterior, e o meu marido nasceu lá [Inglaterra], então ele fala muito bem inglês. Então o meu marido nasceu lá, depois voltou aos Estados Unidos para estudar, fez intercâmbio, então ele sabe que isso é muito importante. (Glaucia, médica, mãe de Ronald)*

Para além do investimento no aprendizado da língua estrangeira, muitas famílias, sinalizaram a intenção de, no futuro, enviar os filho(s) para um intercâmbio High School<sup>20</sup> ou para estágios linguísticos de curta duração<sup>21</sup> ofertados pela própria escola Consagração, no período das férias escolares. Como bem disse uma das mães: *está longe (o intercâmbio), mas eu já penso. Acho que precisa:*

*Eu penso nisso. Eu e meu marido conversamos muito. Intercâmbio eu acho necessário, eu acho que também é um aprendizado de vida, não só por causa do inglês, mas é um outro momento que vai ser colocado para ele um senso de responsabilidade, um lidar com o novo, uma questão que eu acho que tem tudo para acrescentar. Eu acho que volta com uma visão de mundo mais ampla, mais... Eu tinha vontade (Corina, odontóloga, mãe de Ana Beatriz).*

*Se eu pretendo que ela [filha] faça intercâmbio? Pretendo sim, porque eu acho que o intercâmbio dá um verniz, dá uma fluência que as escolas aqui, mesmo que fosse estudo de muitos anos, não dá. E sobretudo, eu quero que ela viaje, o tempo que der para proporcionar viagens, para que ela conheça realidades diferentes... (Roberta, advogada, mãe de Sílvia).*

*Eu já penso também em intercâmbio, e se tiver a oportunidade eu deixo de olhos fechados, porque eu acho que é importante para a criança.(...) E é nessa hora que a gente aprende a cultura, aprende a criar, aprende a língua, porque é escutando no dia a dia. Isso é importante. (Glaucia, médica, mãe de Ronald)*

Em síntese, as intenções, interesses e perspectivas dos estudos por parte dos pais revelam o quanto eles estão mobilizados e dispostos a investir numa formação internacional para os filhos. Como afirmou uma mãe nos momentos finais da entrevista: *É uma luta. A gente faz de tudo por eles. E falta muito ainda, né? Falta passar no vestibular, fazer faculdade e ainda tem o tal de intercâmbio. Vou precisar de muito gás e haja dinheiro. [risos]*

---

<sup>20</sup> O intercâmbio High School é uma modalidade de intercâmbio cultural, ofertado aos alunos do Ensino Médio, tendo a duração de seis meses ou um ano acadêmico. O estudante tem a oportunidade de frequentar uma escola regular no exterior.

<sup>21</sup> Os estágios de curta duração passaram, recentemente, a serem ofertados por algumas escolas particulares de Belo Horizonte. Organizados e coordenados pela escola para o período de férias letivas, sobretudo em julho, os estágios de curta duração são oferecidos aos alunos do Ensino Médio.

## 5 CONCLUSÃO

O apreço pelo universo escolar, a forte crença no poder do diploma, a certeza de que o êxito escolar constitui o principal caminho para o sucesso profissional e para a realização pessoal revelaram-se, na presente pesquisa, como o motor interno das famílias. É em torno da e para a escola que a ordem familiar se constitui e se sustenta. E é em nome da escola que sacrifícios e renúncias são incorporados a um cotidiano de luta. *Luta de todo dia!*

Uma inabalável crença parece organizar e sustentar os projetos, a rotina e as práticas domésticas das famílias pesquisadas: *A escola é tudo!* É “tudo” porque é em torno da escolarização que a vida familiar se organiza e encontra sentido. As regras, os horários, as prioridades domésticas, bem como as atividades extraescolares e as atividades de lazer são estabelecidas em função das demandas e exigências escolares. A escola é “tudo” porque a possibilidade da manutenção ou ascensão social dessas famílias, num mercado escolar e profissional cada vez mais competitivo, depende dos diplomas conferidos por instituições de excelência. A escola é “tudo” porque dela depende a felicidade e a realização tanto dos pais, idealizadores e gestores de projetos educativos ambiciosos, quanto de seus filhos, ávidos por grandes conquistas escolares, pessoais e profissionais.

Assim, a escolarização apresenta-se, indiscutivelmente, como o principal foco de investimento e preocupação das famílias investigadas, gerando um processo de intensa e contínua mobilização parental. Face à escolarização dos filhos, os pais assumem um papel (hiper) ativo que os leva a adotar e monitorar cotidianamente estratégias diversas, visando assegurar a alta produtividade escolar dos filhos. Incansáveis e fortemente determinados em seus esforços, esses pais acreditam que o sucesso da prole depende diretamente de seus esforços, sacrifícios, renúncias e investimentos.

Isto dito, duas conclusões preliminares merecem destaque. A primeira é que, em consonância com teóricos da sociologia da relação família-escola (ESTABLET, 1987; LAREAU, 2007; VAN-ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999), verificamos que a conduta social das famílias investigadas revelou-se fortemente orientada e condicionada pelos mecanismos de reprodução das estruturas sociais. Sem desconsiderar a autonomia relativa das famílias na constituição de seus projetos educativos, constatamos que o imperativo de manutenção/ascensão social orienta e modela o funcionamento das famílias investigadas em torno da escola, centro de suas vidas. A segunda conclusão emerge como a resposta específica dessas frações das classes médias ao processo de massificação do ensino e ao aumento da concorrência escolar, exigindo dos pais uma intensificação e uma diversificação de suas ações e competências pedagógicas. Esse contexto de elevação da

competitividade explica a impressionante e acentuada mobilização em prol do êxito escolar dos filhos, observada nas famílias.

Parece lícito pois deduzir que, de modo geral, as famílias investigadas – por pertencerem às frações superiores das classes médias e por sentirem-se significativamente dependentes de diplomas valorizados – tornam os traços decorrentes do pertencimento social e da massificação do ensino ainda mais acentuados e potencializados. De tal modo que os dados da pesquisa nos permitem falar não de famílias mobilizadas, mas de famílias **altamente** mobilizadas, para as quais a escola não é somente importante, mas a **escola é tudo**.

### *O Consagração é tudo!*

A inegável centralidade do Colégio Consagração na vida das famílias já se insinua na precocidade com que esse colégio é eleito como a “melhor” escola para toda a prole. Mesmo antes de os filhos ingressarem nas escolas de educação infantil (necessariamente conveniadas com o Consagração) ou, até mesmo antes de terem nascido, os pais já tinham a certeza de que o Consagração era a escola de destino. O apreço pelo colégio é tão forte que algumas famílias definiram seu local de residência em função da localização do Consagração.

Forte e inabalável é a confiança nos efeitos do diploma obtido no Colégio Consagração. Pais e filhos partilham da crença de que tal diploma constitui um passaporte seguro para instituições de ensino superior de excelência, como a UFMG, e para postos de destaque e sucesso no mercado profissional. Em síntese, o projeto parental estabelece um percurso tido como certo e seguro que se inicia no Consagração, passa pela UFMG e chega aos prestigiosos cargos e altos salários.

A crença nesses fins, a certeza de que o Colégio Consagração, símbolo de tradição e distinção no contexto escolar, constitui o meio eficaz para a realização de ambiciosos projetos é que promove um movimento de aceitação, submissão e confiança “quase cega” das famílias no trabalho do colégio. Essa forte adesão erige a interação família-escola como um caso particular no contexto das abordagens teóricas mais atuais que tratam das relações família/escola. É o que explica – a nosso ver – o fato de que as fronteiras entre escola e família são, neste caso, preservadas e respeitadas. Muito pouco se observou em termos de conflitos, questionamentos, tensões ou contradições, prevalecendo no discurso dos sujeitos qualificativos como *maravilhosa, ótima, tranquila*, para caracterizar a relação.

A crença dos pais no Colégio Consagração é partilhada pelos filhos que aceitam com intensidade e naturalidade as exigências de uma rotina organizada em torno do êxito escolar.

Embora algumas crianças depoentes mencionem a falta de tempo para brincar ou confessem que suas vidas se reduzem a *estudar, estudar e estudar*, tais declarações não surgem em tom de queixa, reclamação ou insatisfação. Sem dúvida, essa atitude de concordância e fidelidade dos filhos aos valores e projetos parentais potencializa as estratégias, ameniza os sacrifícios, justifica as renúncias e amplia as chances do êxito escolar, fortalecendo nas famílias a crença de que vale a pena “apostar todas as fichas” na formação oferecida pelo colégio.

A interação das famílias com a escola resulta de uma lógica facilmente observada nos depoimentos, a saber: os pais acreditam no trabalho realizado pelo Consagração e aderem a seu projeto educativo. Os filhos aceitam os ambiciosos projetos dos pais e, conseqüentemente, a escola para eles eleita, aceitando quase sem resistência as exigências escolares e parentais. Instaure-se uma forte aliança e cumplicidade entre os atores envolvidos no processo educativo: pais, filhos e escola.

O único fator capaz de quebrar esse pacto pais/filhos/escola – fazendo com que as famílias renunciem a seus projetos educacionais – ocorre quando o(s) filho(s) apresenta(m) sinais de sofrimento psicológico decorrentes da vida escolar. Neste caso, cabe perguntar se a preocupação com o bem-estar dos filhos constitui fator suficiente para redefinir os projetos parentais? Se, inegavelmente, o bem-estar dos filhos vem em primeiro plano, no contexto familiar, é forçoso reconhecer que esses pais fazem um esforço hercúleo para não precisar de abrir mão do Consagração. Por meio de estratégias e recursos diversos, os pais atuam para que experiências de fracasso, capazes de desencadear angústias e medos, não tenham chance de se instalar e comprometer a permanência no Consagração.

A escuta e a análise atenta dos depoimentos fazem crer que a importância do bem-estar dos filhos é inquestionável, mas também que a centralidade do projeto pedagógico do Consagração é imperiosa e assegurada pela (super)mobilização parental que mantém as chances de fracasso afastadas do cotidiano das famílias, assegurando o bem-estar e a felicidade dos filhos.

### *Prefiro pecar pelo excesso!*

A forte adesão ao projeto do Colégio Consagração, grande trunfo parental para o sucesso, revela, por si só, a alta mobilização das famílias, mas é no ambiente doméstico que essa mobilização se traduz em rotinas rígidas e em estratégias complexas e dispendiosas, expressões claras da intensa e obstinada dedicação parental.

As famílias parecem reproduzir, em seus lares, o cotidiano do colégio, implementando a disciplina, a rotina e as exigências e as expectativas de uma performance pedagógica de excelência.

Em alguns casos, parece até mesmo possível concluir que a intenção das famílias, consciente ou inconscientemente, é a de suplantar as exigências da própria escola. Como dizem as mães: é preferível “pecar pelo excesso”, “prevenir do que remediar”, “sobrar do que faltar”. É esse cuidado com o “excesso” que faz com que as famílias transformem seus lares num “anexo” permanente da escola, mas onde não há férias ou descanso, nem para os filhos, nem para essas mães “profissionais”.

As próprias crianças depoentes descrevem o que nomeamos os “excessos” presentes nas condutas parentais: *estudo lá na escola, estudo aqui em casa. A vantagem que eu vejo é que na escola tem recreio... Quer saber, eu estudo mais é em casa mesmo.* Outro exemplo disto é que todas as crianças desfrutam das férias, dos feriados e dos finais de semanas assegurados pelo calendário escolar do Consagração. Porém, em casa, ocupar as férias, feriados ou finais de semana com atividades pedagógicas é algo usual nas famílias, estratégia aceita e incorporada ao cotidiano doméstico.

Pais e filhos, coesos e diretamente implicados no sucesso escolar, submetem-se confiantes a uma rotina doméstica de horários rígidos e ritmo frenético, de escasso tempo livre e focada no desenvolvimento de habilidades escolarmente rentáveis. Nesse contexto, são as mães – protagonistas e detentoras do monopólio da vida escolar dos filhos – que gerenciam com profissionalismo o processo de implantação e monitoramento das estratégias pedagógicas. Dentre as estratégias parentais reveladoras do hiperinvestimento familiar, depreende-se de nossa análise aspectos presentes na lógica do “cultivo orquestrado” (LAREAU, 2007).

Podemos citar, como exemplo, o controle sistemático sobre o uso da televisão e do computador. Verificamos que as mães, além de controlar o tempo de exposição, preocupam-se em avaliar e verificar com rigor a qualidade e a natureza dos programas televisivos e dos sites, vetando o acesso àqueles considerados “inúteis” por nada agregarem ao processo de escolarização dos filhos. Para algumas famílias, o acesso à televisão só acontece nos finais de semana e o uso do computador, para jogos de entretenimento, só é permitido nos feriados prolongados ou nas férias, sendo que no dia a dia apenas a realização de pesquisas escolares justifica seu acesso.

Outro exemplo, observado no cotidiano das famílias, consiste no incentivo ao diálogo. Ao mesmo tempo em que a valorização do diálogo situa as crianças como sujeitos de direito, propiciando o exercício do questionamento, da autoexpressão e da reivindicação, ela representa, para os pais, importante recurso educativo que lhes permite assegurar a manutenção da ordem moral doméstica, a disciplina para o estudo e a adesão dos filhos ao projeto educacional. Outro forte objetivo do diálogo, presente nos depoimentos, baseia-se na busca de informações sobre a rede de relacionamentos do(s) filho(s), com o intuito de protegê-los das “más companhias”, suscetíveis de afastá-los das exigências escolares.

Um último aspecto refere-se ao uso do tempo livre dedicado ao lazer. Em consonância com Lareau (2007), constatamos que esse tempo está submetido ao monitoramento e controle parental que privilegia as atividades consideradas escolarmente rentáveis, capazes de maximizar as aprendizagens do filho. No entanto, diferentemente do que observa Lareau (2007), o tempo livre tem também como propósito alimentar os laços sociais dos filhos, tanto com outras crianças da mesma faixa etária quanto com a família estendida. Os pais investigados mantêm contatos significativos e regulares com seus parentes, considerando os encontros de família uma tradição, “algo sagrado”. É curioso observar que, por maiores que sejam as exigências e urgências pedagógicas, os pais não privam os filhos da tão estimada convivência familiar.

O papel pedagógico desempenhado pelas mães aproxima-se de tal maneira da atividade docente que as próprias crianças chegam a dizer que têm uma professora na escola e outra em casa. No entanto, os dados obtidos permitem concluir que, em certos momentos, as mães preferem *pecar pelo excesso* e parecem superar a própria ação escolar. De forma particular, refiro-me ao exaustivo processo de preparação para as provas que denominamos de uma “super”preparação. Tal conduta consiste na aplicação de provas ao filho utilizadas pelo colégio em anos anteriores, as quais foram cuidadosamente xerocadas ou escaneadas e posteriormente aplicadas, corrigidas e avaliadas pelos pais. Quando o acesso a essas provas não é viável ou considerado insuficiente para uma preparação de excelência, as mães elaboram, elas mesmas, provas baseadas nas dificuldades observadas nos deveres de casa ou nas provas já realizadas pelos filhos. Essas provas “personalizadas” são sempre corrigidas, avaliadas e comentadas pelos próprios pais. Atividades como realização de arguição oral, elaboração de resumos, esquemas, somam-se a isso, no intuito de assegurar que os filhos sejam bem-sucedidos nos momentos formais de avaliação escolar.

Também reveladora do superinvestimento parental, destaca-se a prática dos estudos complementares aos deveres de casa. Segundo as mães, realizar apenas os deveres de casa é pouco (*arroz com feijão*). É necessário incrementar os estudos, ir além, investir em atividades complementares, através da compra de livros didáticos diferentes dos adotados pela escola, da aquisição de cadernos de uso exclusivamente doméstico e destinados à realização de exercícios elaborados pelos pais, além das viagens e passeios pedagógicos que ilustram e ajudam a fixar os conteúdos escolares.

Lembramos ainda das aulas particulares em caráter preventivo. Algumas famílias, antes mesmo do início do ano letivo, programam acompanhamento particular para todo o ano; algumas chegam a ter duas professoras particulares. O objetivo das aulas particulares e de todo o empenho parental não é só o de evitar possíveis “derrapagens” no percurso escolar, mas assegurar o gosto, a devoção autônoma aos estudos, ingrediente fundamental para a concretização exitosa dos projetos educacionais parentais.

Incapaz de esgotar todas as possibilidades analíticas decorrentes dos dados coletados, esperamos ter contribuído com novas reflexões para a compreensão das famílias pertencentes às frações superiores das classes médias e de suas estratégias cotidianas, marcadas por uma luta incansável pelo sucesso escolar.

Por fim, abrimos ao leitor a possibilidade de novos caminhos investigativos que emergiram no percurso da análise. No universo pesquisado, algumas crianças depoentes são atletas de um grande clube da cidade, instituição com a qual as famílias firmam contrato e que lhes impõem inúmeras e diárias exigências. Quais as particularidades da organização familiar, dos projetos e das estratégias das famílias que investem em clubes esportivos renomados? O que tal investimento representaria para os projetos educacionais? Como é a rotina e o ritmo de vida de crianças que respondem aos requisitos de três instituições exigentes: a família, o Colégio Consagração e o clube esportivo?

Pensar a relação família-escola e as estratégias educativas parentais do ponto de vista da escola ou dos genitores masculinos que, na presente pesquisa, não foram ouvidos, constituem outra possibilidade instigante para futuras pesquisas. Novas direções e horizontes de expansão da pesquisa podem também considerar como as estratégias educativas parentais são implementadas e adaptadas a outros níveis do sistema de ensino.

Talvez, mais do que concluir, fique a certeza das lacunas, a riqueza das outras possibilidades investigativas e o prazer de ter participado de um processo de pesquisa que aponta e convida para novos caminhos.



## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A. N. d. (2009). *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, Pistas para Investigação*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. (orgs.) (2002) *A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- ARIÈS, P. (1981). *História Social da Família e da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BALL, Stephen, GEWIRTZ, Sharon, BOWE, Richard, (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- BALLION, R. (1977). *L'argent et l'école*. Paris: Stock.
- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- BOURDIEU, P. (2004a). Os três estados do capital cultural. In: P. BOURDIEU, *Escritos da Educação*. 6.ed. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani).Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. (2004b). 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.
- BOURDIEU, P. (2004c). Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. 6.ed. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- CARVALHO, M. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, julho, p. 143-155.
- CARVALHO, M. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, jan-abril, p. 94-104.
- CARVALHO, M. (2006). O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, n.8, p. 875-102. Recuperado de [http://rleducacao.ulusofona.pt/pdf08/artigos\\_maria\\_carvalho.pdf](http://rleducacao.ulusofona.pt/pdf08/artigos_maria_carvalho.pdf).
- CARVALHO, M., & NASCIMENTO, C. &. (2006). O lugar do dever de casa na sala de aula. *Olhar de Professor*, 9(2), p. 341-357. Recuperado em 10 de julho 2011, de [www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista92\\_artigo09.pdf](http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista92_artigo09.pdf).
- DEVAOUASSOUX-MERAKCHI J. (1975). *La petite-bourgeoisie et l'école*, tese de doutorado, Univ. de Paris VIII.
- DIOGO, A. (1998). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contextos escolar local*. Celta.
- DUBET, F. M. (1996). *À l'école - sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

- DUBET, F. M. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropologia Social*, nº 16, p. 39-66.
- ESTABLET, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF.
- FIGUEIRA, S. (1986). *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar.
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FOLHA, O. E. (2004b). <http://www1.folh.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15831.shtml>. Acesso em 03 de agosto de 2011a.
- FONSECA, M. M. (2003) Educar herdeiros - práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FRANCO, O. C. (2002). Práticas Familiares em relação ao Dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte . Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- GLASMAN, D., & COLLENGES, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: CNDP/FAS.
- GODARD, F. (1992). *La famille - affaire de générations*. Paris: PUF.
- GUERRA, A., POCHMANN, M., & AMORIM, R. e. (2006). *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: Classe Média Desenvolvimento e Crise*. São Paulo: Cortez.
- HÉRAN, F. (1994). " L'aide au travail scolaire: les mères perseverent". *INSEE* , nº. 350, déc.
- LAREAU, A. (2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, dezembro, p.13-82.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MIGEOT- ALVARADO, J. (2000). *La relation école-familles*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- MONTANDON, C. & PERRENOUD P. (2001). *Entre Pais e Professores: um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta.
- NÉRI, M. C. (2008). *A Nova Classe Média*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- NOGUEIRA, M. A. (1991). Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.3, p. 89-112.
- NOGUEIRA, M. A. (1995). Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul-dez, p. 155-169.
- NOGUEIRA, M. (1998a). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultura. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo , v. 1, n.7, p. 42-56.
- NOGUEIRA, M. A. (1998b). Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto-SP , v. 8, n.14/15, p.91-103.

NOGUEIRA, M. A. (2002). *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Tese Titular. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

NOGUEIRA, M. A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 26, p.133-144.

NOGUEIRA, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social* (Lisboa), Lisboa-Portugal, vl. XL. n. 176,p. 563-578.

NOGUEIRA, M. A. (2006). Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.31, n.2, p. 155-169.

NOGUEIRA, M. (2007). A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional. *Atos de Pesquisa em Educação*, vol. 2, n. 1, jan-abril, p.3-22. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/164/126>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

NOGUEIRA, M. A. (2008a). Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. Comunicação apresentada no I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Belo Horizonte: OSFE/Observatório da Juventude

NOGUEIRA, M. A. (2008b). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, n. 103,maio-ago, p. 355-376.

NOGUEIRA, M. A.(2010). Classes Médias e a Escola: novas perspectivas de Análise. *Currículo sem fronteiras*, v.10,n.1, jul, p. 213-231.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., & ZAGO, N. (2000). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, M. A., & NOGUEIRA, C. M. (2002). A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, V. 78, abril, p. 15-36.

NOGUEIRA, M. A., & NOGUEIRA, C. M. (2004). *Bourdieu & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

NOGUEIRA, M. & AGUIAR, A. (2010). Stratégies D'internationalisation Des Établissements D'enseignement Privés au Brésil. *Atos de Pesquisa em Educação*, vol. 2, n. 1, jan-abr, p. 3-22. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/164/126>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

PAIXÃO, L. & MULLER M.L. (2006). *Educação, Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT.

PAULA, F. (2000). *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

. QUADROS, W. J. (2003). A evolução recente das classes sociais no Brasil. In: M. W. PRONI, & W. HENRIQUE. *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90* (p. 15-69). Campinas: Editora UNESP.

RESENDE, T. (2006). Dever de casa: questões em torno de um consenso. Recuperado em 10 de julho de 2011, de <http://www.anped.org.br>.

RESENDE, T. F. (maio/junho de 2007). Dever de casa, espelho de desigualdades. Recife: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia.

RESENDE, T. F. (2008). Entre Escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paideia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto - SP, v. 18, p. 385-398.

ROUSSEL. (1989). *La Famille Incertaine*. Paris: Odile Jacob.

SARACENO, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.

SINGLY, F. d. (1993). *Sociologie de la Famille Contemporaine*, Paris: Nathan.

SINGLY, F. d. (2007). *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

SIROTA, R. (1994). *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SIROTA, R. (2000). "Le métier d'élève". In: FORQUIN, J.C. (Org). *Sociologie de l'Éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP.

VAN ZANTEN, A. (2007). Reflexividade y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 245-278.

VAN-ZANTEN, A. & DURU-BELLAT, M. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

WAGNER, A.C. (1998) *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: PUF.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Orientações para o estudo diário

Caros(as) pais, mães e/ou responsáveis,

Esta cartilha traz orientações e dicas para que vocês possam *auxiliar* na organização do tempo e do estudo de seu (sua) filho(a).

Acreditamos que o sucesso que seu(sua) filho(a) irá alcançar ao final do ano letivo é o resultado de um processo contínuo e conjunto entre a família e a escola. Para isso, é fundamental que a criança tenha uma rotina saudável, o que inclui horários definidos para estudar diariamente, brincar, ter cuidados com a alimentação, atenção aos horários para dormir e acordar e definição do tempo de exposição à TV e ao computador, o qual nunca deve ser superior ao tempo de brincar e estudar.

É necessário que vocês, pais, estabeleçam as regras e os combinados com e para as crianças, construindo uma rotina. É a constância e a repetição que irão assegurar que a criança aprenda e internalize valores de organização e disciplina, o que proporcionará segurança e conforto a ela.

Alguns aspectos merecem especial atenção na construção de uma rotina saudável. Entre eles, destacamos:

- ✓ alimentação equilibrada (rica em vitaminas e proteínas);
- ✓ boas horas de sono (com horários regulares para dormir e acordar);
- ✓ tempo livre para brincar;
- ✓ prática esportiva regular;
- ✓ atividades de lazer diversificadas (teatro, museu, parques, livrarias, bibliotecas);
- ✓ incentivo à prática da leitura;
- ✓ controle do tempo de exposição à TV e internet;
- ✓ valorização e priorização das atividades escolares.

Cabe ressaltar que, no período da infância, **o brincar é essencial para um desenvolvimento biopsicossocial saudável**. O brincar que mencionamos é o brincar livre e não aquele orientado, determinado e dirigido por um adulto. O brincar livre deve partir do desejo da criança, ser prazeroso, divertido e espontâneo.

Outro importante aspecto que merece nossa atenção é o tempo de exposição das crianças à TV e ao computador. É preciso acompanhar, selecionar e monitorar os programas de televisão e os jogos eletrônicos, respeitando a indicação para faixa etária. Precisamos, sim, cuidar de cada detalhe do dia-a-dia para que a rotina seja, realmente, saudável e para que a criança compreenda que há tempo e idade para tudo!

Coordenadoras e Professoras  
Setor de Psicologia Educacional

*Ao iniciar o ano, sugerimos estabelecer com a criança um quadro de horários com suas atividades e tarefas. É importante que a criança participe desta construção, apresentando sugestões, discutindo idéias, ouvindo ponderações e descobrindo o que é melhor para ela em função do seu jeito de ser, das*

*suas limitações e qualidades. Esse momento de auto-conhecimento, do estabelecimento de prioridades e responsabilidades e de organização das atividades e seus horários permitirá o exercício da autonomia e o desenvolvimento do senso de compromisso e responsabilidade.*

*Nesta idade as crianças ainda não apresentam uma clara noção de tempo, por isso, o quadro de horários, instrumento concreto, pode ajudar nesse momento comum de desorganização temporal.*

Quadro de horário

HORA/DIA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MANHÃ							
TARDE							
NOITE							

**Sugestão:** façam este quadro em um papel maior, tipo cartolina ou papel craft. E deixem-no em local visível pela criança. A criança também pode fazer um desenho da atividade ou dos horários e colá-lo no quadrinho correspondente, deixando que ela se aproprie **do seu quadro de horários**.

### **ESTUDO DIÁRIO**

Organizado o quadro de horários com todas as atividades, chegou o momento de acompanhar as atividades escolares em casa. Para isso, algumas dicas são importantes.

As crianças das séries iniciais estão aprendendo que o “para casa” é um dever e não pode ser deixado de lado e nem ignorado. Deve constar no quadro de horários um tempo reservado para esta tarefa que é da criança, mas que precisa de um acompanhamento dos pais. Então, vamos às dicas:

- ⇒ escolham um **local adequado ao estudo**, onde não ocorram interferências de pessoas, telefone e televisão;
- ⇒ escolham um **móvel adequado ao tamanho de seu(sua) filho(a)**, para que ele(ela) sintase confortável, evitando futuros problemas de postura ou dores;
- ⇒ antes de iniciar os estudos, **coloquem sobre a mesa apenas o material necessário** e evitem deixar que a criança levante ou desvie sua atenção do conteúdo ou exercício que estiver realizando;
- ⇒ **não respondam prontamente às perguntas** das crianças e resistam ao famoso “não sei” ou “não consigo”. Incentivem a criança a pensar e valorizem suas respostas e resultados;
- ⇒ **incentivem seu(sua) filho(a)** a anotar as dúvidas para perguntar à professora em sala de aula;
- ⇒ **lembrem-se:** o “para casa” é a atividade que permite ao aluno adquirir confiança nele mesmo para que possa realizar atividades sozinho em sala como uma avaliação.

## **PREPARANDO PARA AS AVALIAÇÕES**

A melhor forma de preparar as crianças para as avaliações, conhecidas e temidas como provas, é desmitificar a idéia negativa que construímos acerca deste instrumento pedagógico.

Avaliar faz parte do cotidiano escolar e de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Portanto, vamos vivê-lo com mais tranquilidade e naturalidade, evitando comentários, cobranças ou estabelecendo exigências demasiado elevadas à realidade do filho. A forma com que nos relacionamos com os momentos de avaliação e os sentimentos que ela mobiliza em nós irá influenciar e determinar a conduta dos nossos filhos.

Ensinem a seu(sua) filho(a) que, por meio de um estudo diário e organizado, ele(ela) estará gradativamente preparando-se para os momentos de avaliação.

Os dias que antecedem a prova são propícios para a revisão do conteúdo já estudado. Fiquem atentos às dicas para revisão:

- ⇒ reveja com seu(sua) filho(a) a matéria da prova na sequência em que ele(ela) viu em sala de aula;
- ⇒ nunca deixem para revisar todo o conteúdo na véspera, pode não dar tempo e isso também pode causar insegurança no(a) aluno(a);
- ⇒ refaçam alguns exercícios com ele(ela), sobretudo aqueles em que ele(ela) apresentou maior dificuldade na resolução;
- ⇒ no dia da prova, deem a ele(ela) uma alimentação leve e saudável.

Outros cuidados pequenos, mas não menos importantes, são necessários e contribuem para o aprendizado e a organização saudável da vida escolar de seu(sua) filho(a), como:

✓ **Cuidado com o peso da mochila!**

A Organização Mundial de Saúde recomenda que a mochila deve pesar no máximo 10% do peso total da criança. Para isto, é preciso ajudar a criança a organizar bem seu material, evitando que ela traga para a escola objetos desnecessários ao ambiente escolar.

✓ **Uso da agenda**

Perguntem a seu(sua) filho(a) sobre a agenda, incentivando-o(a) a usar e anotar o que é importante. Além de contribuir para a organização do(a) aluno(a), a agenda também é um ótimo meio de comunicação entre a família e a escola.

✓ **Hora do lanche!**

Hábitos saudáveis de alimentação são sempre importantes. Evitem lanches ricos em gorduras, açúcares, refrigerantes, entre outros. O lanche preparado em casa é sempre mais aconselhável, como sucos, frutas e sanduíches.

## Anexo 2

### ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO DEVER DE CASA

Caro(a) aluno(a), o dever de casa é um momento importante para sua aprendizagem.

Cabe a você realizá-lo, diariamente, com muita atenção e capricho.

Para ajudá-lo (la), apresentamos algumas dicas:

- Junto com os seus pais, **organize sua rotina** e defina um **horário fixo** para fazer seus deveres.
- Escolha um **local silencioso, bem iluminado e tranquilo** para realizar seus estudos.
- **Recorte** as folhas **com atenção e cole-as com cuidado**.

Dica amiga: coloque pinguinhos de cola nas pontas das folhas. Nada de excesso nem desperdício.

- Escreva com calma e capricho. Cuide para que a sua letra fique cada vez mais bonita e legível.
- Ao colorir, fique atento(a) ao contorno do desenho. Não vale rabiscar ou colorir sem capricho.
- Caso não entenda uma pergunta, leia-a de novo. Se a dúvida persistir, peça a ajuda de um adulto. Só não vale desistir!
- Durante a realização dos deveres, não vale levantar da cadeira, ficar conversando, cantando ou se distraindo com os seus pensamentos. Mantenha a concentração e a disciplina até terminar a última tarefa.
- Ao encerrar os deveres, guarde todo o material na pasta.

**LEMBRE-SE: O SUCESSO VAI  
DEPENDER DA SUA DEDICAÇÃO,  
DO SEU CAPRICHOS E DO SEU  
ESFORÇO DIÁRIO.**

**FAÇA SEMPRE O MELHOR!**



## Anexo 3

### Dicas para a volta às aulas

A possibilidade de recomeçar um novo ano é sempre um convite para um agir mais consciente e comprometido com o propósito de ser mais, tanto individual quanto coletivamente. As intenções são sempre positivas e apontam para o desejo de crescer e superar. No entanto, precisamos ter clareza de que um resultado positivo demanda um processo de contínuo investimento, diálogo e cuidados. É preciso que nós, pais, estejamos, dia a dia, atentos à rotina dos nossos filhos.

Cabe lembrar que ter rotina não é o mesmo que ter um conjunto de atividades. A realização desordenada ou a ausência de horários e regras para as atividades impede a implantação de uma rotina no contexto familiar. Isso porque rotina pressupõe repetição, constância, previsibilidade, o que garante a internalização e o cumprimento da mesma na ausência das figuras parentais. Portanto, só haverá rotina mediante regras, princípios e horários determinados. E isso é extremamente benéfico para as crianças e os adolescentes, pois gera segurança, conforto, disciplina e organização interna e externa. Quando as atividades acontecem de forma desordenada e não há horários certos para dormir e acordar, ou dias e tempo determinado para TV e computadores, horários corretos para alimentação, poderemos favorecer o aparecimento de quadros de ansiedade, desorientação e agitação, o que ocasiona uma convivência familiar mais tensa e conflituosa.

Para auxiliá-lo na construção de uma rotina saudável, seguem algumas dicas para a volta às aulas que podem ser objeto de discussão e reflexão familiar:

- ⇒ Avalie o ano anterior, analisando os aspectos positivos e aqueles que demandam melhoria e maior atenção. Estabeleça novas metas para o ano que se inicia e estratégias preventivas para evitar as antigas e já conhecidas dificuldades.
- ⇒ Organize uma rotina em que seja possível conciliar estudo diário, atividade física regular, tempo para descanso e convivência familiar, e uma atividade extra de interesse.
- ⇒ Acompanhe e defina o tempo de exposição à televisão e selecione os programas adequados à idade do seu filho. Novelas, filmes destinados ao público adulto ou desenhos que estimulam a violência devem ser rigorosamente evitados.
- ⇒ Estabeleça os dias e o tempo destinados aos jogos eletrônicos ou de acesso à internet. Acompanhe, selecione e monitore as navegações, pois o fato de o seu filho estar em casa, bem pertinho de você, não garante a sua segurança, uma vez que ele está virtualmente conectado ao mundo. Cabe lembrar que o tempo dedicado à televisão, aos jogos eletrônicos e à internet nunca deve ser superior ao tempo de estudo ou ao tempo de brincar, no caso das crianças menores.
- ⇒ Reservar tempo para leituras, discussões de temas da atualidade, contação de histórias ou jogos em família é essencial. Crie oportunidade também para ir ao teatro, visitar exposições e museus, assistir a bons filmes, enfim, tenha uma vida cultural mais rica e diversificada, pois isso terá impacto positivo na vida escolar e na formação do seu filho.
- ⇒ Cuidado com o tempo de descanso. Vivemos num ritmo frenético, com sobrecarga de atividades e agendas lotadas de compromissos e, para cumpri-los, privamos nossos filhos das necessárias horas de sono. O que teremos serão crianças e adolescentes mais irritados, sonolentos ou mais dispersos e agitados, com a capacidade de concentração e memorização comprometida pela falta de um sono de qualidade.
- ⇒ Aprender a ficar em casa, valorizando o estar em família é essencial. Nossos finais de semana não precisam ser uma sucessão de eventos, festas, compras e visitas. Por que não

podemos passar um domingo em casa, conversando, assistindo a um bom filme, lendo bons livros, preparando um almoço especial e arrumando gavetas? Por que parecemos ter a obrigação de ir a todas as festas e churrascos? Por que não selecionar, escolher e priorizar o que fazer no tempo de descanso para que efetivamente possamos descansar e começar a semana com disposição e renovados?

- ⇒ Nossos filhos não precisam ser produtivos o tempo todo. Não precisam ser expostos incansavelmente a estímulos que garantam a aprendizagem de novas habilidades que os tornem mais competitivos para o mercado. Evite sobrecarga de atividades extras, permita a eles tempo livre para brincar ou para ficar olhando para o teto, revivendo e elaborando suas experiências.
- ⇒ Busque o equilíbrio entre direitos e deveres. Lembre-se de que a cada direito corresponde um dever e, como educadores, os pais devem garantir e assegurar esse equilíbrio. Não posso poupar meu filho dos deveres e responsabilidades, achando que assim ele será mais feliz e menos estressado. Portanto, se o seu filho tem direito à educação de qualidade, ele tem o dever de estudar com qualidade. Se ele tem o direito de ser ouvido, ele tem o dever de falar e de ouvir de forma respeitosa. Ensine isso a ele.
- ⇒ Determine algumas tarefas ou responsabilidades do filho para com a família e as atividades domésticas, como arrumar a cama, guardar as roupas, colocar ou tirar uma mesa. Mesmo que tenha profissionais que cuidam das tarefas domésticas, o seu filho precisa participar, contribuir e aprender a cuidar e não só a ser cuidado e servido.

Com essas dicas e reflexões, esperamos contribuir para a construção e a vivência de um ano verdadeiramente novo.

## Anexo 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

#### **Registro em ficha própria:**

- DADOS PESSOAIS DOS PAIS (nome, idade, endereço/telefones, estado civil)
- ESCOLARIDADE E OCUPAÇÃO.
- DADOS DOS AVÓS MATERNO E PATERNO (escolaridade e ocupação).
- CONFIGURAÇÃO FAMILIAR (Número de filhos, posição na família do filho focalizado, gênero e situação escolar de cada filho).
- FAMÍLIA (idade, sexo, situação de cada filho/instituição de ensino/ série).

#### **Registro em áudio:**

- ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO (critérios, estratégias e contexto em que ocorreu a escolha).
- A ROTINA FAMILIAR EM DECORRÊNCIA DA ESCOLA (horários, regras, combinados, prioridades, organização do tempo livre/lazer, contatos sociais, divisão das tarefas educativas entre os pais).
- ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (contatos com a escola; check-up cotidiano da agenda, mochila, uniforme, etc; ajuda no dever de casa e no estudo para as provas; acompanhamento do desempenho escolar/provas e boletins, atitudes frente aos sucessos e insucessos escolares).
- MODALIDADES DE AJUDA PEDAGÓGICA (psicólogos, psicopedagogos, professores particulares, outros).
- RELAÇÃO COM A ESCOLA (expectativas, exigências, satisfações/insatisfações).
- ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES (esportivas, culturais e artísticas).
- ESTUDO DE IDIOMAS E A PERSPECTIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS.
- PROJETO EDUCACIONAL PARA OS FILHOS E AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO ESCOLAR, SOCIAL E PROFISSIONAL DO MESMO.
- TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS FILHOS.

## Anexo 5

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

#### Registro em áudio:

- A ROTINA FAMILIAR EM DECORRÊNCIA DA ESCOLA (horários, regras, combinados, prioridades, organização do tempo livre/lazer, contatos sociais, divisão das tarefas educativas entre os pais).
- ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (ajuda no dever de casa e no estudo para as provas; acompanhamento do desempenho escolar/provas e boletins, atitudes parentais frente aos sucessos e insucessos escolares).
- MODALIDADES DE AJUDA PEDAGÓGICA (psicólogos, psicopedagogos, professores particulares, outros).
- INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA
- ATIVIDADES EXTRA- ESCOLARES (esportivas, culturais e artísticas).
- ESTUDO DE IDIOMAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS.
- EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO ESCOLAR E PROFISSIONAL
- TRAJETÓRIA ESCOLAR .