

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA BERNARDES MAKISHI DIAS

AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS DE ELITE
ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

SÃO PAULO

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA BERNARDES MAKISHI DIAS

AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS DE ELITE

ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Sociologia da Educação
Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego

SÃO PAULO

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

DB541E Dias, Gabriela Bernardes Makishi
e As expectativas das famílias de elite acerca do
papel da escola: algumas aproximações / Gabriela
Bernardes Makishi Dias; orientadora Teresa Cristina
Rebolho Rego. -- São Paulo, 2021.
216 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. relação família-escola. 2. educação das
leites. 3. expectativas sobre a escola. 4. mercado
escolar. I. Rego, Teresa Cristina Rebolho, orient.
II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Bernardes Makishi Dias

As expectativas das famílias de elite acerca do papel da escola: algumas aproximações

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para meus filhos, Guilherme e Pedro,
por me ensinarem tanto sobre o amor
em tão pouco tempo.

AGRADECIMENTOS

Ao Guilherme e Pedro, por me ensinarem a ser mãe e por me fazerem descobrir uma felicidade que nem sabia que existia.

Ao Diego, pelo amor desde o início da caminhada.

Aos meus pais, pelo apoio fundamental – sem vocês eu jamais teria conseguido.

À minha irmã e ao meu cunhado, por me fazer rir quando mais precisei.

Às minhas amigas educadoras, por serem inspiração.

À Ana Paula, pelo olhar atento e generoso.

À FEUSP, por ser um espaço de crescimento.

À escola pesquisada, por abrir as portas.

Às coordenadoras entrevistadas, por serem tão generosas.

Às Profas. Dras. Denise Trento e Maria da Graça Setton, pelas contribuições ao exame de qualificação, que foram de extrema importância para essa pesquisa.

À Teresa, pelas inestimáveis contribuições, pelo aprendizado e pela paciência.

RESUMO

DIAS, Gabriela Bernardes Makishi. **As expectativas das famílias de elite acerca do papel da escola: algumas aproximações.** 2021. 216 páginas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho teve por objetivo investigar como se dá a escolha de uma instituição de ensino e as expectativas acerca do papel da escola por parte de representantes de famílias da elite econômica que matriculam seus filhos e filhas em instituições privadas. O intuito foi o de compreender se há um descompasso entre as expectativas que as famílias depositam na escola e o que a escola supõe que deve oferecer.

Além de amplo estudo teórico, a pesquisa empírica teve como foco as opiniões expressas por pais pertencentes às elites econômicas da cidade de São Paulo, que buscaram uma determinada escola privada da zona sul para matricular seus filhos, entre os anos de 2013 e 2019. Por meio da análise das respostas dos pais a um questionário aplicado pela instituição procurada, pretendeu-se identificar como se dá a escolha da escola e quais eram as expectativas das famílias acerca do papel da mesma, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A partir da análise do conjunto de respostas, este trabalho lançou uma série de outros recursos metodológicos para realizar a investigação: entrevistas com as coordenadoras, que ajudaram a interpretar e analisar os dados obtidos e sistematizados em forma de gráficos, observação de reuniões de apresentação da escola e, finalmente, entrevista com uma mãe que apresentou interesse em matricular as filhas na instituição. Os resultados obtidos permitem afirmar que as visões dos grupos estudados são significativamente divergentes e que tal descompasso pode implicar tensões na relação escola-família.

Palavras-chave: *relação família-escola, educação das elites, expectativas sobre a escola, mercado escolar.*

ABSTRACT

DIAS, Gabriela Bernardes Makishi. The Expectations Of Elite Families About The Role Of School: Some Approaches. 2021. 216 pages. Doctoral dissertation. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This study aimed to investigate how the choice of an educational institution occurs and the expectations about the role of the school by representatives of families from the economic elite who enroll their sons and daughters in private institutions. The aim was to understand if there is a mismatch between the expectations that families have in school and what the school supposes it should offer.

In addition to a broad theoretical study, the empirical research focused on the opinions expressed by parents belonging to the economic elites of the city of São Paulo, who sought a particular private school in the south zone to enroll their children, between 2013 and 2019. Through the analysis of the parents' responses to a questionnaire applied by the institution sought, it was intended to identify how the school was chosen and what were the families' expectations about its role, from Kindergarten to High School. From the analysis of the set of answers, this work launched a series of other methodological resources to carry out the investigation: interviews with the coordinators, who helped to interpret and analyze the data obtained and systematized in the form of graphics, observation of presentation meetings of the school and, finally, an interview with a mother who showed interest in enrolling her daughters in the institution. The results obtained allow us to state that the views of the studied groups are significantly divergent and that such a mismatch may imply tensions in the school-family relationship.

Keywords: *family-school relationship, education of the elites, expectations about the school, school market.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG – Palavra-chave: Relação escola-família	41
Tabela 2 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG – Palavra-chave: Educação das elites	56
Tabela 3 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG – Palavra-chave: Envolvimento parental	62
Tabela 4 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP e UFMG – Palavra-chave: Mercado escolar	63
Tabela 5 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP e UFMG – Palavra-chave: Estratégias educativas	68
Tabela 6 – Estimativa de vagas para 2020	104
Tabela 7 – Número de famílias respondentes por ano	113
Tabela 8 – Procura por vagas X Quantidade de vagas em 2019	114
Tabela 9 - Instituições visitadas por F. Z. para a escolha da escola	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Como conheceu a escola – Educação Infantil (2013 a 2019)	117
Gráfico 2: Como conheceu a escola – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2013 a 2019)	119
Gráfico 3: Como conheceu a escola – Anos Finais do Ensino Fundamental (2013 a 2019)	121
Gráfico 4: Como conheceu a escola – Ensino Médio (2013 a 2019)	123
Gráfico 5: Como conheceu a escola – Período Integral (2013 a 2019)	124
Gráfico 6: Como conheceu a escola – Total Geral (2013 a 2019)	125
Gráfico 7: Expectativas sobre a escola – Educação Infantil (2013 a 2019)	129
Gráfico 8: Expectativas sobre a escola – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2013 a 2019)	132
Gráfico 9: Expectativas sobre a escola – Anos Finais do Ensino Fundamental (2013 a 2019)	136
Gráfico 10: Expectativas sobre a escola – Ensino Médio (2013 a 2019)	139
Gráfico 11: Expectativas sobre a escola – Período Integral (2013 a 2019)	142
Gráfico 12: Expectativas sobre a escola – Total Geral (2013 a 2019)	144

SUMÁRIO

Introdução	12
Gênese do interesse pelo tema	13
Capítulo 1 – Estudos sobre família e suas relações com a escola	17
Sobre o uso do termo elite	33
1.1 Revisão da literatura sobre a relação família-escola e a educação das elites	38
1.2 As pesquisas sobre as elites	71
1.3 A escolarização das elites brasileiras	73
1.4 A relação escola-família	79
1.5 A escolha do estabelecimento de ensino	83
1.6 As configurações familiares e o papel da criança	90
Capítulo 2 – A pesquisa empírica	95
2.1 Objetivos	96
2.1.1 Metodologia	97
2.2 Caracterização da instituição pesquisada	100
2.2.1. Caracterização das relações família-escola a partir das entrevistas com as coordenadoras.....	105
2.2.1.1. Contato com as famílias.....	106
2.2.1.2. Demandas das famílias	107
2.2.1.3. Reuniões de apresentação do projeto pedagógico.....	110
2.3 Análise de dados	112
2.3.1 Classificação e análise das respostas	115
2.3.1.1 A classificação das respostas	116
2.3.2 Análise da entrevista	146
Capítulo 3 – Considerações finais	152
Referências bibliográficas	159
Anexos	176

INTRODUÇÃO

Gênese do interesse pelo tema

Quando iniciei meu percurso profissional na área da educação, em 2010, logo após concluir a graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo, tive a oportunidade de assumir a docência de uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino, cujos estudantes pertencem à elite econômica paulistana. Embora muito interessada pela experiência como docente, costumava fazer um autoquestionamento sobre o que tornaria um professor qualificado para seu ofício. Com o objetivo de responder essa questão e também de me preparar para o trabalho que iniciava, passei um período assistindo aulas de docentes mais experientes da instituição em que havia sido contratada. Nessa fase me inscrevi também em uma série de cursos de formação continuada. Porém, por mais que aprendesse sobre a prática docente, permanecia a sensação de que tais abordagens eram, de certa forma, superficiais. Isto é, sentia uma necessidade permanente de questionar alunos/alunas e professores/professoras sobre que características eles acreditariam que um bom professor deveria reunir. Na medida em que escutava as opiniões, fui constatando que docentes, discentes e até pais tinham visões bastante distintas sobre o tema.

Movida por este questionamento e no intuito de aprofundar os estudos acerca do tema da competência docente, ingressei no programa de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Durante o período do Mestrado, pude ampliar meus conhecimentos e estabelecer relações entre pesquisa teórica e empírica. Além das disciplinas cursadas e dos estudos sistemáticos realizados, as reuniões com a minha orientadora, Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, bem como os encontros com o seu grupo de pesquisa, foram de extrema valia para meu aprendizado. Na ocasião, por continuar trabalhando como professora do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por estar interessada pelo papel exercido pela escola na constituição do indivíduo, realizei minha pesquisa com o propósito de trazer insumos especificamente para a discussão sobre as atribuições do professor.

Minha investigação de mestrado deu origem à dissertação intitulada *O bom professor: entre o possível e o necessário* (DIAS, 2015). Estudei as características reconhecidas como positivas em professores e professoras, de acordo com a visão de alunos, alunas e docentes de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados: questionários com uma lacuna – “O(A) melhor professor(a) que tive foi um professor que ____” –, os quais foram respondidos

por 179 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; e oito entrevistas com professoras (es). A pesquisa, baseada no estudo das diversas facetas da atuação do docente em sala de aula e estabelecendo divergências e similaridades nas opiniões defendidas por educandos e educadores, buscou entender melhor aspectos da visão que predomina sobre a figura do professor e suas representações na contemporaneidade.

O objetivo da pesquisa não foi definir um caminho a ser seguido para que uma atuação em sala fosse considerada de qualidade, mas sim problematizar, a partir das opiniões coletadas entre alunos/alunas e professores/professoras, que aspectos permeavam a prática do bom professor.

Os achados de pesquisa confirmaram, de certo modo, algumas de minhas hipóteses iniciais, já que evidenciaram que alunos e professores manifestam, em vários pontos, visões distintas sobre as características do “bom professor”, como por exemplo: enquanto os discentes enfatizaram o atributo “divertido” (com 38% do total dos alunos respondentes), nenhuma professora mencionou que o bom professor deveria ter senso de humor. Outro aspecto abordado pelos estudantes com riqueza de detalhes, mas não mencionado pelas professoras, foi o fato de as aulas serem interessantes. É curioso observar como, mesmo sendo integrantes do mesmo processo, alunos e professores mantêm visões tão diferentes acerca do papel docente.

Por outro lado, a partir dos dados de pesquisa, foi possível verificar também que existem pontos em que os professores e alunos adotam a mesma visão sobre as características do bom professor: para ambos, cabe a esse profissional a tarefa de ensinar valores e abrir espaço para o diálogo em sala.

Após a conclusão da pesquisa de mestrado, comecei a atentar para os meandros da relação escola-família. Ainda que o professor seja uma parcela importante da esfera educacional, existem expectativas depositadas na instituição por parte das famílias que influem na maneira como a escola funciona (sobretudo no contexto das instituições privadas). Enfim, interessei-me por pesquisar as características do bom professor no mestrado e, como desdobramento dos achados dessa pesquisa, busquei no Doutorado, iniciado em 2016, compreender se há um descompasso (desta vez não entre alunos e professores, mas entre famílias e escola), entre as expectativas que as famílias depositam na escola e o que a instituição supõe que deve oferecer.

A forma como o professor atua, a maneira como o ensino se estrutura, entre outros aspectos, compõem o jogo de expectativas depositadas pelos pais e mães no ensino escolar. Mas, afinal, o que as famílias esperam da escola? A escola consegue atingir essas

expectativas? Com esses e outros questionamentos em mente, decidi ampliar o espectro de pesquisa anterior, mas com o foco na relação escola-família.

Acredito que esse movimento de desvelar algumas nuances da relação entre escola e família tem ligação direta com o momento profissional por que passei: logo após concluir o mestrado, continuei trabalhando na mesma escola particular, mas deixei o cargo de professora para assumir a coordenação pedagógica da série em que atuava (o 2º ano do Ensino Fundamental). Esse segmento conta com um total de três professoras, seis assistentes de sala e oitenta e sete alunos e alunas (divididas em 3 classes). Além da orientação pedagógica à equipe docente, uma de minhas novas atribuições foi o atendimento às famílias. Como docente, tal ação já ocorria anteriormente, mas apenas de maneira informal, na porta da sala de aula. Já nos primeiros atendimentos aos pais como coordenadora, pude confirmar uma impressão que tinha quando fui docente: frequentemente os pais e mães apresentam expectativas que, muitas vezes, se distanciam do que é realizado dentro da instituição. Dentre outros aspectos, alguns esperam muito mais ações de cuidado do que ações pedagógicas, relacionadas aos conteúdos programáticos. Conforme mencionado anteriormente, foram essas inquietações que me estimularam a realizar a pesquisa de doutorado cujos resultados agora apresento. Desde os primeiros contatos com as famílias, passei a questionar, agora como coordenadora, o que eles esperavam da escola e comecei a buscar referenciais teóricos sobre o tema. Esse levantamento inicial serviu de estímulo para eleger esse tema como o problema central do projeto de pesquisa que venho realizando desde 2016, data que ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Por diversas vezes refleti, durante minha prática em uma nova função, qual seria de fato o papel que cabe à escola e que parcela é exclusiva da família na constituição de um sujeito. Tinha a sensação de que as fronteiras entre as duas instituições não estavam bem definidas e que esse fato influenciava de maneira significativa na forma como escola e família se relacionam. Com tais pontos em mentes, decidi iniciar minha investigação.

O objetivo principal da presente pesquisa foi identificar como as famílias buscam informações sobre as escolas para matricular seus filhos e filhas e quais são as expectativas depositadas na instituição por parte das famílias e quais são as impressões das coordenadoras de diversos segmentos a respeito dessas expectativas, bem como suas opiniões sobre os problemas que envolvem a relação escola-família.

Para isso, além de ampla pesquisa teórica, utilizou-se dados de questionários formulados pela escola respondidos por famílias que manifestaram interesse em

matricular seus filhos e filhas, no período de 2013 a 2019, em uma instituição privada da cidade de São Paulo. Algo importante de ser mencionado é que acredito que só tive acesso a tais dados pelo fato de trabalhar na instituição desde 2009 e por ter conseguido apresentar meu tema de pesquisa para a direção da escola, que se mostrou interessada no trabalho pelo fato de as informações não terem sido analisadas anteriormente. A direção solicitou que lhes apresentasse a análise de dados assim que concluísse a presente pesquisa. Para trazer mais insumos para a análise aqui apresentada, participei de três reuniões de apresentação do projeto pedagógico para famílias com a intenção de matricular seus filhos na instituição. Procurou-se também estabelecer relações dos dados obtidos com as falas resultantes de entrevistas feitas com coordenadoras da mesma instituição nos ciclos: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o propósito de aprofundar a análise sobre o tema, também foi realizada uma entrevista com uma mãe que tinha interesse em matricular suas filhas na instituição.

Apresento a seguir como esta tese está organizada.

No primeiro capítulo, trago uma revisão bibliográfica dos estudos sobre a relação família-escola e sobre a escolarização dos grupos de elite, com foco naqueles cujos objetivos são mais próximos daquele da problemática da presente investigação. No segundo capítulo, apresento a pesquisa empírica adotada, sua metodologia e a análise de dados, à luz das contribuições teóricas que os próprios dados demandaram. A análise de dados está subdividida em classificação e análise das respostas e análise das entrevistas. Por último, no terceiro capítulo, esboço as considerações finais.

**ESTUDOS SOBRE FAMÍLIA E SUAS RELAÇÕES COM A
ESCOLA**

Conforme já apontado por diversos autores (SENEGALEN, 2000; DURHAM, 1983; SINGLY, 2007), a família e a escola passaram por profundas transformações nos últimos tempos. As revoluções da década de 1960 no ocidente alteraram o papel da mulher e, conseqüentemente, a forma como elas agem no mundo; não por acaso, tais mudanças impactaram o modelo de família tradicional. O que vemos hoje é uma infinidade de configurações familiares e também novas maneiras de relacionamento entre pais e filhos. Nesse cenário, o papel ocupado pela criança na esfera familiar foi alterado e, especificamente nos segmentos das elites econômicas, observa-se que os filhos ocupam certa centralidade, muitas vezes traduzida em excesso de zelo e cuidados constantes de modo a evitar frustrações.

Como era de se esperar, esse cuidado constante dos pais e mães para com seus filhos tem como desdobramento tensões na relação escola-família, já que a escola é um espaço em que a criança vai perder a sua exclusividade e terá de dividir espaço com os outros e, assim, conviver com certo grau de frustração; fundamentalmente, é na escola que ela vai ter de aprender a conviver com diversos pontos de vista. Como avalia Aquino:

Nesse sentido, a vivência no espaço escolar é, a rigor, uma experiência de frustração contínua dos anseios individuais. É lá que ela aprende a negociar as demandas e necessidades próprias. Esse é o grande efeito transversal, digamos assim, da vivência escolar. (AQUINO, 2006a, p. 105)

Ao se pensar na escola e na família como dois espaços de socialização com tensões e contradições, podemos ampliar o olhar para a forma como essas duas instituições se relacionam e que papéis assumem na constituição do indivíduo. Convém ressaltar que a escola, assim como outras instâncias da vida em sociedade, apresenta aspectos de disputa de campo. Isso porque as:

práticas educativas possuem as marcas de um tempo e, sobretudo, revelam princípios de ação que assumem a função estratégica de grupos e instituições em disputa, sempre em busca de um novo lugar no campo das forças sociais. A educação, no Brasil, ainda por muito se constituirá em um instrumento de distinção (BOURDIEU, 1979) em todos os segmentos sociais. (SETTON, 2013, p. 8)

Ao se pensar no papel de distinção da educação na sociedade brasileira, é possível problematizar os motivos que levam os pais a optar por determinadas instituições de ensino em detrimento de outras. Muitas vezes, a escolha familiar em relação à escola para seus filhos pode estar mais associada à manutenção de um *status* social do que, de fato, a uma seleção a partir dos pressupostos pedagógicos de uma determinada instituição.

Vale lembrar que, no âmbito da educação privada, as famílias possuem capacidade de escolha, algo que está presente na ideologia liberal na educação: incorpora-se o funcionamento do sistema educacional às regras do mercado. Nesse cenário, a educação é vista, de certo modo, como um produto que é vendido aos pais. Marchese e Martín fazem uma boa síntese do processo:

Pais são informados sobre as características das escolas para escolher a que melhor satisfaça às suas aspirações. As escolas de maior "qualidade" são mais escolhidas, têm mais alunos e recebem mais recursos econômicos. As escolas menos escolhidas irão desaparecendo progressivamente. (MARCHESE; MARTÍN, 2003, p. 23)

Diante desse contexto de escolha e de mercado, a relação escola-família estaria no cerne das disputas entre as instituições privadas de ensino, relação essa que sofreu grandes alterações nos últimos tempos. Ao investigar a relação escola-família e ter como enfoque as opiniões concernentes às expectativas depositadas nessa instituição, em particular por famílias integrantes da elite econômica paulistana, tive como objetivo buscar elementos que pudessem contribuir para entender os caminhos e tensões ocorridos no campo educativo.

Embora representem um campo cada vez mais estudado no Brasil, as práticas escolares das elites merecem ser mais pesquisadas; os detalhes sobre as produções acerca do tema serão explorados mais adiante, no capítulo sobre a pesquisa teórica. Por enquanto, vale ressaltar que, para entendermos com maior amplitude o cenário educacional brasileiro, é mister considerar os diferentes contextos nos quais a educação acontece, sem desconsiderar o abismo social e econômico que se faz presente no cotidiano, ou seja, é preciso:

Compreender a educação ou os sistemas de ensino como fenômenos sociais construídos e reconstruídos por uma coletividade e, como desdobramentos desta propriedade, capazes de expressar a estruturação ou a reestruturação das morfologias sociais. (SETTON, 2013, p. 7)

Para compreendermos a sociedade, precisamos promover reflexões sobre a pluralidade nela existente. Não é possível entender um fenômeno social se apenas investigarmos um aspecto de forma isolada, sem considerar o entorno. O mesmo vale para as pesquisas na área da educação: para entender os meandros, disputas e questões que surgem nesta seara, é interessante deter-se sobre as mais variadas camadas sociais, o que inclui a elite econômica.

Libâneo (2012) tratou sobre a amplitude do cenário educacional brasileiro e a função da escola para determinados grupos sociais em seu artigo “O dualismo perverso

da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. De acordo com o autor, vivemos um cenário de dualidade na educação brasileira; tal contexto tem como base as políticas neoliberais e as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980. Ao longo do artigo, Libâneo afirma que a situação atual em que se encontram os debates educacionais está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Desde então, o que se nota é o encolhimento da proposta original da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), de acordo com Torres:

- a) *de educação para todos, para educação dos mais pobres*; b) *de necessidades básicas, para necessidades mínimas*; c) *da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar*; d) *da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar)* (2001, p. 29).

Para Libâneo (2012), tais alterações transformaram a aprendizagem em uma mera necessidade natural, trazendo uma visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo e que desvincula o acesso a formas superiores de pensamento. A grande questão em torno dessa problemática é a “inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Ao encontro dessa visão, Young (2007) retrata o equívoco das políticas governamentais neoliberais que visam a adequar a escola às necessidades da economia. A escola passa a ser desenhada como estratégia do Estado para a solução de problemas sociais e econômicos, que venham a afetar a ordem social e política (LIBÂNEO, 2016), transformando-a em um “projeto social de alívio da pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Nesse sentido, a escola passa a ser um espaço de legitimação de políticas sociais, resultando na pouca valorização dos conteúdos científicos e do trabalho dos professores voltado para o desenvolvimento do pensamento (LIBÂNEO, 2016).

Ao se pensar no papel da escola, é preciso considerar a perspectiva de Vigotski (2007): que o indivíduo se encontra em um processo constante de socialização com o meio no qual vive e, a partir das interações com os outros, estabelece relações sociais por meio das quais dialeticamente se constitui. Nesse sentido, a função da instituição escolar é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, além de torná-los aptos à

reorganização crítica de tal cultura. Tendo em vista o importante papel que a escola desempenha na formação do indivíduo, é urgente a necessidade de defender uma instituição pública de qualidade, já que esta “continua sendo o melhor lugar e caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

Como vimos, é inegável a importância da escola na constituição do indivíduo e deve-se levar para o debate a questão da qualidade do ensino para todos, independentemente da classe social. Vale também lembrar que uma parcela significativa no processo de constituição dos sujeitos cabe à família. Os estudos que serão apresentados na revisão bibliográfica evidenciam a importância da relação da escola com a família e como tal relação pode, além de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, beneficiar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Tais estudos apontam também que é função da escola desenvolver estratégias que busquem esse envolvimento. No entanto, dada a diversidade cultural e socioeconômica do Brasil, deveria haver mais pesquisas que produzissem insumos para melhor enfrentarmos as barreiras que impedem que essa interação família-escola de fato aconteça, pesquisas essas que deveriam se concentrar na comunicação entre ambas, considerada uma ferramenta fundamental nos estudos que serão apresentados na revisão bibliográfica.

Para além do que abordamos até o momento, faz-se necessário realizar exames mais profundos sobre diferentes temas relacionados ao campo, em particular às famílias pertencentes às elites econômicas. Como resultado, vemos (in)tensas relações entre a família e a escola e questionamentos em torno das responsabilidades de cada instituição no processo de formação do indivíduo.

No intuito de compreender a maneira como as famílias contemporâneas têm se constituído e como acontecem as relações entre os membros de um grupo familiar, tecerei a seguir alguns comentários com o objetivo de situar as condições históricas das famílias, além de tratar de suas ligações e interdependências com a sociedade em que se encontram os grupos familiares. Como observou Segalen (2000), a dimensão histórica nos auxilia a sermos mais modestos e menos totalizantes nas interpretações de família e também a captar ao mesmo tempo a variedade de formas em que os seres humanos organizaram a sua sobrevivência e reprodução, assim como a redimensionar fenômenos que nos parecem absolutamente novos e peculiares do tempo em que vivemos (SARACENO; NALDINI, 2003).

Somente a partir de 1960 é que as relações familiares passaram a assumir papel de destaque entre os pensadores contemporâneos. A obra do sociólogo francês François

de Singly é um bom exemplo dos novos estudos que surgiram e se desenvolveram nas últimas décadas. No importante livro “Sociologia da Família Contemporânea” (2007), Singly discute alguns fatores que provocaram mudanças profundas na sociedade e, conseqüentemente, no seio familiar. De acordo com o autor, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o controle da fecundidade por meio da contracepção, o aumento do número de divórcios, de uniões livres e de recomposições familiares contribuíram para o surgimento de outras formas de vida familiar (SINGLY, 2007). Se até a metade do século XX, as mulheres tinham um papel definido de casar e ter filhos, uma mudança significativa ocorreu quando lhes foi dada a possibilidade de separar sexo de procriação; esse fator foi decisivo para reconfigurar não apenas o papel da mulher na família e na sociedade, mas também as maneiras como elas se relacionam e se colocam no mundo.

Essas transformações criaram espaço para múltiplas configurações familiares. O que se observa na contemporaneidade é que as pessoas se unem, famílias se fazem e se desfazem com variedade de afetos, problemas e desafios. Com essas novas formas de família, surgiram termos tais como: união estável, união homoafetiva e multiparentalidade. Diante desses novos arranjos, Kehl (2013) aborda o conceito de família tentacular, em oposição à família nuclear, moderna. Para a autora, os tentáculos, que remetem aos polvos, abraçam diversos membros antes inexistentes – frutos de novos casamentos, filhos destes novos pais, filhos de adolescentes que engravidaram e não têm onde morar, etc. Essas famílias são uma mostra da vitalidade dessa instituição como um dos suportes sociais aglutinadores, embora cambiantes, do contingenciamento das formas de vida.

Perante a multiplicidade dos significados e das experiências incluídas naquilo a que chamamos de família, nenhuma análise sobre esse tema pode pretender ser exaustiva; apenas tem-se como objetivo sinalizar as novas configurações familiares e mostrar que impactos as transformações ocorridas nessa instituição podem ocasionar na sua relação com a escola.

Ao mesmo tempo que é possível afirmar que a família contemporânea assume diversas configurações, os estudos antropológicos e etnológicos nos mostram uma variedade, ainda que mais tímida, de experiências familiares no passado, o que aponta para a impossibilidade de recuperar um fio unitário da família:

A história humana apresenta um quase inesgotável repertório de modos de organizar e atribuir significado à geração e à sexualidade, à aliança entre grupos e àquela entre os indivíduos – de construir, precisamente, famílias. (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 20)

Para Singly (2007), a família da contemporaneidade atribui maior peso ao processo de individualização; se, antes da década de 1960, o foco da família estava nas relações, depois desse período, as relações só são valorizadas se satisfazem cada um dos membros da família: “Hoje, a ‘família feliz’, é menos atrativa; o que importa é a felicidade de cada um” (SINGLY, 2007, p. 132). Nesse sentido, o “eu” seria mais importante que o “nós”, mas isso não levaria ao desaparecimento nem do grupo conjugal nem do grupo familiar (SINGLY, 1996).

O lugar central da família estaria na construção da identidade individualizada, cada um com sua fisionomia própria e sua maneira pessoal de sentir e pensar. A família assumiria um papel relacional, em que existe a criação de laços entre seus membros, mas não com os papéis e lugares anteriormente definidos. Ou seja, a família muda de estatuto ao se tornar um espaço mais focado nas relações do que uma instituição (SINGLY, 2007).

Ao se pensar na família em seu aspecto relacional, é lícito supor que seus membros são interdependentes e as relações afetivas são necessárias para a construção dos indivíduos. Na obra *Introdução à sociologia*, Elias traz o conceito das *redes de interdependência*. De acordo com o autor, o indivíduo está ligado aos outros por um fenômeno de dependência recíproca, já que esse indivíduo nasce em estruturas sociais. Essa ligação é importante para que possamos entender os indivíduos:

Só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros. (ELIAS, 1939, p. 79)

Cabe ressaltar que a rede de interdependência que Elias destaca é uma rede em constante movimento e que, se um fio individual se modifica, é possível perceber alterações na tensão e na estrutura da rede inteira (ELIAS, 1999). De fato, as relações em uma família não são estáticas, mas sim construídas constantemente. A busca de si mesmo é permanente e demanda laços sistemáticos com os mais próximos (SINGLY, 2007).

Não foi somente o papel da mulher na sociedade que passou por profundas transformações; o mesmo se deu com o lugar da criança na família, aspecto que também merece ser analisado. Na obra *História social da criança e da família*, Ariès (1986), citado por Singly (2007), investiga a mudança da família “antiga” para a “moderna” por meio das relações desta com a criança. Singly (2007, p. 45) analisa esse aspecto por meio das

formas de educação e informa que a transmissão do aprendizado se dava sem a interface da escola:

[Antes] toda educação se dava pelo aprendizado [...] não se mantinham as crianças em casa, elas eram enviadas para uma outra família, com ou sem contrato, para viverem e começarem a vida, ou para aprenderem os comportamentos de um cavalheiro, ou de uma profissão [...] Não havia lugar para a escola nessa transmissão de aprendizado direto de uma geração para a outra. (SINGLY, 2007, p. 45)

Conforme apresentado por outros autores, a visão que temos hoje da infância não é também a mesma de tempos atrás. Até meados do século XVII, a criança era vista como um pequeno adulto, vivia exposta a tudo aquilo de que os adultos participavam; até mesmo os artistas da época representavam as crianças com as mesmas características dos adultos, alterando apenas o tamanho (ARIÈS, 1986). Somente a partir do século seguinte é que a criança passa a ser vista como pertencente a uma fase distinta, que carecia de cuidados específicos. Para Ariès, tal fenômeno culminou em uma mudança significativa na família, que se centrou na criança, cuja vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos (ARIÈS, 1986).

Nossas ações em relação às crianças e à sua proteção em particular alteraram-se radicalmente ao longo de algumas gerações. O que se observa atualmente é um movimento de valorização da infância, algo que foi tratado por Giddens (2003, p. 69):

Valorizamos tanto as crianças porque elas se tornaram mais raras e, em parte, porque a decisão de ter um filho agora é muito diferente do que foi para as gerações anteriores. Na família tradicional, os filhos eram uma vantagem econômica. Hoje, nos países ocidentais, um filho, ao contrário, representa um grande encargo financeiro para os pais. A decisão de ter um filho é muito mais definida e específica do que costumava ser, e é guiada por necessidades psicológicas e emocionais.

Se antes a criança era vista exclusivamente como um pequeno adulto que ajudava na contribuição da renda familiar e como referência eventual à herança, atualmente ela é estimada por si mesma. A criança passa a ser soberana. De acordo com Ariès, a família moderna “se curva à criança” (1986) e não se define pela proeminência do sentimento familiar; baseia-se nas preocupações educativas. Tais dimensões são compatíveis: “a criança pode ser, ao mesmo tempo, objeto de afeição e ambição” (SINGLY, 2007, p. 48). Vale lembrar que não podemos pressupor uma valorização universal da infância, já que muitas vezes as crianças são vistas como sujeitos incompletos, portanto tratam-se de infâncias, no plural.

A partir do momento em que o papel da criança na família sofre transformações, é preciso analisar também as novas configurações na relação entre pais e filhos. Os membros da família estão cada vez mais sensíveis à qualidade dessas relações (SINGLY, 2007). Anteriormente, estipulava-se como norma social que os pais davam ordens e as crianças obedeciam; os pais comportavam-se de forma muito mais espontânea em relação às crianças, eram influenciados mais pelo que eles mesmos sentiam e pelo que as crianças significavam para eles do que pela intenção de se colocar no lugar delas (ELIAS, 2012).

Nessa perspectiva, as oportunidades de poder na relação entre pais e filhos eram claramente desiguais. No decorrer do tempo, pudemos presenciar mudanças na distribuição de poder entre os membros da família. Ainda assim, dificilmente haverá outro tipo de relação entre indivíduos interdependentes em que a desigualdade de poder seja tão grande como aquela que acontece entre pais e filhos; mesmo que seja mais equilibrada atualmente, ainda não é possível vê-la de forma simétrica (ELIAS, 2012).

Porém, não se pode perder de vista que temos presenciado o declínio paulatino dos antigos símbolos de respeito no trato das crianças com seus pais, o que se apresenta como um sintoma da redução da dominação parental e, em certa medida, da diminuição da desigualdade entre pais e filhos: “Em medida muito maior do que antes, tem-se concedido às crianças uma participação mais significativa nas decisões, tem-se reconhecido certa autonomia” (ELIAS, 2012, p. 471).

Ora, levando em consideração a alteração do papel da criança no seio familiar, a individualização dos sujeitos e as redes de interdependência entre os indivíduos, é importante interrogar: que influência esses câmbios nas configurações familiares e no papel atribuído às crianças têm exercido sobre a relação da família com a escola e, mais especificamente, sobre as expectativas que aquela deposita nesta?

Quando se pensa na autonomia da criança, quase que imediatamente pensamos no papel da educação na construção dessa autonomia. A família e escola assumem papéis de inegável importância nessa tarefa. No entanto, o que muitas vezes se percebe atualmente são divergências relacionadas ao papel que cada instituição deve desempenhar no processo de constituição do indivíduo. Durante o exercício de minha profissão, pude notar certas ocasiões em que algumas famílias esperavam que a escola promovesse a autonomia das crianças em ambiente escolar, sem levar em consideração a importância de ações simultâneas em casa. A sensação que surgia de imediato é que de tratavam de duas crianças distintas: uma que frequenta a escola e uma que vive no ambiente familiar; pais esperavam que a conquista da autonomia na instituição se transferisse de maneira

automática para a esfera familiar e, muitas vezes, acabam precisando de algumas orientações de como garantir ações semelhantes no ambiente doméstico.

Knobel (1992) alertou para a necessidade de que os pais assumam suas responsabilidades tanto familiares quanto sociais. De acordo com o autor argentino, não é possível substituir ou delegar papéis. Uma das responsabilidades que caberia aos pais seria o estabelecimento de limites, tão necessários na vida dos indivíduos. Entretanto, na contemporaneidade, com os filhos como o foco da vida familiar, os pais querem impor limites por adesão e não por respeito à autoridade (SAYÃO, 2006, p. 63). Aquino (2006b) nomeou esse fenômeno como “deserção educativa”. Para o autor, existiria entre pais e professores um “pavor” em ser autoritário, que levaria os adultos a uma tentativa de convencer as crianças de que seria bom obedecer:

A obediência nem sempre precisa vir acompanhada do esclarecimento e do consentimento imediato daquele que obedece. É necessária uma trégua, um intervalo de confiança entre ambos, para que, mais tarde, se possa compreender a razão de obedecer aos mais velhos. (AQUINO, 2006b, p. 63)

Elias (2012) também abordou a questão da autoridade nas famílias da contemporaneidade ao apontar para o momento de transição que vivemos na relação entre adultos e crianças. Se antes de 1960, como foi visto anteriormente, essas relações eram estritamente autoritárias e atualmente estão mais igualitárias, algumas vezes coexistem ambas as formas, o que culminaria em uma crise. Essa instabilidade soma-se às outras quando se trata do processo de constituição do indivíduo e de se estabelecer que parcela nesse processo cabe à família e à escola.

Aquino (2015) afirmou que a família e a escola tinham, até meados de 1960, papéis definidos e disseminaram a crença de que a modelagem para o futuro aconteceria a partir do ingresso dos mais novos em um longo périplo formativo, com a finalidade de prepará-los para a entrada na vida adulta. A expectativa da família era que os filhos se tornassem o que os pais não conseguiram ser, ou seja, apostava-se no futuro e no progresso inerente ao trabalho educativo:

O dimensionamento do porvir requeria a validação das práticas educativas como passagem obrigatória para o mundo adulto, o que assegurava um prolongamento mais ou menos estável e compulsório entre os fazeres da família e da escola. (AQUINO, 2015, p. 116)

Essa aposta na escola para o futuro não é mais observável de forma tão objetiva, o que prejudica não só a maneira como a escola é vista atualmente, mas o modo como os

pais estabelecem relação com a mesma. Essa é uma das razões que justificam a necessidade e a importância de se analisar a relação que é possível observar entre a escola e a família na atualidade e, mais especificamente, que expectativas a família deposita na escola.

Conforme já comentado, a maneira como as sociedades se organizam foi se alterando ao longo do tempo, mas alguns aspectos permaneceram os mesmos: a forma como a família ainda tem a função de contribuir para a reprodução biológica e social da sociedade, procurando se manter ou melhorar a posição da família no espaço social. No entanto, os caminhos para se alcançar tais objetivos mudaram. Para Bourdieu (1989), o capital dominante deixou de ser o da terra ou financeiro para ser o escolar. Nesse cenário, as famílias passam a mudar o jogo no intuito de conservar para os seus filhos as chances de ocupar, ao menos, posições similares àquelas de seus progenitores (SINGLY, 2007, p. 50):

Numa sociedade onde o modo de reprodução é baseado na educação escolar o valor de uma família (e do grupo social ao que ela pertence) é definido pelo montante de capital escolar que detém o conjunto de seus membros.

De acordo com Bourdieu, se outrora, no modo de reprodução familiar, a linhagem designava os herdeiros, o modo de reprodução escolar priva a família desse poder. A escola é quem assegura os certificados, diplomas, segundo seus próprios critérios; a família só pode interferir indiretamente nesse processo. Diferente da transmissão direta dos direitos de propriedade para os herdeiros, a transmissão intermediada pela escola recai sobre a agregação estatística das ações isoladas dos agentes individuais ou coletivos, e ela assegura, à classe no seu conjunto, as propriedades que ela recusa a tal ou tal de seus elementos tomados separadamente (BOURDIEU, 1989). Nesse caso, mesmo as famílias pertencentes a camadas mais privilegiadas economicamente não podem evitar aqueles que não conseguiram obter títulos escolares pelo menos equivalentes aos de seus pais (SINGLY, 2007).

Dessa forma, o valor de um indivíduo não é determinado somente pelo capital que este possui, mas depende também de outros recursos que podem ser mobilizados por meio da família. Não só para as famílias mais ricas:

A eficácia de tal mecanismo, no qual “ao volume de capital obtido a título individual por um agente individual se acrescenta o capital adquirido por procuração”, revela os limites da dominação do capital escolar e da lógica individualista das sociedades contemporâneas. (SINGLY, 2007, p. 112)

Nesse contexto de valorização crescente do capital escolar, não é surpreendente que a relação da família com a instituição de ensino se torne mais tensa, já que se deposita na escola a expectativa de sucesso no futuro dos filhos e filhas.

É preciso deixar claro que, ainda que a nossa sociedade seja dominada pelo capital escolar, que desempenha um papel determinante na fixação de valor aos indivíduos, não se pode perder de vista a atuação de outros fatores, como o econômico, que apresenta um grande impacto na escolha da oferta educativa na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que a escola tem como missão a socialização entre seus participantes, Meksenas (1994) completa que a escola, no contexto capitalista, também desempenha a função de segregar as pessoas, pois tem como objetivo a reprodução social, o que culmina na divisão do ensino em classes sociais. Dessa forma, a escolarização divide-se em duas realidades: um ensino destinado às elites econômicas e outro à classe trabalhadora.

Conforme mencionado anteriormente, Libâneo (2016) chama a atenção para a existência de uma escola para aos pobres voltada para o acolhimento social dos estudantes, enquanto os ricos teriam acesso a uma escola centrada no conhecimento, aprendizagem e tecnologias. Esse dualismo é perverso, ao reproduzir e conservar as desigualdades sociais. Ainda que uma das propostas do Ministério da Educação (MEC) seja a ampliação da jornada escolar, o autor alerta para a necessidade de se ter um projeto de escola, que saibamos qual é o seu papel para a superação das desigualdades sociais. Caso contrário, a ampliação do tempo de escola seria apenas para “aliviar” a pobreza e não teria como foco o direito ao conhecimento e à aprendizagem:

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade para ser integradora de todos (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Nesse contexto, todos as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. Libâneo (2012) afirma que, por mais que seja importante atender a diversidade social na escola, esse aspecto não pode ser central em uma política educacional, pois dessa forma coloca-

se em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar, o que acaba promovendo a desigualdade social.

A família e a escola são espaços sociais que podem ser considerados tanto como instâncias produtoras de bens culturais como mercados de circulação desses bens (BOURDIEU, 1998a). Contudo, é preciso levar em consideração as condições de aquisição de tais bens: na escola e na família. A família participa de um aprendizado precoce, mais desprendido e invisível; já a escola prolonga tal aprendizado e o complementa, de forma mais metódica e acelerada:

Essas duas formas de aprendizado são responsáveis, pois, pela formação do *habitus* cultural dos indivíduos. São, especificamente, o que se chama de “capital cultural incorporado”, isto é, um capital que está ligado ao corpo e supõe a incorporação de informações exigindo a interiorização, um trabalho de assimilação a custo de um investimento de tempo pessoal do próprio agente social (SETTON, 2004, p. 42-43).

Sabe-se que a relação pedagógica é uma relação de comunicação (BOURDIEU, 1979, 1989). Dessa maneira, o conjunto de regras culturais propostas pela instituição escolar depende da apropriação dos instrumentos de comunicação. Se existe desarmonia ou descompasso entre a competência cultural exigida pela escola e a apreendida na família, o que se verifica é que “o sistema escolar tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público” (SETTON, 2004, p. 44). Isto posto, é comum a escola limitar o acesso e o aproveitamento ao segmento a que se destina, o que converte hierarquias sociais em escolares e faz com que o sistema de ensino perpetue a estrutura da distribuição do capital cultural, “reproduzindo e legitimando as diferenças/desigualdades entre os grupos sociais.” (SETTON, 2004, p. 44)

No cenário educacional brasileiro, a segregação se estabelece desde o começo da vida escolar:

O ingresso no ensino primário tende a se reforçar à medida que avança a trajetória estudantil do indivíduo. As disposições exigidas pela escola, como tempo, esforço e dinheiro, tendem a intensificar as vantagens daqueles mais bem preparados social e culturalmente. (SETTON, 2004, p. 44)

Dessa forma, os sistemas escolares apresentam-se como formas de reprodução do poder presentes na sociedade. As famílias que possuem mais recursos financeiros dispõem não só de maiores possibilidades de escolha da oferta educativa, mas também de uma possibilidade de diferenciação perante outros grupos sociais. Um outro olhar talvez bem menos determinista sobre essa temática é oferecido por Lahire (1997). De acordo

com o autor, a escola não se apresenta como uma mera reprodução da sociedade: o que acontece é algo muito mais complexo. Não basta uma criança estar cercada de objetos ou em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar. Esse aspecto foi corroborado por Rego (2003), ao afirmar que a apropriação pelo indivíduo do acervo cultural depende da ordem social, política, econômica, além da qualidade do ensino oferecido. Para adensar essa discussão, a autora reforça, partindo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, a ideia de que o comportamento e a capacidade cognitiva de um indivíduo dependerão “de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que se insere” (REGO, 2003, p. 55). Nessa perspectiva, a singularidade de cada indivíduo resulta não de fatores isolados, mas também de múltiplas influências no curso de seu desenvolvimento.

Na visão vigostkiana, as múltiplas influências na vida dos indivíduos não serão determinantes nem inalteráveis. Para se complementar esse pressuposto de Vigotski, recorro novamente a Lahire (1997), quando afirma que, para se compreender os resultados e comportamentos escolares de um indivíduo, é preciso reconstruir uma rede de interdependências que o envolvem. Trata-se, então, de um sujeito que vive simultânea e sucessivamente em contextos sociais não equivalentes e diferenciados (SETTON, 2011).

Cabe aqui ressaltar que a escolarização das classes populares tem sido, historicamente, o foco de diversas investigações no campo educacional; por outro lado, até pouco tempo, poucos trabalhos abordaram a educação das elites econômicas. Ainda que esse segmento corresponda a uma parcela menor do alunato brasileiro, as pesquisas já realizadas indicam que esse é um tema que merece atenção especialmente se considerarmos as transformações sociais que têm ocorrido nos perfis familiares e nas relações que essa parcela da população estabelece com a escola.

A escolha da instituição de ensino entra no jogo da distinção social. A grande expansão do mercado escolar marca essa mudança na visão sobre a educação e vem se somar a uma rede de produtos e serviços (AQUINO, 2006a). Nessa visão mercadológica acerca da educação, Aquino complementa: “A imagem que temos hoje da clientela da escola privada é a de um consumidor sempre insatisfeito. Na verdade, os consumidores de fato são os pais. O aluno desaparece dessa relação” (AQUINO, 2006a, p. 102). Creio que não é possível fazer generalizações acerca das escolas, sejam elas privadas ou públicas, mas é certo que, dada a visão da educação como um produto, talvez algumas instituições de ensino, de fato, vejam os pais como consumidores dessa educação, não os alunos.

Grande parte das famílias, por sua vez, que escolhe o ensino privado apresenta um comportamento de “consumidor especializado” (BALLION, 1982). Ao se sentirem “clientes” da instituição escolar, é comum que alguns pais criem expectativas quanto ao papel da escola, tais como:

O desejo de que a instituição escolar “eduque” o filho naquilo que a família não se julga capaz, como por exemplo, em relação a limites; que ele seja preparado para o ingresso na universidade e para obter êxito profissional e financeiro. (BALTHAZAR; MORETTI; BALTHAZAR, 2006, p. 46)

Atualmente, é possível observar que, de fato, algumas famílias não se julgam capazes de impor limites, o que evidencia uma dificuldade não só de assumir seus papéis (KNOBEL, 1992), mas também de compreender esse novo papel da criança na sociedade e de estabelecer autoridade (ELIAS, 2012). Dada a complexidade dessas questões contemporâneas, vemos famílias cujos integrantes cobram da escola algumas funções que ultrapassam o que a instituição pode desempenhar. Para as famílias que apresentam esse teor de expectativa, é comum que a relação entre família e escola acabe ocorrendo numa tensa zona de fronteira, o que torna tal relação delicada (AQUINO, 2006b). Essa relação, que é permeada de especificidades e complexidades, reforça a relevância da presente pesquisa. A investigação das expectativas familiares acerca do papel da escola pode contribuir para entender como acontece essa conexão entre as duas instituições sem perder de vista que a escola se deixa influenciar pelas expectativas das famílias e, portanto, enquanto “empresa fornecedora de um serviço a um cliente”, a escola acaba por se ver refém de um laço de dependência com a família. Ou seja, pode existir “uma certa gestão familiar na escola” (BOURDIEU, 1998b), já que algumas mudanças na escola são resultado da pressão das famílias (SINGLY, 2007).

De fato, atualmente, é possível observar a presença das famílias de elite em ambientes escolares com o objetivo de cobrar das instituições não só questões como o estabelecimento de limites, mas também os resultados da acumulação do capital escolar dos filhos. É nítida a pressão familiar na escola, motivada muitas vezes pelo desejo de assegurar tal acumulação. Em um contexto de modo de reprodução escolar, as famílias mobilizam-se para permanecer na competição pelos diplomas:

As estratégias educativas criadas pelos pais, e pelos jovens, para manter ou melhorar o valor do grupo familiar exigem sempre uma “evolução” para atingir esse objetivo: é por isso que todas elas podem ser denominadas “estratégias educativas de mobilização”. (SINGLY, 2007)

Essas estratégias educativas de mobilização estão presentes em um cenário concorrido e em expansão. Com uma oferta ampliada para os que possuem uma renda alta, o que acontece é a escolha de uma escola – muitas vezes vista como uma prestadora de serviços – que deve satisfazer as fantasias de sua clientela (AQUINO, 2011). A escola também se tornou cada vez mais uma base de avaliação dos próprios pais: dos seus recursos econômicos, mas também culturais, dos seus modelos educativos, etc. (SARACENO; NALDINI, 2003). Em suma, os pais avaliam uns aos outros pela escolha da instituição de ensino e pelo investimento que se dispuseram a fazer.

Ao assumir como recorte as famílias das elites econômicas e sua relação com a escola, faz-se necessário analisar também a maneira como as crianças são vistas nesse segmento social. Nele, percebo que as famílias parecem ter uma grande necessidade de fornecer assistência aos filhos da perspectiva de uma sociedade de consumo: a criança precisa pertencer a um determinado grupo, ter certas roupas, equipamentos e frequentar certos lugares.

Concordo com Aquino (2011) quando afirma que também se observa uma busca pelo cuidado e proteção absolutos. Como resultado, vemos algo obtuso: uma geração que acredita ser autossuficiente, sem a necessidade de auxílio dos adultos para progredir, adultos esses que, por sua vez, estão mais preocupados em não contrariar do que em moderar ou fazer postergar as reivindicações infantis e juvenis. Tais crianças e jovens agem da forma que lhes convém, muitas vezes, como tiranos, diante dos quais se sabe como agir, o que leva as ações dos adultos a serem julgadas constantemente.

Ainda de acordo com Aquino (2011), no geral, há uma preocupação dos pais em serem boas referências para as crianças. Porém, muitas vezes não sabem como agir com os filhos: se está fazendo o certo, o possível ou o conveniente. Esse é um mal-estar presente na contemporaneidade, em que já não se sabe ao certo qual papel cabe a cada indivíduo na tarefa educativa, algo que talvez não estivesse presente de forma tão latente nas gerações anteriores:

Nossos antecessores, em contrapartida, habitavam um mundo rigidamente estratificado, com funções e papéis esquadrihados de véspera, o que não significa, por exemplo, que a educação por eles exercida fosse uma prática infalível, pois algo sempre lhes escapava. Mas o que eles compartilhavam de tão eficaz? A segurança, marca capital daquela modernidade que Bauman reconhece como sólida. A liberdade, por sua vez, é o traço distintivo do mundo líquido. Segurança e liberdade constituem, assim, uma antinomia: onde há uma, raramente haverá a outra. E era isso que nos queixávamos outrora: lá não havia

liberdade. Aqui imaginamos tê-la, mas carecemos de segurança. (AQUINO, 2011, pp. 121-122)

Ao ter a liberdade de uma forma nunca antes apresentada, tivemos como fruto a insegurança de não sabermos como agir em um mundo que muda de forma muito veloz. Ademais, vemos que os papéis da escola e da família se misturam, o que dificulta ainda mais a relação entre essas duas instâncias:

Há uma *pedagogização* cada vez maior das relações familiares, paralela à *familiarização* igualmente crescente das relações escolares. A escola espera que os pais sejam professores particulares de seus alunos, enquanto os pais esperam que os profissionais da educação sejam “segundos pais” de seus filhos. É aí que nasce essa disputa territorial que, frequentemente, se converte em litígio. (AQUINO, 2006a, p. 107)

A escolarização dos filhos tem assumido um papel de destaque na vida das famílias. A importância da escolarização, em termos de inserção profissional e social do sujeito, não parece poder mais ser ignorada pelas famílias, mesmo as de meio social mais favorecido, que, em princípio, dispõem de outros recursos — como os relativos ao capital social e econômico — para sua manutenção ou ascensão social (NOGUEIRA, 2003). Dessa forma, é importante refletir sobre como essa escolarização tem-se constituído no interior das famílias, quais os fatores intervenientes no processo de escolarização dos filhos.

Ao se pensar nas transformações ocorridas nas famílias contemporâneas, no papel que a criança ocupa na esfera familiar, na visão mercadológica da educação na atualidade, na relação que as famílias das elites econômicas estabelecem com a escola, nos papéis difusos da escola e da família na constituição do indivíduo, temos como pergunta central da presente pesquisa: Como as famílias de elite escolhem a instituição que pretende matricular seus filhos e filhas? Como desdobramento, temos o seguinte questionamento: Como acontece a relação família-escola no contexto das famílias favorecidas economicamente? Essas são as perguntas que nortearam a presente investigação.

Sobre o uso do termo *elite*

Elite. É evidente a pluralidade desse conceito e não é possível considerá-lo a partir de uma simples dicotomia entre elite/massa, e sim sob um aspecto mais abrangente, de viés sociológico, que foge da caracterização clássica de elite, baseada na homogeneidade e no uso do poder econômico e político (COSTA, 2008). A complexidade

de construir uma definição da ideia de “elite” se dá justamente porque estamos admitindo diferenciações que podem considerar desde a posse de bens materiais até atributos simbólicos. Portanto, a presente pesquisa tem como foco uma fração da elite, já que entendemos a pluralidade que tal segmento possui, por força de combinações heterogêneas de capitais econômicos, sociais, culturais, simbólicos e escolares.

Ainda em se tratando do termo *elite*, no âmbito desta pesquisa, *elite* refere-se àqueles grupos que estão no topo da estratificação social:

Posição social garantida ou por tradição familiar (os “herdeiros”) ou por capitalização em suas trajetórias de uma estrutura e volume de capital que permitem o trânsito por campos valorizados socialmente, com a respectiva possibilidade de ampliar a estrutura e volume de capitais que já possuem. (BRANDÃO, 2003, p. 41-42)

Em uma perspectiva histórica, o vocábulo *elite* foi utilizado pelos grupos da aristocracia para justificar os seus privilégios e manter distanciamento das classes menos favorecidas. A partir de então, o termo *elite* passou a indicar os indivíduos ou grupos de indivíduos que detivessem o poder econômico e político ou então uma maior influência social, cultural ou artística (MARTINEZ, 1997).

O termo *elite* pode ser adotado como referência crítica aos grupos privilegiados economicamente, que exercem influência política e social, e que se beneficiam desse poder. Para os autores da teoria das elites – dentre eles, Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto (1896) – as minorias detentoras do poder econômico e que tivessem influência social demonstrariam competência para dirigir, além de apresentarem esforço e dedicação em tudo o que fazem, exigindo muito mais de si mesmas do que das outras pessoas (ORTEGA; GASSET, 1987 apud MARTINEZ, 1997).

Mills (1962), ao analisar a sociedade norte-americana, buscou delinear um perfil da elite, considerando que a base do poder estaria dominada pelo campo político, militar e econômico. Dessa forma, as demais instituições da sociedade, tais como a escola, família e igreja, poderiam estar subordinadas a esses domínios. O aspecto central na definição de Mills é a caracterização da elite pela posse do poder econômico, bem como a competência de usar esse poder, tendo como referência a posição que o indivíduo ocupa dentro das instituições sociais que ele considera detentoras do poder.

Nessa perspectiva, a elite seria composta por uma minoria dos indivíduos mais influentes na sociedade e todos teriam consciência do pertencimento a uma classe social, que possibilitaria manterem entre si diversos tipos de relações, como negócios,

casamentos e círculos de convivência, que seriam totalmente diferentes das relações com os outros indivíduos, da chamada não elite.

Já para Bottomore (1965, p. 6), é possível notar a dualidade no uso do termo:

A palavra elite é usada com muita frequência, tanto no plural como no singular, nas mais variadas situações e, às vezes, adquire sentidos antagônicos. Ora ela aparece com conotação positiva, elogiosa, realçando qualidades de indivíduos ou grupos, ora tem conotação negativa, crítica, responsabilizando pessoas ou segmentos da sociedade pelas injustiças e desigualdades sociais.

Assim como Costa, estou pensando, no âmbito de minha pesquisa, na elite como grupos de pessoas “detentoras de oportunidades e recursos pouco acessíveis às ‘massas’, em disputas pelo controle de tais recursos, os quais conferem oportunidades vantajosas de poder, prestígio e riqueza.” (COSTA, 2008, p. 46)

Vale ressaltar que, na tentativa de construir uma ideia de elite, é preciso considerar que pertencer às elites não necessariamente diz respeito à posse de capital econômico e bens materiais:

A posição que os indivíduos têm no contexto econômico, social e cultural, bem como o seu nível de escolarização, seu estilo de vida, tipos de consumo cultural, profissão, status diferenciado e prestígio social, vão configurar esse grupo que denominamos de “elites”. (RIDNER; PEREIRA, 2012, p. 32)

De acordo com Bourdieu (2008, p. 26)., “a existência de classes é um alvo de lutas. [...] Negar a existência de classes [...] é, em última análise, negar a existência de diferenças e diferenciações.” Dessa forma, na perspectiva bourdieusiana, as lutas não são travadas na defesa de posicionamentos entre as classes, mas são lutas simbólicas, que ocorrem nos espaços de disputa do poder pela legitimidade dos estilos de vida da classe. É uma luta de classificações “cujo princípio é o da diferenciação entre os agentes sociais quanto às suas propriedades e disposições. Em suma, lutas incessantes entre os agentes para ‘classificar e para se classificarem’” (NOGUEIRA, 1997, p. 127).

Assim, se definirmos *elite* como um grupo que detém poder, estaremos, ao mesmo tempo, afirmando que a elite é um grupo que ocupa uma posição dominante, ou seja, uma posição que fornece aos seus membros uma proporção maior de capital: “Ter (mais) poder significa ter (mais) recursos que a posição objetiva (dominante) coloca à disposição dos agentes (dominantes) – valendo o inverso para os dominados” (PERISSINOTTO; CODATO, 2008, p. 12).

Ao pensarmos que, em uma classe social, o princípio que vai classificar e diferenciar os agentes dentro de um campo específico é o seu volume de capitais – econômico, cultural, social, simbólico, escolar e os seus *habitus* –, entenderemos que o “poder” que as elites detêm, na perspectiva bourdieusiana, pode ser sinônimo de “capital”, traduzido pela posse de uma determinada quantidade de bens culturais, materiais e simbólicos dentro de um campo específico.

De acordo com Bourdieu (2004), o investimento da família representa sempre uma ação que nos leva a considerar a importância e o peso das relações entre os capitais cultural e econômico nas estratégias postas em prática no processo de escolarização. Como explicam Ridner e Pereira (2012, p. 35),

A própria constituição do *habitus*, como princípio gerador das práticas e estratégias, nos permite conhecer a visão de mundo das elites e compreender como se constituem os critérios de excelência escolar nesse campo e nesses processos que envolvem a escolarização.

O *habitus* auxilia na compreensão de certas similaridades nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos, que são produtos de uma mesma trajetória social (NOGUEIRA, 2006). Podemos pensar o *habitus* também como um sistema de esquemas individuais, que são constituídos no âmbito social (disposições estruturadas) e no âmbito das mentes (disposições estruturantes) (SETTON, 2002), e são adquiridos por meio das práticas, experiências e vivências, de acordo com as possibilidades garantidas pelos diferentes capitais (econômico, cultural, simbólico, escolar) (RIDNER; PEREIRA, 2012).

Dessa maneira, pensar o *habitus* como ferramenta conceitual e princípio gerador de estratégias significa compreendê-lo como um mecanismo que:

Além de traduzir em ações as posses de capital econômico, social, cultural e escolar, pode dirigir desde o planejamento familiar com a escolha do número de filhos até a eleição do estabelecimento de ensino pelas famílias. (RIDNER; PEREIRA, 2012, p. 36)

Bourdieu (2004, p. 3) afirma que as famílias são animadas por uma “tendência a perpetuar seu ser social”, constituindo uma base para as estratégias educativas. Como podemos perceber nos estudos de Almeida (2003), Grün (2003), Prado (2008) e Nogueira (2003, 2008), as estratégias educativas identificadas nas famílias são resultados de um *habitus* individual ou de grupo, e apresentam relações diversas com o capital social, econômico, cultural, escolar e simbólico das famílias.

Uma das estratégias educativas presentes nos estudos supracitados é o uso de suportes “paraescolares”, aplicados na tentativa de reduzir os riscos de fracasso escolar no contexto da educação das elites. Nesse âmbito, é válido trazer o conceito de capital cultural conforme compreendido por Lahire (2004). Para o autor, o capital cultural é acumulado pela família. Porém, sua transmissão só ocorre em condições favoráveis, ou seja, a criança precisa de um longo e contínuo contato com esse capital cultural, que engloba saberes não só dos pais, mas de todos que fazem parte da vida dela e que contribuem para sua formação como indivíduo. Para que tal transmissão ocorra, é preciso haver empenho por parte de todos os envolvidos. Ou seja, a presença objetiva de um capital cultural na vida de uma criança não é condição para que ela seja bem-sucedida em seu desenvolvimento. Não basta frequentar ambientes estimulantes se o capital cultural não estiver em condição de uso.

Ainda sobre o capital cultural, Charlot (1996) defende que a falta de interesse ou o fracasso do aluno em decorrência da posição social da família, ou das carências culturais inerentes à sua origem, não está suficientemente explicado. Dessa maneira, podemos entender que o sucesso ou o fracasso escolar não dependem totalmente da presença do capital cultural.

De acordo com Charlot, a origem social não é a causa do fracasso escolar dos filhos das famílias populares, mas sua origem social tem alguma relação com o desempenho escolar. Para ele, essa associação confirma que existe desigualdade perante a escola, reflexão que não pode ser encerrada, pois estaríamos levando em conta o problema como solucionado, interpretando-o de forma negativa e sem entender o indivíduo em sua totalidade, ou seja, sem considerar sua história de vida, suas atividades cotidianas e seus anseios.

Para Rego (2003, p. 72), Charlot tinha como objetivo de seus estudos “compreender o significado da escola para os alunos, tendo em vista o modo de eles encararem o próprio fato de estudar e aprender”. Dessa forma, o pesquisador investigou os anseios dos jovens para com a escola e o próprio futuro, compreendendo que tais anseios não eram os mesmos para todos.

A relação de expectativa para com o futuro, com a escola e com o aprender não é a mesma para todos os jovens, já que as condições de existência de cada um exprimem as relações sociais que estruturam a sociedade. Para certos jovens, estudar significa se apropriar dos saberes. Para outros, estudar tem um significado diferente: pensam a escola em termos de garantia para um futuro melhor (REGO, 2003, p. 72). De que forma os pais relacionam uma passagem longa e sistemática pela escola com o futuro de seus filhos?

Será que, para os pais, essa relação é clara? As contribuições dos estudos de Charlot e Rego podem iluminar a análise dos dados obtidos na presente investigação.

Salvático pontuou que as reflexões sobre o papel da instituição escolar deveriam se pautar no que a escola ensina e agrega aos estudantes, quer dizer, no que ela oferece a eles – independentemente de sua condição. Ao tentarmos adequar os estudantes a um único modelo escolar, não vemos que o problema está na educação que exclui e nega a muitos uma vida social adequada. Não podemos nos basear na “constituição de escolas para pobres e escolas para ricos; devemos, sim, nos basear em uma escola para todos, independentemente das classes sociais as quais pertencem” (SALVÁTICO, 2014, p. 36).

Esse aspecto é abordado também por Libâneo (2016):

As escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e a negação desse propósito equivale a negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais. (LIBÂNEO, 2016, p. 41)

Ou seja, ambos os autores reforçam a ideia de uma escola que atenda a todos, independentemente de sua condição econômica, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

1.1 Revisão da literatura sobre a relação família-escola e a educação das elites

A pesquisa teórica, realizada entre 2016 e 2019, teve uma série de objetivos, a saber: a) ampliação do conhecimento das investigações sobre família e suas relações com a escola, visando, especialmente, a contextualizar as circunstâncias em que a educação privada se encontra; b) o levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos dez anos sobre relação família-escola e sobre a escolarização dos grupos de elite; c) o estudo da influência dos grupos de elite na instituição escolar.

Na busca, foram consideradas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por ser uma universidade de destaque em pesquisas acerca da escolarização das elites, e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Primeiramente, tratarei dos estudos referentes às famílias e suas relações com a escola. Em seguida, discorrerei sobre o levantamento bibliográfico realizados nas bases

de dados supracitadas. Para fins de organização, apresento uma tabela com as temáticas pesquisadas. Optei por expor com mais aprofundamento apenas os trabalhos que dialogam com a presente pesquisa.

Os estudos sobre a família no Brasil só começaram a adquirir legitimidade científica a partir da década de 1970. Até então, um viés ideológico e político, solidamente ancorado nas condições políticas brasileiras e em meio a um regime ditatorial, sedimentava a interpretação intelectual que levava a considerar a família como repertório retrógrado de tradições (ROMANELLI, 2013, p. 32).

Inicialmente voltadas para famílias de baixa renda, as pesquisas, aos poucos, começaram a investigar as unidades domésticas das camadas médias. No entanto, tal mudança no panorama de pesquisas educacionais não atingiu as famílias de elite, tema que tem merecido, historicamente, escasso interesse da sociologia e da antropologia, mas que emergem, mais recentemente, como objeto de estudo na sociologia da educação.

Em decorrência da difusão de novas propostas interpretativas abordadas pela sociologia da educação francesa, principalmente por meio dos escritos de Pierre Bourdieu, os estudos sobre escolarização, associados à atuação da família na escola, ganharam, nos últimos anos, uma nova perspectiva. Pesquisas sobre família voltaram-se para apreender a dinâmica interna de unidades domésticas de diferentes segmentos sociais, as relações em seu interior, procurando estabelecer os nexos entre essas unidades e a esfera econômica e política. Sob inspiração das análises de Pierre Bourdieu, autores francófonos como Bernard Lahire (1997), Cléopâtre Montandon (2001), Philippe Perrenoud (2001), François de Singly (2007) e Agnès Van-Zanten (1988) ampliaram as bases teóricas da sociologia da educação. As pesquisas voltaram-se para apreender o plano microsocial das relações entre família e escola, sem, contudo, deixar de lado a influência de determinantes macroestruturais.

Algo importante a ser destacado é que, na perspectiva desses autores, nem a família nem a escola se configuram como realidades homogêneas: são diversas entre si e no seu interior. As famílias são entidades nas quais ocorre a vida privada, e seus integrantes são indivíduos que reúnem atributos singulares, entre os quais a sociabilidade regida por normas informais. Embora o ambiente doméstico seja um local de privacidade, as famílias não são imunes a determinações macroestruturais, oriundas da esfera econômica e do Estado, que mantêm com elas vínculos específicos, não determinando de modo mecânico e direto os arranjos domésticos. Além disso, na perspectiva adotada pelos autores, deve-se considerar a expansão dos arranjos familiares, que torna evidente que, no

plano empírico, não há família, mas famílias organizadas de modos distintos. Sendo assim, o conhecimento das múltiplas composições familiares e de seus modos de vida torna-se crucial para a análise das relações entre elas e a escola.¹

Ao se tratar do contexto brasileiro, é importante ressaltar os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos grupos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) coordenado pela Profa. Dra. Maria Alice Nogueira e o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), coordenado pela Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

Nos trabalhos pesquisados em levantamento bibliográfico, que será detalhado a seguir, nota-se a ausência de um conceito claro de família em trabalhos sociológicos. Todavia, mesmo com essa dificuldade de ordem conceitual, a família, em seu sentido genérico, pode ser considerada como unidade de reprodução social e biológica, criada pelo casamento, ou por uniões consensuais, por laços de descendência entre pais e filhos e por elos de consanguinidade entre irmãos. Nesse caso, a reprodução social recobre-se de cuidados com os filhos e com o processo socializador, dado relevante para a compreensão do processo de escolarização (ROMANELLI, 2013, p. 35).

Os estabelecimentos de ensino estão, por sua vez, subordinados a influências econômicas e do Estado, que delimitam sua organização e seu modo de funcionamento, e também são distintos em suas formas de atuação educacional. Escolas públicas, particulares, confessionais, de ensino técnico têm suas particularidades e, embora estejam ordenadas segundo determinações estruturais, organizam-se de forma específica (ROMANELLI, 2013). Do mesmo modo que não podemos adotar uma visão homogênea acerca das configurações familiares, não se pode perder de vista que cada escola possui suas especificidades, ainda que todas se insiram, no caso das instituições que pretendo pesquisar, em um mesmo conjunto: o de escolas privadas que atendem às elites.

Apresentam-se, a seguir, alguns textos resultantes da pesquisa teórica, os quais giram em torno do contexto atual das produções acerca da relação escola-família e da educação das elites. Muitas áreas estudam as interações entre escola e família; optou-se, nesta pesquisa, primeiramente pelos trabalhos produzidos na área da sociologia da educação. Num segundo momento, ampliou-se o escopo de pesquisa para outras áreas que dialogam com a temática, com o objetivo de alargar o horizonte de reflexão e de estabelecer um diálogo interdisciplinar. Os trabalhos relacionados à família, em suas

¹ Esse aspecto será abordado no subcapítulo “1.6 As configurações familiares e o papel da criança”.

relações com a escola, têm sido realizados por pesquisadores desses outros campos de conhecimento e têm sido veiculados em diversas revistas especializadas. Encontrei 375 estudos que tratam de modo direto ou indireto sobre o assunto e decidi me ater a uma parte deles que era mais relevante para a pesquisa.

Considerando o volume de trabalhos, a seleção de artigos, dissertações e teses para esse levantamento tomou como referência as palavras-chave *relação família-escola*, *educação das elites*, *envolvimento parental*, *mercado escolar* e *estratégias educativas*. Em todas as bases de dados, foram aplicados os seguintes filtros: produções nacionais, em português, na área de ciências da educação,

Como forma de apresentar os trabalhos pesquisados a partir do levantamento bibliográfico, inicio com a busca relativa à palavra-chave *relação escola-família*. No índice Dedalus foram localizados 16 trabalhos; no Scielo, foram encontrados 55 artigos; no INEP, 11; e na base de dados da UFMG, 67. O total de publicações foi de 149. Desse total, 137 correspondiam a temáticas que apresentavam pouca ligação com o tema da presente pesquisa e, por esse motivo, foram desconsideradas.

Os 12 trabalhos remanescentes foram lidos e classificados em estudos teóricos; de revisão de literatura; e pesquisas de cunho qualitativo e/ou quantitativo. Frise-se que, nesse levantamento pautado pela busca das palavras-chave acima mencionadas, nas quatro bases de dados, não foram localizados textos de cunho metodológico especificamente dedicados a oferecer novos suportes para pesquisas acerca das relações entre família e escola, especificamente no contexto das elites. Os resultados obtidos nas quatro bases de dados supracitadas constam da tabela a seguir.

Tabela 1- Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG
Palavra-chave: *Relação Escola-Família*

Temática	Base de Dados	Produções
Escola Pública (27)	Dedalus	CHAVES (2010); SANTOS (2010); CHECHIA (2009); RIBEIRO (2004)
	SCIELO	LEAL; NOVAES (2018); CUNHA; ALVES (2018); NOGUEIRA; NOGUEIRA (2017); ALMEIDA; FERRAROTO; MALAVASI (2017); COELHO (2015); SOUZA; GOLDSCHIMIDT (2014); PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY (2006); BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD (1999)
	UFMG	SILVA (2018); SILVA (2016); CAMPOS (2016); LIMA (2015); SILVA (2015); OLIVEIRA (2014); BARROS (2013); VIANA (2012); LOPES (2012); VILANOVA (2010); TRAD (2009); DINIZ (2008); SILVA (2007); LUIS (2007); GUELBER (2006)

Continua

Temática	Base de Dados	Produções
Classes populares (21)	SCIELO	DUARTE (2013); CARDELLI; ELLIOT (2012); CAMPOS (2012); DINIZ <i>et al.</i> (2012); YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA (2012); PRESTA; ALMEIDA (2008); THIN (2006); VIANNA (2005); PAIXÃO (2005)
	INEP	ARAÚJO (1999)
	UFMG	VIEIRA (2018); OLIVEIRA (2014); LUCIANO (2013); PEREIRA (2011); MEIRA (2010); LANA (2008); FARIA (2007); MELO (2007); PINTO (2006); RESENDE (2006); BERGO (2005)
Educação Especial (19)	Dedalus	MENDOZA (2014); BAZON (2009)
	SCIELO	PASIAN; MENDES; CIA (2017); GREGORUTTI <i>et al.</i> (2017); GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME (2016); MACHADO; PAGLIOTO; CUNHA (2016); BENITEZ; DOMENICONI (2014); BRANDÃO; FERREIRA (2013); CHRISTOVAM; CIA (2013); SOBRINHO; ALVES (2013); LITTIG <i>et al.</i> (2012); LIMA; MENDES (2011); ROSSATO; LEONARDO (2011); SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA (2009); LEITE; MONTEIRO (2008); SILVA; MENDES (2008)
	UFMG	ARAÚJO (2009); GUSMÃO (2009); VIVAS (2008)
Ensino Fundamental (7)	Dedalus	ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, (2013); MORENO (2012); FEVORINI, (2009); AQUINO, (2008); SZYMANSKI (2007)
	SCIELO	SARAIVA; WAGNER (2013)
	INEP	TAVARES; NOGUEIRA (2013)
Formação de professores (5)	Dedalus	BORSATO (2008)
	SCIELO	ARCIERI <i>et al.</i> (2013); DRESCH; LEBEDEF; DICKEL (2011); LINS <i>et al.</i> (2007)
	UFMG	SARAIVA (2015)
Fracasso escolar (5)	UFMG	BAIÃO (2017); PENA (2014); COUTO (2011); OLIVEIRA (2009)
	INEP	COUTO (2011)
História da Educação (5)	SCIELO	FERREIRA (2017); RESENDE; SILVA (2016)
	UFMG	PEREIRA (2013); SOUZA (2001); SILVA (2009).
Adolescência (4)	UFMG	MOREIRA (2017); COSTA (2015); MESQUITA (2014); CAMPOS (2013)
Educação de Jovens e Adultos (4)	INEP	PEREIRA (2011)
	UFMG	FERREIRA (2013); PEREIRA (2011); SOARES (1987)
Ensino de Matemática (4)	UFMG	TOBIAS (2018); VIEIRA (2013)
	SCIELO	LOOS-SANT'ANA; BRITO (2017); KNIJNIK; JUNGES (2014)

Continua

Temática	Base de Dados	Produções
Gênero (4)	Dedalus:	SENKEVICS (2015)
	SCIELO	CARVALHO (2000)
	UFMG	GEBARA (2014); CARVALHAL (2009)
Meio Rural (4)	UFMG	SIQUEIRA (2014); SILVA (2014); FREITAS (2010); JUNIOR (2009)
Outros países (4)	UFMG	BAMBI (2014); ANGELINA (2014); GIME (2014); BEMBE (2014)
Psicologia (4)	INEP	LEAL (1998); SOUZA (1980)
	Dedalus	LIMA (2017)
	UFMG	ROCHA (2011)
Ensino Superior (3)	Dedalus	TARÁBOLA (2010)
	SCIELO	BANDERA (2015)
	INEP	SOUZA (2009)
Sociologia da Educação (3)	UFMG	MENDES (2012)
	SCIELO	BRANDÃO; CANEDO; XAVIER (2012); NOGUEIRA; NOGUEIRA (2002)
Classes médias (2)	INEP	FIALHO (2012)
	UFMG	FIALHO (2012) ²
Educação Musical (2)	UFMG	CUNHA (2013); PRATES (2006)
Legislação (2)	SCIELO	MONÇÃO (2015); BORNSTEIN; DAVID (2014)
Meio Rural (2)	INEP	TOLEDO (2000)
	SCIELO	DE VARGAS (2003)
Mídia (2)	SCIELO	PEREIRA (2002); SETTON (2002)
Pais professores (2)	SCIELO	NOGUEIRA (2013)
	UFMG	NOGUEIRA (2011)
Violência escolar (2)	SCIELO	NJAINÉ; MINAYO (2003)
	INEP	EVANGELISTA (2012)
Alfabetização (1)	SCIELO	GOULART (2006)
Avaliação escolar (1)	UFMG	DINIZ (2008)
Dever de casa (1)	SCIELO	RESENDE <i>et al.</i> (2018)
Educação Infantil (1)	SCIELO	GARCIA (2011)
Alfabetização (1)	SCIELO	GOULART (2006)
Avaliação escolar (1)	UFMG	DINIZ (2008)
Dever de casa (1)	SCIELO	RESENDE <i>et al.</i> (2018)
Educação Infantil (1)	SCIELO	GARCIA (2011)

Continua

² Em duplicidade.

Temática	Base de Dados	Produções
Elites (1)	SCIELO	NOGUEIRA (2004)
Escola de elite (1)	UFMG	LOPES (2009)
Escola Waldorf (1)	UFMG	PINTO (2009)
Identidade (1)	UFMG	OLIVEIRA (2011)
Orientação Profissional (1)	INEP	MANSÃO (2002)
Religião (1)	UFMG	ATAIDES (2011)
Sucesso escolar (1)	SCIELO	MORAIS; NEVES (2013)
Visão dos professores (1)	Dedalus	VIDOTTI (2017)

Conclusão

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresento a seguir uma análise das 11 produções (SARAIVA; WAGNER, 2013; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; FEVORINI, 2009; AQUINO, 2008; SZYMANSKI, 2007; TAVARES; NOGUEIRA, 2013; MORENO, 2012; VIDOTTI, 2017; RESENDE *et al.*, 2018; FIALHO, 2012; LOPES, 2009) que foram examinadas com mais profundidade, por terem relação mais direta com o tema da presente investigação.

No texto “A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental”, Saraiva e Wagner (2013) relatam a pesquisa que desenvolveram a partir dos depoimentos de pais e professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Como método de pesquisa, as autoras optaram por realizar dois grupos focais: um com professores de Ensino Fundamental (dez participantes) e outro com pais de alunos (sete participantes) que frequentam a mesma etapa de escolarização.

A partir da Análise de Conteúdo (OLABUÉNAGA, 1999), as informações do grupo focal com os docentes configuraram os temas: demandas das famílias que aparecem na prática docente; situações que necessitam de interação com as famílias; percepção do professor sobre a família e sobre seu papel. Já na análise do grupo de pais, foram trabalhados os seguintes temas: o envolvimento da família com a escola dos filhos; a comunicação com a escola; dificuldades percebidas na relação família-escola e mercantilização da educação.

Ainda em relação aos resultados da pesquisa de Saraiva e Wagner (2013), os pais e professores sinalizaram a falta de clareza nas fronteiras entre escola e família, o que revela não só dificuldades na relação, mas também um contexto de culpabilidades mútuas. Pode-se constatar também, nas falas dos professores, que a família e a escola aparecem

em lados opostos, em um jogo de atribuições simplificadas e, em alguns casos, equivocadas.

De acordo com as autoras, a caracterização das famílias feita pelos docentes descreve problemas relativos à estrutura e ao funcionamento dos núcleos familiares, que reverberam na prática docente e no espaço escolar. Some-se a isso o fato de os professores relatarem que há famílias “muito difíceis” e que não participam do cotidiano da escola, o que implica um distanciamento ainda maior entre as duas instâncias, daqueles que teoricamente precisariam de um contato maior com o ambiente escolar. Por outro lado, os professores atribuem os méritos do êxito de seus filhos àqueles núcleos familiares que cumprem as expectativas no que se refere aos critérios de estrutura e configuração: “Nesse sentido há uma evidente simplificação da explicação do fenômeno, isto é, se há fracasso, a família é a responsável, se há sucesso, também” (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 764).

Tanto para os professores como para os pais participantes da pesquisa, a família é a grande responsável pelo sucesso ou a única culpada pelo fracasso escolar de seu filho.³ Por outro lado, as famílias apresentaram altas expectativas em relação à instituição escolar, que levam ao seguinte questionamento das autoras:

Há verdadeiramente uma falha no exercício da educação familiar ou as expectativas dos pais quanto ao que a escola possa dar e ensinar a seus filhos estão sobrevalorizadas? Talvez um de nossos desafios seja o de redimensionar tais expectativas a fim de superar o jogo de culpabilidades que tem permeado essa relação. (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 765)

Ainda segundo Saraiva e Wagner, a maximização da função educativa da escola aparece no que foi nomeado de “clientelismo”: a escola desponta como o lugar onde tudo deve funcionar a fim de atender às demandas e expectativas das famílias. As autoras finalizam o texto com a ideia de que a escola e a família devem fazer um esforço para sistematizar estratégias conjuntas, imbuída do propósito de desenvolver a tarefa educativa de forma mais plena, satisfatória e eficaz.

Na pesquisa no portal Dedalus, encontrou-se o livro *Família e escola: novas perspectivas de análise* (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013), que será abordado nos capítulos seguintes por conter temas bastante relevantes para essa pesquisa. Essa obra reúne artigos de pesquisadores de diversas partes do território nacional e baseia-se em dados de pesquisas realizadas em Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do

³ Essa fala coincide com os resultados de dois outros trabalhos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; CARVALHO, 2000).

Sul, Santa Catarina e São Paulo. Os artigos tratam também de questões teóricas propondo abordagens da sociologia da educação na análise das relações entre família e escola.

Outro trabalho muito pertinente para meu objeto de pesquisa intitula-se *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório* (FEVORINI, 2009). Essa pesquisa procurou avaliar o grau de envolvimento dos pais das classes sociais média e alta na educação escolar dos filhos de escolas particulares da cidade de São Paulo. Como metodologia para seleção dos estabelecimentos de ensino, a pesquisadora utilizou os resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e escolheu uma escola que estava entre as dez instituições com melhor desempenho no exame, uma com colocação média (entre as 60 primeiras) e uma que não obteve bons resultados. Fevorini conduziu 13 entrevistas com pais das três escolas e concluiu que eles se mostravam muito envolvidos com a escolaridade dos filhos, informou que eles disseram não delegar à instituição tarefas como a formação de valores e o estímulo à disciplina. Tais achados contrariam a ideia de diferentes estudiosos de que a família vive uma crise de valores e de autoridade e que atribui à escola missões que ela, família, não se sente capaz de concretizar.

A partir das entrevistas, Fevorini também observou que o interesse dos pais pela escolaridade dos filhos se mantém durante toda vida escolar deles, ou seja, não diminui à medida que os filhos crescem; as famílias não deixam de comparecer às reuniões de pais, nem de procurar a escola quando alguma coisa os preocupa, nem de cobrar dos filhos as obrigações com o estudo. Outro achado da pesquisa citada diz respeito ao desejo que algumas famílias têm de que seus filhos convivam com pessoas de todas as classes sociais, embora elas esperem também que o público da escola seja constituído por “pessoas com os mesmos valores e mesmas condições econômicas” (FEVORINI, 2009, p. 88). A autora afirma que as famílias pertencentes à camada social pesquisada julgam importante o ensino de qualidade e a convivência com a diversidade e, apesar de lamentar a convivência restrita a uma única classe social, acabam optando pelo ensino de qualidade.

Outra questão presente na pesquisa de Fevorini é a perspectiva que a maioria dos pais entrevistados têm de que as escolas sejam capazes de ter um olhar individualizado para cada criança, sendo capazes de reconhecer bem as possibilidades e limites de seus alunos. Nogueira (1998) corrobora tal expectativa ao afirmar que nessa camada social há uma preocupação em escolher estabelecimentos de ensino que se ajustem às características dos filhos. Essa identificação é tão importante que algumas famílias que não reconhecem tal olhar, acabam por transferir seus filhos de escola.

Outro dado abordado nas falas das famílias pesquisadas é que elas valorizam o fato de conhecerem os professores de seus filhos, independentemente da faixa etária. As famílias afirmaram que desejam conhecer melhor os professores, já que são eles que passam a maior parte do tempo escolar com os alunos, chegando inclusive a se queixar quando, nas reuniões de pais, destina-se um tempo maior de fala para os diretores e/ou coordenadores do que para os professores. De acordo com Fevorini, é visível o quanto essas famílias anseiam por se sentirem acolhidas pela instituição, tanto que a única crítica que eles têm em comum é sobre não se sentirem ouvidas que procurem entender seus pontos de vista e que apresentem argumentos consistentes; a autora afirma que “a capacidade da escola em ouvir os pais mostrou-se de suma importância para a manutenção de uma relação de confiança entre eles e a escola” (FEVORINI, 2009, p. 92). As famílias esperam uma relação de reciprocidade, não de submissão, tanto que o fato de suas críticas e sugestões não serem consideradas é gerador de insatisfação e insegurança. Para que a parceria seja estabelecida, Fevorini afirma que a escola deve ter cuidado ao assumir seu papel de especialista em educação, pois isso afastaria os pais, já que passariam a se sentir inseguros e incapazes de atender às suas orientações e recomendações. Isto posto, o espaço escolar precisar ser também um ambiente de escuta para as famílias, estabelecendo outra relação, “pautada mais na reciprocidade e na responsabilidade mútua sobre a tarefa de educar do que na assimetria e na imposição de um modelo sobre outro” (FEVORINI, 2009, p. 106), caberia à instituição tomar a iniciativa.

Ademais, Fevorini (2009) constatou que muitas vezes a comunicação com as famílias é de mão única – informando-as, mas não respondendo-as quando apresentam questionamentos; outra impressão é que a escola comunica sobre problemas comportamentais ou de acompanhamento pedagógico, mas raramente entra em contato para dar boas notícias, ou seja, a escola também precisa cuidar da forma como se comunica com as famílias. Para a autora, estreitar os laços entre família e escola pode ser uma maneira de elevar a qualidade de ensino.

Os resultados de Fevorini (2009) contrastam fortemente com aqueles apresentados na pesquisa de Saraiva e Wagner (2013), citada anteriormente. No entanto, Fevorini (2009) pondera que a leitura de tais resultados deve levar em consideração o fato de que os pais participantes de sua pesquisa autorizaram as escolas a fornecer seus telefones e que, possivelmente, apenas os pais que têm afinidade com o tema ou que são mais preocupados e atentos à escolaridade e ao desenvolvimento dos filhos aceitaram participar.

Ainda pensando na responsabilização por parte da escola e da família no desenvolvimento do aluno, no artigo “A escola na berlinda”, Aquino (2008) propõe uma reflexão sobre como a escola e a família estão sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades, o que torna a relação entre ambas conflituosa e ambígua, já que, em algumas ocasiões, “a escola espera que os pais sejam acompanhantes pedagógicos de seus alunos, enquanto a família espera que os profissionais da educação sejam ‘segundos pais’ para seus filhos” (AQUINO, 2008, p. 55). De acordo com o autor, tais expectativas estariam fadadas ao fracasso.

Aquino reforça aspectos tratados nos textos abordados nesse capítulo: a escola tem convicção de que boa parte dos problemas que enfrenta tem relação com a desestruturação familiar do alunado. Por outro lado, a família atribui à instituição funções relacionadas à guarda e à tutela moral, o que culminaria no ofuscamento das ações pedagógicas e, em muitos casos, em uma associação direta, pela escola, entre o fracasso do aluno e o ambiente familiar. Nesse sentido, pais e escola devem procurar esclarecer quais são seus papéis:

Se, por um lado, os pais têm a obrigação de delegar a educação formal de seus filhos aos profissionais responsáveis, por outro, os educadores têm de honrar esse compromisso evitando a intromissão abusiva na dinâmica interna das famílias, por mais que se imaginem convocados a tal. Ainda que sejam instituições vizinhas, são bastante díspares em seus perímetros de atuação. (AQUINO, 2008, p. 55)

Segundo Aquino, o que distingue essas instituições é o enfrentamento das questões da vida privada (na família) e os da vida pública (na escola). Para ele, deve-se levar em conta a imprescindível atitude de discrição que deve presidir a relação família-escola.

É importante ressaltar que as relações entre escola-família são múltiplas, como apontado por Szymanski (2007) no livro *A relação família/escola: desafios e perspectivas*, por exemplo, o perigo está na generalização dessa relação, já que devemos considerar que diferentes camadas sociais podem manifestar comportamentos distintos em relação à sua atuação na instituição escolar. De acordo com a autora, apoiada em pesquisas, famílias com melhores condições financeiras – maior capital econômico –, em sua maioria, têm uma melhor escolarização e a facilidade de verbalização possibilitaria um diálogo mais assertivo e maior criticidade com relação à escola. Em contrapartida, ainda segundo Szymanski (2007), famílias das classes trabalhadoras não ousam sequer estabelecer tal relação. Para a autora, é imprescindível que consideremos “as diferentes formas de

relações sociais propostas pelos vários contextos sociais pelos quais transitamos”, para que seja possível estabelecer uma relação horizontal e dialógica entre a família e a escola (SZYMANSKI, 2007, p. 100).

No artigo intitulado “Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria” (TAVARES; NOGUEIRA, 2013), as autoras enfatizam a ideia de que não é possível pensar em uma dissociação entre o papel da família e aquele da escola, mas que deve existir uma relação de complementaridade. Dessa forma, a escola poderia ter ações de integração da família ao processo pedagógico, algo que também foi mencionado no trabalho de Saraiva e Wagner (2013).

Assim como faz Szymanski (2007), Tavares e Nogueira (2013) afirmam que famílias mais escolarizadas desejam conhecer mais profundamente os métodos e objetivos da escola e se veem como portadoras do direito de intervir na vida escolar, chegando, em alguns casos, a discordar dos objetivos propostos pela instituição e a cobrar por uma aprendizagem que seja útil para o futuro dos filhos. Para as autoras, quando os pais se distanciam da escola, algo que elas acreditam que acontece nas classes menos favorecidas, é possível que surja um sentimento de desvalorização da educação entre os pais.

Diante dessa constatação de Szymanski (2007) e Tavares e Nogueira (2013), pode-se questionar: em escolas que atendem classes mais favorecidas do ponto de vista econômico, não existe uma quantidade significativa de pais que se distanciaram da escola? Que dados o cotidiano escolar pode relevar sobre esse aspecto? Nas entrevistas com as coordenadoras da instituição, abordei tal aspecto que será analisado em um momento posterior do presente texto.

Na tese *A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina*, Moreno (2012) teve como objetivo geral estudar a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos na instituição de ensino. Para isso, a pesquisadora realizou uma pesquisa etnográfica, do tipo estudo de casos, em duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas na região central da cidade de Londrina, Paraná. Para coleta de dados, foi utilizado um questionário.

A partir dos dados obtidos, Moreno notou que, no Centro Municipal de Educação Infantil, professores e gestores estavam dispostos a trabalhar com as famílias na educação das crianças e, para isso, utilizavam diferentes estratégias: realização de reuniões por grupo, construção de portfólios das crianças, adoção de conversas informais,

desenvolvimento de oficinas com a participação da família, proposição de festas e estímulo à participação dos pais e/ou responsáveis nos projetos de trabalho.

No que concerne ao cotidiano dos professores, da equipe pedagógica, das famílias e das crianças da escola particular, Moreno concluiu que: a escola oferece aos docentes um grupo de estudos sobre o trabalho com as famílias nos tempos atuais; a direção e a coordenação mantêm contato direto com as famílias; já o contato dos professores com as famílias acontece quando há uma solicitação por parte da criança ou quando a família considera necessário; as tarefas escolares levam em conta os diferentes arranjos domiciliares e familiares e buscam interagir com as famílias; e a escola utiliza diferentes instrumentos para se comunicar com as mesmas. Em suma, para Moreno (2012), a relação dos pais com a escola tanto na pública como na privada caracteriza-se pela importância que as famílias atribuem ao desenvolvimento dos alunos.

As tensões existentes na relação escola-família também foram o foco da dissertação de mestrado intitulada *Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos*. Nela, Vidotti (2017) realizou entrevistas com 30 professores e três gestores pedagógicos da rede municipal de Rio Preto e realizou um estudo etnográfico. Em seus achados de pesquisa, a autora concluiu que professores e gestores procuram ganhar a confiança dos familiares dos alunos e dizem se preocupar com a forma como os tratam. Entretanto, as observações feitas em seu estudo etnográfico mostram que: a família não era bem acolhida pela escola, o que é uma contradição com a parceria que almejam; que, muitas vezes, a rotina escolar era permeada por julgamentos; e a ausência familiar era vista como fruto de descaso. O levantamento bibliográfico feito pela autora mostrou que a escola ainda atua prejudgando a família, criando ou fortalecendo estereótipos, o que ressalta a importância de intensificar os estudos sobre esse tema.

No caso da pesquisa supracitada (VIDOTTI, 2017), é preciso considerar o contexto da rede pública de ensino, que é diferente do contexto que a presente pesquisa buscou investigar. Para alguns autores (CUNHA, 2007; CARVALHO; VIANNA, 1994; PARO, 1997), a família e a escola adotam uma relação de disputa, na qual a escola assume uma posição de superioridade, pois é detentora do conhecimento científico, principalmente frente às famílias de camadas populares. Nesse sentido, de acordo com Bezerra *et al.* (2010), existem diferenças nas percepções sobre a parceria escola-família

nas esferas pública e privada. Na escola pública, os pais sentem-se inferiorizados pelos professores e não participam; já na privada, as famílias demonstram maior entrosamento com a escola, participando ativamente de suas propostas. Segundo Paro (1997), a parceria entre família e instituição de ensino não ocorre espontaneamente, sendo papel da escola viabilizar práticas participativas.

No artigo “Lição de casa e escola em tempo integral”, Resende *et al.* (2018) buscaram analisar a dinâmica escola-família por meio das lições de casa, a partir da pesquisa em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada escolar. Para isso, aplicaram questionários aos coordenadores das turmas de 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 173 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, além de estudos de caso em oito instituições.

Para as autoras, esse dispositivo pedagógico faz parte de uma prática cultural que integra as relações família-escola e a divisão de trabalho educacional entre as duas instituições. Afetando a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, a lição de casa articula uma teia de interações entre pais e professores que faz dela um dos principais meios de interação entre as duas instâncias, ora se complementando, ora em situação de conflito.

De acordo com Resende *et al.* (2018), no interior de cada família, o apoio pedagógico dos pais assume variações próprias a cada dinâmica familiar. Entender essas nuances do acompanhamento pedagógico, o impacto que essa atividade tem na rotina familiar, o significado que pais e filhos atribuem ao dever de casa 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 da referida pesquisa.

Os autores trazem para reflexão três processos que marcam as transformações nas relações entre escola e família na contemporaneidade, com base nas observações das pesquisas de Nogueira (2006): a aproximação entre as duas esferas, com a intensificação de contatos formais e informais e de modos de comunicação entre elas; a individualização da relação, com o aumento das interações face a face; e a redefinição dos papéis ou da divisão do trabalho educativo entre as duas partes, com a escola estendendo sua ação a aspectos corporais, emocionais, morais do desenvolvimento do aluno e a família reivindicando seu direito de interferir nas questões pedagógicas e disciplinares da escola. Entretanto, tais processos não se dão sem dificuldades, tensões e contradições, ainda que

a ideia de parceria seja a tônica principal dos discursos. Observando pelo aspecto dos deveres de casa, pode-se afirmar que esses três processos “tendem a ser intensificados com a ampliação da jornada escolar⁴, também não sem conflitos e resistências, ou, nas palavras de Silva (2003), não sem armadilhas” (RESENDE *et al.*, 2018, p. 450).

Na dissertação de mestrado intitulada *Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias*, Fialho buscou 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” (FIALHO, 2012, p. 4). Para isso, a pesquisadora entrevistou vinte mães e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Belo Horizonte.

Os resultados de sua pesquisa indicaram que as famílias investigadas têm inabalável crença no poder do diploma e se mostraram dispostas a fazer grandes investimentos na escolarização dos filhos, assegurando a tão desejada ascensão social. As condutas observadas 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).

Acredito que esses termos “pai de aluno profissional” e “cultivo orquestrado” mereçam ser explorados, tendo em vista o contexto em que a pesquisa de Fialho (2012) se insere. A autora traz mais insumos para essa reflexão quando afirma que os pais, obstinados pelo sucesso escolar dos filhos e na busca por assegurar-lhes um futuro promissor, recorrem às mais diversas orientações de especialistas e procuram definir – de maneira eficiente – “um repertório de atividades e práticas cotidianas que acreditam assegurar o desenvolvimento dos talentos individuais e das competências demandadas pela sociedade contemporânea” (FIALHO, 2012, p. 3). Os resultados de Fialho corroboram as teses de Montandon e Perrenoud (2001) ao trazer a ideia de que as orientações dos profissionais da infância (como pediatras, pedagogos e psicólogos) passam a balizar as decisões parentais, tornando-as menos amadorísticas. O sucesso escolar e o futuro profissional promissor dos filhos acabam por se constituir como um aspecto central da vida familiar; essa visão justifica os altos investimentos, expectativas e

⁴ A pesquisa citada tratou diferentes concepções e práticas em torno dos deveres de casa, em escolas públicas de ensino fundamental que desenvolvem projetos de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte.

até mesmo a ansiedade que se manifesta nas condutas desses “pais profissionais” (ESTABLET, 1987).

Nesta mesma linha de raciocínio, Singly (2007) apoiado em farto trabalho empírico, afirma que, atualmente, escola e família compartilham da crença de que a atuação parental é fator 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 com 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).

Singly também afirma que o tempo livre, então, passa a ser destinado a atividades culturais e esportivas escolarmente rentáveis, ou seja, atividades formais capazes de contribuir para o sucesso nos estudos. De acordo com 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 contexto 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” (FIALHO, 2012, p. 11).⁵

Nos depoimentos coletados por Fialho, um dos fatores mencionados 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. A autora afirma que, de acordo com Bourdieu, (2004) o processo de democratização do ensino, desencadeado na década de 1950, garantiu a entrada dos “despossuídos” nos espaços escolares e, simultaneamente, gerou um processo intenso de desvalorização econômica e simbólica dos diplomas. Em função disso, as famílias das classes médias sentem-se 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”. (FIALHO, 2012, p. 32)

Por fim, cabe destacar a “boa vontade cultural” das famílias da classe média, que, segundo Bourdieu (2004), se revela no esforço contínuo para assegurar a aquisição da

⁵ Esse assunto será aprofundado no capítulo “1. 5. A escolha do estabelecimento de ensino”.

cultura legítima e no forte movimento de adesão à cultura escolar (FIALHO, 2012, p. 33) Em seus achados de pesquisa, Fialho concluiu que a palavra de ordem é “investir sempre e mais no presente escolar e supostamente num futuro exitoso para a prole” (FIALHO, 2012, p. 34); tanto a família como a escola parecem apostar no investimento intenso e contínuo.

Na dissertação *Origem geográfica e estratégias de escolarização - um estudo sobre estudantes migrantes do interior de Minas Gerais para a Capital*, Lopes (2009) analisou o processo de migração do interior do estado de Minas Gerais para a capital, além das estratégias de escolarização de alunos do ensino médio de um tradicional colégio confessional da rede privada de Belo Horizonte, cujas famílias pertencem às classes médias e superiores da população. A pesquisadora realizou entrevistas com dez estudantes do ensino médio, nove famílias desses alunos e sete educadores responsáveis pelo acompanhamento desses estudantes.

Lopes observou que a migração para a capital é motivada pela busca de formação de melhor qualidade, visto que os pais acreditam que cursar o ensino médio em uma escola que supostamente oferece um ensino de nível de qualidade superior possibilitaria melhor preparação para o ingresso em instituição de ensino superior de prestígio. Além disso, o processo de migração dos jovens para Belo Horizonte é motivado também pelo desejo dos pais de que seus filhos convivam em um meio social que possibilite a ampliação de boas amizades e de bons contatos, ou seja, a ampliação de seu *status* social.

Nessa perspectiva, o investimento familiar na carreira escolar dos filhos estaria diretamente relacionado à constituição de uma rede de relacionamentos socialmente rentáveis. Lopes recorre a Bourdieu (2004, p. 68) que definiu esse tipo de estratégia como “o produto do trabalho de instauração e de manutenção necessária para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos”. Portanto, para essas famílias, a vinda para a capital favorece a “transformação das relações de convivência, das amizades, do ambiente de estudo (e, posteriormente, de trabalho) em relações úteis para o reconhecimento social” (LOPES, 2009, p. 106). Os pais do interior utilizam essa estratégia para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social. Essa afirmação vai ao encontro dos resultados que obtive na minha pesquisa sobre as estratégias adotadas pelos pais na escolha do estabelecimento de ensino. Por essa razão, serão ampliadas no capítulo dedicado a esse tema.

Em suma, o levantamento bibliográfico feito com a palavra-chave *relação família-escola* mostra que a produção nacional acerca do tema tem se expandido, porém ainda de maneira tímida, ainda mais se tomarmos como recorte o cenário das elites econômicas. Esse dado reforça a ideia de que são necessárias mais investigações sobre essa temática e de que as reflexões sobre essa relação – tão central do ponto de vista educacional – são de grande valia. Essa é a principal justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Passarei agora a discutir os trabalhos localizados na busca relativa à palavra-chave *educação das elites*. A referida busca apresentou poucos resultados, o que reforça a ideia de que a educação das elites ainda é um tema pouco pesquisado no Brasil⁶. Para compreendermos a sociedade, precisamos promover reflexões sobre a pluralidade nela existente. Não há como entender um fenômeno social se apenas investigarmos um aspecto de forma isolada, sem considerar o entorno. O mesmo vale para as pesquisas na área da educação: para compreender os meandros, disputas e questões que surgem nesta seara, é interessante buscar caminhos nos mais diversos segmentos sociais.

Na busca⁷ foram encontrados dois artigos no Dedalus; 30 artigos no Scielo; quatro no INEP e 19 no banco da UFMG, perfazendo 55 publicações. Desses 55, selecionei para trazer à discussão seis trabalhos (AGUIAR, 2009; BRANDÃO, CARVALHO, 2011; ALMEIDA, NOGUEIRA, 2003; SZTERLING, 2013; NOGUEIRA, 2004; BRANDÃO, LELLIS; 2003), pelo fato de trazerem importantes contribuições para minha pesquisa. Na tabela a seguir, é possível identificar como grande parte das pesquisas acerca do tema está relacionada à história e ao ensino superior, e poucos trabalhos adotam outras temáticas. Este dado apenas confirma algo que foi dito anteriormente, do foco das pesquisas educacionais serem nas classes populares e não na escolarização das elites.

⁶ No subcapítulo “1.2. As pesquisas sobre as elites”, tratarei da baixa produção nacional acerca do tema da educação nesse segmento.

⁷ Em todas as bases de dados foram aplicados os mesmos filtros da busca anterior.

Tabela 2 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG

Palavra – chave: Educação das Elites

Temática	Base de dados	Publicações
História (29)	SCIELO	PAULA E NOGUEIRA (2017); BITTENCOURT (2017); CUSTÓDIO (2017); CAMPOS (2017); CONCEIÇÃO (2016); MELO; GALVÃO (2014); OLIVEIRA (2014); CASTRO-SANTOS; FIGUEIREDO (2012); CHAVES (2012); GONÇALVES; CHAMON (2012); MORAES (2012); MONTEIRO (2011); FERRARO (2010); COSTA (2010); FERREIRA JR. (2006); FIORI (2001)
	INEP	CARVALHO (2007)
	UFMG	VARETO (2016); PINTO (2015); SANTOS (2014); FONSECA (2013); LAGE (2011); MEIRA (2010); NASCIMENTO (2009); MELO (2008); CALSAVARA (2007); MARTINS (2007); NASCIMENTO (2006); COSTA (2006).
Ensino Superior (7)	SCIELO	BEISIEGEL (2018); TAVARES; GOMES (2017); RISTOFF; BIANCHETTI (2012); ALMEIDA (2007)
	UFMG	GONZAGA (2017); GOMES (2016); SILVA (2011)
Sociologia da Educação (4)	Dedalus	SZTERLING (2012); ALMEIDA; NOGUEIRA (2003).
	SCIELO	BRANDÃO; CARVALHO (2011); BRANDÃO (2010)
Políticas públicas (3)	INEP	JESUS (2011)
	UFMG	JESUS (2011); XAVIER (2007)
Elites (2)	SCIELO	NOGUEIRA (2004); BRANDÃO; LELLIS (2003)
Outros países (2)	SCIELO	ABRANTES; ROLDÃO (2014); VASCONCELLOS (2006)
Adolescência (1)	SCIELO	CAMACHO (2001)
Camadas médias (1)	SCIELO	SIQUEIRA E NOGUEIRA (2017)
Ciências políticas (1)	UFMG	GOMES (2009)
Classe média (1)	UFMG	SIQUEIRA (2016)
Desigualdade social (1)	SCIELO	MELSERT; BOCK (2015)
Internacionalização (1)	SCIELO	AGUIAR (2009)
Política (1)	INEP	SOUZA (1997)
Religião (1)	INEP	SANTOS (1996)

Conclusão

Fonte: Dados da pesquisa.

No artigo, “Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica”, Aguiar (2009) analisa as contribuições de pesquisas estrangeiras e nacionais concernentes às estratégias educativas de internacionalização, especialmente por parte de famílias socialmente favorecidas, em uma dimensão internacional do capital

cultural. Para a autora, ao se pensar nas disputas sociais que se dão no Brasil, o contato com estrangeiros ou com a cultura das nações desenvolvidas confere um tom de excelência, na medida em que proporciona ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que distinguem seus portadores daqueles que permanecem no território nacional. Aguiar afirma que uma marca comum detectada como característica das estratégias de investimento em recursos internacionais por parte de famílias brasileiras é “uma espécie de reverência diante da cultura produzida nos países ditos desenvolvidos” (AGUIAR, 2009, p. 77). Dessa forma, a autora afirma que a trajetória escolar é vista como uma confluência de fatores que dizem respeito não só a uma classe social, mas também às características individuais dos sujeitos e às estratégias educativas das famílias.

Ainda se tratando da autora, cabe ressaltar sua tese de doutorado, *O recurso as escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. No trabalho, Aguiar (2007) buscou compreender o recurso à escolarização internacional como estratégia educativa de famílias brasileiras. Para isso, foram realizadas entrevistas com 38 famílias de alunos que frequentaram e ainda frequentam duas escolas internacionais de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Belo Horizonte, além de professores e ex-professores de ambos os estabelecimentos. Aguiar concluiu que essas famílias vislumbram, como retorno de seus investimentos na escolarização internacional, a aquisição de capitais e disposições que julgam essenciais ao futuro bem-sucedido dos filhos. Vale lembrar que os aspectos que levam estão associados muitas vezes ao futuro de sucesso foram alterados ao longo do tempo, o que faz com que as famílias tenham que buscar alternativas em meio a um cenário de crescente competitividade.

A atitude das famílias na escolha do estabelecimento de ensino no universo privado 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 aspectos parecem explicar 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).⁸ Ou seja, essa visão é bastante semelhante à abordada na pesquisa de Fialho (2012) sobre a cuidado e a preocupação que cercam a escolha da escola por parte dos pais; e de Nogueira (1998), sobre a preocupação de famílias que optam pelo ensino privado em escolher estabelecimentos de ensino que se ajustem às características dos filhos.

Já no texto “Processos de produção das elites escolares”, Brandão e Carvalho (2011) trazem um panorama das pesquisas sobre a educação das elites e a sociologia da educação. As autoras afirmam que diversas pesquisas nacionais e internacionais têm mostrado que o sucesso da escolarização das elites, muitas vezes, está associado a estratégias de “evitamento” de fracasso por meio de escolhas mais adequadas, tais como a transferência para escolas menos exigentes, a fim de prevenir prováveis reprovações. Brandão e Carvalho expuseram também os resultados parciais de uma pesquisa finalizada em 2013 com o objetivo de investigar estratos médios e altos da sociedade do Rio de Janeiro. As autoras tomaram como hipótese inicial que a imagem de qualidade das escolas de prestígio se apoiaria, fundamentalmente, na estrutura de capitais de sua clientela, mesmo considerando a centralidade do *background* familiar no desempenho escolar. Sob tal perspectiva, o efeito-escola sobre os resultados dos estudantes dessas camadas sociais seria bem menor do que o prestígio das instituições permitiria supor.

No portal Dedalus, um dos achados do levantamento foi a obra *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa* (2003) das organizadoras Ana Maria F. Almeida e Maria Alice Nogueira. Nesse trabalho, as autoras apresentam um amplo panorama das formas de socialização e os processos escolares a que são submetidos os jovens oriundos dos grupos sociais mais privilegiados, em vários países, como por exemplo França, Suíça, Estados Unidos, Suécia, Inglaterra e Brasil. Os artigos contribuem para esclarecer o complexo funcionamento dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, particularmente no que diz respeito à sua contribuição para a construção das desigualdades sociais e educativas.

Na tese *Percalços de uma travessia na relação com o saber: revisitando a escola particular de elite* (2013), Szterling enfatiza a relação predominantemente instrumental que adolescentes paulistanos de classe média e alta estabelecem com a escola e com o saber escolar. A partir de observações de aulas, entrevistas e dinâmicas de grupo, a

⁸ Esses aspectos serão aprofundados no subcapítulo “1.5. A escolha do estabelecimento de ensino”.

pesquisadora constatou que, entre a maior parte dos adolescentes socialmente favorecidos que estudam na escola investigada, o ato de aprender está relacionado a algum elemento ou processo extrínseco ao próprio saber escolar, como passar para a série seguinte ou passar no vestibular. É interessante a forma como esses dados se apresentou nessa pesquisa, pois, mesmo que os alunos valorizem o ambiente escolar, adotam uma visão utilitarista do processo de aprender. E mais: embora a escola tenha adotado o que chama de um projeto pedagógico expressamente elaborado com o propósito explícito de incluir tanto os alunos com deficiência como aqueles que pertencem às mais diversas camadas sociais, tal projeto mostrou-se parcialmente boicotado pelos próprios alunos e suas famílias, “que resistem em abdicar dos valores narcisistas e hedonistas hegemônicos, próprios de sua classe social, em nome de uma experiência coletiva refletida que nosso país, de fato, ainda não conheceu” (SZTERLING, 2013, p. 140).

Outro trabalho que traz dados semelhantes aos da pesquisa de Szterling é o artigo “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”, no qual Nogueira (2004) discute um estudo realizado, entre os anos de 2000 e 2001, com 25 famílias de grandes e médios(as) empresários(as) de Minas Gerais. Seu objetivo foi conhecer as histórias escolares dos jovens e as estratégias educativas postas em prática por esses pais ao longo desses itinerários. Como instrumento de coleta dos dados, a pesquisadora realizou 50 entrevistas semidiretivas feitas com os próprios jovens e com suas mães e pais, separadamente. Sua tentativa foi de colocar em questão algo que não é discutido porque é “considerado (implicitamente) como indiscutível: o papel incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno.” (NOGUEIRA, 2004, p. 135)

A pesquisadora notou nas entrevistas com os jovens um relativo despreço pelo universo escolar e um interesse quase apaixonado pelo mundo empresarial e pelos desafios que este lhes coloca, o que reforça uma relação predominantemente instrumental com a escola e com o saber, com foco na obtenção da nota e do diploma. Essa pesquisa corrobora os achados de pesquisa de Szterling (2013).

No artigo “Elites acadêmicas e escolarização dos filhos”, Brandão e Lellis (2003) tratam de uma pesquisa que envolveu 110 professores e professoras de uma tradicional universidade privada do Rio de Janeiro, com filhos na faixa etária de 7 a 17 anos, estudantes do Ensino Fundamental.

Para a elaboração do questionário, as autoras utilizaram como referência as obras de Bourdieu, com a finalidade de obter dados que lhes permitissem traçar o perfil socioeconômico cultural das famílias, além do grau de envolvimento desses pais e dos

filhos na escolaridade. O questionário foi estruturado com base nos seguintes eixos: “caracterização dos pais quanto a volumes e estruturas de capital econômico, cultural e informacional, escolarização dos filhos, formas de acompanhamento escolar, investimentos educativos das famílias” (BRANDÃO; LELLIS, 2003, p. 511). Os dados obtidos foram cotejados com os da Pesquisa sobre Padrões de Vida, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 1998), para situar as famílias estudadas no quadro das famílias brasileiras. As autoras utilizaram o Critério Brasil (IBGE) para compor um perfil de renda média dos pais que participaram da pesquisa.

Entre os dados obtidos, as pesquisadoras observaram que tais elites acadêmicas estudaram em escolas privadas e procuram as mesmas instituições para seus filhos, com exceções apenas para matrículas nos Colégios de Aplicação das universidades públicas ou no Colégio Pedro II.

Algo surpreendente foi o número modesto de matrículas nas dez escolas de destaque do ponto de vista dos *rankings* dos vestibulares das principais universidades. Além disso, Brandão e Lellis também se surpreenderam com a forma como os respondentes da pesquisa parecem não guardar grandes expectativas a respeito do trabalho das escolas – o que, de certa forma, estaria indicado no fato de não procurarem as chamadas “melhores escolas” (as que mais aprovam nos vestibulares mais concorridos). Os pais investigados demonstraram pouco interesse em conhecer as equipes pedagógicas das escolas e só aparecem na instituição quando convocados. Ademais, mostraram avaliar negativamente as reuniões de pais e costumar acompanhar o desempenho dos filhos por meio dos boletins escolares e das informações dos estudantes:

Ter o “senso do jogo” significa ter a capacidade de acionar estratégias corretivas e mesmo preventivas em face do primeiro sinal de risco de insucesso, como é o caso da aula particular, prática a que recorrem esses pais com muita frequência. (BRANDÃO; LELLIS, 2003, p. 519)

Esse achado tem relação com o texto “Processos de produção das elites escolares” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011), que é fruto de uma síntese da trajetória de mais de dez anos de pesquisa em sociologia da educação, em que as autoras apontaram para o fato de que o sucesso da escolarização das elites pode estar atrelado às estratégias de “evitamento” do fracasso. As famílias pesquisadas encontravam-se providas de capital econômico, acadêmico, intelectual, linguístico, simbólico, social e representavam, no contexto brasileiro, um dos grupos mais bem informados e preparados para as disputas por melhores posições sociais. Em síntese, as autoras concluíram que:

Monitoramento, estratégias preventivas, investimento nas atividades escolares e extraescolares do(s) filho(s) caracterizam o comportamento das elites acadêmicas no sentido de proporcionar o bem-estar da prole e defender os filhos de um mau julgamento por parte da instituição escolar. Ou seja, esse grupo desfruta de condições excepcionais para recorrer a um sem-número de recursos em favor do permanente ajustamento da escolarização de seus filhos e o faz, aparentemente, envolto em um sentimento de certa forma blasé'. (BRANDÃO; LELLIS, 2003, p. 520-521)

Com esse panorama, as autoras propõem as seguintes reflexões: as elites acadêmicas estariam diminuindo suas expectativas em relação ao trabalho das escolas? Há diferenças entre a clientela de escolas confessionais privadas e das escolas bilíngues? Que tipo de escolarização está sendo ofertada nas “melhores escolas”? Esses são questionamentos relevantes que merecem ser aprofundados nas produções acadêmicas brasileiras.

Em resumo, Szeterling (2013) e Nogueira (2004) constataram que tanto as famílias como os estudantes pertencentes às elites não apresentam grandes expectativas em relação à escola, ainda que valorizem o lado simbólico dos diplomas escolares. Outra conclusão da revisão bibliográfica é que tanto a chamada elite econômica (BRANDÃO; CARVALHO, 2011; AGUIAR, 2007; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2003) quanto a acadêmica (BRANDÃO; LELLIS, 2003) apresentam estratégias de “evitamento” do fracasso escolar, valendo-se do monitoramento do desempenho dos alunos para decidir como investir recursos com o objetivo de adequar a escolarização de seus filhos.

No âmbito da presente revisão bibliográfica, também fiz uma busca de estudos com as palavras-chave: *envolvimento parental*. Foram encontrados quatro artigos no Scielo, dois no Dedalus e cinco no Inep, perfazendo 11 publicações. Desse total, foram eliminados dois trabalhos por estarem indexados em mais de uma base de dados ou por apresentarem temáticas que não atendiam ao escopo da pesquisa. Dos nove remanescentes, optei por tratar apenas de dois trabalhos por se relacionarem com desempenho acadêmico (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008) e comunicação com as famílias (BRANDÃO, 2016).

Tabela 3 - Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP, UFMG

Palavra – chave: Envolvimento Parental

Temática	Base de Dados	Produções
Primeira Infância (5)	Scielo	GABRIEL; LOPES (2006); CASTOLDI, GONÇALVES; LOPES (2014); CIA; BARHAM (2009)
	INEP	FERREIRA; TRICHES (2009); MARIN; PICCININI; TUDGE (2011)
Educação Especial (3)	INEP	MOSCHINI; VARGAS; SCHMIDT (2017)
Comunicação com pais (1)	Dedalus	BRANDÃO (2016)
Desempenho Acadêmico (1)	Scielo	CIA, PAMPLIN; WILLIAMS (2008)

Conclusão

Fonte: Dados da pesquisa.

No artigo intitulado “O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares” (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008), as autoras apresentam os resultados de uma investigação sobre a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. Na pesquisa, participaram 110 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola gratuita do interior do estado de São Paulo, mantida por indústrias. Como método de pesquisa, os alunos responderam a um questionário em que avaliavam o grau de envolvimento de seus pais na sua vida pessoal e acadêmica. As autoras detectaram que o maior envolvimento parental com os filhos apresentou correlações positivas e significativas com o desempenho desses últimos em leitura, escrita e aritmética. A partir desse resultado, as autoras supõem que o fato de os pais interagirem de maneira sistemática e frequente com os filhos faz com que tenham mais oportunidades de lhes demonstrar apoio, afeto, segurança, além de motivá-los nos estudos, quando, por exemplo, mostram interesse pelas atividades da rotina desenvolvidas pelos filhos. Segundo as autoras, o resultado da pesquisa reforça a importância do envolvimento parental no desempenho acadêmico dos filhos e, em caso de déficits nessa área, a necessidade de programas visando a melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos.

A pesquisa supracitada difere da minha pesquisa por seu caráter metodológico, uma vez que não tive a pretensão de investigar a opinião dos alunos. No entanto, os resultados apresentados no estudo de Cia, Pamplin e Williams (2008) vieram a contribuir, como veremos a diante, para reflexões acerca dos questionamentos relacionados ao papel dos pais na constituição dos indivíduos. Que valor os pais atribuem ao seu envolvimento

no desempenho acadêmico de seus filhos? Esse é mais um aspecto interessante ao se pensar na relação que os pais mantêm com a instituição escolar.

No Dedalus, foram encontrados apenas dois trabalhos, sendo que um já havia aparecido na busca pelas palavras-chave *relação família-escola*⁹ – e, portanto, não será discutido aqui – e outro que consistia em uma pesquisa de mestrado intitulada *Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento* (BRANDÃO, 2016). Brandão realizou um estudo cujo objetivo foi avaliar se a participação de professores em uma intervenção baseada no ensino e na aplicação da análise funcional aumenta a frequência com que esses profissionais emitem alguma espécie de comunicação para os responsáveis pelos estudantes. Por se tratar de uma pesquisa com um olhar para a psicologia comportamental, optei por não explorá-la no contexto da presente pesquisa.

No índice INEP, foram encontrados cinco trabalhos, mas dois deles já tinham aparecido na busca sobre relação família-escola¹⁰ e nenhum deles guardava relação com o conteúdo da presente pesquisa.

Na busca relativa à palavra-chave *mercado escolar*, foi possível constatar que esse tema foi explorado em diversas temáticas. De fato, foram encontrados 39 artigos no Dedalus, oito no Scielo, oito no Inep e 37 no banco de teses e dissertações da UFMG, perfazendo 84 publicações. Desses, abordarei dois trabalhos¹¹ (GLÓRIA, 2007; PRADO, 2002) pelo fato de tratarem do mercado escolar no segmento das classes médias.

Tabela 4 - Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP e UFMG –

Palavra-chave: Mercado escolar

Temática	Base de dados	Produções
Ensino Superior (13)	INEP	PINTO (2000)
	UFMG	MIRANDA (2015); NETO (2015); GOMES (2013); FALCÃO (2012); SILVA (2011); RAMOS (2009); FERREIRA (2008); LOURES (2007); PIRES (2003)
	Dedalus	SANTOS (2015); LEME (2012)
História (12)	Dedalus	SOUZA (2018); ALCÂNTARA (2014); EZEQUIEL (2014); CATINI (2013); FERRARO (2013); MACEDO (2010); SAMPAIO (2010); FERNANDES (2009); GILIOLI (2008); SANTOS (2008)

Continua

⁹ Namó (2007).

¹⁰ Christovan e Cia (2016, 2013).

Temática	Base de dados	Produções
História (12)	INEP	GERMANO (1990)
	UFMG	MARTINS (2013)
Educação de Jovens e Adultos (9)	UFMG	MOTA (2018); MACHADO (2016); OLIVEIRA (2012); BASTOS (2011); VILELA (2009); VALE (2007); COURA (2007)
	Dedalus	BRONZATE (2008)
	INEP	BASTOS (2011)
Políticas públicas (8)	Dedalus	ARAÚJO (2016); GALLANI (2012); CORROCHANO (2008); MARANHÃO (2007); BÚRIGO (2004)
	UFMG	SANTOS (2017); OLIVEIRA (2015); ROSA (2008)
Ensino de Língua Portuguesa (6)	UFMG	LIMA (2016); PEREIRA; JÚNIOR (2015); TEIXEIRA (2011); FELICÍSSIMO (2009)
	Dedalus	PERIOLI JUNIOR (2015); ALMEIDA (2012)
Ensino Público (6)	UFMG	TEIXEIRA (2017); SALES (2014); BONFIM (2009)
	Dedalus	SOARES (2009); REYES PINCHEIRA (2007)
	INEP	BONFIM (2009)
Formação de professores (5)	Dedalus	SILVA (2015); HORTA (2014); BOCCHETTI (2013); TESTONI (2013); BEZERRA (2009)
Camadas médias (3)	UFMG	FIALHO (2012); GLÓRIA (2007); PRADO (2002)
Educação Especial (3)	Dedalus	GONÇALVES (2012), SHIMONO (2008)
	UFMG	FREITAS (2015)
Alfabetização (2)	Dedalus	JOAQUIM (2016); BATTAGLIA (2013)
Docentes (2)	UFMG	LEAL (2017)
	INEP	FONSECA (2013)
Ensino de Matemática (2)	Dedalus	CATANANTE (2013); WILKINS (2013)
Ensino Médio (2)	INEP	ROSA (2008); MANSÃO (2002)
Outros Países (2)	UFMG	GIME (2014)
	Dedalus	ANDRADE (2010)
Adolescência (1)	Dedalus	VALENTINI (2012)
Alfabetização (1)	UFMG	CRUZ (2013)
Direito (1)	UFMG	REZENDE (2007)
Educação Digital (1)	Dedalus	CLARO (2017)
Educação Moral (1)	Dedalus	DANZA (2014)
Ensino de Geografia (1)	Dedalus	VITIELLO (2017)
Evasão Escolar (1)	UFMG	GONÇALVES (2008)
Trabalho escolar (1)	INEP	CARVALHO (1998)
Vestibular (1)	Dedalus	LOUREIRO (2009)

Conclusão

Fonte: Dados da pesquisa

Na tese *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*, Glória (2007) estudou a influência da estrutura e do tamanho da família, da ordem de nascimento e do gênero dos filhos de famílias de camadas médias em sua escolarização. Para isso, a pesquisadora analisou relatos de 30 famílias e procurou compreender como esses fatores afetavam os modos específicos de atuação face à educação escolar de seus filhos. Em seus achados de pesquisa, a autora constatou que: a ação parental se mostra mais efetiva nas famílias de estrutura nuclear, pela presença e maior envolvimento dos genitores; o aumento do número de filhos ocasiona a diluição dos recursos parentais mais em termos materiais do que psíquicos (tempo e energia); na grande maioria dos casos analisados, os primogênitos apresentaram os melhores resultados escolares; e, ainda, que o maior sucesso escolar das meninas é incontestável, ao se examinar a escolha do curso superior e as perspectivas do mercado de trabalho, verifica-se que os interesses e as relações sociais ainda fazem a balança pender favoravelmente para o sexo masculino.

Glória (2007) comenta uma pesquisa sobre a escolaridade de jovens de meios favorecidos, realizada por Fourastié (1972) na França, que observou a ocorrência de disparidades de rendimento escolar não apenas entre os diferentes grupos sociais pesquisados, mas também dentro de uma mesma família. Tais situações – em que os filhos colocados nas mesmas condições apresentam resultados escolares diferentes – ilustram como a realidade é mais complexa e não podemos reduzi-la a um simples determinismo social. O autor concluiu que, entre os fatores que poderiam influenciar a escolaridade dos filhos, estão: o nível escolar dos pais e sua atividade, o tamanho da família, o sexo do filho e seu lugar de nascimento.

Ainda de acordo com Glória (2007), as pesquisas atuais evidenciam que a importância da família para a escolarização dos filhos vai além de um mero efeito da classe social (NOGUEIRA, 1998a) ao se voltarem para as dinâmicas e para os processos internos às famílias, no intuito de melhor compreender seus modos de relação com a educação escolar. No entanto, como cada classe social tende “a apresentar disposições específicas relativas aos investimentos escolares que são transmitidas aos seus membros na forma de *habitus*” (GLÓRIA, 2007, p. 22), pode-se dizer — já que, em uma mesma fração de classe, são encontradas famílias com atitudes diferentes — que cada família passa para seus filhos um *habitus* próprio em relação à escola.

Dessa forma, mesmo que as famílias de um mesmo meio social revelem muitos aspectos em comum, ainda assim apresentam particularidades que propiciam a construção

de diferentes estratégias educativas face à escola. Assim, é bem possível que, em uma mesma família, se tracem estratégias educativas diferenciadas para os filhos em relação à escola, em função de eles serem meninas ou meninos, caçulas ou primogênitos, entre outras configurações.

Sobre a relação entre o tamanho da família e a escolarização dos filhos, os estudos abordados por Glória (2007) nos permitem pensar que algumas famílias reduzem o número de filhos para poder investir mais fortemente em cada um deles, inclusive no âmbito do ensino.

Com base nos dados coletados, a autora concluiu que o investimento parental tem grande importância no processo de escolarização bem-sucedido dos filhos. Por outro lado, não é possível afirmar que tal implicação dos pais determine o engajamento do filho; ele apenas o favoreceria, “uma vez que se trata de uma condição e não de uma determinação” (GLÓRIA, 2007, p. 254).

Já no que diz respeito ao tamanho da família, a pesquisa ressalta algo que estudos anteriores (BOURDIEU; DARBEL, 1966; BOURDIEU, 1998; COLEMAN, 1988; DOWNEY, 1995; GIRARD; BASTIDE, 1970; HASENBALG, 2003; MARTELETO, 2002; PHILLIPS, 1999) já tinham apontado: quanto maior o número de filhos, menores as chances de sucesso escolar de cada um deles. A autora coteja tal fato com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003: a taxa de fecundidade chegou a 2,1 filhos por mulher no país (BRASIL, 2004), mantendo-se, em 2005, nesse mesmo patamar (BRASIL, 2006), o que coloca o Brasil em um padrão próximo ao de países desenvolvidos. Ainda que o declínio da taxa de fecundidade seja um fato constatado em todo o Brasil, não se pode deixar de considerar que existem grandes diferenças regionais e socioeconômicas na população. De acordo com o Censo 2000, as mulheres situadas nos grupos familiares de maior renda tinham 1,1 filho, enquanto nos grupos de menor renda, a taxa de fecundidade era de 5,3 filhos por mulher (BRASIL, 2000). De fato, os segmentos mais favorecidos no Brasil, em termos socioeconômicos e instrucionais, foram os que apresentaram uma maior redução no número de filhos; na análise do IBGE, “o aumento da instrução feminina atua no sentido de construir um ambiente propício, quer seja na escala do indivíduo ou na dimensão da sociedade, para a redução do número de filhos” (BRASIL, 2000, p. 84). Tal dado reforça algo que já foi tratado anteriormente, observa-se que vêm se configurando, ao longo das décadas, novos estilos de vida que se relacionam intrinsecamente a novos padrões de comportamento: novos tipos de união entre os sexos, redução da prole, aumento do número de mães solteiras e de

separações/divórcios, mudanças nas relações de gênero e entre gerações etc. Entretanto, essas transformações parecem ter uma proporção maior “nos setores socioeconômicos mais altos, com maior nível de instrução, de maior renda e, sobretudo, entre as pessoas mais jovens e as mulheres” (GOLDANI, 1994, p. 21)

Já na tese “*Intercâmbios culturais’ como práticas educativas em famílias das camadas médias*”, Prado (2002) buscou compreender a prática dos “intercâmbios culturais”, mais especificamente na modalidade em que o aluno do Ensino Médio frequenta um ou dois semestres escolares em país estrangeiro e reside, durante esse período, com uma família. Em um primeiro momento, a pesquisadora localizou agências operadoras de intercâmbio na cidade de Belo Horizonte, analisou o material publicitário coletado e entrevistou pais de alunos que buscaram esse tipo de serviço.

Prado traçou um perfil dos pais e concluiu que a maioria exerce ocupação de nível superior, tem diploma universitário e mora em bairros que atendem as camadas média e média-alta da cidade. Já no que diz respeito aos intercambistas, a autora constatou que os jovens desse grupo têm entre 15 e 19 anos, geralmente frequentam estabelecimentos da rede particular de ensino e optam, em sua maioria, por países de língua inglesa, com destaque para os Estados Unidos. Após entrevistar 20 famílias “intercambistas”, Prado concluiu que, para o grupo pesquisado, o intercâmbio tem como objetivo:

garantir aos filhos trunfos que lhes forneçam maior competitividade nos mercados escolar e profissional e, principalmente, possibilitar-lhes o bem-estar e o desenvolvimento de qualidades pessoais que façam deles indivíduos realizados, saudáveis do ponto de vista psicológico e felizes. Nesse sentido, os intercâmbios constituem, efetivamente, estratégias educativas das famílias. (PRADO, 2002, p. 12)

A autora também conclui que as famílias pesquisadas, em geral, investem no estudo de línguas estrangeiras dos filhos. Além disso, o capital representado pelo domínio de línguas e pela prática de viagens ao exterior está presente em grande parte das famílias. Diante dos achados de pesquisa, confirmou-se a hipótese de que o intercâmbio é uma prática das camadas médias. Algo que chamou a atenção da autora diz respeito ao seguinte fato: “o que realmente introduz uma clivagem entre os dois grupos de famílias é a experiência anterior dos pais intercambistas: pais que fizeram intercâmbio optam por mandar os filhos para a mesma experiência.” (PRADO, 2002, p. 323). Prado finaliza sua pesquisa citando uma observação de Singly sobre a existência de dois imperativos colocados para a família em relação à educação dos filhos: “Seu filho deve ter sucesso/Seu

filho deve sentir-se realizado” (1996, p. 138). Tal dualidade de expectativas sociais em relação aos filhos (ser o melhor/ser feliz) exigiria um esforço das famílias. Acredito que os dados da minha pesquisa sobre as expectativas depositadas na instituição escolar possam dar uma dimensão do peso que cada um desses aspectos tem para os pais economicamente favorecidos na contemporaneidade.

Na busca relativa à palavra-chave *estratégias educativas*, foram encontrados muitos trabalhos relacionados a diversas temáticas. No Dedalus foram localizadas dez publicações; no Scielo 49 artigos; no portal do INEP, apenas um; e no banco de teses da UFMG, 18 trabalhos, totalizando 78 publicações, como pode ser observado no quadro a seguir:

Tabela 5 – Bases de dados: Dedalus, Scielo, INEP e UFMG

Palavra – chave: Estratégias educativas

Temática	Base de Dados	Publicações
Saúde (8)	Scielo	KLEBA <i>et al.</i> (2015); SILVEIRA <i>et al.</i> (2015); CHAVES <i>et al.</i> (2014); GARIGLIO; BUMIER (2012); SÔNEGO; ZAMBERLAN (2007); CANEN; XAVIER (2005); SELLES (2000)
	Dedalus	PUH (2017); PUGLIESE (2016); SERRAO (2014)
Políticas públicas (7)	Scielo	GÓES E MACHADO (2013); BIANCHETTI (2008); RUMMERT; VENTURA (2007)
	UFMG	SILVA (2013)
	Dedalus	LIRA (2009)
Educação Infantil (6)	Scielo	MOTTA (2014); MURTA <i>et al.</i> (2012); RIOS E DENARI (2011); COELHO E MURTA (2007)
	UFMG	LUZ (2005)
	Dedalus	MUNHOZ (2012)
História (6)	Scielo	ORLANDO (2013)
	UFMG	MANINI (2017); XAVIER (2012); GORGULHO (2011); SILVA (2011)
	Dedalus	CRUZ (2016)
Formação de professores (5)	Scielo	GARANHANI; NADOLNY (2015); BARRÈRE (2013); DIAS (2012)
	UFMG	BERTOLO (2004)
	Scielo	PEROSA; DANTAS (2017); BUAES (2015); BEM; WAGNER (2006)
Classes populares (4)	UFMG	COSTA (2004)

Continua

Temática	Base de Dados	Publicações
Educação Ambiental (4)	Dedalus	FRANCO (2010)
	Scielo	SAMPAIO; GUIMARÃES (2009); BONOTTO (2008); TOZONI-REIS (2006)
Ensino Superior (4)	Scielo	BASTOS, FILHO E JUNIOR (2015); CACHIONI <i>et al.</i> (2015); RICOY; COUTO (2014); CARVALHO (2013)
Outros países (4)	Scielo	MARGIOTTA; VITALE; SANTOS (2014); GHEORGHIU; GRUSON; VARI (2008); RANGEL (2007); SILVA (2007)
Alfabetização (3)	Dedalus	MONTEIRO (2006)
	UFMG	EVARISTO (2017); SÁ (2010)
Avaliação (2)	Scielo	MARINHO-ARAUJO E RABELO (2015); SOUZA E BORUCHOVITCH (2010)
Elites (2)	Scielo	NOGUEIRA (2004); BRANDÃO; LELLIS (2003)
Ensino técnico (2)	Scielo	SCACCHETTI; OLIVEIRA; MOREIRA (2015); PACHECO; HUTZ (2009)
Pais professores (2)	Scielo	NOGUEIRA (2013)
	UFMG	NOGUEIRA (2011)
Pedagogias culturais (2)	Scielo	CARVALHO (2013); MAGALHÃES (2009)
Práticas coercitivas (2)	Scielo	PATIAS; SIQUEIRA; DIAS (2012); LEME; BOLSONI-SILVA; CARRARA (2009)
Classes médias e altas (3)	UFMG	FIALHO (2012); AGUIAR (2007); PRADO (2002)
Adolescentes (1)	Dedalus	CARDOSO (2012)
Aprendizagem ativa (1)	Dedalus	LOUREIRO (2017)
Aspecto intergeracional (1)	Scielo	WEBER <i>et al.</i> (2006)
Classes médias (1)	INEP	FIALHO (2012)
Educação Bilíngue (1)	UFMG	QUADROS (2013)
Educação de Jovens e Adultos (1)	UFMG	XAVIER (2008)
Educação Especial (1)	Scielo	BENITEZ; DOMENICONI (2014)
Ensino de Biologia (1)	UFMG	MAVUNGO (2014)
Internacionalização (1)	Scielo	AGUIAR (2009)
Parceria escola-família (1)	Scielo	REALI; TANCREDI (2005)
Psicologia (1)	Scielo	RODRIGUES; DIAS; FREITAS (2010)
Responsabilidade social (1)	UFMG	NEGRI (2012)
Conclusão		

Fonte: Dados da pesquisa

Apenas sete dos 78 trabalhos levantados possuem relação com o tema da presente pesquisa. Desse total, as publicações de Fialho (2012) e Prado (2002) já foram abordadas na parte referente à busca *mercado escolar*; os textos de Aguiar (2009, 2007) Brandão e Lellis (2003) e Nogueira (2004) também já foram tratados na temática da *escolarização das elites*.

Sendo assim, discutirei apenas o artigo “A importância do que se aprende na escola: A parceria escola-famílias em perspectiva”, no qual Reali e Tancredi (2005) examinam os resultados de um projeto de pesquisa que teve como objetivo fortalecer as relações entre a escola-família, no contexto de uma escola pública estadual nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisa foi inserida em um programa de formação continuada de professores no local de trabalho, programa esse que adota uma “metodologia de pesquisa e intervenção de caráter construtivo-colaborativo e que tem como pano de fundo o estreitamento dos laços entre escola e famílias” (REALI; TANCREDI, 2005, p. 239). Para tanto, as pesquisadoras partiram das visões que professores e famílias apresentavam sobre as necessidades educativas dos alunos e também sobre a importância dos conhecimentos escolares. Com isso, foi possível conhecer aspectos da cultura escolar e promover e acompanhar processos de desenvolvimento profissional de professores.

Por fim, apresento uma síntese dos achados mais relevantes do levantamento bibliográfico:

- Embora as famílias pertencentes às elites econômicas valorizem a representação simbólica dos diplomas escolares, nem os pais tampouco os jovens apresentam grandes expectativas em relação ao papel da escola (SZETERLING, 2013; NOGUEIRA, 2004; BRANDÃO, LELLIS, 2003);
- famílias com mais recursos financeiros podem demandar uma relação mais intensa com a escola pelo fato de serem, possivelmente, mais escolarizadas e assim tenderem a estabelecer um diálogo mais assertivo com a escola (TAVARES; NOGUEIRA, 2013; MORENO, 2012; SZYMANSKI, 2007);
- no caso das elites, o “sucesso” escola parece estar intimamente relacionado com a adoção de estratégias como o monitoramento do desempenho dos alunos, o investimento em dispositivos (como por exemplo: aulas particulares) que evitem o fracasso escolar (BRANDÃO;

CARVALHO, 2011; AGUIAR, 2007; ALMEIDA E NOGUEIRA, 2003; BRANDÃO; LELLIS, 2003);

- famílias que investem na escolarização dos filhos, muitas vezes, criam altas expectativas e podem apresentar ansiedade em sua conduta (FIALHO, 2012); buscam também a ampliação do capital social dos filhos (LOPES, 2009);
- existe uma certa dificuldade em estabelecer o que é papel da família e o que cabe à escola no que diz respeito à educação das crianças e jovens (SARAIVA; WAGNER, 2013; AQUINO, 2008; RESENDE *et al.*, 2018);
- não é possível generalizar a relação escola-famílias: diferentes camadas sociais apresentam comportamentos distintos em relação à escola (SZYMANSKI, 2007);
- famílias de um mesmo meio social apresentam particularidades que ocasionam a construção de diferentes estratégias educativas (GLÓRIA, 2007);
- apesar de professores e gestores sinalizarem preocupação com a relação com as famílias, alguns não as acolhem bem, o que cria ou reforça estereótipos (VIDOTTI, 2017);
- pais querem se sentir acolhidos pela escola (FEVORINI, 2009);
- a escola deveria desenvolver ações para integrar as famílias ao processo pedagógico (RESENDE *et al.*, 2018);
- famílias esperam um olhar individualizado por parte da escola para com os alunos (FEVORINI, 2009);
- o envolvimento parental apresenta correlações positivas no desempenho escolar dos filhos (FEVORINI, 2009; CIA, PAMPLIN, WILLIAMS, 2008; SINGLY, 2007).

No próximo tópico, apresento algumas pesquisas sobre as elites para adensar a discussão acerca do objeto de pesquisa.

1.2 As pesquisas sobre as elites

Para analisar a formação das elites ou dos “muito ricos”, na expressão de Mills (1962), é mister, primeiramente, compreender:

A estrutura econômica e política do país onde as elites se constituem e, no caso do Brasil, que possui características geográficas continentais e peculiaridades regionais, é necessário entender também a estrutura econômica, social e política local. (REIDNER; PEREIRA, 2012, p. 30)

De acordo com Cattani e Kieling (2007, p. 184), as famílias das classes dominantes brasileiras são heterogêneas, o que explica a “utilização de estratégias de

escolarização igualmente distintas e diversificadas”. Nessa lógica, destacamos e analisamos, a seguir, alguns estudos, no intuito de compreender de que maneira a temática das elites econômicas vem sendo tratada na pesquisa em educação e, em particular, no campo da sociologia da educação.

Ainda que haja uma necessidade de se ter uma “maior clareza sobre as características das práticas culturais e sociais dos diferentes setores das elites” (BRANDÃO; LELIS, 2003, p. 23), é preciso levar em conta que esses estudos já apresentaram avanços importantes, como podemos perceber nas pesquisas de Almeida *et al.* (2004), Almeida (2009), Almeida e Nogueira (2004), Brandão (2003), Nogueira, Romanelli e Zago (2008), entre outras. No entanto, ainda existe uma demanda por:

[...] trabalhar com a escolarização das elites na sua heterogeneidade, uma vez que os volumes e as estruturas de capitais combinados das diferentes frações desse grupo social geram expectativas diferenciadas acerca do papel da escola na reprodução social desses setores. (BRANDÃO; LELIS, 2003, p. 24)

Mais uma vez fica evidente que não é possível pressupor uma elite única e que suas marcas de pluralidade devem ser analisadas considerando as diferentes nuances que criam tais configurações. Sem dúvida, as expectativas depositadas na instituição por mim pesquisada devem diferir das depositadas em outras instituições, mesmo que estas atendam também às elites. Por isso, é preciso deixar claro que, embora os resultados desta pesquisa sejam de um extrato da realidade, que não pode ser generalizada, o intuito é propor reflexões que podem ajudar a encontrar respostas a uma série de questões que permeiam a relação entre as famílias e as escolas.

As elites econômicas no Brasil representam percentuais ínfimos, de poucos milhares de indivíduos que detêm a riqueza substantiva, aquela que condiciona a economia, a cultura e a política. A permanência da concentração de riqueza por séculos, o poder e prestígio social em algumas frações de classe são elementos de análise para considerarmos não só a dimensão da pobreza, mas também da riqueza: “Estudar os processos específicos de produção e reprodução desenvolvidos pelas frações das classes que estão no topo da pirâmide social é indispensável para se compreenderem as relações de dominação, de exploração e de sociabilidade” (CATTANI; KIELING, 2007, p. 183).

Pesquisas sobre as classes abastadas em outros lugares do mundo trazem insumos importantes que merecem ser destacados. Um dos exemplos é de Fourastié (1972), um economista francês, que interrogou por meio de um questionário, ao longo de toda a década de 1960, um universo de 1.276 famílias pertencentes a categorias

socioprofissionais ditas “superiores”. Entre os dados de sua pesquisa, foi possível constatar que, embora essas categorias sociais apresentem taxas de sucesso escolar acima da média da população, elas não são imunes ao fracasso escolar, pois uma porcentagem considerável dos filhos dos pesquisados (em média, 30%) não teve acesso, na época, ao ensino superior. Entretanto, o autor constatou diferenças significativas entre os diferentes grupos ocupacionais investigados: o desempenho escolar dos jovens oriundos das frações economicamente dominantes da amostra (os filhos de empresários), quando comparado ao das frações mais intelectualizadas (elites científicas e artísticas), mostrou-se bem inferior.

Outro trabalho que pode ser relacionado ao da pesquisa supracitada é de Ballion (1977). O sociólogo francês debruçou-se sobre a temática do insucesso escolar em meios altamente favorecidos do ponto de vista econômico; para isso, analisou dados empíricos de 670 alunos que frequentavam estabelecimentos privados de ensino secundário, localizados em Paris e caracterizados por atender a uma clientela de filhos de homens de negócios. Em sua pesquisa, o autor chega a duas conclusões: a primeira é que o índice de insucesso escolar, entre essas categorias, é bem mais elevado do que se supunha, chegando a quase metade dos filhos de empresários da indústria; a segunda é que as posses econômicas conseguem reparar, na maioria dos casos, os prejuízos dos atrasos ou dos incidentes ocorridos no percurso escolar, e a principal razão para isso é que essas famílias dispõem de meios de luta contra o insucesso escolar, capazes de remediar ou atenuar os efeitos do fracasso. Essas estratégias também são observadas na realidade brasileira.

Acredito que seja importante compreender como acontece a escolarização das elites no contexto brasileiro, levando em consideração as especificidades que marcam o segmento social e, por esse motivo, tratarei dos estudos acerca desse tema no próximo tópico.

1.3 A escolarização das elites brasileiras

Conforme registrei na pesquisa bibliográfica, os estudos em educação apresentam como foco a escolarização de camadas populares; poucos trabalhos se dedicam às elites econômicas.

As publicações que têm como foco a escolarização das elites ainda estão em fase de consolidação no Brasil. A partir do conhecimento das pesquisas que vêm sendo

desenvolvidas, foi possível ter um panorama das diversas possibilidades que essas análises suscitam. Os estudos aqui destacados nos mostram a existência de diferentes tipos de elite, que apresentam especificidades: “Há uma elite econômica que busca o capital escolar e o capital social, e há uma elite escolar que busca o capital cultural e social e que deve o seu nível de capital econômico à posse do capital escolar” (REIDNER; PEREIRA, 2012, p. 47).

Estudar a escolarização das elites ou classes dominantes no Brasil, até pouco tempo, era visto como um tabu na pesquisa em educação, pois os alunos das elites representavam uma parcela insignificante das matrículas no sistema escolar brasileiro, tão plural, heterogêneo e numeroso¹²: “num país com milhões de analfabetos, com carências institucionais e humanas, preocupar-se com a formação dos ricos parecia um luxo supérfluo” (CATTANI; KIELING, 2007, p. 176). Por esse e outros motivos, a escolarização das elites é um tema pouco estudado no Brasil e no exterior.

Cattani e Kieling (2007) reiteram que, para se compreender as relações de dominação, exploração e sociabilidade, faz-se necessária a análise dos processos de (re)produção desenvolvidos pelas frações das classes que estão no topo da pirâmide social.

É possível notar a associação entre a origem socioeconômica e o acesso aos vários níveis do sistema educacional, “o que coloca em pauta as condições econômicas e culturais das famílias” (ROMANELLI, 2008, p. 101). Em outras palavras, pode existir uma relação direta entre o processo de escolarização e o capital cultural investido pela família, por meio de “ações materiais e simbólicas, que têm um papel importante na vida escolar dos filhos” (ZAGO, 2008, p. 20).

Reidner e Pereira (2012) afirmaram que as elites, apesar de heterogêneas, têm em comum a consciência de si; soma-se a esse fato a visão que outros grupos constroem sobre essas elites, visão essa que “não deixa de ser um mecanismo de dominação sobre os outros e interfere diretamente no processo de escolarização” (REIDNER; PEREIRA, 2012, p. 29).

¹² Atualmente, temos 48 milhões de estudantes na escola básica, incluindo as redes pública e privada, sendo que 81% estão na rede pública de ensino. Ainda temos 11 milhões de analfabetos e 38 milhões de analfabetos funcionais. Quase 70 milhões de brasileiros não concluíram o ensino médio. (BRASIL, 2019).

Conforme comentado anteriormente, na pesquisa de Nogueira (2004), os jovens revelaram uma relação com a escola e com o saber predominantemente *instrumental*, no sentido atribuído por Charlot (2000), em que as finalidades são, em grande parte, exteriores ao conhecimento em si mesmo e marcadas pelo utilitarismo, manifesto na obtenção da nota ou do diploma. A autora identificou um relativo desapeço pelo universo escolar: “ao qual corresponde um interesse quase apaixonado pelo mundo empresarial (o mundo das “coisas vivas”) e pelos desafios que este lhes coloca” (NOGUEIRA, 2004, p. 141)

Na percepção da autora, a escola é “pouco” para os jovens entrevistados, nos mais diversos sentidos. É pouco porque toma apenas parte da sua rotina e pelo fato de as famílias não estabelecerem uma relação positiva com o universo (e com o conhecimento) escolar:

Na verdade, os pais do meio empresarial se servem também (ou até mais) de outros tipos de estratégia para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social. Nesse sentido, pude detectar estratégias de tipo econômico, tais como: preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna; ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante seu período de formação. (NOGUEIRA, 2004, p. 142)

Em outras palavras, os jovens entrevistados não investem toda sua energia na escola devido a um processo de socialização familiar que escapa, em boa parte, à consciência dos sujeitos. Mesmo assim, não deixam de ser sensíveis aos benefícios simbólicos do diploma: prestígio, círculo de amizades, respeitabilidade, legitimidade cultural, influências etc. Dessa forma, como seus pais, eles vivem uma contradição interna:

De um lado, a descrença no poder do diploma e, de outro, o reconhecimento de seu valor simbólico; contradição essa que não favorece a constituição de uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola e não trabalha pela criação de um gosto pela escola ou pelo interesse por aquilo que lá é ensinado. (NOGUEIRA, 2004, p. 143)

Com o propósito de investigar os processos de escolarização das elites, os sociólogos da educação contemporâneos admitem que, dentre os processos de reorientação teórico-metodológica sofridos pela sociologia da educação, a partir dos anos 1980, figura aquele que “desloca o olhar da desvantagem social para o privilégio” (SIROTA, 2000, p.166). Nesse cenário, surgem obras interessadas, ao mesmo tempo,

pelos novos modos de formação das elites e pelas condutas educativas das camadas médias num contexto de acirramento da competição escolar.

Soares e Alves (2003) notaram que os pesquisadores, de modo geral, que têm como foco a educação tomam como ponto de partida o fenômeno – desencadeado ao final da Segunda Guerra Mundial – de elevação geral dos níveis de instrução, que afetou todos os meios sociais, embora não indistintamente. Mesmo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a escolaridade se desenvolveu mais tardiamente, a situação atual da estratificação educacional “assume contornos muito diferentes do que possuía há vinte anos, devido à expansão generalizada do ensino, embora obviamente em patamares mais baixos” (SOARES; ALVES, 2003, p. 150).

O resultado desse processo seria o acirramento da concorrência escolar e da exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo. De acordo com Dubet (2007), a competitividade escolar cresce simplesmente porque há mais competidores. Como consequência, formou-se um mercado escolar no próprio seio da escola pública e as famílias passaram a adotar uma visão mais utilitarista em relação à educação, buscando uma maior rentabilidade escolar.

Ball (2003) afirma que, no que se refere à intensificação dos investimentos, os sociólogos continuam diagnosticando o “ativismo”, a forte “mobilização”, o “intervencionismo”, as atitudes preventivas e “pró-ativas” (e bem menos reativas), enfim: “a enorme quantidade de tempo e energia dedicados a assegurar a reprodução social. Para a classe média, o privilégio requer um trabalho contínuo e intenso” (BALL, 2003, p. 95). Tal mobilização manifesta-se hoje em diferentes aspectos. Para citar com base na revisão de literatura feita por Nogueira (2010):

- a) suas práticas de intensivo monitoramento da vida escolar (inclusive das atividades dos profissionais da educação, como professores, etc.), de acompanhamento e ajuda nos deveres de casa, de participação nas instâncias administrativas da escola (associação de pais, conselhos de classe etc.) (CROZIER *et al.*, 2008; BALL, 2008); b) suas condutas face à escolha do estabelecimento do ensino, processo no qual são investidas competências diversas, tais como o acesso a formas variadas de informação sobre o sistema escolar (inclusive os resultados de diferentes avaliações e *rankings* cada vez mais numerosos); uma maior inclinação à escolha e uma maior capacidade de discriminar e interpretar os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino; a posse de trunfos seja para contornar as leis de setorização, seja para “colonizar” os estabelecimentos públicos e socialmente “mistos” (do ponto do perfil social da clientela), no sentido de influenciar suas políticas de recrutamento e de enturmação, seus conteúdos curriculares etc. (VAN

ZANTEN, 2007; POWER *et al.*, 2003); c) suas ações visando a estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, levando-os à constituição de habilidades julgadas necessárias à sua vida futura, mas também a seu bem-estar presente. Para isso, organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extraescolar (aulas de artes, de idiomas, esportes etc.), e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos, que Lareau (2003; 2007) denomina de “cultivo orquestrado”. (NOGUEIRA, 2010, p. 220 - 221)

Todo esse conjunto de investimentos acima destacados – que abarca desde as práticas de acompanhamento da vida escolar até as ações de internacionalização dos estudos, passando pela força das estratégias de escolha do estabelecimento de ensino – configuraria uma tendência contemporânea de transição da meritocracia a uma “parentocracia” (VAN ZANTEN; DARCHY-KOECHLIN, 2005; BALL, 2003; 2008).

A noção de parentocracia foi cunhada por Brown (1990), no artigo “*The third wave: education and the ideology of parentocracy*”. Nesse texto, Brown defende que a educação britânica estaria ingressando em sua terceira “onda”, depois de uma primeira onda, caracterizada pela universalização da escolaridade primária – no século XIX, mas fortemente permeada pelos fatores supracitados (classe social, gênero) –, e de uma segunda onda – que cobre parte significativa do século XX e que estabelece o mérito individual (idade, aptidão, capacidade) como princípio classificatório maior. De acordo com o autor, as últimas décadas do século XX, devido às reformas neoliberais ocorridas no Reino Unido – com seus princípios de desregulação, de livre mercado e de escolha da escola (“*parental choice*”) – vieram a enfraquecer a meritocracia e possibilitar a “emergência da parentocracia educacional, onde a educação de uma criança está crescentemente dependente da riqueza e dos desejos dos pais, mais do que da capacidade e esforços dos alunos” (BROWN, 1990, p. 393, tradução livre).

Na chamada parentocracia, os pais tentam redirecionar os destinos determinados pelos resultados escolares (com aulas particulares, por exemplo) e submetem-se cada vez mais à lógica da instituição escolar (eles fazem de tudo para que seus filhos frequentem a melhor escola) (VAN-ZANTEN; DARCHY-KOECHLIN, 2005b, p. 18).

Glasman (1994, 2005, 2008) notou, em seus estudos, uma multiplicação dos suportes fornecidos pelos pais para o acompanhamento escolar. Para o autor francês, nos últimos 30 anos, é possível observar uma “escola fora da escola”, que seria um conjunto de estratégias para dar suporte à ação escolar com o objetivo de equipar o aluno para a corrida de obstáculos que ele enfrentará. Trata-se de um conjunto de materiais

“paraescolares” e de ferramentas de terceirização da ajuda doméstica: consultórios de psicopedagogia, aulas particulares, empresas especializadas no acompanhamento das lições de casa e, mais recentemente, até o surgimento de um profissional que serviria como um mediador entre a escola e o aluno e entre o aluno e os pais. O chamado “*coaching scolaire*” é como um treinador para a vida escolar e “ajudaria na adoção de métodos de organização do trabalho, de uma relação sadia com os estudos, [...] cujos honorários na França [...] situam-se na faixa de 80 a 150 euros por sessão” (NOGUEIRA, 2010, p. 224).

Acredito que, no contexto brasileiro, a parentocracia existe há tempos, já que tem relação direta com as lógicas de mercado. Nosso sistema de ensino tem um notório caráter de classe, em que são nítidas as vantagens econômicas e sociais, bem como os recursos culturais, o que reforça a ideia da distinção social, algo já tratado por Aquino (2006 a) . Tais aspectos reforçam, conforme já abordado anteriormente, a segmentação do ensino em duas redes (que possuem estratificações internas): privada e pública. A primeira destina-se às camadas mais favorecidas da população, enquanto a segunda acolhe quem não detém recursos para pagar pelos estudos e, de maneira geral, não contam com todo este aparato extraescolar. Assim como na França, também há no contexto brasileiro a presença de um mercado “paraescolar”, voltado aos pais que demandam auxílio na gestão da escolaridade de seus filhos:

Na falta de levantamentos sistemáticos, pode-se comprová-lo através das seções de classificados dos jornais que estampam a propaganda de instituições e profissionais especializados, sobretudo ao final do ano, época dos exames ou das últimas provas bimestrais. (NOGUEIRA, 2010, p. 224)

No entanto, de acordo com a autora, toda essa capacidade estratégica produz, em paralelo, um “efeito oposto”, pois tais famílias mostram-se mais atingidas por dúvidas e ansiedades:

Essas categorias sociais são também atravessadas, mais do que as outras, pela dúvida quanto à maneira mais pertinente de atuar e a suas consequências individuais (por exemplo, qual é a melhor escola para cada criança), o que acarreta uma grande ansiedade e ocasiona uma busca intensa de informações que, por sua vez, aumentam a ansiedade. (NOGUEIRA, 2010, p. 226)

De acordo com os resultados de minha pesquisa, atualmente é possível perceber novas configurações na relação família-escola e como tal ansiedade se mostra, especialmente quando se trata de um jogo de expectativas depositadas na instituição de

ensino. Tal busca por informações pelos pais pode acontecer no intuito de se estabelecer uma parceria em prol do desenvolvimento do aluno ou apenas para ter elementos que permitam cobrar a escola por algo que esperavam dela.

Diante do cenário atual, algo que fica evidente é que não se pode negar a presença dos pais nas escolas e temos de questionar de que maneira suas ações podem influenciar no cotidiano das instituições de ensino. Nogueira (2010) tratou do protagonismo crescente das famílias na produção e no funcionamento dos sistemas de ensino; esse fato tem como base as escolhas e estratégias educacionais dos pais.

Por outro lado, é preciso considerar que o poder de escolha dos pais acerca das estratégias educacionais para seus filhos tem impacto direto no funcionamento das instituições de ensino, ainda mais se pensarmos naquelas que atendem as classes médias e altas, o que evidencia uma relação claramente mercadológica. Trataremos dos meandros da relação escola-família no próximo tópico.

1.4 A relação escola-família

De acordo com o que já foi observado anteriormente, é inegável que os perfis familiares ganharam novas configurações na contemporaneidade. Somado a esse fato, a escola também passou por profundas modificações. Neste tópico, apresento estudos que tratam da relação escola-família e as mudanças que foram verificadas ao longo do tempo.

Os primeiros trabalhos de pesquisa empírica na área de Sociologia da Educação apareceram somente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e ganharam seu direito de cidadania no campo científico. Nesse período histórico, de acordo com Nogueira (1998), tais análises apresentavam um caráter macroscópico e, por diversas vezes, quantitativo, o que não favorecia a observação de processos sutis de fabricação e manutenção das desigualdades, transformando a família em uma mera correia de transmissão das estruturas sociais:

A família ficava então dissolvida na variável “categoria socioeconômica” de pertencimento. Conhecia-se assim, sem dúvida, seus efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática permaneciam na penumbra. (NOGUEIRA, 1998, p. 92)

Foi somente a partir dos anos 1980 e 1990 que aconteceu uma reorientação na Sociologia da Educação, a partir do deslocamento do olhar sociológico das

macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, com novos enfoques (estabelecimento de ensino, sala de aula, currículo), sob influência do instrumental não apenas antropológico (estudos etnográficos, observação-participante) mas também histórico (histórias de vida, biografias escolares). Diante desse novo cenário, a Sociologia da Educação passou a se ocupar das trajetórias escolares dos indivíduos e estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer dessas trajetórias. Passou a tomar como evidência a desigualdade de oportunidades e a tentar construir uma sociologia das escolaridades.

O sociólogo francês Terrail (1997), por exemplo, em seus trabalhos, posicionou a família no centro das análises porque, ao transmitir um patrimônio (cultural, ideológico, político) ou ao produzir aspirações escolares em conformidade com sua condição de classe, ela determinaria as trajetórias e as condutas escolares da prole. “Os comportamentos familiares são essencialmente postulados, deduzidos a partir da constatação de seus efeitos escolares: eles não são interrogados por si mesmos” (TERRAIL, 1997, p. 69).

Na esteira desse movimento, a pesquisadora norte-americana Lareau (1987) pontuou que a influência do *background* familiar sobre a experiência educacional da criança ocupava um curioso lugar no campo da Sociologia da Educação. Se na perspectiva da autora, por um lado, essa questão tinha dominado o campo – com cientistas sociais que tinham trabalhado para documentar, elaborar e comprovar tal fato, valendo-se de instrumentos metodológicos sofisticados –, por outro lado, as pesquisas sobre a questão focalizavam, na maior parte dos casos, os resultados educacionais e pouca atenção era dada aos processos por meio dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos.

De acordo com Van-Zanten (1988), as problemáticas que envolvem a relação família-escola evoluíram de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente pelas estratégias individuais face à escolarização. Na contemporaneidade, as mudanças ocorridas no seio da família e no âmbito dos processos escolares têm, de acordo com a autora, provocado uma aproximação dessas duas instâncias, tão fundamentais na socialização dos indivíduos. É preciso lembrar que, no passado, as relações entre essas duas instituições eram esporádicas, como analisa Montandon:

No início de nosso século e *a fortiori* no século XIX, a maioria das famílias não mantinham relações com a escola pública [...]. Em geral, portanto, os pais não eram admitidos no recinto da escola e as relações

família-escola, tal como as entendemos ou preconizamos hoje, eram inexistentes nas cidades. (MONTANDON, 1987, p. 24)

Isso não significa que não existiam relações entre a família e a escola, mas sim que elas eram pouco intensas. Foi somente a partir dos anos 1960 “que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância” (VAN-ZANTEN, 1988, p. 185).

Glasman (1992) revelou, com base em um estudo de P. Crouzet datado de 1916, que, dentre as 284 visitas de pais feitas em 1901 a um diretor de escola francês, apenas três diziam respeito à vida escolar dos filhos, a maioria delas concernentes a questões de vestuário ou de manutenção da ordem, o que é corroborado por Van-Zanten (1988, p. 194) nos seguintes termos: “No passado, o direito de vigilância dos pais sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino exercia-se principalmente por intermédio de normas implícitas relativas, em particular, à moralidade dos mestres e à disciplina dos alunos”. Migeot-Alvarado (2009), analisando igualmente o contexto francês, confirma, em livro mais recente, o mesmo diagnóstico. As mudanças ocorridas nas relações entre famílias francesas e a escola para o autor são surpreendentes, na medida em que a escola deixa de ser uma espécie de “santuário”, protegida dos pais e fechada em si, para – depois de algumas décadas – se tornar uma escola “aberta” ao seu entorno, aliando-se aos pais na luta contra a violência juvenil e o fracasso escolar.

Seria, contudo, um equívoco pensarmos que, no passado, inexistissem relações sociais entre as famílias e as instituições escolares. Na verdade, “a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas” (SILVA, 2003, p. 29). No entanto, como foi dito, no passado, essa relação era seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente.

Observo que surgiu, aos poucos, uma nova zona de interação entre a casa e a sala de aula, que, mesmo sendo espaços privados, se transformaram em espaços abertos, onde pais e educadores realizam trocas. Pergunto-me como se caracteriza a disposição para troca entre as escolas e os pais no contexto das elites: existe essa preocupação em busca do êxito do aluno ou apenas um caráter de responsabilização de uma instância para com a outra?

Porém, é preciso lembrar que o diálogo entre essas famílias e a escola nem sempre é tranquilo. Um elemento que acredito que pode trazer tensão para a relação entre elas é o fato de a instituição escolar ter ultrapassado atualmente suas funções tradicionais,

relativas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, e responsabilizar-se também pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando: “Preocupamo-nos – muito mais que no passado – com a felicidade e o bem-estar pessoal da criança”, ressalta Montandon (1987, p. 30), para concluir, logo em seguida, que “o território afetivo da família foi, de certa forma, invadido pela escola”.

Embora os educadores estejam, cada vez mais, em busca de informações sobre a família no intuito de compreender melhor o alunato, ainda é recorrente a atribuição dos fracassos do estudante quase que exclusivamente à família. Por outro lado, a família também parece ter suas expectativas frustradas pela escola. Em pesquisas na área de educação, registram-se lamúrias e lamentações quanto à ineficácia e inoperância de ambas as instâncias (MONTANDON, 2005). De um lado, as famílias expressam queixas contra a instituição e os professores, que são avaliados como despreparados e omissos frente aos alunos e a seus responsáveis; de outro lado, professores e agentes escolares argumentam que os pais não se interessam pelo estudo dos filhos e não comparecem a reuniões. Os educadores afirmam, muitas vezes e de modo categórico, que o mau desempenho dos alunos decorre da negligência familiar. Ou seja, as acusações entre escola e família são mútuas e realimentam-se constantemente, algumas vezes num círculo vicioso.

Montandon quando afirma que os envolvidos com a educação devem estar atentos a essa responsabilização pelo fracasso ou sucesso escolar. De acordo com a autora (1996), há muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos que afetam o desempenho escolar. Reter apenas uma variável – a frequência dos contatos pais/professores – e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar.

Para Segalen (1981) e Durham (1983), especialmente em relação às décadas de 50, 60 e 70, novas dinâmicas sociais afetaram, em simultâneo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização. Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente.

Mesmo que as instituições apresentem novas configurações, algo que une boa parte delas é uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino como por parte dos pais – sobre a importância e a necessidade do

diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização (Resende *et al*, 2018).

Carvalho (2004) lança uma importante reflexão sobre esse tema ao deixar clara a urgência de identificar as atribuições da família e da escola, para que seja possível delimitar o trabalho de cada uma delas – sem deixar de reconhecer as transformações que os modelos familiares vêm sofrendo, as dificuldades de cada contexto social e cultural – e favorecer uma parceria igualitária entre escola e família.

Para Faria Filho (1999), a escola deve desenvolver estratégias capazes de promover a aproximação com as famílias, ainda que o inverso também deva acontecer. Dessa forma, não é só a família que busca a escola, mas os educadores precisam ter conhecimento sobre as relações entre pais e filhos, direcionando um olhar individualizado para cada caso, já que o aluno pode ser o principal mediador entre a escola e a família. Contudo, não se pode perder de vista que essa interação caminha em uma fronteira tênue, uma vez que cada indivíduo é único, ou seja, cada família participa de uma forma e cada professor reage a essa participação de um modo diferente.

Os resultados e a teoria na área da sociologia da educação sinalizam a necessidade de a escola criar oportunidades para que a família esteja presente no cotidiano educacional, mas percebeu-se um equívoco com relação à forma que a escola planeja essas ocasiões. Vidotti (2017) apontou que promover mais eventos destinados à família se mostrou ineficaz, já que é preciso que ocorra uma mudança, por parte dos educadores, “na maneira como veem estes pais e na forma como os tratam ao longo do ano letivo, bem como se faz necessário acolhê-los de maneira empática nos momentos em que eles comparecem à escola, valorizando suas contribuições e planejando os eventos de forma a melhor atendê-los” (VIDOTTI, 2017, 165). No subcapítulo “2.2 Caracterização da instituição pesquisada”, voltarei a este tema, já que apresentarei como a escola pesquisada planeja os eventos destinados aos pais ao longo do ano.

1.5 A escolha do estabelecimento de ensino

Como foi possível observar no subcapítulo anterior, a relação entre as famílias e a instituição escolar tornou-se mais complexa. Para acrescentar mais um elemento a esse contexto, conforme apontado anteriormente, os pais, sobretudo aqueles cujos filhos frequentam escolas particulares, ainda devem decidir qual é o melhor estabelecimento

escolar para os filhos. Esse é um tema que merece ser mais bem explorado. Por isso que, nesse tópico, trato das problematizações relativas à escolha da escola na contemporaneidade.

No passado, existia uma maior homogeneidade entre as instituições escolares e, com isso, uma menor necessidade de elaborar escolhas (NOGUEIRA, 1998). No entanto, essa realidade alterou-se e as famílias veem-se com a responsabilidade de definir o projeto pedagógico da família e selecionar o estabelecimento desejado:

Hoje em dia, os pais se veem na contingência – em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento – de escolher entre os diferentes perfis de estabelecimento de ensino, que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infraestrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica, para citar os mais importantes. Ora, esse ato de escolha ensejará mais uma oportunidade de aproximação dos pais em relação ao universo escolar, pois ele pressupõe, entre outras coisas, a observação e a busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento. (NOGUEIRA, 1998, p. 162)

Desnecessário dizer que tal seleção não ocorre de maneira igualitária, uma vez que diferentes meios sociais apresentam condições distintas no que tange à qualidade da educação. Não obstante, pesquisas indicam variações de critérios utilizados para a escolha dentro de um mesmo meio social (NOGUEIRA, 1998), critérios esses que são utilizados pelos indivíduos como estratégias de distinção/classificação social.

Gewirtz, Ball e Bowe (1995) investigaram, ao longo de três anos, o funcionamento e os efeitos da nova estrutura de mercado para a escolaridade estabelecida pela Lei de Reforma da Educação em 1988, no Reino Unido. Os pesquisadores ingleses entrevistaram os pais e realizaram um estudo de caso com escolas. Seus achados, apresentados abaixo, forneceram a base para uma análise etnográfica do comportamento dos pais como consumidores de serviços educativos e a escola como fornecedora desses serviços. A pesquisa destacou a importância da classe social e da etnia das famílias como fatores que flexibilizam ou restringem a escolha feita por elas.

Os autores defendem que é possível classificar a escolha dos pais de acordo com alguns critérios e identificaram um grupo de pais que chamaram de *Privileged/skilled choosers*. São pais profissionais liberais e de classe média (sobretudo funcionários públicos e com ocupações científicas) que têm como características proeminentes uma propensão à escolha e uma valorização do ato de escolher. A decisão sobre a instituição ocupa um lugar central na vida familiar e esses pais discriminam os diferentes tipos de

estabelecimento (decodificam o sistema escolar). A rede de relacionamentos da família (o capital social, nos termos de Bourdieu) desempenha um importante papel. Tudo isso acarreta uma grande complexidade em seu processo de escolha, manifestada por ambivalências ou, até mesmo, às vezes, equívocos. É que, quanto maior a capacidade de escolha, maior é a exigência dos pais e a dificuldade de escolher entre os diferentes estabelecimentos, porque, em geral, nenhum deles lhes parece perfeito (NOGUEIRA, 1998, p. 44).

Ainda de acordo com a classificação de Gewirtz, Ball e Bowe (1995), há um segundo grupo de pais cuja escolha pode ser envolvida em um processo de *child-matching*, em que se busca o ajustamento entre as características do estabelecimento e as características do filho, algo como a adequação da instituição ao aluno. O elemento final de decisão fundamenta-se, geralmente, nas impressões e nos sentimentos pessoais dos pais, decorrentes das visitas que realizam aos estabelecimentos cogitados ou das jornadas “portas abertas”. Nesse grupo de pais, os pesquisadores pensaram em uma subdivisão por ênfase: *objective/goal-oriented* e *subjective/person-oriented*. Na primeira subdivisão, o principal critério da escolha parece ser o resultado acadêmico de cada estabelecimento (índices de aprovação em exames e concursos, colocação nos *rankings* divulgados, *performance* nas diferentes disciplinas etc.) e a lógica reside na instrumentalização para o sucesso. Já para os pais do subgrupo *subjective/person-oriented*, o mais importante parece ser o clima do estabelecimento e sua capacidade de desenvolver as múltiplas potencialidades do educando. Nesse aspecto, a lógica repousa na preocupação com o desenvolvimento integral da personalidade. No entanto, é importante ressaltar que, para ambos, a composição social da clientela de um estabelecimento representa um fator determinante para a escolha. O que importa para os pais é quem serão os colegas do filho, tanto para reduzir o risco das “más companhias” quanto para se assegurar dos benefícios decorrentes, para os processos de aprendizagem, do convívio com colegas com desempenho escolar elevado (NOGUEIRA, 1998, p. 45).

Ainda conforme Gewirtz, Ball e Bowe (1995), tem-se o grupo de pais classificados como *semi-skilled choosers*, que seria socialmente misto, classificados como *new-comers*. Essas famílias têm pouca capacidade de discriminar e escolher porque conhecem mal o funcionamento do sistema de ensino e porque são desprovidas dos recursos culturais e das relações sociais que as habilitem a implementar, com eficácia, essa inclinação. Agem como *outsiders* em relação ao sistema de ensino. A falta de confiança em si mesmos leva esses pais a embasar suas decisões em opiniões alheias.

Raramente as características do filho constituem um critério de escolha e a cuidadosa adequação da criança ao estabelecimento – típica no grupo anterior – não se faz presente.

E, por fim, haveria, ainda segundo Gewirtz, Ball e Bowe (1995), os *disconnected choosers*, que abrangeria pais da classe operária, geralmente com baixo nível de instrução. Operam com uma estrutura superficial de escolha pelo fato de estarem muito fracamente ligados ao mercado escolar. Sua escolha é regida por uma lógica prática, imposta pelas condições de vida resultantes das necessidades econômicas e sociais que essas famílias apresentam e que estão ligadas ao tipo de ocupação exercida, à divisão sexual do trabalho, à organização da vida doméstica e às rotinas familiares. Distância da residência, facilidades de transporte, segurança, entre outros, são critérios centrais para a escolha. O *child-matching*, característica dos “privilegiados”, está ausente aqui. Os *disconnected choosers* visitam a escola mais para conhecer o colégio já escolhido do que para juntar informações que auxiliem no processo de escolha.

Aa classificações a respeito da escolha dos pais sobre a escola apresentadas por Gewirtz, Ball e Bowe (1995) são bastante claras e, por esse motivo, pretende-se utilizar, como referencial teórico para a futura análise de dados, as categorizações aqui apresentadas. Embora os estudos deles tenham sido desenvolvidos há 25 anos e não no Brasil, acredito que a classificação é pertinente e aplicável ao contexto de minha pesquisa, já que tais especificações apresentam similaridades com os perfis de famílias que participaram de meu estudo.

Entre outras conclusões, o estudo de Gewirtz, Ball e Bowe (1995) identificou que a escolha do estabelecimento de ensino está fortemente correlacionada com a posição sociocultural da família e que, nos países afetados pelas políticas educacionais neoliberais e onde a escolarização voltou a ser posicionada como um bem privado, a escolha do estabelecimento constitui o novo e maior fator de manutenção e, até mesmo, de fortalecimento das desigualdades de oportunidades educacionais.

Ainda com relação à seleção da escola, Langouet e Leger (1991) afirmaram que as possibilidades de escolha e a existência de estratégias são desigualmente acessíveis às diferentes classes sociais. Duas orientações foram identificadas pelos pesquisadores: enquanto os favorecidos dão mostras de comportamentos de tipo “estratégico”, implicando um planejamento de mais longo prazo (baseado num conhecimento formal do campo escolar) e uma antecipação de fins, do lado dos desfavorecidos, o que se verifica são condutas que mais se aproximam de reações imediatas (baseadas na experiência direta) a situações imprevistas:

Na realidade, nossos resultados mostram constantemente que só as classes superiores estão verdadeiramente em condições de ter “estratégias” escolares e de utilizar em proveito próprio a existência das duas redes de ensino (pública e privada), seja como recurso em caso de insucesso escolar, seja por desejo de distinção e vontade de se ver entre iguais, num meio social elevado. (LANGOUET; LEGER, 1991, p.135)

Ao considerar a realidade educacional brasileira, pode-se afirmar também que apenas uma parcela da população, que compreende os que contam com mais recursos financeiros para investir na educação dos filhos, tem reais possibilidades de escolha.

Ballion (1982) observa que a atitude das famílias diante da determinação do estabelecimento frequentado mudou radicalmente nas últimas décadas. Os pais passaram de “usuários cativos”, a quem nenhuma escolha era solicitada, para “consumidores de escola”, o que lhes permite buscar o serviço educativo mais adequado a suas demandas, segundo as possibilidades do mercado. Três fatores que estariam na origem dessa nova relação entre as famílias e o sistema escolar são: 1) a crescente complexidade do aparelho escolar, que exige cada vez mais dos usuários competências específicas para sua utilização; 2) o desaparecimento do consenso em torno do modelo de educação adotado; 3) a diversificação dos serviços educativos posta em prática pela rede particular de ensino, em resposta às demandas cada vez mais diversificadas das famílias (e da sociedade, penso eu)

Em síntese, existem semelhanças nos resultados obtidos por Gewirtz, Ball e Bowe (1995) e Ballion (1982). Como vimos, ambos assumem que um novo tipo de relação está se instaurando entre as famílias e a escola. Para Gewirtz, Ball e Bowe (1995), trata-se de uma “cultura de escolha por parte dos pais”, que pode ser atribuída à política educacional neoliberal com sua defesa do mercado escolar. Já para Ballion (1982, 1986, 1991), existe uma atitude racional de “consumidor de escola”, associada às demandas cada vez mais diversificadas das famílias em face de uma oferta também crescente e variada. Para Ball, Gewirtz e Bowe, as “estratégias de classe” visam à manutenção de distinções sociais e educacionais. Ballion, por sua vez, entende que as “estratégias de consumo” estão condicionadas à busca por adequar produtos oferecidos a necessidades experimentadas. Por fim, os pesquisadores têm em comum o fato de que reconhecem o papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino.

Estudos desenvolvidos por Van Zanten (2007), na França, apontam que a necessidade de escolher, de forma reflexiva e consciente, o estabelecimento escolar para

cada filho coloca-se de forma impreterível para os pais das classes médias: o processo de escolha exige que os pais assumam posições articuladas e comprometidas com os interesses e as necessidades próprias de cada filho e que, assim, se lancem num trabalho minucioso de investigação em busca da melhor escola. Trata-se de algo similar ao que se passa com os pais da categoria *subjective/person-oriented* de Gewirtz, Ball e Bowe (1995)

Em tal estudo, Van Zanten notou que essas famílias são movidas pela desconfiança frente às informações estatísticas e oficiais e estão convencidas de que os profissionais minimizam os problemas e exageram os aspectos positivos das escolas como estratégia para promover as instituições escolares. No intuito de tomar uma decisão com maior cautela, os pais recorrem à sua rede de relações, consultando principalmente outros pais cujos filhos têm frequentado as escolas sobre as quais demandam informações. É por isso que procurei identificar, na pesquisa que desenvolvi, a quantidade de pais que buscam a instituição pesquisada com base na indicação de outras famílias.

No artigo “Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado”, Brandão, Canedo e Xavier (2012) apresentam um material empírico produzido por um levantamento aplicado a alunos, pais e professores em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro com os melhores desempenhos na Prova Brasil e ENEM. Para isso, as autoras utilizaram um questionário sobre práticas pedagógicas escolares, institucionais e familiares, o perfil dos estudantes, das famílias e dos professores que serviu para a construção de dados empíricos com os quais procuraram levantar algumas hipóteses sobre *habitus* que favorecem bons desempenhos escolares.

Assim como na presente pesquisa, as autoras também investigaram as fontes de informações que os pais buscaram para conhecer mais sobre a escola. Nesse quesito, tanto as famílias da rede privada (43%) como as da rede pública (58%) buscaram em sua rede social, composta por parentes e amigos, informações sobre as instituições de ensino. Tal aspecto aproxima os grupos pesquisados e reforça a ideia do peso das relações sociais na busca por informações.

Outro fator de consonância entre as famílias da rede privada e da rede pública refere-se às ações realizadas pelos pais na vida escolar dos filhos. Ações como análise das notas do boletim, manter-se informado e fazer questão de que os filhos tirem boas notas estão em grande destaque tanto no grupo de pais oriundos da rede privada como no da rede pública. As autoras notaram que os níveis menores de escolaridade dos pais das

escolas públicas não parecem ser impeditivos de uma atitude empenhada para o bom rendimento escolar dos filhos.

Sobre a relação família-escola, Brandão, Canedo e Xavier (2012) questionaram os pais se a escola tem escuta para questões da família. Os resultados foram que, para 63% dos respondentes, a instituição sempre ouve os casos das famílias da rede privada e, 60% dos respondentes, ela sempre ouve os casos na rede pública. Esses dados também são bastante próximos entre si e nos indicam as ações que os dois cenários da educação adotam para se aproximar das famílias. Ainda nessa mesma temática, foi investigada qual é a posição das famílias quando os alunos apresentam um desempenho ruim. No caso das famílias da rede privada, os pais nunca ou raramente falam com o professor (49%), enquanto, na escola pública, eles falam quase sempre ou sempre (43%). Esse dado nos mostra uma relação mais próxima entre pais e professores da rede pública em comparação com os da rede privada. Tais achados são curiosos, a meu ver, pois acreditava que ocorria o oposto. As pesquisadoras também questionaram se as famílias procuravam a coordenação da escola em caso de queda no desempenho e, novamente, os pais da rede privada nunca ou raramente adotavam essa conduta (51%), enquanto as famílias da rede pública quase sempre ou sempre (37%) buscam a coordenação da escola. As informações dessa pesquisa nos levam a refletir sobre a maneira mais eficaz como as instituições públicas de ensino pesquisadas conseguem estabelecer a parceria com as famílias.

No movimento contrário, Brandão, Canedo e Xavier (2012) questionaram se as escolas buscavam o apoio das famílias em caso de queda do desempenho do aluno. No caso da rede privada, 47% das escolas buscam as famílias muitas vezes ou sempre; já na rede pública, o percentual sobe (54%). Porém, se considerarmos que a interação entre a escola e família é fundamental para o desenvolvimento dos alunos (MORENO, 2012; CIA; PAMPLIN; WILLIANS, 2008), é possível dizer que os percentuais apresentados na pesquisa de Brandão, Canedo e Xavier (2012) ficam aquém do que seria ideal. Um dos desafios já citados anteriormente refere-se ao papel desempenhado por cada uma dessas instâncias na contemporaneidade (SARAIVA; WAGNER, 2013; AQUINO, 2008; RESENDE *et al.* 2018)

É preciso lembrar que, no centro dessas disputas de papéis entre a família e a escola, está a criança e ou o jovem. Por essa razão, as novas configurações familiares e o lugar ocupado pelo filho na contemporaneidade serão o foco do próximo tópico.

1.6 As configurações familiares e o papel da criança

Como tratado no início desse texto, as intensas transformações ocorridas nas configurações familiares desde a década de 1960 provocaram mudanças significativas também no papel desempenhado pelo filho no seio familiar.

Afirmamos, em diversas passagens deste trabalho, que as famílias se transformaram ao longo do tempo. Mas, afinal, quais foram essas mudanças? De acordo com Nogueira (2006), a família, enquanto instituição social, passou por várias transformações ao longo do tempo. No que tange especificamente à família ocidental característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

Para a autora, é possível observar que a conjugação de todos esses fatores acarretará uma redefinição do lugar do filho e contribuirá para a diversificação do papel educativo da família. As funções de socialização das crianças, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica, que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes).

De acordo com P. Ariès (1986), entre os séculos XVI e XVII, ocorreu o que ele denominou “invenção da infância”, que seria a ideia de que, na modernidade, o sentimento de infância e de família muito se propagaram: “A família moderna volta-se para o seu interior, inaugurando o amor conjugal e a intimidade familiar moderna. A criança passa a ser alvo de maiores cuidados (saúde, alimentação, educação) e objeto de grande preocupação dos pais” (ARIÈS, 1986, p. 97).

Nogueira tratou dessa temática ao abordar o fato de que alguns autores pensam nessas transformações no contexto familiar, relacionando-as a uma mudança de

paradigma sobre a instituição família na sociedade. Para eles, esse fato é identificado a um processo de *sentimentalização* das relações familiares, cuja contrapartida seria o enfraquecimento de suas funções instrumentais, caracterizadas pela reprodução física, cuidados materiais e descendência. Assim, “o lugar da criança passa a ser visto como principalmente afetivo e as ações em relação a ela, essencialmente educativas” (NOGUEIRA, 1998, p. 97).

Embora as mudanças nas famílias tenham sido significativas ao longo da história, Montandon (1987) argumenta que seria errôneo pensar que todas as funções instrumentais da família teriam desaparecido ou que as interações afetivas fossem totalmente inexistentes na pré-modernidade. De acordo com a autora, o aspecto afetivo intensificou-se em razão de fatores como a redução da mortalidade infantil, o controle da natalidade, a urbanização, a elevação do nível de vida das populações, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos: a criança foi e é vista como um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, e as duas dimensões permanecem muito importantes, ainda que elas tenham sofrido certas transformações. Na opinião de Montandon, nas famílias atuais, os pais são levados a tratar suas relações com os filhos de um modo “profissional”, ouvindo diversos especialistas, como pediatras, psicólogos, orientadores. Outro fator importante dessa relação seria a necessidade de instrumentalizar os filhos para as diferentes situações de competição que se apresentarão na vida deles, o que vem certamente com “uma ansiedade típica do investimento afetivo” (MONTANDON, 1987, p. 132). Por esses motivos, o autor afirma que as relações entre pais e filhos foram mais “psicologizadas” mais do que “sentimentalizadas”.

O papel instrumental da família ficou enfraquecido, o que fez com que a criança deixasse de representar um “capital” para se tornar um “custo econômico” ou, nas palavras de Kellerhals, Troutot e Lazega (1984), referidos antes, “um bem de consumo afetivo”. Tal alteração da maneira como a sociedade concebe a criança tem relação também com aspectos como a proibição do trabalho infantil e a extensão do período de escolaridade obrigatória, já que ela deixa de ser uma perspectiva de ganho para os pais:

Ela (a criança) permanece como posse dos pais, mas é cada vez menos como futura força de trabalho ou como garantia de descendência e cada vez mais como objeto de afeto e de preocupação, razão de viver, maneira de se realizar, fonte de prazer e orgulho para eles. (NOGUEIRA, 1998, p. 98)

É possível presumir que a posição que a criança ocupa nesse cenário é de centralidade na esfera familiar. Ao depositar expectativas tão altas em seus rebentos, os pais costumam ficar preocupados e mobilizam-se na busca da estabilidade dos filhos na sociedade.

A tentativa desenfreada de viabilizar o sucesso dos filhos faz com que ocorra uma verdadeira maratona em sua criação. Alguns pais acreditam que, ao matriculá-los em mais cursos e levá-los a mais lugares, eles teriam mais chances de progredir. Tal fenômeno foi tratado por Millet (2018), que cunhou o termo *hipercrianças* para se referir às crianças que vivem nesse contexto. Para a autora, as hipercrianças seriam produto de uma criação intensiva, de uma dedicação parental absoluta, mas essa dedicação estaria associada à visão dos filhos como produtos. Alguns chegam a ter um plano estabelecido para seus filhos antes mesmo de eles nascerem. Para Millet (2018), a criança seria uma espécie de rei absoluto da casa, a ela se presta culto, se dá de tudo, é consultada para tudo, e ao mesmo tempo, sofre uma pressão brutal para triunfar. São crianças muito protegidas, que gerenciam mal a frustração, que se mostram muito pouco autônomas. Apesar da autora apresentar esse fenômeno como do primeiro mundo, também no Brasil podemos percebê-lo em algumas famílias, especialmente naquelas das elites.

Já Singly (2007) observou outro fenômeno: o de substituição, no processo de reprodução familiar, de um “modo de reprodução econômico” por um “modo de reprodução escolar”: “Enquanto a antiga família era patrimonial, a nova lógica da escola suscita, pouco a pouco, a emergência de um capital escolar que serve para legitimar as posições respectivas dos jovens no espaço social” (SINGLY, 2007, p. 46). Dessa forma, “a escola tornou-se a principal instância de legitimação individual e de distribuição dos atributos que determinam o valor dos indivíduos” (GODARD, 1992, p. 121). O valor do filho passa a ser medido, em boa parte, pelo seu valor escolar. Por esse motivo, embora existam variações de acordo com seu meio social, de modo geral, a escolha da escola ocupa lugar de destaque na vida das famílias: “A mobilização e os investimentos em torno da escolarização constituem um dos poucos consensos sociais em matéria de valores morais.” (NOGUEIRA, 1998, p. 99). Essa forte ligação entre a vida de pais e filhos gera projeções parentais acerca do futuro dos filhos. Assim, as famílias veem o êxito dos filhos como êxito pessoal dos pais (GODARD, 1992).

Por outro lado, quando o filho fracassa, seja na escola ou não, os pais assumem a responsabilidade por isso e se culpam. Esses elementos combinados levam a uma centralidade da educação na vida contemporânea.

No plano das relações internas à família, pode notar-se também um processo de democratização que tenderá a se instalar, fazendo com que, cada vez menos, a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assentem em elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem). A família “hierárquica” vai paulatinamente sendo substituída pela família “igualitária” (FIGUEIRA, 1986), que valoriza o indivíduo, sua vida privada e suas opções, consideradas como expressão de seu “eu” verdadeiro. Nesse sentido, Singly (2007, p. 113) aponta para a alteração de sentido da definição de respeito:

Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu; ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa.

Singly afirma que, no bojo desse movimento, emergem novos valores educacionais, preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, a liberalidade nas relações entre pais e filhos – relações essas que agora não devem se pautar pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos. Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Esses últimos funcionam como um espelho em que os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas – os quais costumeiramente estão acompanhados de sentimento de orgulho ou, ao contrário, de culpa.

De acordo com o autor, os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias de maneira a elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, como já sublinhamos, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais para os filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a instituição de ensino.

Acredito que, dada a importância da escola, vale lembrar que a educação não é debatida apenas no ambiente escolar. A grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens tem permitido aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Ademais, a difusão das ideias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece.

Essa prestação de contas pode acontecer de forma a gerar tensões e contradições. Os próprios títulos dos estudos sobre o assunto convergem no diagnóstico das dificuldades que envolvem essas relações: “relação armadilhada” (SILVA, 2003), “diálogo impossível” (MONTANDON; PERRENOUD, 2001), “incompreensão mútua” (MONTANDON, 1994), “mal-entendido” (DUBET, 1997), “proximidade distante” (SANTOS, 2001), “dificuldades de uma cooperação” (COMEAU; SALOMON, 1994). O fato é que as resistências por parte dos atores envolvidos – família e escola – são frequentemente verificadas pela literatura sociológica. Surge-me de imediato a pergunta: será que a noção de “parceria” tem o mesmo significado para os diferentes grupos e atores sociais (pais, educadores)?

Em síntese, uma conjunção de fatores – dentre os quais se incluem, sobretudo, a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje os filhos permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos), ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos), e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de realizar-se. Limitar a prole torna-se, então, o meio principal de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a eles as melhores oportunidades possíveis. De “capital”, a criança sofre uma metamorfose e transforma-se em “custo econômico”, ou, nas palavras de Kellerhals, Troutot e Lazega (1984), em “bem de consumo afetivo”. Seu significado e o lugar que ocupa na família passaram, assim, por uma profunda modificação. De “elo da cadeia geracional”, a criança passa a “centro da afetividade familiar” (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 122), pois vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais.

A PESQUISA EMPÍRICA

2.1 Objetivos

Conforme foi tratado na introdução da presente pesquisa, a aposta na escola para o futuro não é tão mais facilmente observável como costumava ser antigamente. Diante desse cenário, a forma como as famílias estabelecem relações com a instituição de ensino e as expectativas que depositam na mesma passaram por mudanças

No modo de reprodução escolar, a escola é responsável por assegurar os diplomas segundo seus critérios. Ao tomarmos o contexto de valorização do capital escolar, é possível que vejamos relações mais tensas entre a escola e a família, uma vez que se identifica uma grande expectativa das famílias acerca do papel da escola em prol do sucesso do futuro de filhos e filhas.

Para além da questão das expectativas, é preciso lembrar que os filhos ocupam um papel de certa centralidade nas famílias, o que muitas vezes pode ser traduzido como um excesso de cuidados e zelo por parte dos adultos, algo já tratado na introdução deste trabalho. Diante desse cenário, a escolha da escola por parte das famílias que dispõem de recursos financeiros merece ser analisada com cautela, uma vez que, para além da condição de centralidade que os filhos ocupam, tal escolha reforça aspectos da distinção social. Por esta razão, um dos objetivos foi investigar quais foram os motivos que levaram as famílias a buscar a instituição analisada.

Vale lembrar que parte das famílias que escolhe o ensino privado apresenta um comportamento de “consumidor especializado” (BALLION, 1982). Ao se sentirem “clientes” da instituição escolar, é comum que alguns pais criem expectativas quanto ao papel da escola. Este é um dos aspectos que pretendi explorar.

Em síntese, o objetivo geral foi realizar um estudo de natureza qualitativa em caráter exploratório para compreender como as expectativas das famílias sobre a função da escola podem configurar a relação com a instituição pesquisada. Para isso, guiei-me pelos seguintes questionamentos: quais são as expectativas que as famílias depositam na escola? Há um descompasso entre as expectativas que as famílias depositam na escola e o que a escola supõe que deve oferecer?

Para responder às perguntas que nortearam a pesquisa, busquei como referência o questionário *on-line* preenchido por famílias que apresentaram interesse em matricular seus filhos e filhas na instituição pesquisada no período de 2013 a 2019. As respostas foram categorizadas nos diversos segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Período Integral. A

fim de ampliar as problematizações, foi realizada uma entrevista com uma mãe, interessada em matricular suas duas filhas, de quatro e cinco anos, na instituição investigada. Além disso, foram realizadas quatro entrevistas com coordenadoras dos diferentes segmentos, a saber: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio¹³, no intuito de compreender as especificidades de cada ciclo e, principalmente, identificar suas opiniões acerca das expectativas geralmente depositadas na escola pelas famílias de seus alunos.

A seguir, apresento detalhes da metodologia adotada na presente pesquisa.

2.1.1. Metodologia

Este estudo se dividiu em duas dimensões: a análise do referencial teórico e a pesquisa de campo. A análise do referencial teórico consistiu no levantamento bibliográfico de temas pertinentes, que foram desenvolvidos e aprofundados ao longo do trabalho. Nesse sentido, investi tempo considerável para pesquisar e estudar o que já foi produzido sobre o assunto de modo a conhecer os trabalhos sobre o tema explorado nessa investigação.

Conforme exposto anteriormente, do ponto de vista teórico, examinei trabalhos de autores em cinco âmbitos: a) estudos sobre a relação escola-família (SARAIVA; WAGNER, 2013; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; FEVORINI, 2009; AQUINO, 2008; SZYMANSKI, 2007; TAVARES; NOGUEIRA, 2013; MORENO, 2012; VIDOTTI, 2017; RESENDE *et al.*, 2018; FIALHO, 2012; LOPES, 2008); b) educação das elites (AGUIAR, 2009; BRANDÃO, CARVALHO, 2011; ALMEIDA, NOGUEIRA, 2013; SZTERLING, 2013; NOGUEIRA, 2004; BRANDÃO, LELLIS; 2003); c) sobre envolvimento parental (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; BRANDÃO, 2016); d) mercado escolar (GLÓRIA, 2007; PRADO, 2002); f) estratégias educativas (REALI; TANCREDI, 2005).

Da perspectiva empírica, é importante ressaltar que trabalho na instituição como coordenadora, conforme foi abordado na “Gênese do interesse pelo tema”. Acredito que a pesquisa só foi possível pelo fato de trabalhar na instituição e, com isso, conseguir de maneira mais fácil não só o acesso aos dados, mas também a possibilidade de realizar entrevistas com as coordenadoras. Outro dado importante é que, apesar de ser coordenadora de um dos segmentos pesquisados, optei por entrevistar outra funcionária

¹³ Nenhum(a) coordenador(a) do Período Integral aceitou participar da entrevista.

com o mesmo cargo que eu, com a proposta de trazer outra perspectiva para a presente pesquisa.

Como explicado anteriormente, o ponto de partida foi o acesso aos dados de um questionário *on-line* que os mantenedores da escola elaboraram para investigar o perfil de famílias que apresentavam interesse em matricular seus filhos na escola. Tal questionário é composto de apenas duas questões de múltipla escolha – a primeira “Como conheceu a escola?” e a segunda “Que expectativas você tem em relação a escola?”. Para viabilizar o acesso aos dados, precisei ter dois encontros com os profissionais da Tecnologia da Informação da instituição para que me ajudassem na tabulação das informações coletadas do período de 2013 a 2019.

Para além da abordagem de dados empíricos feitos por meio do questionário, também frequentei reuniões de apresentação do projeto pedagógico para as famílias interessadas em matricular seus filhos. Os encontros foram realizados no auditório da escola para um público de cerca de 50 pais. Optei por assistir às reuniões com o propósito não somente de conhecer o discurso de apresentação da escola para os pais como também identificar o tipo de perguntas que eles faziam aos profissionais. Pude assistir a três encontros (janeiro, fevereiro e março de 2019), que ocorreram da seguinte forma: a primeira parte (que durava cerca de 20 minutos) consistiu na apresentação das dependências da instituição; já na segunda, a diretora geral tratou dos aspectos centrais do projeto pedagógico – o que levou em torno de uma hora; por fim, os presentes fizeram algumas perguntas. Pelo fato de eu não ter avisado as famílias presentes de que eu estaria no auditório com a finalidade de ampliar meu olhar para a presente pesquisa, optou-se por não reproduzir as falas na íntegra. Todavia, as apresentações dos profissionais bem como os questionamentos feitos pelos pais trouxeram elementos interessantes que pude aproveitar quando fiz as análises dos dados reunidos na presente investigação.

As entrevistas realizadas com as quatro coordenadoras (uma de cada segmento) foram de extrema importância, já que permitiram conhecer suas avaliações sobre as diferentes expectativas das famílias. Todas as entrevistas foram realizadas pela plataforma *Zoom Meetings*, já que nos encontrávamos em meio à pandemia do coronavírus, o que impossibilitou o contato presencial. Cada uma delas durou cerca de uma hora.

As principais perguntas respondidas pelas quatro coordenadoras foram:

- 1) Quanto tempo você trabalha como coordenadora no Ensino Fundamental?
- 2) Como se dá o contato das famílias com a equipe pedagógica?

- 3) As famílias procuram as professoras e professores? Quais costumam ser as demandas?
- 4) As famílias procuram a coordenação? Quais costumam ser as demandas?
- 5) Como você definiria a reunião pedagógica feita com os pais no início do ano?
- 6) Quais são as perguntas mais comuns que aparecem nessas reuniões?
- 7) Comentar primeiro gráfico: “Como conheceu a escola”;
- 8) Comentar segundo gráfico: “Expectativas sobre a escola”;
- 9) Expectativas que os pais depositam sobre a escola: a escola consegue atendê-las?

Conforme mencionado anteriormente, em uma etapa posterior, foi realizada uma entrevista com uma mãe que manifestou interesse em matricular suas duas filhas na instituição (ANEXO III). Consegui o contato desta mãe sem a mediação da escola; uma das coordenadoras, ao saber da minha pesquisa, disse que conhecia alguém que gostaria de matricular as filhas na escola pesquisada e perguntou se ela poderia me conceder uma entrevista. A mãe aceitou e fez as perguntas por telefone, o que levou cerca de uma hora.

A opção por abarcar dados de todos os segmentos da instituição investigada deve-se à necessidade de constituir um rico material de análise para compreender se o desejo das famílias muda ao longo da escolarização de seus filhos. Além disso, com o recorte temporal de sete anos, foi possível também investigar se a forma como os pais buscaram informações sobre a escola se alterou.

As etapas de coleta de dados foram: a) pedido para a gestão da escola para acesso às respostas aos questionários; b) análise das fichas preenchidas pelos pais; c) reuniões com a equipe de Tecnologia da Informação para o tratamento dos dados; d) uso da ferramenta Power B.I. da Microsoft para elaboração dos gráficos; e) comparecimento às reuniões de pais que tinham como objetivo explicar o projeto pedagógico e apresentar as dependências da escola; f) realização de quatro entrevistas com coordenadoras da instituição; g) realização de entrevista com uma mãe; h) análise das informações reunidas.

Os dados do questionário e das entrevistas foram examinados à luz do referencial teórico adotado e de eventuais novas leituras que a pesquisa empírica demandou.

2.2 Caracterização da instituição pesquisada

A instituição pesquisada localiza-se na Vila Nova Conceição, bairro na zona sul

de São Paulo com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁴ do município, que alcançou 0,961 pontos em 2018. O IDH é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, expectativa de vida, natalidade e outros fatores; é, portanto, uma média que, quando aplicada a países, pode não refletir com exatidão as realidades sociais e econômicas de determinadas regiões específicas. Porém, cabe ressaltar o fato de que o índice encontrado no bairro onde a escola se situa é superior ao registrado pela Noruega, de 0,953 pontos, que é o país com o maior IDH do mundo. A comparação entre o IDH desse bairro com o do Brasil – que atingiu 0,759 – permite pensar sobre o aspecto da desigualdade econômica e social que ainda assola o nosso país.

Cabe destacar que a escola está localizada em uma área da cidade em franca expansão imobiliária, onde é comum ver novos empreendimentos residenciais, na maioria das vezes com grande metragem e valores venais acima de R\$ 2.000.000,00.

A escola iniciou seus trabalhos em meados da década de 1970 com cerca de 20 alunos, indicados por familiares e amigos, e foi crescendo aos poucos, implementando uma série a cada ano. Atualmente, após quase 50 anos de existência, trata-se de uma instituição de grande porte que atende cerca de 2.650 alunos, nos diversos segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, desde 2017, o Período Integral. Ao todo, a escola conta com 727 funcionários, sendo 198 da equipe pedagógica, 412 do setor administrativo (incluindo os estagiários) e 117 da equipe de limpeza e manutenção.¹⁵

A equipe pedagógica é organizada da seguinte forma: na Educação Infantil, cada sala conta com uma professora, um estagiário e, no caso dos dois primeiros anos, uma berçarista. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as salas são compostas por cerca de 28 alunos, um professor e dois estagiários. Nos anos finais, os alunos passam a ter professores especialistas e um assistente por sala; os grupos compreendem cerca de 35 alunos. No Ensino Médio, as classes têm por volta de 40 alunos, um professor e um estagiário por sala. Já no período integral, as turmas têm cerca de 30 alunos, um professor e um assistente (que, diferentemente dos demais assistentes da escola, precisa ter concluído a graduação). Em cada ano, existem dois coordenadores de segmento. Além disso, a instituição conta com coordenadores de componente curricular, vice-direção e direção.

¹⁴ Indicador elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em: ago. 2019.

¹⁵ Os números descritos não englobam a unidade de Período Integral, em fase de expansão.

É importante mencionar que a instituição investigada conta com uma ampla grade de cursos opcionais. São eles: Inglês (da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental), Tae Kwon Do, Dança, Futebol, Circo, Coral, Capoeira, Violino, Iniciação Esportiva, Futebol, Xadrez, Programação (*Games, Apps e Coding*), Literatura e Extensão, entre outros. Esses cursos são bastante procurados e alguns chegam a ter fila de espera. Ou seja, grande parte dos estudantes que frequentam a instituição em meio período, na realidade, já passam boa parte de seu tempo na escola, visto que muitas famílias optam pelos cursos na intenção de complementar o currículo de seus rebentos. Por temerem uma formação incompleta, as famílias buscam tais cursos extras, muitas vezes sem levar em consideração a agenda bastante ocupada das crianças e a escola oferece essas possibilidades para atender a demanda. Essa maneira de agir dos pais em relação aos filhos é algo que já foi identificado por Lareau (2003, 2007) e denominado de “cultivo orquestrado”: as ações familiares têm como objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo (e, em algumas ocasiões, também o social e o corporal) dos filhos e, para tanto, elas organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extraescolar.

Uma das formas adotadas pela instituição para o encontro com as famílias é a apresentação anual do projeto pedagógico¹⁶. Na reunião, os coordenadores fazem uma exposição no auditório, sobre algum tema pertinente à faixa etária em questão e de interesse dos pais; em seguida, os professores apresentam o conteúdo programático que será desenvolvido. Além desse encontro, cerca de dez minutos diários, no início e no término da jornada escolar, são dedicados para que os pais conversem diretamente com os professores de seus filhos. Cabe aqui destacar que, de acordo com a minha vivência na escola e pelas falas das coordenadoras entrevistadas, tal contato é mais intenso na educação infantil e nas séries iniciais do Fundamental. Ou seja, quando menor a idade do aluno, maior é o interesse dos pais em conversar diariamente com os docentes. As famílias são orientadas a conversar com professores apenas sobre questões pontuais do desenvolvimento do aluno, como, por exemplo, dúvidas na lição de casa, justificativas de falta, administração de remédios, entre outros. Para assuntos que possam apresentar demandas maiores, a orientação é que as famílias agendem um horário com a coordenação, sem a presença do professor. Neste caso, também se nota um volume maior de

¹⁶ Tratei deste aspecto na entrevista com as coordenadoras e será abordado com maiores detalhes no subcapítulo “2.2.1.3. Reuniões de apresentação do projeto pedagógico”.

atendimentos quando os alunos são mais novos.

Ao longo do ano letivo, todas as séries têm pelo menos um evento destinado à integração de pais e professores, como, por exemplo, um sábado letivo em que os pais são convidados a jogar com os filhos e professores na escola. Para além das ações descritas, a escola ainda conta com um calendário de palestras que abordam temas contemporâneos para pais com filhos em diversas faixas etárias. Ainda que os temas sejam escolhidos com bastante cautela para atender de forma mais eficaz às especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos estudantes, a presença das famílias em tais encontros não costuma ser expressiva. Existem também mostras literárias e de artes visuais para que as famílias conheçam os trabalhos desenvolvidos pelo conjunto de estudantes na instituição.

A maior parte da comunicação entre escola e famílias se dá via *e-mail*, ainda que a presença dos pais pelos corredores da escola seja expressiva, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo fato de boa parte dos funcionários trabalharem na instituição há algum tempo, é comum vê-los chamando os alunos e pais pelo nome. Como cada série conta com dois coordenadores, o acesso dos pais à coordenação é relativamente fácil e são comuns ligações por telefone.

Os valores das mensalidades praticadas em 2019 eram: cerca de R\$ 3.400 para os quatro anos da Educação Infantil, o equivalente a 3,37 salários-mínimos; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o valor sobe para cerca de R\$ 3.500 (o que corresponde a 3,47 salários-mínimos); já nos anos finais do Ensino Fundamental, chega a R\$ 3.800 (3,76 salários-mínimos); e no Ensino Médio, a mensalidade girava em torno de R\$ 4.200 (4,16 salários-mínimos). No período integral, as mensalidades variam entre R\$ 5.500 e 6.000 (entre 5,45 e 5,95 salários-mínimos).

O processo de ingresso na escola apresenta seis etapas e acontece da seguinte forma: as famílias devem se inscrever via *site* para uma das reuniões coletivas de apresentação da escola¹⁷ e, para isso, devem preencher uma ficha de inscrição com os seguintes dados de dois responsáveis: grau de parentesco com o estudante, nome, data de nascimento, CPF, RG, *e-mail*, telefone, além dos dados do aluno (os mesmos dos responsáveis, apenas adicionando a escola em que estuda atualmente). Na segunda etapa, os pais devem comparecer à reunião de apresentação do projeto da escola (as famílias que já assistiram às reuniões em anos anteriores estão dispensadas do encontro; no entanto, devem preencher a ficha mesmo assim). As secretárias ficam na porta do auditório

¹⁷ A procura costuma ser expressiva, como será tratado na Tabela 7.

checando a presença e entregando um envelope com uma revista em que constam informações sobre o projeto pedagógico, os procedimentos de ingresso, os horários de entrada/saída e de funcionamento de diferentes setores da escola. No início, as famílias conhecem as dependências da escola acompanhados de uma coordenadora (que dura cerca de vinte minutos); após esse período, as famílias são encaminhadas para o auditório, onde, durante aproximadamente uma hora, a diretora geral da instituição apresenta o projeto pedagógico de maneira ampla, já que no encontro estão presentes pais e mães dos diferentes anos de cada ciclo. A diretora começa as reuniões explicitando como a instituição pensa a educação e quais são seus objetivos educacionais para com os alunos das diversas faixas etárias; ela costuma comentar, em linhas gerais, aspectos do desenvolvimento da cognição e das habilidades socioemocionais; chega a dar exemplos sobre aquisição da leitura/escrita, do desenvolvimento do pensamento crítico e da conquista da autonomia. Ao término, as famílias são convidadas a fazer perguntas (a última etapa varia conforme o número de dúvidas, mas costuma durar cerca de quarenta minutos). As famílias costumam tirar dúvidas a respeito do funcionamento de entrada/saída, do acompanhamento dos alunos e alunas, das escolhas curriculares e sobre o medo da reprovação, já que a escola é considerada pela comunidade como bastante exigente do ponto de vista acadêmico, reconhecida por conseguir que seus alunos obtenham bons resultados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹⁸ e pela sua alta taxa de aprovação nos vestibulares mais concorridos do país. Cabe aqui ressaltar também que o preparo para os vestibulares é algo que os funcionários da escola enfatizam recorrentemente no diálogo com as famílias. Entretanto não deixam de abordar também o cuidado com a formação dos estudantes nos mais diversos aspectos. A escola pesquisada também é conhecida na comunidade pela pouca quantidade de vagas nos mais diversos segmentos e por longas filas de espera.

Na terceira etapa, é necessária a formalização de interesse pela vaga com uma cópia da certidão de nascimento ou RG do aluno. Já a quarta fase compreende o preenchimento de vagas. Existem alguns critérios de seleção quando há mais candidatos do que vagas (o que costuma ser frequente), a saber: se o candidato tem irmãos que já estudam na instituição, há quanto tempo está na fila de espera e se os pais são ex-alunos. Esgotados os critérios, a escola realiza um sorteio e determina a lista de alunos que será chamada para uma vivência. A quinta etapa é a vivência, para a qual os alunos são

¹⁸ Essa informação aparece em destaque no site da Escola.

chamados de acordo com o número de vagas disponíveis. Nesse dia, os alunos interessados conhecem o espaço físico da escola e participam de uma série de atividades que são observadas pela equipe pedagógica, como por exemplo, o desempenho nas áreas de Português e Matemática e alguns aspectos comportamentais, como se relaciona com outros candidatos e com a equipe pedagógica. E, finalmente, na última etapa, é apresentado o resultado do processo de ingresso e os responsáveis pelos alunos ingressantes recebem uma lista de documentos necessários para a efetivação da matrícula. A escola deixa claro em seu *site* que, caso surja uma vaga, os pais serão comunicados.

O processo de matrícula acontece de maneira muito semelhante nos diversos segmentos. A seguir, apresento os dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2019, a estimativa de vagas para 2020 foi:

Tabela 6 – Estimativa de vagas para 2020

Série	Manhã	Tarde
Educação Infantil 2	20	20
Educação Infantil 3	3	25
Educação Infantil 4	20	20
Educação Infantil 5	—	20
Ensino Fundamental – 1º ano	—	7
Ensino Fundamental – 2º ano	—	14
Ensino Fundamental – 3º ano	—	3
Ensino Fundamental – 4º ano	—	—
Ensino Fundamental – 5º ano	—	2
Ensino Fundamental – 6º ano	4	
Ensino Fundamental – 7º ano	6	
Ensino Fundamental – 8º ano	1	
Ensino Fundamental – 9º ano	3	N/A*
Ensino Médio – 1º ano	12	
Ensino Médio – 2º ano	10	
Ensino Médio – 3º ano	8	
Período Integral – Educação Infantil 4		100
Período Integral – Educação Infantil 5		-
Período Integral – 1º ano		-
Período Integral – 2º ano		-
Período Integral – 3º ano		-
Período Integral – 4º ano		-
Período Integral – 5º ano		-
Período Integral – 6º ano		30
Período Integral – 7º ano		20
Período Integral – 8º ano		8
Total		356

*Essas turmas são apenas no período da manhã.

Conclusão

FONTE: Dados da pesquisa.

Vale frisar que os dados apresentados na Tabela 6 correspondem a 13% do atual número de vagas, o que se configura como um potencial de crescimento bastante expressivo. Em anos anteriores, principalmente antes da implantação do período integral, o percentual de vagas era bem menor, o que reforçava a imagem da escola como bastante concorrida para o ingresso de novos alunos. As séries mais concorridas são as de começo de ciclo, por exemplo: Infantil 2 (ingresso na Educação Infantil), Infantil 5 e 1º ano (começo do processo de alfabetização); 6º ano (início dos anos finais do Ensino Fundamental) e 1º ano do Ensino Médio. Muitas vagas são preenchidas nos anos iniciais da educação infantil, o que torna a oferta de vagas menor no primeiro ano do Ensino Fundamental. O aumento de matrículas de alunos novos acontece apenas no 2º ano do Ensino Fundamental, quando as classes deixam de ter 24 alunos e passam a atender cerca de 28. Além disso, vale destacar a queda na quantidade de vagas na transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais: do quinto para o sexto ano, diminuiu-se o número de salas, aumenta-se o número de alunos por sala, concentram-se todas as turmas no período da manhã, e parte da grade curricular ocupa algumas tardes da semana. Essa lógica de funcionamento permeia todo os anos subsequentes dos anos finais do Fundamental. Com tais ajustes, o número total de alunos diminuiu e, por consequência, a oferta de vagas é menor do que aquela dos anos anteriores.

2.2.1. Caracterização das relações família-escola a partir das entrevistas com as coordenadoras

Na tentativa de compor um cenário da escola aqui retratada, perguntei para as quatro coordenadoras pesquisadas suas percepções a respeito das seguintes questões:

- 1) Quanto tempo você trabalha como coordenadora no Ensino Fundamental?
- 2) Como se dá o contato das famílias com a equipe pedagógica?
- 3) As famílias procuram as professoras e professores? Quais costumam ser as demandas?
- 4) As famílias procuram a coordenação? Quais costumam ser as demandas?
- 5) Como você definiria a reunião pedagógica feita com os pais no início do ano?
- 6) Quais são as perguntas mais comuns que aparecem nessas reuniões?
- 7) Comentar primeiro gráfico: “Como conheceu a escola”;
- 8) Comentar segundo gráfico: “Expectativas sobre a escola”;
- 9) Expectativas que os pais depositam sobre a escola: a escola consegue atendê-las?

No próximo tópico, aprofundarei cada um dos itens tratados acima com base nas opiniões coletadas nas quatro entrevistas, com o objetivo de ampliar a análise e trazer mais insumos para compreender as nuances da instituição.

2.2.1.1. Contato com as famílias

A respeito de como acontece o contato das famílias com a equipe pedagógica, é possível notar uma mudança ao longo da vida escolar dos alunos. Na entrevista com a coordenadora da Educação Infantil, foi possível notar que algumas famílias frequentam bastante a escola e, por esse motivo, acabam desenvolvendo uma certa intimidade com as professoras, esclarecendo eventuais dúvidas diretamente com elas. Ela acredita que existe um equilíbrio entre as duas modalidades de contato: com a professora e com a coordenação, apesar de haver uma diferença entre eles, já que a coordenadora acredita que “com as professoras têm uma questão mais prática de porta de sala e para assuntos sérios é diretamente com a coordenação”.

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coordenadora entrevistada afirmou que as famílias procuram bastante a coordenação e que o contato com as famílias representa “uma porcentagem importante do nosso tempo de trabalho na escola”. Ela deixou claro em sua fala que, muitas vezes, é a própria equipe pedagógica que identifica alguma questão a ser trabalhada com a família e marca uma reunião, mas o movimento contrário (famílias que procuram a escola) ainda é bastante recorrente.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a procura pela coordenação passa a ser feita também pelos próprios alunos, embora muitas famílias também entrem em contato com a escola. Em alguns casos, os estudantes procuram os professores, que por sua vez falam com a coordenação, que entra em contato com a família. Nesse contexto, as formas de comunicação acontecem em muitas vias, sempre passando pela coordenação. Os pais passam a deixar seus filhos na porta da escola, sem acesso aos prédios em que ocorrem as aulas. Portanto, eles já não têm contato direto com os professores.

Por fim, no Ensino Médio as famílias também não têm contato com os professores, já que os pais não entram na escola, só por agendamento. Isto é, para eles entrarem no prédio, é necessário agendar uma reunião. Os alunos também costumam procurar os professores e a coordenação para resolver alguma questão, mas ainda existe grande quantidade de contatos telefônicos e/ou reuniões por parte da coordenação com as famílias.

Em suma, é possível perceber que, no início da vida escolar, o contato das

famílias com a equipe pedagógica acontece de maneira bastante intensa com os professores e com a coordenação; à medida que os alunos vão ganhando autonomia, eles passam a procurar os adultos da escola para resolver questões, porém, esta ação não faz com que a frequência de contatos entre a coordenação da escola e as famílias diminua significativamente.

2.2.1.2. Demandas das famílias

Nas entrevistas com as coordenadoras, perguntei também a respeito das demandas que mais apareciam no contato com as famílias. Logicamente as demandas mudam conforme os alunos vão se desenvolvendo, como poderá ser observado na análise a seguir.

A coordenadora da Educação Infantil relatou duas questões que fazem com que as famílias marquem reuniões: quando querem conversar sobre o uso do banheiro (se alguém vai junto, quem limpa se a criança não se limpa sozinha) e também sobre aspectos relacionadas à linguagem como “trocas” na fala (e até na escrita). Nessas ocasiões, geralmente perguntam sobre como a escola pode atuar junto com a família. Quando questionada sobre o fato de as famílias perguntarem a respeito de relacionamentos interpessoais, a coordenadora afirmou que este assunto aparecia, mas não com a intensidade dos dois mencionados acima.

As demandas trazidas por famílias dos anos iniciais do Ensino Fundamental costumam ser, de acordo com a coordenadora: procedimentos de estudo, conteúdos trabalhados e também questões sociais. Em algumas ocasiões, percebe-se também alguma queixa ou dúvida em relação à conduta do professor ou assistente de sala, mas de maneira geral eles pedem orientações sobre como proceder caso o aluno esteja com dúvida ou com dificuldade de manter uma rotina de estudos. Cabe aqui ressaltar que, na fala da coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que uma grande preocupação diz respeito aos relacionamentos interpessoais. A impressão de que as famílias passam é que em relação as questões pedagógicas, a escola fará seu papel, mas o aspecto social é bastante delicado para muitos pais:

O social é algo que aflige muitas famílias, tenho observado isso cada vez mais; é algo que eles têm menos tempo de espera. Eles já querem resolver, já veem uma fatalidade em falas de crianças pequenas. Então, acho que é que se eu tivesse que eleger a maior demanda, diria questões

de desenvolvimento social interpessoal mesmo. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

O grande receio das famílias está associado ao fato de seus filhos e filhas estarem se sentindo isolados do grupo ou se algum colega de sala o maltrata. A coordenadora entrevistada afirmou que percebeu, em algumas falas dessas famílias, uma grande dificuldade em aceitar que a escola é um espaço em que as crianças vão se desentender, que não podemos deixar que se intensifiquem os problemas decorrentes dos relacionamentos interpessoais, mas que, em certa medida, eles são necessários e incentivam o amadurecimento. Outro exemplo está relacionado a mudança de sala: muitas vezes, as famílias procuram a coordenação após poucos dias de aula (em alguns casos, até antes das aulas começarem), dizendo que a criança não se adaptará ao novo grupo; o movimento da escola é sempre pedir que aguardem um tempo para que a criança se familiarize com as mudanças e que todos os educadores estarão trabalhando para que ela crie novos vínculos. Mais uma vez, notei um excesso de zelo, algo tratado por Millet (2018), sobre crianças que gerenciam mal as frustrações por serem muito protegidas e pouco autônomas.

Quando perguntei para a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental sobre quais seriam as principais demandas, ela me sinalizou que são diversas, tanto de questões pedagógicas (relacionadas às disciplinas, avaliações, etc.) e também alguns problemas ocorridos em casa, no relacionamento entre pais/mães e filhos. Ela ressaltou que, apesar de serem mais velhos, muitas vezes o tema que é tratado com as famílias diz respeito à autonomia em relação aos estudos (como encontrar datas de provas, como encontrar o conteúdo, como ajudar na organização da rotina).

Porém, por mais que as demandas sejam diversificadas neste segmento, ela deixou claro que o maior motivo de atendimentos com a coordenação está associado ao desempenho acadêmico dos alunos e alunas:

Falamos sobre o desempenho dos alunos, participação, entrega de atividades, estratégias que iremos ter com o aluno, qual é o papel dele, da família e da escola. Com alguns alunos percebemos uma grande desorganização, e aí a gente pede: “olha, família, ajuda, porque ele não está conseguindo se organizar”; agora que estamos nas aulas on-line, não conseguimos fazer isso presencialmente; tem outros que não, que é só preguiça, desleixo mesmo na hora de fazer, aí a gente fala: “vocês terão que ter uma conversa com o filho de vocês, porque ele tem total capacidade de se reorganizar e de se comprometer, só que ele não está fazendo”. Então, às vezes é comportamento, às vezes é comprometimento. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

Já no Ensino Médio, a grande preocupação das famílias envolve as mudanças em relação ao Ensino Fundamental e o trabalho com maior autonomia por parte dos alunos. Um dos aspectos retratados na fala da coordenadora do Ensino Médio diz respeito à possibilidade de os alunos e alunas “cabularem aula”: a equipe pedagógica trabalha com os estudantes os desafios das escolhas, eles podem não ir a uma aula, mas não podem exceder os 20% por bimestre, caso contrário, perdem esse direito. As famílias costumam se assustar com tamanha liberdade, mas a equipe sinaliza que só é possível se trabalhar com a responsabilidade se o estudante a exerce, que não é possível promover reflexão sobre os atos com uma responsabilidade hipotética. Sobre este aspecto, a coordenadora do Ensino Médio adiciona:

A gente trabalha muito essa questão da responsabilização, eles são muito mais mandados para fora de sala de aula (...) a equipe de Ensino Médio tem uma configuração diferente. Então, os pais se assustam também, eu tenho muita demanda disciplinar por isso, se eles levam muito mais advertência porque eles testam: “eu posso cabular”, “eu posso isso”, “estou no Ensino Médio”, então eles engrandecem e vão se atrapalhando; e nisso os pais começam a procurar bastante. (Entrevista com a coordenadora do Ensino Médio)

As famílias preocupam-se também com o desempenho acadêmico dos alunos e alunas do Ensino Médio, que é corroborado pelo fato de ser uma escola que exige muito academicamente. De fato, a coordenadora, durante sua entrevista, mostrou que a escola é exigente, que alguns estudantes se adaptam mais que outros, mas que é possível se conquistar resultados satisfatórios à base de esforço. Em suma, foi possível identificar que em todos os ciclos da escola, a preocupação com o desempenho acadêmico costuma ser a maior demanda das famílias (com exceção da Educação Infantil) e, muito provavelmente, esse fato está relacionado com o nível de exigência acadêmico (na prática e no imaginário) da instituição. Em certa medida, famílias que optam pelo projeto pedagógico da escola, valorizam esse aspecto da educação e costuma trazer mais demandas nesse sentido. Vale dizer que, no *site* da escola, é comum a veiculação de notícias como o índice de aprovação nos vestibulares de universidades nacionais e internacionais, o bom desempenho de estudantes em competições de diferentes disciplinas, entre outros, o que reforça a percepção das famílias acerca das cobranças acadêmicas. Cabe aqui a reflexão: será que algumas famílias estão realmente preocupadas com o êxito do aluno ou só buscam responsabilizar a escola em caso de fracasso? E quando falamos de êxito acadêmico, é com um caráter meramente instrumental do saber? Acredito que seja um dos papéis da

escola acompanhar o desenvolvimento integral dos estudantes, porém o trabalho pode ter melhores resultados se compartilhado com a família, como já foi constatado em diversas pesquisas (FEVORINI, 2009; CIA, PAMPLIN, WILLIANS, 2008; SINGLY, 2007). Entretanto, como foi dito algumas vezes, a divisão do que cabe à família e à escola no desenvolvimento dos alunos não se dá de forma tão clara, o que leva a algumas famílias a cobrança de funções que estão além do que a escola pode desempenhar, tornando a relação entre ambas bastante delicada. (AQUINO, 2006b).

No próximo subcapítulo, tratarei de uma das formas da interação entre escola e famílias, que são as reuniões de apresentação do projeto pedagógico e quais são as percepções das coordenadoras entrevistadas a respeito desses eventos.

2.2.1.3. Reuniões de apresentação do projeto pedagógico

Como tratado anteriormente, as reuniões de apresentação do projeto pedagógico sempre ocorrem no início do ano letivo.

É importante ressaltar que, as falas e análises aqui apresentadas, dizem respeito a reunião que a coordenação e a equipe de professores fazem com famílias que já matricularam seus filhos e que trazem aspectos relacionados a cada série, sendo diferente da reunião de apresentação do projeto pedagógico geral a novas famílias. Optei por perguntar sobre tal evento nas entrevistas por dois motivos: é uma forma de interação entre família e escola e geralmente é permeada por bastante tensão por parte dos educadores da escola.

Em todos os segmentos, a reunião apresenta a mesma estrutura: em um primeiro momento as coordenadoras da série falam sobre aspectos gerais do desenvolvimento dos alunos e alunas na faixa etária em um auditório com todas as famílias e, em um segundo momento, as famílias são divididas pelas salas e os professores e professoras apresentam o projeto pedagógico de cada série ou disciplina.

Sobre a reunião de apresentação do projeto pedagógico na Educação Infantil, a coordenadora entrevistada ressaltou o processo de adaptação, já que boa parte das famílias se preocupam se o cuidado dos anos anteriores irá se manter. Também tratam sobre as regras da escola, combinados específicos do grau e funcionamento da nova rotina.

Quando perguntei da reunião de famílias para a coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela me definiu como um “momento de terror”; afirmou que tem questões pessoais acerca do evento, entretanto ela diz que é um momento “de muito peso

avaliativo”, em que “as famílias mais se posicionam como clientes” e que “você sabe que não pode errar”:

Elas (as famílias) querem atestar que aquela escolha, a compra daquele investimento foi acertado (...) é uma reunião é quase como se fosse assim: “me comprova que valeu a pena escolher você, sua equipe, esse espaço, esse projeto”. Nesse sentido, a família se coloca muito como cliente e aí eu sinto, (claro que não de todos, não estou falando 100%), mas sinto como “vamos ver se dá algo errado, vamos ver se ela é tão boa assim mesmo” e isso é horrível porque a gente chega já tendo que provar algo que a gente nem disse que a gente é. E eu acho que a escola compra isso, a escola tem estabelecido uma relação cada vez mais de clientela mesmo com as famílias. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Durante a entrevista, ela falou do desejo de tratar sobre o projeto que é trabalhado com a equipe, no qual ela confia e apresentar os ganhos das crianças. Algo mais leve e significativo.

Já na entrevista com a coordenadora dos anos finais do Fundamental, ela afirmou que acredita que a reunião conseguiu aproximar as famílias da escola. Ela falou especificamente da reunião no contexto da pandemia, em que viveu uma série de situações bastante desafiadoras por não saber ao certo quais seriam os desdobramentos dos eventos futuros:

Eu acho que esse é o ponto chave da reunião, para além do: “vamos ter nota”, “não vai ter nota”, “vamos repetir”, “se vai aprender ou não vai aprender”. No momento que estamos vivendo no isolamento social, tudo fica mais subjetivo, a escola fica dentro de uma tela, são quatro mil pessoas dentro de uma tela, são muitas famílias dentro da tela, estamos falando de um corpo de educadores que não é palpável, que não é visível. Quando essas famílias puderam olhar para nós “olho no olho” entre aspas porque estamos em uma tela, eles puderam de fato sentir que o porto seguro da escola, o lugar em que eles confiaram para colocar os filhos deles, o segundo ambiente de socialização, algumas crianças passam mais tempo na escola às vezes do que com a própria família; eles puderam sentir que esse momento está preservado, esse espaço está preservado, dentro dos moldes do isolamento social, que é algo que não temos escolha, mas ele está garantido, preservado. Acho que de fato aproximar e mostrar que não estamos de carne e osso na frente dos outros, mas estamos aqui! Escreva, coloque suas dúvidas, pergunte! Tentamos mostrar que o ambiente acolhedor da escola é real, ainda que no computador. Acredito que esse tenha sido o ponto chave da reunião. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

Optei por adentrar em tempos de ensino virtual, nas considerações finais, já que a análise de dados diz respeito ao período que antecedeu a pandemia. Por ora, é importante

sinalizar que, com as aulas *on-line*, a sala de aula “entrou” nas casas das famílias e isso gerou uma grande exposição dos professores e professoras, além de uma preocupação crescente (por parte das famílias e da escola) com o desenvolvimento acadêmico e questões emocionais dos alunos e alunas. Sem dúvidas, a situação que vivemos reconfigurou as relações entre família e escola.

Sobre a reunião de famílias, a coordenadora do Ensino Médio definiu como “suadouro”, falou da enorme pressão institucional que existe acerca desse momento. Sua fala é sobre autonomia, mas sem se debruçar nos aspectos teóricos, focando mais em exemplos de situações que viveu com alunos e alunas, contando como o trabalho acontece. Ela diz que é uma reunião boa, porém longa.

Em resumo, pelas falas das entrevistadas, é possível notar a importância de tais encontros, mas que é preciso repensar a forma, cuidando para que não fique longa – todas têm cerca de uma hora e meia a duas horas – além de reforçar com a direção da escola como é um momento de tensão entre os envolvidos e pensar maneiras de torná-la mais leve e efetiva no estabelecimento de parceria com as famílias. Um movimento importante é revisitar as pesquisas já realizadas a esse respeito, entre elas, a já citada de Fevorini (2009), em que famílias afirmaram desejar conhecer melhor os professores, já que são eles que passam a maior parte do tempo com seus filhos.

2.3 Análise de dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos pais

Apresento a seguir a análise dos dados coletados no período de 2013 a 2019, nos segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e período integral.¹⁹ Conforme mencionado anteriormente, as famílias que possuem interesse em matricular seus filhos na instituição pesquisada devem preencher um questionário *on-line*, que se inicia com o preenchimento do CPF de um dos responsáveis. Após completarem esse dado, aparece uma tela em que são pedidos dados pessoais de dois responsáveis (a saber: grau de parentesco com o aluno, nome, data de nascimento, CPF, RG, *e-mail*, telefone), além dos dados do aluno (os mesmos dos responsáveis, apenas adicionando a escola em que estuda atualmente). Após essa parte, a página do *site* encaminha para as seguintes questões: “Como conheceu a escola?” e “O que o(a) senhor(a) espera que a escola proporcione a seu(sua) filho(a)?”.

Na tabela a seguir, apresento a quantidade de famílias que responderam ao

¹⁹ Apenas a partir de 2017 (ano de implantação).

questionário por ano:

Tabela 7 – Quantidade de famílias respondentes por ano.

Ano	Total de famílias respondentes	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Período Integral
2013	4263	2332	948	510	473	N/A
2014	4346	2565	834	558	389	N/A
2015	5092	2977	1033	654	428	N/A
2016	2802	1824	615	247	116	N/A
2017	5622	2314	1057	692	1143	416
2018	5045	2254	748	499	1030	514
2019	5375	2258	950	568	1234	365

FONTE: Dados da pesquisa

Pelos dados apresentados na Tabela 7, é possível notar que a maior parte das famílias respondentes tem filhos na Educação Infantil e, exceto pelo ano de 2016, que apresenta uma queda de 55,02% em relação ao ano de 2015, a quantidade de famílias que procuraram a instituição não se altera de maneira significativa.

Conforme abordei anteriormente, pelo fato de o ingresso na escola ser bastante concorrido, boa parte das famílias já procuram a instituição logo na educação infantil para ter “maiores chances” de entrar e possivelmente permanecer na mesma escola. Em segundo lugar, é possível observar a grande procura das famílias dos anos iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente com as mesmas justificativas da educação infantil e também por conta do 1º ano do Ensino Fundamental ter um maior número de vagas, o que poderia justificar a grande procura.

Algo que chama a atenção diz respeito ao número expressivo de procura por vagas no Ensino Médio, que possivelmente tem relação com a imagem de escola “forte”, que prepara o aluno para o ingresso no ensino superior. Na entrevista com a coordenadora do Ensino Médio, esse aspecto fica claro:

Especificamente no Ensino Médio, eu acho que a grande expectativa é de desempenho acadêmico. Assim, a conquista da formação sólida para realizar um sonho deles, que seja uma faculdade que eles desejam, enfim, acho que essa é a grande expectativa dos pais terem essa grande preocupação. É quase como se a escola fosse fazer com que eles entrassem na faculdade, isso está no topo. Tem uma boa conexão com um projeto que é: eu sei que a escola é dura, dura no sentido de ser rígida, de ser disciplinar. (Entrevista com a Coordenadora do Ensino Médio)

Porém, a preocupação com o desempenho acadêmico que garanta o ingresso na faculdade não aparece somente no Ensino Médio. Fica claro aqui que a preocupação acadêmica aparece de certo modo como utilitária. Ou seja, o interesse não está exatamente

na importância do que é ensinado e aprendido na escola, mas nos frutos que isso poderá trazer para o futuro, algo que foi tratado por Charlot (2020) em sua obra “Educação ou Barbárie? Uma escolha para a educação contemporânea” e corroborado nos achados de pesquisa de Nogueira (2004), na qual os jovens revelaram que as finalidades dos saberes escolares são, em grande parte, exteriores ao conhecimento em si mesmo e marcadas pelo utilitarismo, manifesto no diploma.

Para se ter uma dimensão de como as vagas na escola são disputadas, apresento na tabela abaixo um paralelo entre a procura e quantidade de vagas no ano de 2019:

Tabela 8 – Procura por vagas x Quantidade de vagas em 2019

	Quantidade de vagas	Quantidade de famílias interessadas	Relação candidato/vaga
Educação Infantil	128	2258	17,64
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	26	950	36,54
Anos Finais do Ensino Fundamental	14	568	40,57
Ensino Médio	30	1234	41,13
Período Integral	158	365	2,31
Total	356	5375	15,10

FONTE: Dados da pesquisa.

Na Tabela 8, ao analisar apenas os números de 2019, é possível identificar que existiu uma grande procura pelo Ensino Médio (cerca de 41 candidatos por vaga), seguido dos anos finais do Ensino Fundamental (por volta de 40 candidatos por vaga) e, em terceiro lugar, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com aproximadamente 36 candidatos por vaga), o que pode ser um indicativo de que a procura das famílias por uma escola mais voltada para aspectos acadêmicos têm acontecido com os alunos maiores. Contudo, como já foi citado por Charlot (2020), existe aqui um interesse quase mercadológico acerca da educação: entrar na faculdade de prestígio para conseguir as melhores as melhores posições no mercado de trabalho. E, para garantir que os filhos consigam ocupar cargos com a mesma importância de seus pais ou até posições mais elevadas perante a sociedade, as famílias de elite adotam estratégias de monitoramento do desempenho e investem em recursos para evitar o fracasso, algo que foi abordado por muitos autores (BRANDÃO; CARVALHO, 2011; AGUIAR, 2007; ALMEIDA E NOGUEIRA, 2003; BRANDÃO; LELLIS, 2003).

Cabe ressaltar que a procura menor pelo período integral pode estar associada ao fato de a implantação ser recente e, por este motivo, ainda não ser de conhecimento de grande parte da comunidade.

No próximo subcapítulo, apresento a análise dos gráficos referentes aos dados coletados nos questionários, cotejando com as falas das coordenadoras entrevistadas.

2.3.1 Classificação e análise das respostas

Cabe ressaltar que as perguntas respondidas pelos pais não foram escolhidas pela pesquisadora, mas sim pela equipe pedagógica da escola. Apesar das perguntas não terem sido elaboradas para os fins da presente pesquisa, elas trazem consigo, conforme comentamos anteriormente, dados bastante relevantes para entender como as famílias de um fragmento das elites econômicas buscam informações sobre a instituição e quais são as expectativas que depositam na mesma. O corte temporal apresentado, apesar de não considerar o ingresso de alunos antes de 2013,²⁰ trouxe importantes insumos para a análise das transformações ocorridas nos últimos anos.

Na pergunta “Como conheceu a escola?”, os respondentes poderiam selecionar apenas uma das 14 alternativas disponíveis: 1. Por meio de pais de alunos da escola; 2. Por indicação de amigos/conhecidos; 3. Por meio da Internet – Google; 4. Por meio da Internet – Facebook; 5. Por meio de pais de ex-alunos da escola; 6. Por indicação de profissionais liberais; 7. Por indicação de professores ou coordenadores que trabalham/trabalharam na escola; 8. A escola foi indicada pela escola em que meu(minha) filho(a) está estudando; 9. Por meio de pessoas da área de Educação; 10. Meios de comunicação (revista, jornais, televisão, internet etc.); 11. Trabalho perto da escola; 12. Trabalho na escola; 13. Moro perto da escola e 14. Outros. Para melhor tratamento dos dados, foram selecionadas as cinco respostas mais escolhidas pelos respondentes, já que as outras apresentaram percentuais menores e pouco representativos.

Já na pergunta “O que o(a) senhor(a) espera que a escola proporcione a seu(sua) filho(a)?”, os responsáveis poderiam selecionar três das nove opções disponíveis: 1. Preparo para a vida profissional/social; 2. Boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limite; 3. Atendimento individualizado; 4. Interação entre pais e escola; 5. Interesse pelos estudos (gostar de estudar); 6. Carinho, alegria, liberdade, criatividade, amizade; 7. Professores qualificados; 8. Atividades culturais, esportivas e ecológicas; 9. Responsabilidade, maturidade, disciplina.

Como escolha metodológica para apresentação dos dados, optei por tratar

²⁰ Antes de 2013 os dados eram coletados em papel pelas secretárias da escola e a instituição não tem mais acesso a esse material.

primeiro da questão “Como conheceu a escola?”, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Inicialmente, faço a análise dos dados isoladamente, ao longo do período de 2013 a 2019, cotejando com as falas das coordenadoras de cada segmento reunidas nas entrevistas. A opção por tratar primeiro do aspecto de como as famílias buscam informações sobre a escola se deu no intuito de traçar um perfil dos interessados em matricular seus filhos. Em seguida, apresento dados de modo mais global, ou seja, abrangendo todos os segmentos. Por fim, detenho-me especificamente nos dados do ano de 2019 porque se trata do cenário mais recente.

Após essa etapa, serão apresentados os dados referentes ao questionamento: “O que o(a) senhor(a) espera que a escola proporcione a seu(sua) filho(a)?”. Da mesma forma que aconteceu anteriormente, a análise de dados foi organizada da seguinte forma: inicialmente, os dados são divididos por segmento, também trazendo análises com base nas falas das coordenadoras de cada ciclo; por último, apresenta-se uma discussão a respeito de 2019.

2.3.1.1 A classificação das respostas

No presente subcapítulo, serão utilizados 12 gráficos para apresentar a análise dos dados obtidos na pesquisa. Para fins de melhor visualização dos dados, alguns gráficos foram inseridos em páginas no formato horizontal.

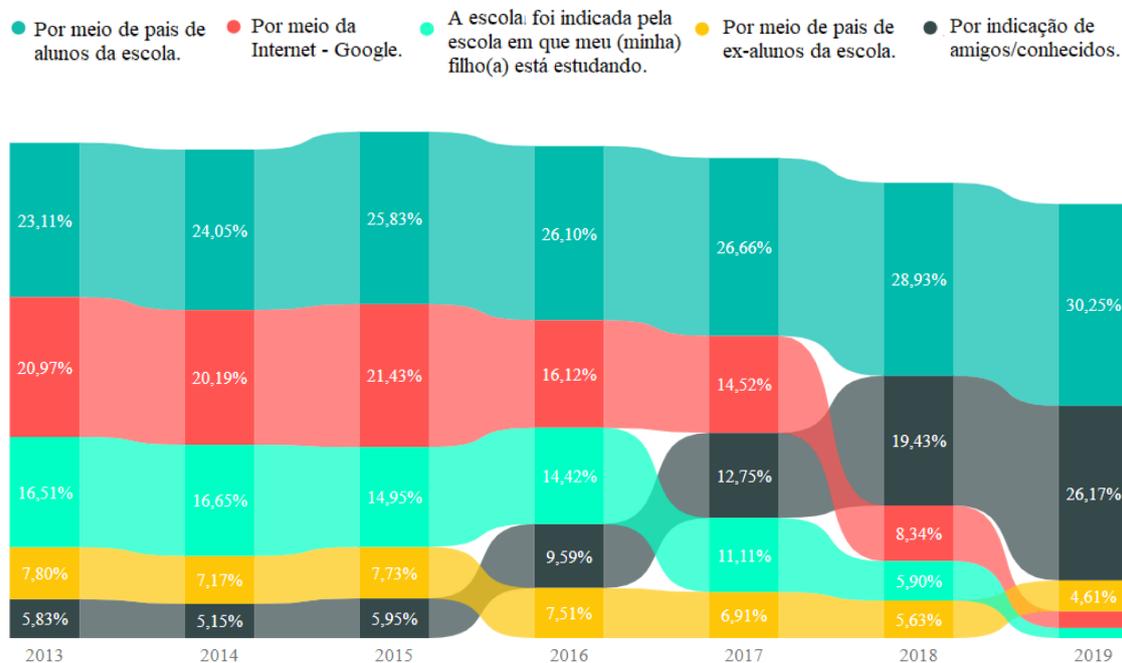
As primeiras análises basearam-se nas respostas à pergunta “Como conheceu a escola?”. Algo importante de ser mencionado é que, das 14 opções disponíveis, cinco apareceram de forma expressiva em todos os gráficos. Foram elas: “por meio de pais de alunos da escola”, “por meio da indicação de amigos/conhecidos”, “por meio da Internet/Google”, “por meio de pais de ex-alunos da escola” e “a escola foi indicada pela escola em que meu(minha) filho(a) está estudando”. A única diferença apresenta-se no período integral, em que a opção “por meio de pais de ex-alunos da escola” não se aplica, visto que é um segmento que foi implantado recentemente e que, portanto, não possui ex-alunos. No lugar dessa primeira opção, aparece a alternativa “moro perto da escola”.

Uma observação importante: o próprio modo que a escola organiza as perguntas já demonstra de certo modo, uma hierarquização. Pode expressar o que a escola, ao longo de sua experiência, reconhece como sendo os caminhos mais prováveis. Por outro lado, a ordem de alternativas apresentadas pode ter induzido algumas respostas.

Cabe ressaltar que as famílias poderiam escolher apenas uma das opções para a pergunta aqui destacada. As análises a respeito das opções acima elencadas serão tratadas

com maior profundidade nas próximas páginas, em que apresento os gráficos divididos por ciclos. O Gráfico 1, a seguir, trata dos dados obtidos em relação à pergunta “Como conheceu a escola?” no segmento da Educação Infantil.

Gráfico 1: Como conheceu a escola – Educação Infantil (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 1, é possível observar que a opção “Por meio de pais de alunos da escola” permanece em destaque durante todos os anos. Talvez isso se deva à faixa etária da educação infantil: por atender crianças de dois a cinco anos, as escolhas de algumas famílias parecem se apoiar em indicações originadas no âmbito da vida privada. Esse aspecto foi abordado pela coordenadora da Educação Infantil entrevistada:

O famoso “boca a boca”: "Olha meu amigo tem um filho estava nessa escola e gosta" e tal, tem muitos pais que chegam já com esse discurso. Isso aparece bastante. Sempre tem alguém que eles conhecem, de fato. (Entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil)

É possível constatar, por meio desse gráfico e pela fala da coordenadora acima, a maneira expressiva como as relações sociais pesam no que tange à escolha da escola, ainda que, no momento do preenchimento do questionário, os pais ainda estejam apenas em fase de buscar mais informações sobre ela. A informação da coordenadora sobre o chamado “boca a boca” tem um poder muito grande na escolha da escola, tanto na esfera privada como na pública. A respeito desse aspecto, quando questionei para a coordenadora de que forma ela enxerga as relações entre as famílias da escola, ela respondeu da seguinte

forma: “tem uma comunidade lá dentro (...) até quem é da tarde conhece quem estuda de manhã”. Entretanto, ela também trouxe uma certa preocupação na valorização que as famílias dão em informações recebidas de outras famílias:

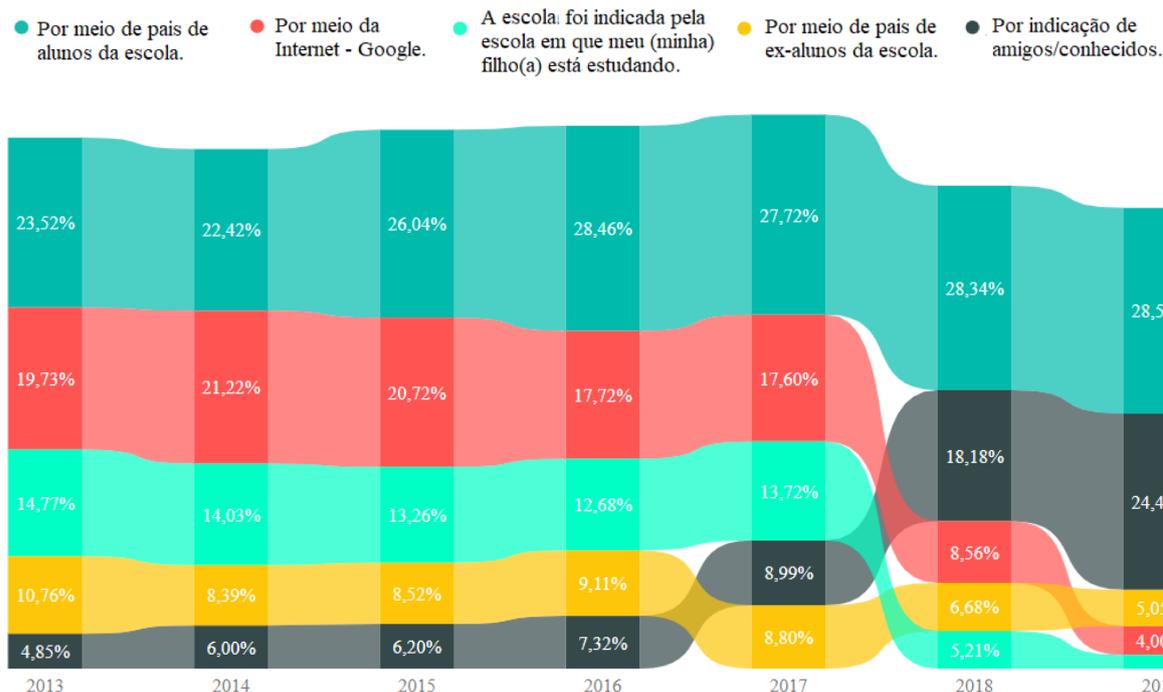
Olha o quanto reforça como a nossa interação com as famílias pesa nessa escolha. Porque são eles que falam sobre isso com os outros. E como isso pode ter um lado bom e lado ruim, porque também tem um lado de levar uma informação que às vezes nem é verdade e a gente fica naquela situação ruim. (Entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil)

Pelo fato de algumas informações não serem fidedignas, ela relatou que muitas vezes foi pega “de surpresa” pelos corredores da escola e teve que coletar dados para refutar uma determinada informação. Tal aspecto só reforça o quão grande é a influência das famílias no interior da instituição, seja para divulgar aspectos positivos, seja para vivenciar por situações desagradáveis.

Também apontando nessa direção está o fato de que, ainda que a internet se configure contemporaneamente como um vasto território de busca por informações dos mais diversos campos, os dados levam a crer que, no que diz respeito à escolha da escola, as vivências trazidas por outras pessoas apresentam-se de forma mais relevante. Durante a entrevista com a coordenadora, ela citou a possibilidade da busca ser feita pela internet por parte de famílias vindas de outros lugares para trabalhar em São Paulo.

Para estabelecer uma comparação entre os dados de maneira mais fluida, optou-se por apresentá-los na sequência dos segmentos abordados durante a pesquisa, ou seja, educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e período integral. O Gráfico 2 trata do tema “Como conheceu a escola” no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2013 a 2019, novamente com a análise dos cinco critérios mais escolhidos pelos respondentes.

Gráfico 2: Como conheceu a escola –Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 apresenta dados muito semelhantes aos do Gráfico 1. Algo que pode justificar essa semelhança é o fato de famílias possuírem filhos com faixas etárias muito próximas e, por essa razão, a diferença não ser tão expressiva entre os segmentos educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma prática recorrente a instituição ter famílias que buscam vagas para seus filhos que estão nos dois segmentos.

A respeito da busca por informações via Internet – Google ter diminuído ao longo dos anos, a coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental entrevistada trouxe uma reflexão pertinente: ela participou de um grupo de estudos na escola sobre uso da tecnologia e mídias digitais pelas crianças e notou que a escola não estava tão presente em algumas ferramentas *on-line*, o que poderia justificar a baixa procura por esses canais. De acordo com ela, a escola precisa buscar meios de divulgar suas notícias, falar sobre projetos e ampliar o diálogo com famílias também nas plataformas digitais, já que as opiniões na internet têm ganhado força nas escolhas que as pessoas fazem de uma maneira geral. De acordo com a coordenadora entrevistada, a internet poderia ser usada de maneira mais efetiva pela escola, com o objetivo de alcançar as pessoas que não moram tão perto e incentivá-las a conhecer os projetos da instituição.

Entretanto, ela alerta para os riscos do uso de mídias digitais para a divulgação da escola:

O conteúdo é sempre muito bem selecionado, editado. Eu fico pensando o quanto essas imagens via internet, esses comentários selecionados, essas imagens editadas não favorecem que se crie uma imagem das escolas, assim, de uma coisa muito idealizada, sabe? De que é muito perfeito... e é claro que a gente quando for apresentar para as famílias o nosso projeto, não é isso que a gente vai tratar, mas tem algo do humano e do intempestivo, que é próprio da rotina da escola que eu reflito. Os dados maquiados e, não maquiados para serem mentirosos não, mas nesse sentido da seleção mesmo, não acabam por reforçar essa ilusão. (Entrevista com a Coordenadora dos Anos Iniciais do Fundamental)

Muito provavelmente, boa parte das famílias sabe que os dados disponíveis na internet sobre a escola foram cuidadosamente escolhidos para serem exibidos, por isso a tendência de buscar informações com outras famílias ainda permanece bastante expressiva em todos os ciclos, como veremos nas análises a seguir. Sobre este aspecto, cabe retomar a pesquisa Van Zanten (2007): a pesquisadora observou que as famílias ficam desconfiadas frente às informações estatísticas e estão convencidas de que os profissionais minimizam os problemas e exageram os aspectos positivos das escolas como estratégia para promover as instituições escolares. Por essa razão, tendem a recorrer a sua rede de relações para buscar informações sobre as escolas. A respeito da maneira como as famílias buscam informação entre si, a coordenadora entrevistada dos anos iniciais do Fundamental teceu a seguinte observação:

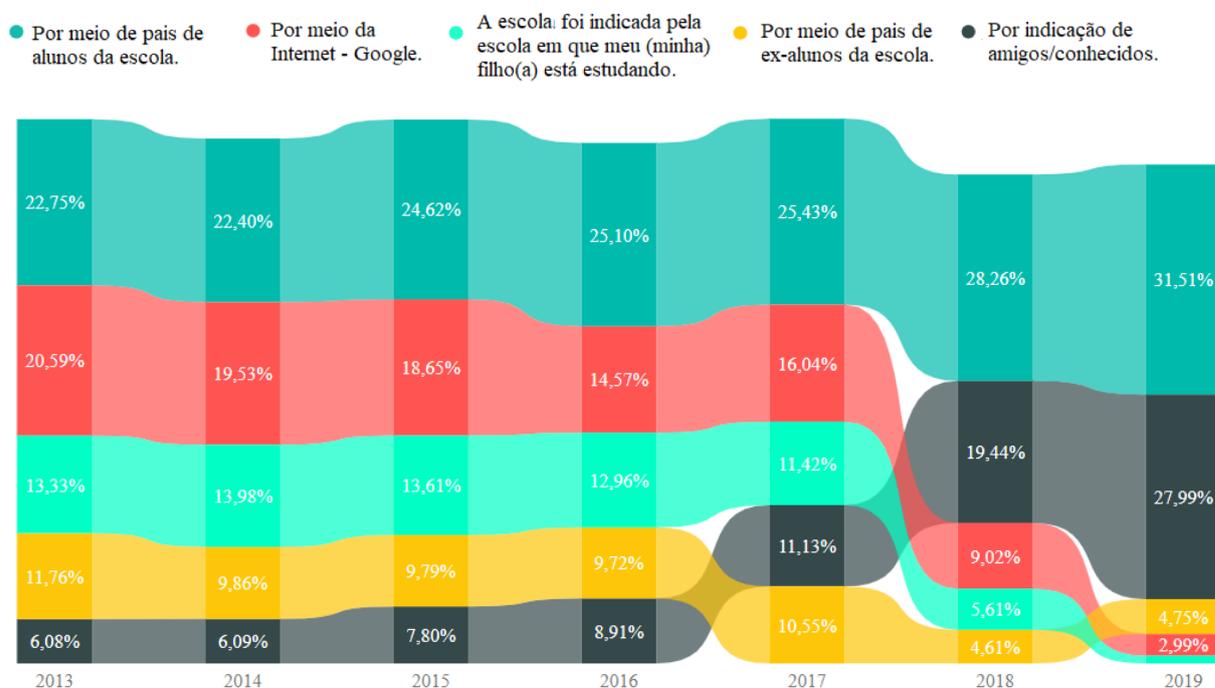
Eu gosto de pensar que isso cria um senso (ou que poderia criar um senso de comunidade daquela escola), mas eu não sei o quanto é fantasia. Eu fico com medo que vire “clãs” e muito segregados. Então, “eu falo com os meus amigos, que falam que meus amigos, a gente se mantém ali” e estabelecemos a pouca condição de diversidade no público da escola. Claro que a escola tem um projeto que são para algumas pessoas - a começar pelo preço - que vão poder estar lá ou não, mas a diversidade é muito bem-vinda na educação, né? A gente sofre de escassez de diversidade (...) e acho que o senso de comunidade talvez esteja vertido nessa coisa mais, em vez de a gente ser uma comunidade que se apoia e que quer construir junto, seja mais uma coisa de “clã”. Nós os iguais, eles são diferentes. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Fundamental)

De fato, quando falamos de uma “comunidade” de famílias que indicam a escola entre si, estamos falando de pessoas que, na maior parte das vezes, pertencem a um mesmo meio econômico. O valor das mensalidades, por si só, já seleciona quem faz parte de tal comunidade, o que faz desaparecer a ideia de diversidade, como foi tratado na fala da coordenadora entrevistada. Para além desse aspecto, bastante preocupante e segregador, cabe ressaltar algo que já foi tratado na introdução da presente tese: a escola também se tornou cada vez mais um princípio de avaliação dos próprios pais e neste caso,

principalmente a respeito de seus recursos econômicos e do investimento que estão dispostos a fazer. (SARACENO; NALDINI, 2003). Ou seja, a escolha de uma determinada instituição reforça o status financeiro perante um determinado grupo.

A opção “A escola foi indicada pela escola em que meu (minha) filho(a) está estudando” tem relação com o fato de algumas escolas atenderem somente o segmento da Educação Infantil e costumarem indicar escolas parceiras para a continuidade dos estudos. É preciso ressaltar que existe um trabalho de marketing e convênio com as escolas parceiras com benefícios econômicos para todas as instituições. Passarei agora a análise dos dados de “Como conheceu a escola” nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 3: Como conheceu a escola – Anos Finais do Ensino Fundamental (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 3 também são bastante similares àqueles dos Gráficos 1 e 2, o que indica a manutenção de uma tendência no perfil de pais que buscam essa determinada instituição ao longo dos três segmentos. Ainda aparece de forma mais expressiva o fato de a indicação dos pais de alunos da escola serem a principal via de informação das famílias. Além disso, chama a atenção o fato de que, em 2013 e 2014, a busca por informações pelo Google acontecia de forma bastante frequente, mas apresentou queda até 2017, e reduziu-se muitíssimo em 2018 e 2019.

Em contraste com essa queda, as famílias procuraram cada vez mais por

indicação de conhecidos/amigos, de novo reforçando o tom de indicações originadas no âmbito da vida privada nas buscas por essas informações. Algo que é possível de ser notado é a tendência por procurar por meio de pais de alunos nos três segmentos informações sobre a escola. Sobre este aspecto, a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental entrevistada fez a seguinte consideração:

Percebo essa importância do contato entre as famílias durante o processo de ingresso, quando pedem para os filhos estudarem juntos de alguém que indicou a escola, isso é bem recorrente. As famílias que já fazem parte da escola algumas vezes sinalizam que indicaram para alguém próximo. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

A fala acima reforça o que a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já havia mencionado: “eu falo com os meus amigos, que falam com meus amigos, a gente se mantém ali e estabeleça a pouca condição de diversidade no público da escola.” A indicação reforça a ideia de um grupo cada vez mais fechado e isto é facilmente observado em todos os ciclos da escola. Tal aspecto foi observado na pesquisa de Fevorini (2009). Em um dos achados de seu estudo, a autora cita que as famílias pesquisadas julgam importante o ensino de qualidade e a convivência com a diversidade e, apesar de lamentar a convivência restrita a uma única classe social, acabam optando pelo ensino de qualidade.

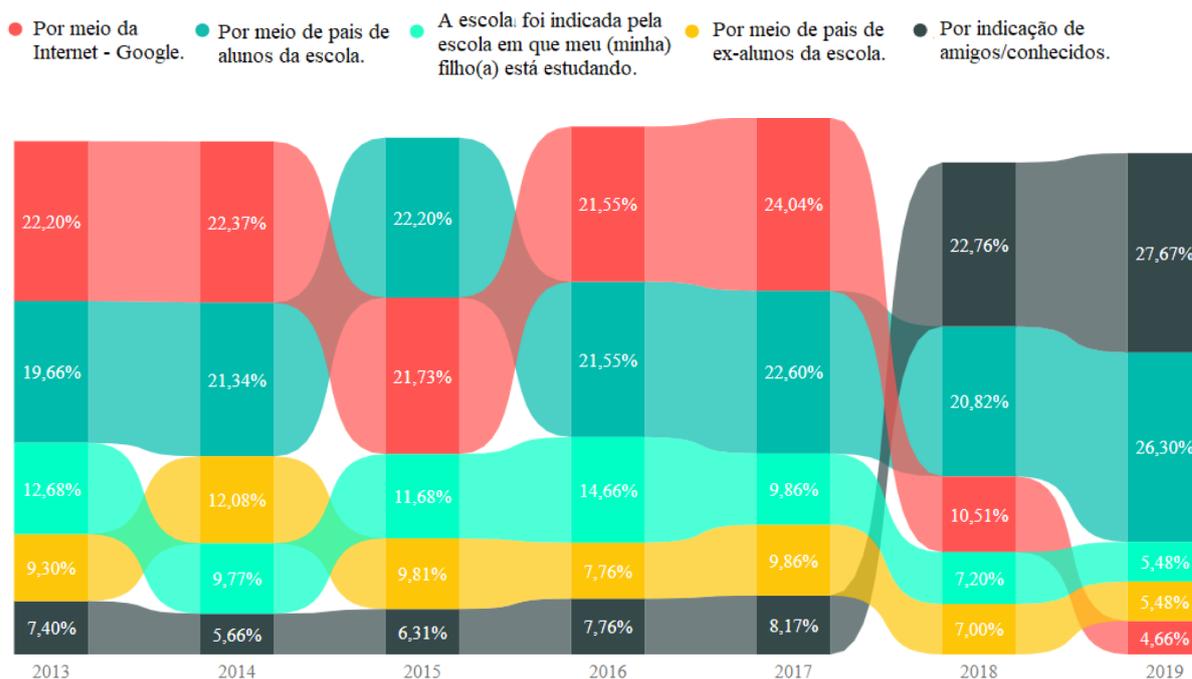
A coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental também teceu comentários sobre a alta procura por esta escola:

É uma escola que está em alta, de um determinado grupo social, é claro. Pela minha vivência, consigo dividir esse grupo social em três subgrupos: uma que são as escolas internacionais, não as bilíngues, outra que são as escolas mais estilo Waldorf e as escolas que são mais voltadas para o vestibular, mais acadêmicas. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

A escola retratada na presente pesquisa claramente pertence ao terceiro grupo, como já havia descrito na caracterização da instituição e como veremos nas falas da coordenadora do Ensino Médio nas páginas a seguir.

Quando se trata pela busca no Ensino Médio, as informações se apresentam de outra forma. Isso poderá ser verificado no Gráfico 4, que trata dos dados de “Como conheceu a escola” no caso específico desse segmento.

Gráfico 4: Como conheceu a escola – Ensino Médio (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 4, é possível ver o destaque da opção “Por meio da Internet – Google” (em primeiro lugar em 2013 e 2014) e a forma como caiu para a última posição (em 2019). O mesmo aconteceu de forma invertida com a indicação de amigos/conhecidos, que ocupava a última posição de 2013 a 2017, e em 2018 saltou para a primeira posição, tendo atingido 27,67% das respostas apresentadas em 2019. Ou seja, esse dado reforça não apenas a tendência de recorrer a conhecidos para tomar uma decisão mais acertada em relação à escolha da escola, mas também o crescimento agudo nos últimos dois anos. A respeito da indicação entre conhecidos, a coordenadora do Ensino Médio fez a seguinte análise:

Eu vejo como a pesquisa pelo Google caiu de maneira significativa, o que chama a atenção. Percebi também que cresceu a indicação entre pessoas conhecidas. Eu percebo a ideia de comunidade muito mais de alunos que vem juntos de outras escolas; são famílias que conhecem a escola pelo entorno. Eu peguei uma fase em que entram poucos alunos novos, cerca de 12. Eu percebo que eles conhecem essa escola por estar no bairro que eles moram. (Entrevista com a coordenadora do Ensino Médio)

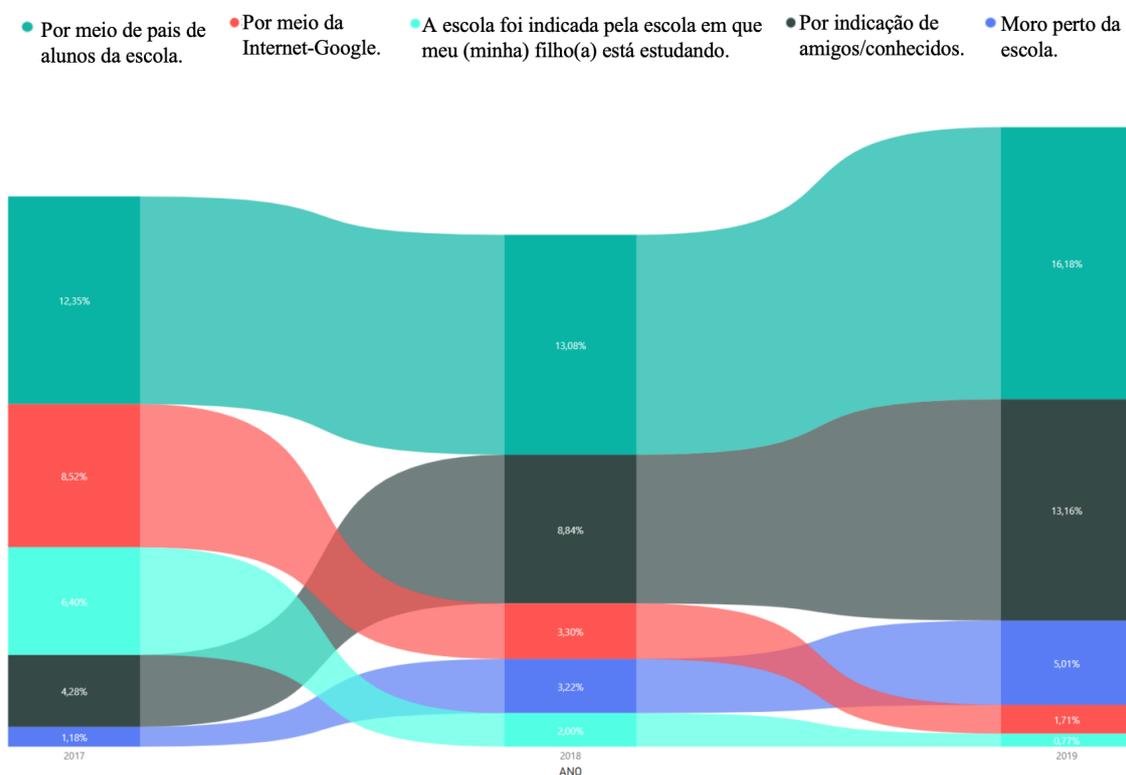
Em outras palavras, aqui também o senso de comunidade tem relação com o pertencer a um mesmo bairro, o que tem uma relação direta com a problematização já feita anteriormente, de uma comunidade com uma forte característica relacionada ao poder

aquisitivo. Também é preciso dizer que, pelo fato de o Ensino Médio possuir menos vagas, fica mais difícil da coordenadora entrevistada identificar um perfil entre as famílias de alunos ingressantes.

Ainda sobre o Gráfico 4, a forma como é apresentada a informação “A escola foi indicada pela escola em que meu(minha) filho(a) está estudando” também pode ser verificada quando a instituição em que o aluno se encontra não possui o Ensino Médio.

O Gráfico 5 apresenta dados sobre “Como conheceu a escola” especificamente no período de 2017 a 2019, já que a implementação do Período Integral aconteceu no ano de 2017.

Gráfico 5: Como conheceu a escola – Período Integral (De 2017 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, o grande destaque está na indicação de outras famílias que frequentam a escola e na indicação de amigos/conhecidos. Porém, em 2017, é possível notar alta frequência em relação a “Internet – Google”; esse dado pode ser justificado pelo investimento da instituição em marketing para divulgação do novo segmento implementado na escola. No entanto, é possível ver que, após esse período, as indicações por outras famílias e por amigos/conhecidos voltaram ser, para os pais, a principal fonte das informações sobre a escola.

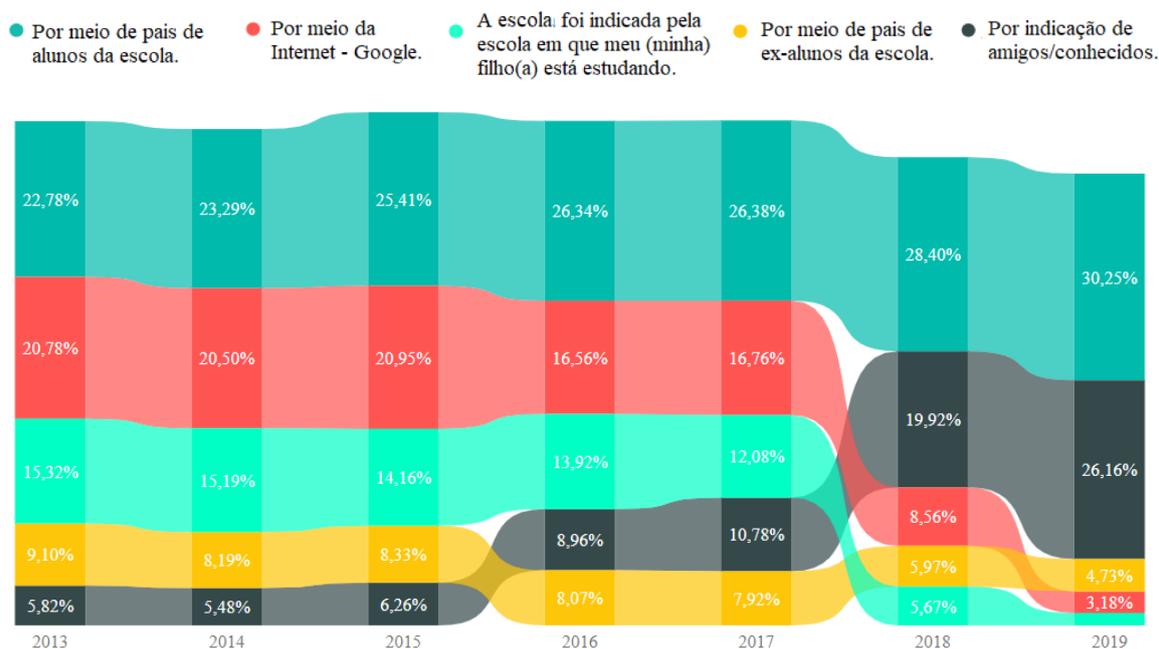
Além disso, um aspecto que não aparecia entre as cinco respostas mais dadas nos

gráficos anteriores diz respeito à proximidade de casa. Nesse sentido, não é de se surpreender que a escola atenda alunos que moram nas proximidades; as condições de moradia que se apresentam no bairro, somadas aos valores das mensalidades, reforçam que a clientela atendida pela instituição representa uma fração da elite econômica da cidade.

Tudo leva a crer que outros fatores podem justificar a escolha de famílias pelo Período Integral, a saber: a carga de trabalho dos pais; a opção do ensino bilíngue; o interesse pelo projeto apresentado pela escola, com os recursos novos que foram implementados, como a questão do movimento, do ensino da música, de artes e da educação física com um profissional que também é psicomotricista.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 6, em que foram reunidos os dados sobre como as famílias conheceram a escola dos quatro segmentos (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) dos anos de 2013 a 2019.

Gráfico 6: Como conheceu a escola (Total Geral de 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 6 confirma os dados apresentados nos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5. As famílias apresentaram duas tendências ao longo dos anos analisados: a queda pela busca por informações por meio da Internet – Google e a intensificação de indicações através de pais de alunos da escola ou de amigos/conhecidos. É curioso observar que a escola pesquisada, que iniciou seus trabalhos em meados da década de 1970, teve seus primeiros

alunos indicados por familiares e amigos; e atualmente, passados quase cinquenta anos, essa tendência se mantém. Recorrerei ao estudo realizado por Gewirtz, Ball e Bowe (1995) para entender tal fenômeno. Conforme tratado anteriormente, os autores nomearam o grupo de pais que valorizam a capacidade de escolha e tem como principal apoio as informações advindas da rede de relacionamento das famílias como *privilege/skilled choosers*. Para eles, quanto maior a capacidade de escolha, maior é não apenas a exigência dos pais (dado que esta pesquisa veio a confirmar, como poderemos ver mais adiante na análise das expectativas das famílias quanto à escola), mas também a dificuldade de escolher entre os diferentes estabelecimentos, porque, em geral, nenhum deles lhes parece perfeito (NOGUEIRA, 1998, p. 44).

Os dados da presente pesquisa também corroboram os achados de Van Zanten (2007). De acordo com o que exploramos na parte inicial deste texto, a pesquisadora francesa notou que as famílias que participaram de sua pesquisa ficam, em geral, desconfiadas em relação às informações estatísticas e não buscam obter respostas com os profissionais da educação, pois acreditam que estes não atribuem a devida importância aos problemas e enfatizam os aspectos positivos no intuito de possibilitar o crescimento das instituições escolares. Assim como na presente pesquisa, os pais franceses recorreram à sua rede de relações, consultando, na maior parte dos casos, outros pais cujos filhos têm frequentado as escolas sobre as quais demandam informações.

Outro trabalho que também apresentou resultados semelhantes foi a *survey* de Brandão, Canedo e Xavier (2012) com alunos, pais e professores em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. As autoras constataram que tanto as famílias da rede privada (43%) quanto as da rede pública (58%) buscaram em sua rede social, composta por parentes e amigos, informações sobre as instituições de ensino. Essa informação reforça a ideia do peso das relações sociais na busca por informações.

Isso leva a pensar que, por mais que possamos observar um grande movimento das escolas privadas em divulgar seu trabalho por meio de marketing, as pesquisas supracitadas e a presente pesquisa confirmam que as famílias privilegiam a busca por informações através de sua rede de relacionamentos pessoais. Os dados por mim obtidos parecem confirmar a hipótese de que pessoas próximas ao convívio familiar, incluindo pais de alunos da instituição, podem fornecer informações mais precisas e reais acerca da mesma.

Algo que chama a atenção são as respostas que não foram selecionadas por grande parte dos respondentes da pesquisa nos últimos anos. São elas: por meio da Internet

– Facebook; por indicação de profissionais liberais; por indicação de professores ou coordenadores que trabalham/trabalharam na escola; por meio de pessoas da área de Educação; meios de comunicação (revista, jornais, televisão, internet etc.); trabalho perto da escola; trabalho na escola. Tratei sobre possíveis causas para estes resultados a seguir.

Ao categorizar os dados apresentados, é possível perceber algumas semelhanças entre as opções que foram pouco selecionadas. Sobre o item “trabalho na escola”, é natural haver uma incidência menor de escolha, já que se trata de uma opção apenas para funcionários. Quanto às respostas “por indicação de profissionais liberais”, “por indicação de professores ou coordenadores que trabalham/trabalharam na escola” e “por meio de pessoas da área de Educação”, é possível dizer que todas essas opções se relacionam-se a um grupo de pessoas que possuem relação direta com a área da Educação. Com isso, podemos suspeitar que as famílias preferem perguntar para outras família e/ou amigos/conhecidos, do que para profissionais da área de Educação. A pergunta que surge de imediato é: por que esse fenômeno acontece? Tais famílias confiam mais nas informações fornecidas por seus pares do que por pessoas que vivenciam a prática escolar diariamente? Ou será que estes pais não conhecem ou não têm contato com profissionais da área de educação? Pensando nesse contexto, é possível supor que esses profissionais podem ter contato com as escolas sem ser na perspectiva de pais, o que pode gerar uma certa desconfiança por parte das famílias. Muito provavelmente tais famílias preferam buscar opiniões com outros pais, que vivem uma situação semelhante à deles ao matricular seus filhos na escola. Os dados que se apresentarão neste capítulo podem trazer insumos para essa problemática.

Outras categorias que não foram tão escolhidas pelos respondentes da pesquisa foram: Internet – Facebook; e por meios de comunicação como revista, jornais, televisão, internet, etc. Quando se trata de outros meios de comunicação, o declínio ao longo dos anos investigados da opção “meios de comunicação como revista, jornais, televisão e internet”, pode ser justificada pela redução generalizada de interesse pelo suporte²¹. Nota-se que a escola aparece em algumas reportagens de revista, muitas vezes sempre associada a questão dos resultados no vestibular.

²¹ A respeito especificamente dos jornais, vale lembrar que, de acordo com dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), os dez mais importantes jornais brasileiros tinham uma tiragem somada de 1,2 milhão de exemplares impressos em dezembro de 2014. Em outubro de 2019, o número foi de 588,6 mil. Isso equivale a uma redução de 51,7%. Dado disponível em: <https://ivcbrasil.org.br/#/home> (acesso em Março de 2020)

A opção “Trabalho perto da escola” também não apareceu de forma expressiva devido ao fato de o bairro em que está localizada a instituição pesquisada ser majoritariamente residencial e um pouco distante dos grandes centros comerciais e financeiros.

A seguir, apresentam-se os dados em relação às expectativas das famílias quanto à escola. Os respondentes poderiam escolher até três alternativas que melhor representassem o que esperavam da escola para seus filhos. Conforme vimos antes, as opções disponíveis eram:

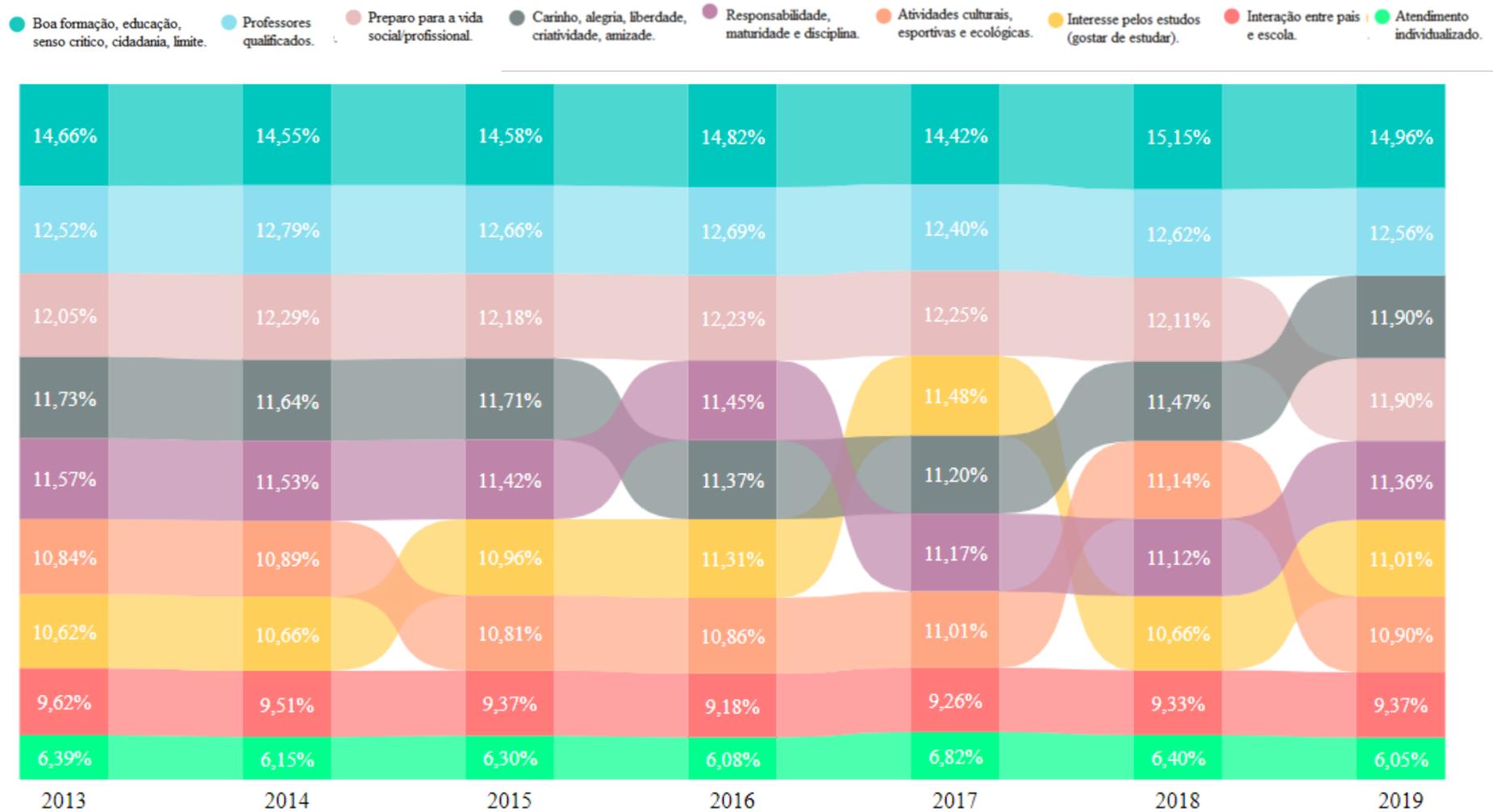
1. Preparo para a vida profissional/social;
2. Boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limite;
3. Atendimento individualizado;
4. Interação entre pais e escola;
5. Interesse pelos estudos (gostar de estudar);
6. Carinho, alegria, liberdade, criatividade, amizade;
7. Professores qualificados;
8. Atividades culturais, esportivas e ecológicas;
9. Responsabilidade, maturidade, disciplina.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que tais aspectos foram selecionados pela equipe pedagógica da escola e não pela pesquisadora. É preciso ressaltar que o instrumento utilizado limitou a análise, já que os itens do questionário apresentam palavras polissêmicas, como educação, cidadania, atividades culturais. Um questionamento que surge é: O que a escola quer com o questionário? As opções tornaram a análise muito ampla. Como a construção do instrumento não foi norteadada pelos objetivos da pesquisa, apresento uma análise mais superficial dos dados.

A apresentação dos dados será feita na seguinte sequência: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Período Integral e, por fim, um total geral com todas as respostas coletadas ao longo do período de 2013 a 2019 para todos os segmentos.

O Gráfico 7, apresentado abaixo, traz informações sobre as expectativas depositadas na escola por parte das famílias da Educação Infantil.

Gráfico 7: Expectativas sobre a escola – Educação Infantil (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 7, é possível notar que o quesito “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite” continua em destaque ano após ano, juntamente com “Professores qualificados”, que ocupou o segundo lugar. Sobre os professores, é interessante notar como eles possuem um papel de destaque na expectativa dos pais.

As principais variações se dão entre os aspectos “Preparo para a vida social/profissional”, “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade”, “Responsabilidade, maturidade e disciplina”, “Interesse pelos estudos (gostar de estudar)”, “Atividades culturais, esportivas e ecológicas”. Um dado que chama atenção é “Preparo para a vida social/profissional” estar em destaque já nos primeiros anos de escolarização das crianças: por qual motivo as famílias enfatizam algo que parece estar tão distante de ser concretizado? E o que leva as famílias a valorizarem mais esse aspecto do que “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade”, que tem uma maior relação com a primeira infância? Uma reflexão possível diz respeito justamente ao teor das expectativas que são depositadas na instituição: como uma escola preparará seus alunos de dois a cinco anos para a vida profissional? Tal aspecto é corroborado por Nogueira (2004): em sua pesquisa, a autora constatou que os pais do meio empresarial preparam os filhos desde muito cedo para a sua sucessão e buscam na escola, estratégias de tipo econômico para salvaguardar ou até mesmo elevar a posição do grupo familiar no meio social.

Outros aspectos a incorporar a essa problematização é o fato de os pais esperarem também “Responsabilidade, maturidade e disciplina” e “Interesse pelos estudos (gostar de estudar)”, algo que podemos supor que seja presente na educação de crianças mais velhas. Com isso, não quero dizer que os alunos de dois a cinco anos não sejam capazes de ser responsáveis, maduros, disciplinados ou terem gosto pelos estudos, mas chama a atenção o destaque que foi dado pelos os pais a tais aspectos, deixando de lado “Atividades culturais, esportivas e ecológicas”, “Interação entre pais e a escola” e “Atendimento individualizado”.

A respeito do Gráfico 7, a coordenadora da Educação Infantil afirmou que a "boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limites" são trabalhados em vários momentos na escola e começam desde cedo e percebe tais demandas nas falas das famílias. A respeito dos “professores qualificados” ela disse não ter vivenciado nenhuma situação em que os pais trouxeram tal aspecto, já que considera como “inquestionável” a qualidade dos professores que lecionam na instituição e acredita que os gestores conseguem se posicionar bem em relação a este aspecto, o que dá ainda mais força para os professores.

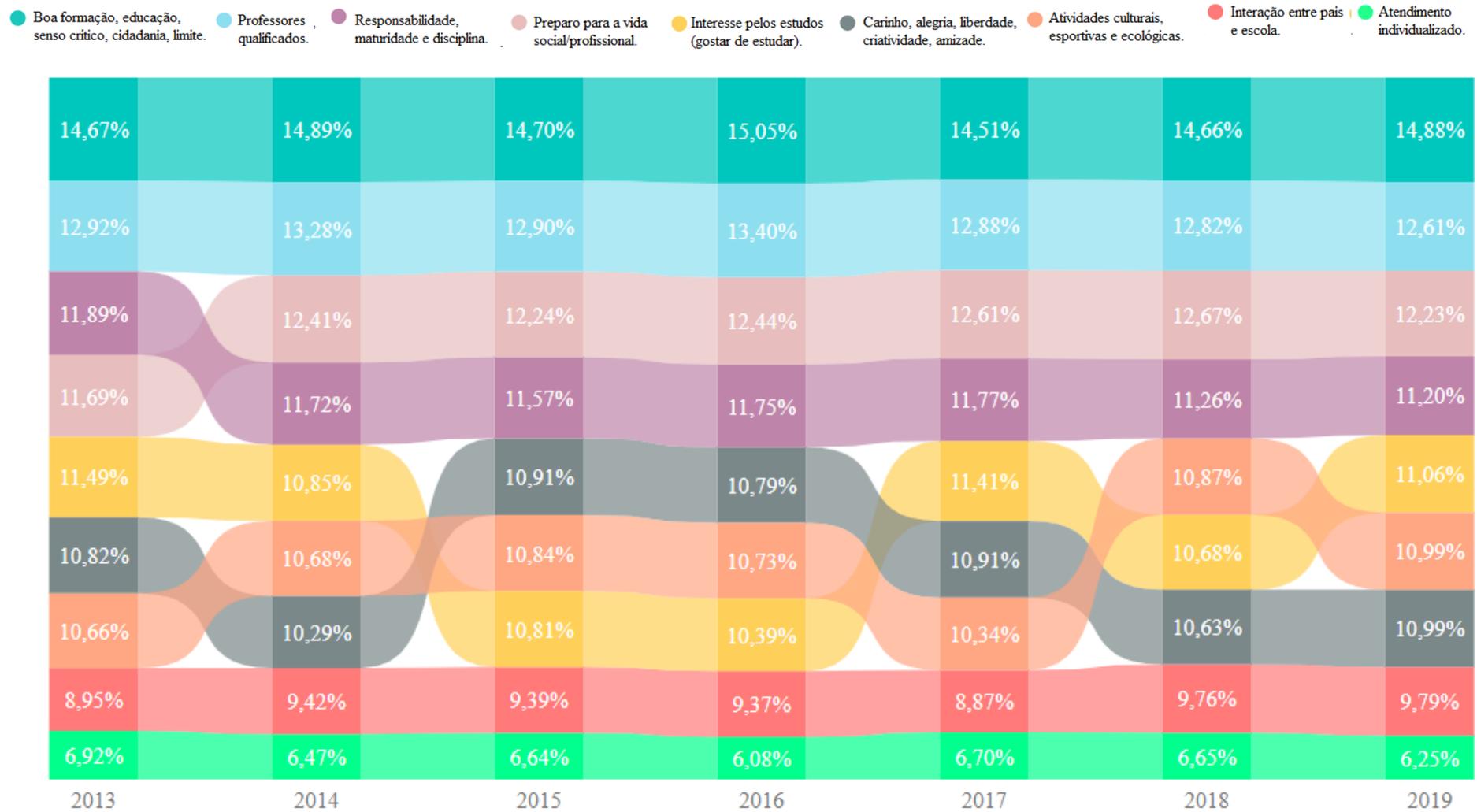
Algo que chama a atenção diz respeito ao atendimento individualizado: apesar de ter aparecido em último lugar, quando perguntei qual era a percepção da coordenadora da Educação Infantil a respeito deste dado, ela me respondeu que a partir do momento que os pais conhecem a rotina, têm o contato com as coordenadoras e professoras nas primeiras reuniões, eles passam a ficar mais tranquilos, pois percebem que “todo o ensino é individualizado”, porém ela reforça uma preocupação recorrente que é a quantidade de alunos por sala e como será o processo de alfabetização. Mais uma vez, a coordenadora sinalizou em sua fala o esforço que é feito para que se consiga um atendimento individualizado.

Quando questionada se alguma família já tinha mencionado algo a respeito do item "preparo para a vida social e profissional", ela disse que considera uma “loucura”, mas que é uma preocupação de algumas famílias. Um pai, em específico, chamou a sua atenção ao identificar um possível problema no futuro: percebeu que a filha era canhota, e pediu que a escola tomasse alguma atitude, pois “não queria que ela chegasse lá na frente, na universidade e tivesse problemas em sentar nas carteiras” (pelo formato ser na maioria para atender destros). Ela informou que esta situação aconteceu em outra instituição, mas mesmo assim chama a atenção o exemplo de preocupação que aparece na fala de algumas famílias.

Pelo o que foi observado na fala acima e no levantamento bibliográfico sobre a relação escola-família, podemos afirmar que essa relação é marcada por algumas tensões; o fato de o item “Interação entre pais e a escola” aparecer com tão pouco destaque é passível de questionamento: será que as famílias acreditam que essa relação já está “dada”? Ou será que adotam uma posição de “consumidores de escola” no sentido de Ballion (1982)? Os próximos dados podem confirmar ou refutar tais hipóteses.

A seguir, apresenta-se a análise do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 8: Expectativas sobre a escola - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, no Gráfico 8, vemos o destaque que os pais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dão para as expectativas “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite” e “Professores qualificados”. Ou seja, o que seriam alguns objetivos da educação permanecem juntamente com a inegável importância atribuída aos professores.

A respeito do primeiro item ser “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite”, a coordenadora entrevistada acredita que a posição ocupada faz sentido já que se trata de um aspecto muito forte no projeto pedagógico, são “pilares de todo o projeto e as famílias esperarem ou pelo menos dizerem que esperam isso me anima”; porém quando se trata sobre “professores qualificados”, ela faz um alerta:

Eu me questiono, pela minha experiência, o que as famílias entendem do que é o professor qualificado e tendo a achar de novo, (...) que o qualificado vai bater numa avaliação do currículo Lattes, num mestrado, num doutorado e não que não sejam coisas que de fato qualifiquem a prática de um professor, mas eu fico pensando que talvez se a gente perguntasse (...) e pudesse ficar somente nisso numa formação mais formal mesmo instituições reconhecidas ou fora do país. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Para trazer ainda mais dados para esta discussão, ela afirma que existem características que tornam um professor qualificado que não são vindas de nenhuma instituição formal, como por exemplo “ter paciência”, “ser um professor criativo”, “que valoriza a diversidade”. Para além da formação acadêmica, a coordenadora entrevistada afirma que existe um aprendizado é que construído durante a prática:

Um professor que tem bagagem para criar, para dar aulas a partir de diferentes estratégias e variando seus métodos. Sim, isso parte educação formal, mas mais que ele seja flexível pra poder arriscar, errar e voltar. Que ele seja criativo para não o erro não fazer aquilo virar "nossa, acabou a aula", porque a gente vai fazer disso, que ele seja humilde para em uma aula que não deu muito certo ou diante de um fim um projeto que não funcionou, poder tratar disso com as crianças, de fato considerando as crianças como sujeito. Isso requer muita humildade e segurança. Seja um professor que queira conhecer coisas novas. Essas não são coisas que uma formação mais tradicional, quer seja num lugar renomado ou não, garantem. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

O aspecto “Preparo para a vida social/profissional” apresenta-se ainda com maior destaque nesse gráfico sobre o Anos Iniciais do Ensino Fundamental do que no anterior sobre a Educação Infantil. Não digo que a educação não deva se debruçar sobre o preparo para a vida social, mas em relação à profissional, é de se questionar novamente tais anseios para crianças de seis a dez anos. No Gráfico 8, também aparece o destaque para

“Responsabilidade, maturidade e disciplina”, acima de “Interesse pelos estudos (gostar de estudar)”. A esse respeito, uma reflexão que pode ser proposta é sobre a escola que tais pais frequentaram em uma época que em talvez a disciplina tivesse uma maior relevância do que o prazer por aprender. Por outro lado, é de se compreender o destaque dado à responsabilidade, já que é nessa faixa-etária que os alunos começam a dar indícios de que estão caminhando com maior autonomia, ainda que sejam bastante heterônomos em diversas situações.

Percebe-se também a baixa incidência de: “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade”, fatores bastante importantes para formação do indivíduo; e também de “Atividades culturais, esportivas e ecológicas”, que fariam parte de vivências importantes para o desenvolvimento dos alunos.

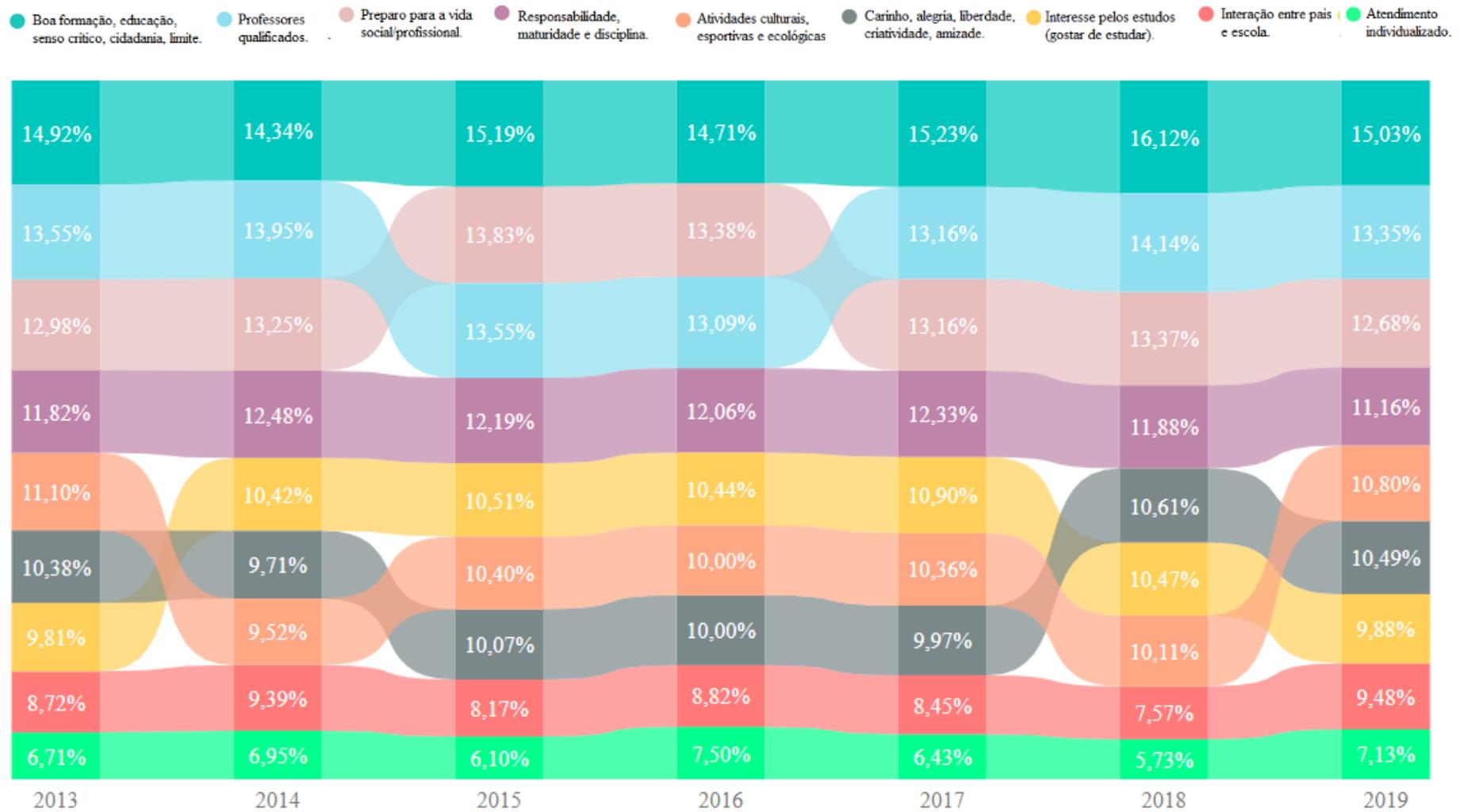
No âmbito do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como aconteceu na Educação Infantil, novamente é dado pouco destaque para a “Interação entre pais e escolas” e o “Atendimento Individualizado”. Sobre o segundo item, é preciso dizer que emerge aqui um paradoxo entre o que as famílias declaram e o que cotidiano da escola parece revelar: apesar de atendimento individualizado aparecer dessa forma nos dados, funcionários da instituição relatam, em conversas informais, o quanto tal atendimento é cobrado por parte dos pais: de fato, muitos comparecem à escola acreditando que a instituição deveria fazer um esforço maior pelos alunos, a despeito da escola já oferecer aulas de reforço, plantões de dúvidas e auxílio nas correções de atividades de sala (vale lembrar que esse segmento possui três adultos por sala, um professor e dois estagiários, o que facilita esse atendimento individualizado). Ao se pensar nessa perspectiva, fica evidente que a interação entre pais e escola ainda precisa ser analisada com mais cautela, visto que as cobranças em no que diz respeito à forma como os profissionais da área de educação tratam seus alunos ainda está no cerne da relação família-escola. Sobre a questão do atendimento individualizado, a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entrevistada fez a seguinte consideração:

Eu acho que isso é bom porque de alguma forma todos esses itens listados fazem sentido, não nessa ordem que eles estão, mas todos fazem sentido com exceção do atendimento personalizado, que aí eu não sei se vocês está querendo dizer de um olhar mais equânime, ou uma coisa bem individualizada assim: “eu pago e eu quero um atendimento só para o meu filho”, estou entendendo mais pela segunda via, se for assim é bom que esteja lá embaixo, com uma diferença maior, porque não deveria aparecer, enfim... (Entrevista com a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Entretanto, como citei anteriormente, muitas famílias procuram a escola “cobrando” o atendimento individualizado com esse olhar de exclusividade, o que torna ainda mais tensa a relação com a escola, algo que já foi citado na pesquisa de Fevorini (2009) ao constatar que famílias esperam tal olhar individualizado por parte da escola para com os estudantes.

O Gráfico 9 traz dados sobre as expectativas das famílias no segmento do Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 9: Expectativas sobre a escola –Anos Finais do Ensino Fundamental (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 9, o destaque entre as respostas dos pais dos Anos Finais do Ensino Fundamental continua sendo “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite” e, no segundo lugar, é possível perceber uma alternância entre “Professores qualificados” e “Preparo para a vida social/profissional”. Ainda vemos com alta incidência o aspecto “Responsabilidade, maturidade e disciplina”, com uma posição muito similar àquela do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A respeito dos resultados expressos no presente gráfico, a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental fez a seguinte análise:

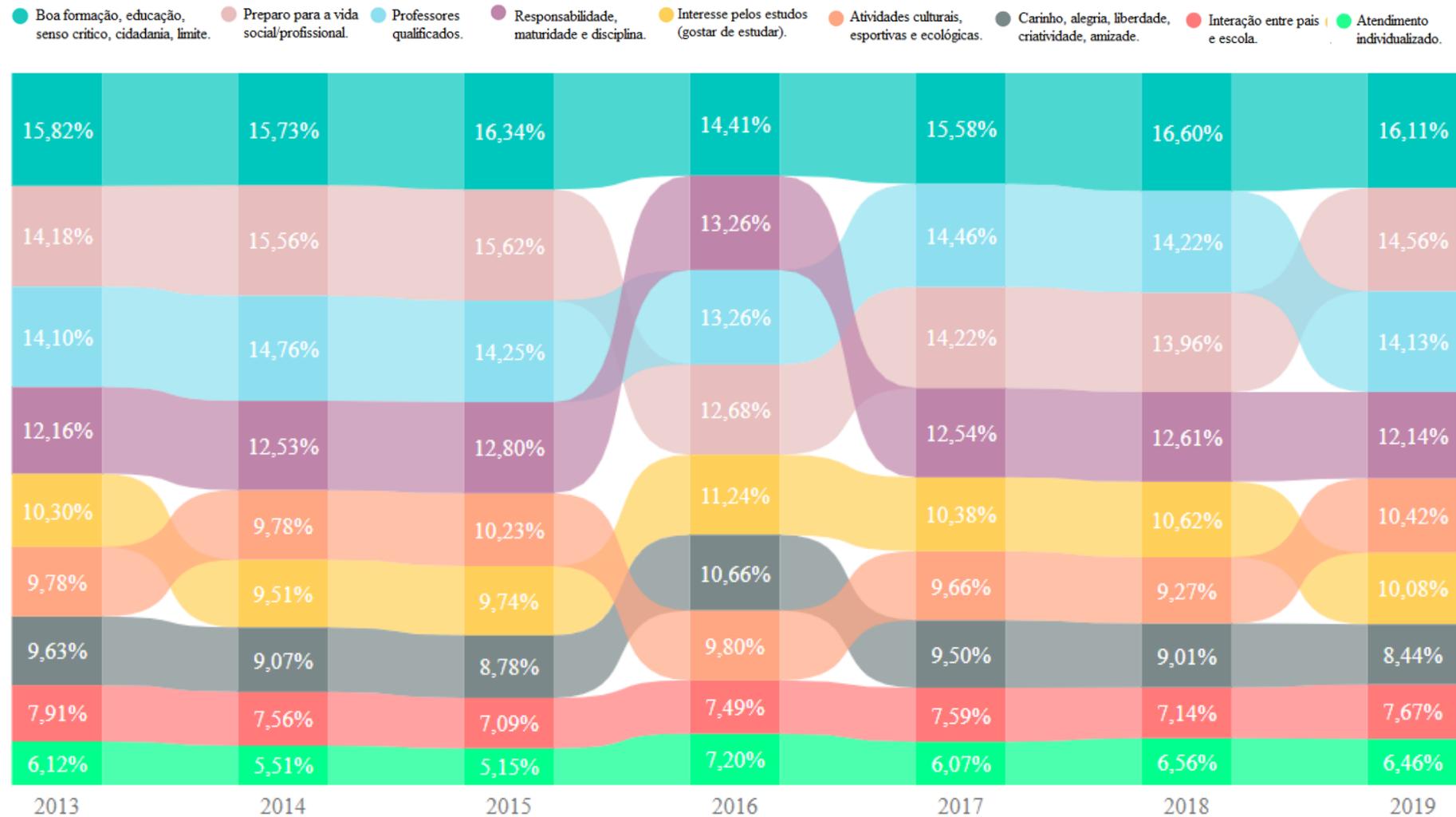
Eu acho que a escola é sincera no que se propõe a fazer. As famílias que procuram a escola estão procurando mesmo uma excelência na vida profissional, para além de atividades culturais, liberdade, criatividade. De fato, eles querem um filho maduro, autônomo, que seja cidadão, mas eles querem excelência profissional. Eu acho que existem expectativas sobre a escola e expectativas sobre o filho também, porque eles cobram muito. Os estudantes têm uma pressão que é da família, da escola e deles próprios com nota, reprovação e recuperação. Quando falamos de uma criança, como por exemplo a olimpíada de Matemática, dá para perceber que os pais fazem uma pressão nos pequenos para que eles atinjam uma excelência, que precisamos sinalizar algumas vezes: “calma, seu filho tem só oito anos”. Eu acho que esse gráfico está de acordo com o que eu vejo: eles esperam mesmo essa excelência, boa formação. (Entrevista com a coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

Ou seja, a fala dela corrobora a expectativa que as famílias colocam não só na instituição, mas também nos alunos. Somado a isto, ao longo dos anos de 2013 a 2019, nota-se uma leve alteração nos três aspectos: “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade”, “Atividades culturais, esportivas e ecológicas” e “Interesse pelos estudos (gostar de estudar)”, mas todos sem um percentil expressivo. Mais uma vez, é possível problematizar a baixa escolha dessas referências: trata-se de alunos que estão entrando na adolescência, uma fase que é conhecida pelas alterações hormonais e por questões que acompanham tais transformações. Será que “carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade” não deveriam estar no centro dessa fase de desenvolvimento? Aqui é possível notar uma visão bastante pragmática da educação, com a intenção de preparar os educandos apenas para as habilidades cognitivas do que está por vir, sem se atentar as questões que permeiam o cotidiano desses alunos. Este dado reforça algo já observado na tese de Szterling (2013) na qual adolescentes paulistanos de classe média e alta estabeleceram uma relação enfatiza a relação predominantemente instrumental com a escola e com o saber escolar.

Já foi possível constatar uma tendência entre os Gráficos 7, 8 e 9: a baixa incidência dos itens “interação entre família-escola” e “atendimento individualizado”. Novamente, assim como aconteceu com relação ao gráfico anterior, é possível perceber uma contradição entre as respostas dadas sobre tal interação e o que se percebe no cotidiano da escola e nas entrevistas realizadas: a demanda muito elevada que as famílias apresentam por atendimento individualizado. Também no caso do item “interação entre escola-família” a contradição se manifesta, pois as famílias impõem sua presença na escola, de certo modo exigindo essa interação. Por outro lado, no caso específico da transição entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Anos Finais, é preciso dizer que, no Anos Finais do Ensino Fundamental, as famílias têm menos acesso aos professores e que grande parte do contato delas com a escola baseia-se nos encontros com os coordenadores pedagógicos. Ou seja, o contato entre famílias e escola muitas vezes acontece somente mediante a agendamento de reunião com a coordenação, o que acaba por tornar a relação mais distante. Quanto ao atendimento individualizado, a escola disponibiliza diversos horários para plantões de dúvidas e grupos de estudos, alguns deles chegando a ocorrer em um período das férias. Mesmo assim, a cobrança sobre o atendimento individualizado ainda persiste no cotidiano dessa instituição. Isso contrasta fortemente com o fato de que a expectativa de atendimento individualizado apareça, no Gráfico 9, como pouco relevante, ocupando a última posição. Essa contradição faz emergir o questionamento: qual é o escopo de atuação da escola no processo de desenvolvimento de cada aluno? Ao se pensar nisso, o que cabe à família? De que forma os papéis da escola e da família se tornariam claros? Como viabilizar um trabalho entre escola e família em prol dos alunos? Essas são questões bastante pertinentes que serão tratadas ao fim deste capítulo, onde analisarei as demandas que costumam aparecer nos diversos segmentos de acordo com as entrevistas realizadas com as coordenadoras e quais os caminhos que a instituição tem adotado para viabilizar a parceria entre escola e família.

O Gráfico 10 trata das expectativas das famílias sobre a escola no Ensino Médio.

Gráfico 10: Expectativas sobre a escola – Ensino Médio (De 2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 10, confirmamos que “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limite” ocupa uma posição de destaque também entre as expectativas das famílias para o Ensino Médio, mesmo resultado de todos os gráficos apresentados. No entanto, é possível observar uma oscilação entre os aspectos: “Preparo para a vida social/profissional”, “Professores qualificados” e “Responsabilidade, maturidade e disciplina”. Algo curioso é que aparentemente as famílias do Anos Finais do Ensino Fundamental optaram mais pelo aspecto “Preparo para a vida social/profissional” em destaque do que os pais do Ensino Médio, apesar de estes serem responsáveis por alunos que estão, em certa medida, mais próximos do mercado de trabalho.

Sobre “professores qualificados”, a coordenadora do Ensino Médio entrevistada percebe que a relação entre alunos e professores muda bastante neste ciclo, ela acredita que os estudantes passam a estar mais atentos à qualidade do professor e começam a compará-los. Muitas vezes, quando tem alguma consideração para fazer a respeito de um deles, costumam procurar diretamente a coordenação, sem a intermediação dos pais.

Também existem oscilações significativas ao longo dos anos nos itens “Atividades culturais, esportivas e ecológicas”, “Interesse pelos estudos (gostar de estudar)” e “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade”, porém nenhum deles chega a alcançar destaque entre as alternativas assinaladas pelas famílias.

Aqui manteve-se também a tendência já observada de pouca escolha da “interação escola-família” e do “atendimento individualizado”. No Ensino Médio, mantém-se a prática do pouco contato entre pais e professores, como já foi mencionado no caso do Anos Finais do Ensino Fundamental, além dos mesmos suportes para os alunos, como plantões de dúvidas e grupos de estudos. A respeito deste item, a coordenadora do Ensino Médio fez a seguinte observação:

Eu acho que eles começam a solicitar esse atendimento individualizado quando o aluno está mal, quando pegou muitas recuperações... As famílias chegam na escola perguntando: "o que você vai fazer para cuidar do meu filho?", então o problema não é só do meu filho, mas também da escola e o que ela vai fazer pro meu filho. Só que aqui no Ensino Médio, a gente trabalha muito com essas questões da coletividade e o senso também de pensar que você era um indivíduo inserido no meio com outras pessoas, com realidades diferentes, enfim é algo do nosso trabalho. Mas isso só aparece quando meu filho não vai bem. Aí volta para o que você vai fazer pelo meu filho, porque meu filho não está bem... mas em geral, no início do ano não tem essa procura. Eles querem saber da gente pra resolver problema. (Entrevista com a coordenadora do Ensino Médio)

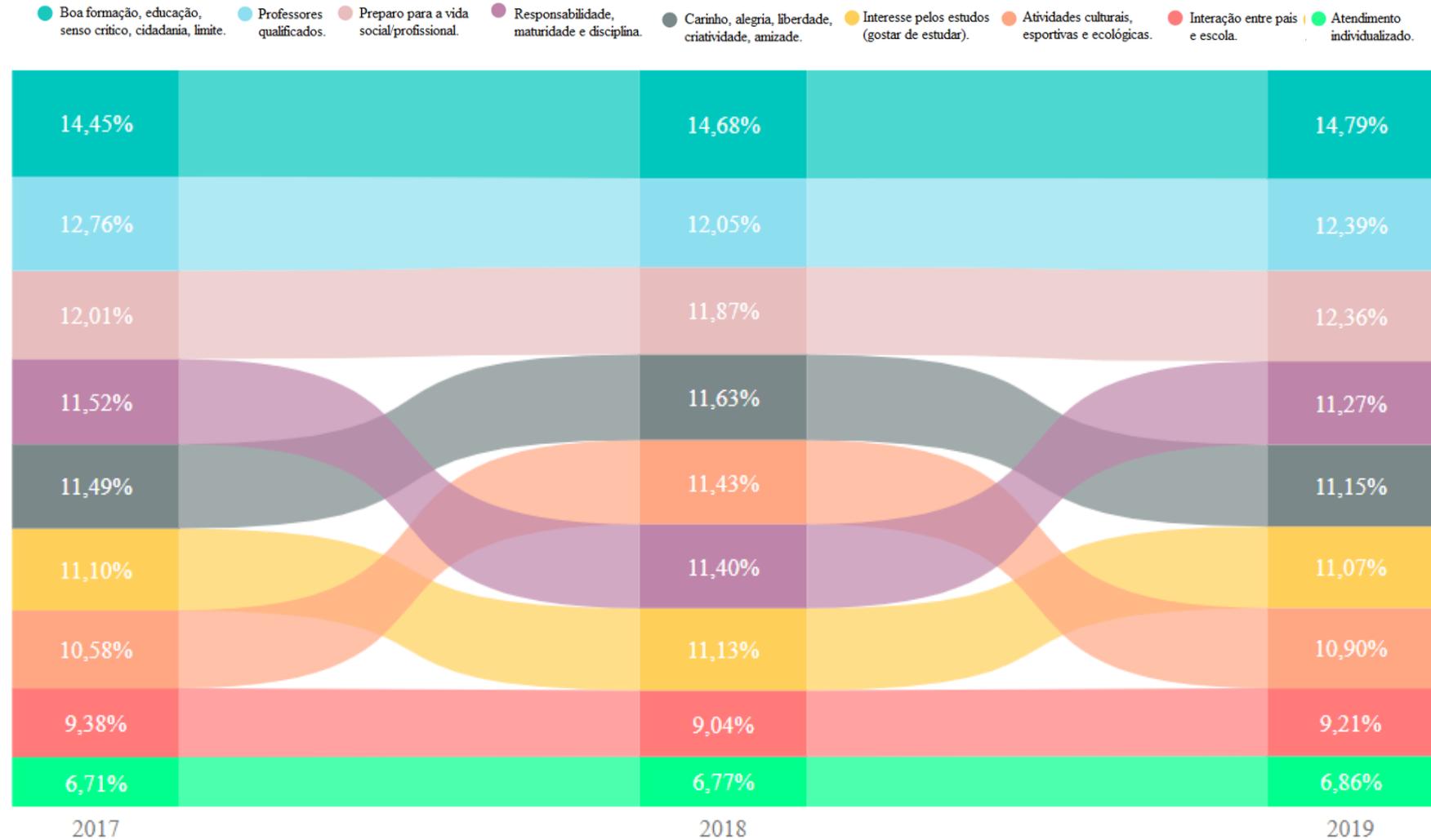
Novamente, a tônica da procura das famílias aqui retratada diz respeito a uma “cobrança” das famílias em relação ao cuidado com os alunos, especialmente quando não apresentam bons resultados acadêmicos. A fala “eles querem saber da gente para resolver o problema” deixa bastante evidente a relação de “clientelismo”, apontada por Saraiva e Wagner (2013): a escola é um lugar onde tudo deve funcionar a fim de atender às demandas e expectativas das famílias.

Vale ressaltar que a fala da coordenadora do Ensino Médio diz respeito às famílias que já têm filhos matriculados na instituição; nem todos que aspiram (e preenchem a ficha) de fato ingressam na escola. Os pais aspirantes a uma vaga até podem expressar determinadas expectativas ao buscar uma vaga; entretanto isto não significa que eles as manterão ao longo do tempo, no caso de ter conseguido a vaga. Além disso, embora os pais não tenham priorizado a questão do atendimento individualizado não significa que eles não irão demandar este tipo de atenção, caso seu filho entre na escola. Tal demanda pode estar, na opinião dos pais, associada a uma série de fatores, dentre eles um eventual descuido da escola no atendimento de questões de cada aluno.

O Período Integral, conforme já mencionado anteriormente, está sendo implementado aos poucos. O projeto tem como intenção oferecer para os a possibilidade de estudar em período integral desde a Educação Infantil até o final do Anos Finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os educandos migrariam para a outra unidade; por esse motivo, existe um grande cuidado da instituição em articular os currículos do ensino em meio período e do integral, para que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos. O diferencial entre as duas unidades se dá no número de aulas de Jogos, Artes, Espanhol, Letramento Digital, Educação Física, Ciências e Tecnologia, além do ensino bilíngue (inglês-português).

No Gráfico 11, são apresentadas as expectativas das famílias que procuram pelo Período Integral. Uma informação importante é que as famílias que possuem filhos no meio período da mesma instituição participam desse processo de ingresso, ainda que de forma diferenciada: se o número de vagas não for suficiente para a demanda, eles têm a preferência.

Gráfico 11: Expectativas sobre a escola – Período Integral (De 2017 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de se tratar de um universo de famílias que buscam uma jornada maior na escola, as expectativas em relação à instituição são muito similares às apresentadas nos gráficos anteriores. Destacam-se a “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limite”, seguida de “Professores qualificados” e “Preparo para a vida social/profissional”. As variações entre os outros itens são bastante similares às apresentadas nos segmentos Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que indica que a instituição é procurada pelo mesmo perfil de pais ao longo de toda a escolarização.

A respeito da opção pelo Período Integral, não pude checar algumas informações com a coordenação, já que não consegui realizar entrevistas com ninguém do segmento, porém, de acordo com informações recebidas durante meus anos como funcionária da escola, acredito que diversos motivos são possíveis para essa escolha, entre eles: carga horária de trabalho dos pais, opção pelo ensino bilíngue, além da questão da gestão do tempo dos alunos com atividades dirigidas.

Para fazer uma análise geral das expectativas dos pais acerca da escola, optou-se por somar todos os dados do período de 2013 a 2019 em todos os segmentos, para apresentar um perfil global dos respondentes. Esses dados são apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12: Expectativas sobre a escola – Total Geral (2013 a 2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao cotejar os dados de “Como conheceu a escola” com “O que o(a) senhor(a) espera que a escola proporcione para seu(sua) filho(a)”, podemos supor que as famílias interessadas em matricular seus filhos nessa instituição já tenham algumas impressões sobre o que se pode esperar dela, uma vez que parte significativa dessas famílias, em todos os segmentos, buscam informações com os pais de alunos. Isto é, mesmo antes de o projeto pedagógico da escola lhes ser apresentado, essas famílias já conhecem nuances da instituição através de outros pais e criam expectativas em relação à mesma.

No entanto, a partir das falas das coordenadoras entrevistadas, é possível perceber que no dia a dia as expectativas expressas nos gráficos não assumem um papel tão central na relação entre famílias e escola porque questões cotidianas tomam boa parte do tempo dessa interação entre os pais e a instituição: conversas sobre aspectos emocionais dos alunos, sobre desempenho acadêmico, a atuação dos professores, correções de avaliações, cumprimento de tarefas de sala, machucados, enfim, uma infinidade de ocorrências que se nota em um único dia na escola. Sabe-se que os pais buscam a escola com expectativas muito claras; no entanto, as demandas cotidianas fazem com que o foco das famílias mude, voltando-se para uma preocupação maior com o bem-estar das crianças no imediato, o que é compreensível.

Vale ressaltar algo que já foi abordado no capítulo “1.4. A relação escola-família”: o diálogo entre essas famílias e a escola nem sempre é livre de tensões. Vemos na contemporaneidade que a escola ultrapassou o caráter de trabalho apenas do desenvolvimento cognitivo e passou a responsabilizar-se também pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando.

Em suma, quanto a pergunta “Como conheceu a escola?”, verifica-se a tendência, em todos os segmentos, pela busca de informações sobre a instituição escolar com pessoas próximas ao convívio das famílias pesquisadas, o que indica o caráter mais “pessoal” para a escolha da instituição; além disso, notamos a queda da procura por informações na Internet-Google. No que diz respeito às expectativas das famílias quanto à escola, percebemos também algo em comum em todos os segmentos: a alta incidência da escolha do item “*Boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limite*”, seguido de “*Professores qualificados*” e “*Preparo para a vida social/profissional*”.

A seguir, apresenta-se a análise da entrevista com uma mãe, conforme comentado anteriormente, que manifestou interesse em matricular suas filhas na instituição pesquisada.

2.3.2 Análise da entrevista

A entrevista foi realizada presencialmente e durou cerca de uma hora. Essa ação foi possível, conforme mencionado anteriormente, porque a entrevistada conhece uma das coordenadoras da instituição pesquisada e se voluntariou a conceder a entrevista. A instituição não intermediou esse contato.²²

F. Z. é fisioterapeuta, tem 40 anos e duas filhas, uma com quatro anos e outra com cinco. A família, composta por quatro integrantes, habita em um apartamento alugado no bairro de Santa Cecília, zona central do município de São Paulo. A entrevistada é uma mãe à procura de uma nova escola para suas filhas. Ela relatou que a decisão sobre a escola é dividida com o pai das crianças. A instituição em que elas estudavam por ocasião da entrevista atende somente a Educação Infantil. Daí a necessidade de ela buscar outra escola. A entrevista na íntegra pode ser encontrada no Anexo III.

Para tomar sua decisão em relação à escola, F. Z. foi a nove instituições diferentes. No intuito de facilitar a análise dos lugares que a entrevistada frequentou, a Tabela 9 traz os principais dados de cada uma das instituições. Na descrição da entrevista, ao lado de cada escola que a entrevistada citava, foi colocada uma pequena inserção de texto com algumas informações para facilitar a leitura.

Tabela 9 – Instituições visitadas por F. Z. para a escolha da escola

Instituição	Segmentos que atende	Bairro	Anos de existência (aproximadamente)	Ensino Bilíngue
Escola N.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Vila Nova Conceição	50 anos	Opcional
Escola T. D.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Alto de Pinheiros	70 anos	Não
Escola W. D.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Vila Madalena	60 anos	Não
Escola E. B.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Jardins	100 anos	Não
Escola S. J. I.	Da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental	Santa Cecília	50 anos	Sim
Escola D.	Da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental	Santa Cecília	60 anos	Não

Continua

²² Os nomes da entrevistada e das instituições por ela mencionadas foram alterados para abreviações maiúsculas no intuito de garantir o anonimato.

Instituição	Segmentos que atende	Bairro	Anos de existência (aproximadamente)	Ensino Bilingue
Escola T. E.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Perdizes	60 anos	Não
Escola S. C.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Higienópolis	90 anos	Não
Escola T. F.	Da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental	Bela Vista	30 anos	Sim

Conclusão

Fonte: Dados da Pesquisa.

Podemos notar, pela tabela apresentada, que a entrevistada só pesquisou escolas com muitos anos de existência, o que pode estar relacionado à ideia de que escolas com mais tempo no mercado oferecem maior “segurança” na escolha, já que tem mais tradição. Diferentemente da maioria dos perfis dos pais respondentes do questionário aqui apresentado, F. Z. costuma buscar informações com pessoas que trabalham dentro das escolas. Isso pode ser verificado quando ela diz “sou bem próxima de alguns professores e coordenadores e as informações que eles me dão sempre me ajudam”.

Logo no início da entrevista, percebeu-se que o fator que motivou a escolha da primeira escola de suas filhas não é o mesmo que está balizando essa nova mudança de instituição. Na ocasião em que deveria procurar uma escola que atendesse a Educação Infantil, F. Z. afirmou que o que pesou na sua decisão foi o horário flexível da instituição, além da proximidade com a sua casa. Pela Tabela 9, nota-se que o fator distância não foi considerado na busca, uma vez que as escolas pesquisadas estão localizadas em diferentes bairros do município de São Paulo (alguns bem distantes de sua residência).

No entanto, durante a entrevista, F. Z. apresentou algumas razões que vão além da questão da flexibilidade de horário e distância de casa. Ela disse que escolheu a escola também por ser um espaço com poucos alunos, em que diferentes faixas etárias não se mesclam, o que ela acredita ser uma organização positiva, já que, “se as crianças ficassem misturadas no parquinho, minhas filhas não saberiam dizer com quem brincaram, [e F. Z.] não conheceria os pais”. Essa fala evidencia a preocupação que essa mãe tem não somente com o tipo de interação estabelecida entre as crianças como também com as companhias de suas filhas, já na Educação Infantil, algo já citado na pesquisa de Lopes (2009) em que famílias que investem muito na escolarização dos filhos buscam também a ampliação do capital social.

Quanto às informações recebidas na época em que iria decidir sobre a escola de Educação Infantil, é possível notar algumas falas que evidenciam uma certa falta de clareza por parte da entrevistada sobre os objetivos da Educação Infantil. F. Z. se intitula uma mãe que “pesquisa muito tudo”. Em um ponto da entrevista, ela diz que “aprendeu” que a Educação Infantil tem que ser bastante lúdica, que por esta razão ela “queria uma escola lúdica, mas que ensinasse as coisas”; logo na sequência, ela começa a citar algumas conquistas do desenvolvimento de suas filhas. Ela diz que a escola das suas filhas tem propósitos claros e justifica isso dizendo que “tudo tem um projeto por trás”, que as crianças devem ser estimuladas e não gosta de “escolas que deixam tudo lento demais”.

Ainda que F. Z. tenha razão ao dizer que a Educação Infantil deva priorizar a ludicidade, ao se consultar os documentos como a *Base Nacional Comum Curricular* (2017) fica claro que a ação da Educação Infantil não se resume somente a este caráter lúdico, já que deve ampliar o universo de experiências e consolidar novas aprendizagens:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32)

Ou seja, trata-se de uma concepção de infância em que a criança é ativa, “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 34) e para que o desenvolvimento seja concretizado é preciso “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 34). Sabemos que F. Z. não tem a obrigação de saber dessas informações, ainda mais por não atuar na área da educação, mas suas impressões trazem insumos para pensarmos como a Educação Infantil é vista por parte das pessoas.

Ainda a respeito da falta de clareza sobre os objetivos da Educação Infantil, F. Z. vale ressaltar a prioridade que esta revela dar ao caráter disciplinador da educação. De fato, F. Z. diz ter procurado a instituição pesquisada (tratada nessa parte como Escola N.) pelo fato de saber, através de uma coordenadora da instituição, que é uma escola que

“preza pela disciplina” e por ela acreditar que os alunos precisam “ser acostumados ao ritmo da vida lá fora”; a entrevistada justifica o fato de não ter continuado o processo de ingresso na instituição porque seu marido não gosta do bairro em que a Escola N. se localiza.

Essa valorização de escolas com um perfil mais “disciplinador” volta a aparecer em diversos momentos. Ao falar sobre a Escola W. D., por exemplo, F. Z. evidencia que não se sente confortável com uma educação que não tenha esse perfil: primeiro diz apreciar a ludicidade, depois sua fala revela dúvida e pontua que na verdade seu “marido é mais tradicional”. Além disso, a escola que mais chamou a atenção da entrevistada, e que foi a escolhida pela família, foi a Escola D. Seu relato sobre a visita a essa instituição reforça o quanto ela aprecia a disciplina: ela gostou do fato de D. ser uma “escola silenciosa”, até “meio militar”, com uma disciplina que não viu em nenhuma escola e com alunos “que se comunicavam por gestos”. A coordenadora da Escola W. D. mostrou um dos cadernos de aluno e F. Z. ficou encantada com a organização do material. Acredito que a afeição por uma escola mais disciplinadora pode ter relação com a experiência escolar que os pais tiveram; provavelmente se sintam mais seguros ao levar seus filhos para uma instituição que se assemelhe com a escola que tiveram.

Outro fator que pesou em sua escolha pareceu ser o tamanho da escola. Ao citar a Escola E. B., ela diz não ter optado por ela por ser uma instituição muito grande, com muitos alunos e por sua filha mais velha ser “muito tímida”. Tal posicionamento dá indícios de algo que Gewirtz, Ball e Bowe (1995) denominaram, conforme tratado anteriormente, processo de *child-matching*, ou seja, aquele em que se busca o ajuste entre as características do estabelecimento e aquelas do filho, algo como a adequação da instituição ao aluno. No entanto, ao continuar a falar sobre a mesma escola, F. Z. diz que conhece uma coordenadora da instituição e que, através dela, soube que, “em escolas muito grandes, as ações se perdem” e que sua filha deixaria de frequentar alguns espaços destinados às saídas pedagógicas, já que esses lugares não conseguiriam receber tantos alunos. Em síntese, sua fala dá indícios de que, para além da questão do *child-matching*, essa mãe levou em conta o fato de a escola ser grande demais, mesmo que sua filha não fosse tímida.

Ao visitar a Escola E. B., a entrevistada viu a possibilidade de matricular suas filhas em período integral, mas achou que a opção de período integral não tinha um projeto estruturado. Após essa visita, sua busca se alterou para as escolas bilíngues. F. Z. acredita que o perfil de escolas tem se alterado muito em São Paulo. De acordo com a entrevistada,

“os pais não querem mais escola de inglês; eles querem escolas bilíngues”. No entanto, ela não fez essa opção por uma série de motivos: ela não tem o domínio da língua e, portanto, não sabe ao certo como ajudaria suas filhas na escola; acredita que escolas bilíngues não ensinam de maneira estruturada nem o inglês nem o português e não contemplam no projeto educacional que tem para suas filhas uma vivência internacional.

Outra escola bilíngue visitada por F. Z. foi a Escola T. F., instituição próxima a seu trabalho e de mensalidade elevada, faria com que a mãe se tornasse responsável por deixar suas filhas na escola, cuidasse da logística de organização da rotina delas e demitisse sua funcionária. Ela disse que só optaria por essa instituição se conseguisse um bom desconto.

Um fato amplamente mencionado pela entrevistada foi a prática de filas de espera nas instituições, algumas das quais chegavam a dizer que havia mais de noventa alunos na frente de suas filhas. Também a Escola D., a escolhida pela entrevistada, apresentou uma lista com dezessete crianças na frente de sua filha mais velha. Porém, ainda assim, ela conseguiu a vaga. Não é possível afirmar que as escolas se utilizam dessa estratégia para que os pais que conseguem as vagas fiquem com a sensação de escassez de vagas e, portanto, de ter tido “sorte” e de “não poderem deixar a oportunidade passar”. Mas essa é uma reflexão plausível, tendo em vista que o mercado escolar de escolas privadas na cidade de São Paulo tem um número expressivo de instituições. Ainda falando sobre as “filas de espera” é importante mencionar que funcionam como um bom *marketing*, já que conferem à instituição uma certa credibilidade e muitas escolas exploram essa espera, se valendo da lógica “se todos querem, deve ser bom”; vende uma necessidade, mostrando para o outro o que ele supostamente quer ter.

Na parte final da entrevista, F. Z. aponta sua dificuldade de seleção de uma escola devido à quantidade e variedade de opções que a cidade oferece:

O problema de São Paulo é justamente esse: são muitas opções. E não é que eu fui em qualquer escola não! Eu fui nas escolas que já tinha ouvido falar “alguma coisa”. Só que é muito difícil escolher. Muito mesmo. Ainda mais quando eles vão ficando mais velhos. Em São Paulo tem o ótimo e o melhor, mas é muito difícil diferenciar os dois. O excesso de opções é bom, mas também acaba deixando a escolha quase impossível. É difícil colocar tudo na balança.

Essa dificuldade de escolha já foi abordada por Ballion (1982), que observou três fatores que permeariam a dificuldade de escolher: a complexidade do sistema escolar, que exige mais competência de seus usuários na sua utilização; a falta de um consenso em torno de um único modelo de educação; além da diversificação dos serviços educativos

da rede particular de ensino, em resposta às demandas também cada vez mais diversificadas das famílias. O que é facilmente identificável na entrevista com essa mãe é a maneira como suas demandas vão se alterando ao longo de sua busca. Ou seja, em São Paulo existe tamanha diversidade de escolas que as famílias se veem com dificuldades de definir quais são suas principais demandas. Nogueira (1998) faz uma importante reflexão ao dizer os grupos que possuem a possibilidade de escolha, reforçam a ideia de que tal seleção é utilizada como estratégia de distinção/classificação social.

Porém, cabe pontuar conforme destacado anteriormente que, naturalmente, tal possibilidade de escolher a instituição escolar de seus filhos não existe para todas as famílias com filhos em idade escolar. Langouet e Leger (1991) verificaram que a referida possibilidade e as estratégias das famílias mudam nas diferentes classes sociais. Duas orientações foram identificadas pelos pesquisadores: enquanto os que dispõem de recursos financeiros demonstram comportamentos de tipo “estratégico”, implicando um planejamento de mais longo prazo e uma antecipação de fins, no lado dos desfavorecidos, o que se verifica são condutas que mais se aproximam de reações imediatas (baseadas na experiência direta) a situações imprevistas.

De acordo com Gewirtz, Ball e Bowe (1995) existe uma “cultura de escolha por parte dos pais”, cultura essa que pode ser atribuída à política educacional neoliberal com sua defesa do mercado escolar. Já para Ballion (1982, 1986, 1991) há uma atitude racional de “consumidor de escola”, aliada às demandas cada vez mais distintas das famílias diante de uma oferta também crescente e variada. Para Gewirtz, Ball e Bowe, as “estratégias de classe” buscam a permanência de distinções educacionais e sociais. Ballion entende que as “estratégias de consumo” estão condicionadas à busca por adequar os produtos oferecidos às necessidades experimentadas. Em suma, os pesquisadores reconhecem o papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino.

Na entrevista foi possível identificar aspectos dos pontos observados pelo conjunto de autores aqui citados: uma mãe “consumidora de escola” procurando o melhor “produto” do mercado. Ou seja, uma mãe que buscou de forma intensa e articulada uma escola que atendesse aos seus objetivos e também, em menor intensidade, ao perfil de suas filhas. F. Z. realizou um trabalho minucioso de investigação em busca da “melhor escola”, algumas vezes não sabendo discriminar qual critério balizaria a sua escolha e sinalizando como uma tarefa quase impossível selecionar dentre tantas instituições existentes na cidade de São Paulo.

Aqui, cabe uma reflexão sobre os termos “expectativa” e “escolha”. Apesar de serem relacionados, não são idênticos. Quando falamos sobre “expectativas” estamos tratando de projetos, que não estão sempre claras e ficam no campo das idealizações. Ao pensarmos sobre “escolha” estamos falando das opções, circunstâncias. É uma solução de compromisso entre as expectativas e o que está disponível no mercado. Vale ressaltar também que as expectativas aqui expressas são heterogêneas, já que estão presentes componentes subjetivos. Ou seja, a escolha expressada na parte empírica do presente trabalho diz respeito a uma solução entre as expectativas e a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou responder às seguintes questões: quais são os aspectos que permeiam a escolha da escola nas elites econômicas? Que expectativas as famílias das elites econômicas depositam na escola? De que forma tais expectativas mudam as configurações da relação família-escola?

Embora os dados do presente estudo se refiram a apenas um fragmento da realidade, da análise desses resultados emergiram alguns achados de pesquisa, os quais passo a sintetizar. O primeiro deles é que na busca por informações em meio a uma infinidade de opções, as famílias costumam se orientar com outras famílias, que já possuem filhos e filhas matriculados na instituição pesquisada. Esse é mais um dos achados dessa pesquisa: apesar de ter existido dentre os dados quantitativos uma relevância em relação à busca na Internet, tal opção foi caindo ao longo do período analisado (2013 a 2018), para dar destaque à busca de informações sobre a instituição com famílias que possuem filhos lá matriculados. Esse resultado corrobora os achados de Van-Zanten (2007): as famílias recorrem à sua rede de relações, consultando especialmente pais que possuem filhos que frequentem escolas sobre as quais demandam informações. Outra pesquisa que também apresentou resultados semelhantes foi a de Brandão, Canedo e Xavier (2012): tanto famílias da rede pública, quanto da rede privadas buscam em sua rede social (parente e amigos) informações sobre as instituições de ensino. Para além do peso que as relações sociais têm na escolha da escola, não se pode perder de vista que se trata de uma instituição famosa por “colocar os alunos nas melhores universidades” e que frequentemente aparece nos primeiros lugares das listas/rankings, o que reforça a ideia de uma escolha permeada pelos resultados acadêmicos e pela lógica de instrumentalização para o sucesso, algo já tratado por Gewirtz, Ball e Bowe (1995).

Além disso, a escolha da escola em um cenário com tantas especificidades como o brasileiro, reforça a ideia da distinção social, tendo a educação como mais um elemento na rede de produtos e serviços (AQUINO, 2006a). Vale lembrar que as famílias que possuem uma maior capacidade de escolha são as que detêm mais capital econômico. O sistema de ensino brasileiro apresenta um caráter de classe que torna facilmente identificável que grupos possuem vantagens econômicas e sociais. No entanto, com base nos dados obtidos por meio da entrevista, foi possível verificar um cenário já apontado por Nogueira (2010): as famílias que possuem mais opções são também aquelas que também apresentam mais dúvidas e ansiedade, o que pode ser confirmado nas falas da mãe entrevistada.

Essa informação evidencia que não se pode negar a crescente presença das famílias no interior das escolas e o impacto das informações fornecidas por elas às outras famílias para o crescimento das instituições privadas. Vemos que algumas escolas já percebem esse movimento e cuidam para que suas ações sejam vistas de maneira positiva pelos frequentadores da escola. Por vezes, nota-se o chamado “clientelismo”, algo abordado por Saraiva e Wagner (2013) e já citado anteriormente, em que a escola passa a ser o lugar em que tudo precisa funcionar para atender as mais diversas expectativas. Um resultado trazido da pesquisa de Fialho (2012) pode ser analisado também sobre esse contexto: famílias que investem muito na escolarização dos filhos, por vezes criam altas expectativas e podem apresentar ansiedade em sua conduta. É possível traçar um paralelo entre a ansiedade apresentada por esses pais em relação não apenas à escolha da escola, mas também às expectativas nela depositadas e nas ações lá desenvolvidas.

Outro achado diz respeito ao fato de que as famílias possuem expectativas bastante amplas em relação à escola, especialmente no que diz respeito ao objetivo final da educação – “Boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite” – e, para isso, parecem contar com os “Professores qualificados”, que aparecem em segundo lugar entre suas escolhas. Muito provavelmente, tais expectativas são permeadas pelo senso comum e bastante genéricas, já que a resposta mais escolhida é abrangente e o discurso de valorização do professor está amplamente presente em nossa sociedade, apesar de ainda haver necessidade de ações efetivas para tal valorização. Mais um resultado que emergiu dos dados de pesquisa é que, independente da idade dos filhos e filhas, as famílias possuem expectativas muito similares, inclusive em relação ao “preparo para a vida social/profissional” desde a mais tenra idade e deixam de lado alguns aspectos importantes para a construção do indivíduo, tais como “carinho, alegria, liberdade, criatividade, amizade”; embora naturalmente as famílias pesquisadas desejem esses sentimentos para seus filhos e filhas, o fato de deixarem de escolher essa opção em favor de outras faz com que passemos a questionar quais são os anseios que elas possuem acerca da escolarização de seus rebentos. A sensação que surge de imediato é uma preocupação com o resultado final da passagem pela escola, não pelo processo em si, além corroborar o fenômeno que Brown (1990) denominou *parentocracia* educacional, segundo o qual a educação das crianças depende crescentemente da riqueza e dos desejos das famílias, mais do que da capacidade e esforços dos alunos. Em outras palavras, o sucesso escolar estaria mais baseado hoje na escolha dos pais do que nos méritos dos alunos.

Novas demandas familiares surgem a todo momento e, na esteira desse movimento, as escolas se adaptam ao jogo e apresentam-se de diversas formas no intuito de atender a tais anseios. Dessa perspectiva, confirma-se que a lógica do mercado escolar é diversificada em parte porque existem mais competidores, algo discutido por Dubet (2007). Porém é preciso ressaltar que o “mercado escolar apresenta a dupla característica do mercado em um sistema capitalista: é ao mesmo tempo aberto e estruturalmente marcado por inúmeras desigualdades” (CHARLOT, 2020, p. 63), entre elas o fato de que “a concorrência é distorcida por inúmeras desigualdades ligadas à classe social, ao sexo, ao grupo cultural, ao tipo de ensino (público ou privado), até o tom da pele” (CHARLOT, 2020, p. 63). De acordo com o autor, vivemos a lógica dominante do desempenho e da concorrência, ou seja, os sujeitos se veem em uma posição de fazer “um uso eficaz de si mesmo para não ser um perdedor e para estar entre os mais ricos, mais famosos, mais poderosos” (CHARLOT, 2020, p. 68). Entretanto, não é possível que todos estejam nesse grupo restrito e os que estão vivem em uma situação de “comparação e hierarquização permanentes e generalizadas” (CHARLOT, 2020, p. 68).

Já outro resultado vem apoiado na ideia de que as demandas das famílias apresentadas no cotidiano da escola se alteram ao longo do percurso escolar dos alunos e alunas, conforme foi verificado nas entrevistas com as coordenadoras: por mais que as famílias tenham clareza do que esperam da escola ao matricular seus filhos e filhas na instituição, outras formas de cobrança surgem no ambiente escolar, tornando a relação entre ambas as instâncias (in)tensas. Durante as entrevistas com as coordenadoras, confirmei uma impressão que já tinha acerca das famílias: o desejo de se sentirem acolhidas pela escola. Mesmo com o fato de, paulatinamente, a interação entre equipe pedagógica ir reduzindo ao longo dos anos escolas, tal desejo se mantém. Este dado, confirma um dos achados do estudo de Fevorini (2009), no qual as famílias pesquisadas esperavam por ações de reciprocidade por parte da escola e coloca como possível solução para as tensões existentes na relação escola-família a busca por uma responsabilidade mútua na tarefa de educar.

Outro achado está relacionado ao fato de o papel da criança ter mudado na contemporaneidade. Frequentemente vemos pais que atribuem à criança o lugar central na família, o que gera uma grande expectativa em relação ao seu desempenho e um excesso de zelo, o qual muitas vezes vai na contramão da construção da autonomia. Somado a esse

cenário, novamente apresentam-se as cobranças por parte das famílias em relação às ações desempenhadas na escola.

É importante mencionar que as relações entre escola e família ficaram ainda mais intensas durante a pandemia causada pelo Coronavírus em 2020. Vivemos em um cenário extremamente novo, o que certamente gera insegurança em todas as partes envolvidas na educação de crianças/jovens. De fato, a mudança das aulas presenciais para remotas trouxe inúmeros problemas: tivemos que nos adaptar às pressas, aprender sobre novas tecnologias e encontrar meios de engajar alunos e alunas em um contexto tão desafiador, com o medo iminente do vírus e taxas de mortalidade altíssimas. Lembrando que essa realidade de aulas virtuais não foi possível para cerca de 7 milhões de meninos e meninas que não tiveram acesso à educação durante esse período, sem contar os tantos outros problemas que se acentuaram com a pandemia: a queda da renda familiar, a insegurança alimentar, o receio de algumas famílias em mandar seus filhos para as aulas presenciais por conta de condições precárias para a manutenção dos protocolos sanitários em escolas públicas, além da preocupação com a saúde mental (UNICEF, 2020).

Em um primeiro momento, existiu um forte movimento de algumas famílias em questionar a qualidade do trabalho de professores e professoras, já que as aulas viraram grandes vitrines de práticas pedagógicas. Na condição de coordenadora, atendi algumas famílias que se preocupavam com os prejuízos acadêmicos e temiam que seus filhos “ficassem para trás”. A pergunta que me surgia era: para trás em relação a quem? Aqui, novamente, notava uma visão da educação como algo a ser mensurado, com o objetivo de passar para o ano seguinte sem perdas significativas. É uma crescente cobrança de ações da escola para que os alunos e alunas obtivessem o mesmo êxito do período pré-pandemia. Porém, o mundo mudou. É impossível pensar na educação como algo isolado em uma aula on-line, desconsiderando o contexto que estamos vivendo. O conceito de redes de interdependência de Elias (1939) nunca foi tão atual: o indivíduo está ligado aos outros por um fenômeno de dependência recíproca, já que esse indivíduo nasce em estruturas sociais e precisamos ter em mente tal ligação para que possamos entender os indivíduos. Essa é uma rede em constante movimento e se um fio individual se modifica, nota-se alterações não só na tensão, mas na estrutura de toda uma rede (ELIAS, 1999).

A rede que pude observar durante esse período me levou a refletir como as cobranças e expectativas das famílias podem ter um impacto direto na escola, ainda mais enquanto uma empresa que presta serviço ao cliente (AQUINO, 2006a). Notei que, de

fato, algumas mudanças na escola são resultado da pressão das famílias (SINGLY, 2007). Acredito que esse será um debate que ainda continuará pelos próximos anos. Embora ultimamente as escolas tenham feito desenvolvido ações para estar mais aberta às famílias, mas ainda é fechada em muitos aspectos. Faria Filho (1999) afirmou que o aluno é o principal mediador entre escola e família. Percebi, pelos relatos das coordenadoras, como as famílias se distanciam da escola ao longo do tempo. Como podemos mudar o cenário considerando que os estudantes são o principal elo na relação família-escola? Talvez devamos ouvi-los com maior atenção? Algo que ficou evidente na literatura é que a integração escola-família precisa ser iniciada pela escola.

Nesse contexto, a relação entre escola-família pode acontecer com a intenção de se estabelecer uma parceria que busque o desenvolvimento do aluno e aluna ou, ao contrário, ser apenas mais uma forma de culpabilização de ambas as instâncias. Cabe tanto à escola quanto à família revisitar essa relação para redimensionar os papéis de cada uma dessas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ALMEIDA, A. M. F. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ALMEIDA, A. M. F. *et al.* (org.) **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 26, n.26, p. 133-144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000300773&lng=pt&tlng=pt.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

AQUINO, J. G., SAYÃO, R. **Família: modos de usar**. Campinas: Papyrus, 2006a.

AQUINO, J. G. *et al.* **Família e educação: quatro olhares**. Campinas, SP: Papyrus, 2006b.

AQUINO, J. G. A escola na berlinda. [Entrevista CENPEC]. In: Cadernos CENPEC - Cadernos Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, 2008, n. 4, p. 46-57, segundo semestre. 2007, ISSN: 1808-9630

AQUINO, J. G. (Org). **Família e educação**: quatro olhares. São Paulo: Papirus, 2015.

BALL, S. **Class strategies and the educacional market**: the middle classes and social advantage. Londres: Routledge Falmer, 2003.

_____. *Classs sociales*. In: VAN ZANTEN, A. (org.). **Dictionnaire de l'Éducation**. Paris PUF, p. 55-59, 2007.

BALLION, R. *L'argent et l'école*. Paris: Pernoud/Stock. 1977.

_____. *Les consommateurs d'école*. Paris: Ed. Stock. 1982.

_____. *Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles*. **Revue Française de Sociologie**, XXVII, p. 719-734. 1986.

_____. **La bonne école**. Paris: Hatier, 1991.

BALTHAZAR, J. A.; MORETTI, L. H. T.; BALTHAZAR M. C. **Família e escola**: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

BEZERRA, E. F. *et al.* *Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária*. Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago: UFPR, 2010.

BRANDÃO, L. C. *Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRANDÃO, Z. **Escolarização das elites: rendimento escolar do mundo natal**.

Relatório Técnico. Departamento de Educação/PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em: <<http://bit.ly/Ie7IfL>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. *Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 193-218, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2019.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. Processos de produção das elites escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2018.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/OemLJC>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. Tradução Otávio Guilherme Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Ed. Les Éditions de Minuit, 1979.

_____. **La noblesse d'État**. Paris: Minuit, 1989.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, Cap. V, p. 81-126, 1998a.

_____. **Escritos de educação**. Nogueira; Catani (Orgs) Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Bárbara Cattani. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, P. ; DARBEL, A. La fin d'un malthusianisme? In: DARRAS. **Le partage des bénéfiques**. Paris: Minuit, 1966, p. 136-154.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em 30 maio 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdfhttp://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf> Acesso em 20 agosto 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico 2000: Nupcialidade e fecundidade, resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em
 <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/308/cd_2000_v7.pdf> Acesso em 20 agosto 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2004. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em:
 <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadores_minimos/sintese_indicadores_sociais_2004/indic_sociais_2004.pdf> Acesso em 20 agosto de 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em:
 <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf> Acesso em 20 agosto de 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de setembro de 2019.

BROWN, P. The third wave: education and the ideology of parentocracy”, **British Journal of Sociology of Education**, v. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.

CATTANI, A. D.; KIELING, F. S.. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 18, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/PGSW4n>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CARVALHO, M. P.; VIANNA, C. P.. Educadoras e Mães de Alunos: Um (des)encontro. Em C. Bruschine & B. Sorj (Orgs.), *Novos Olhares: Mulheres e Relações de Gênero no Brasil*. (pp. 133-158). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

CHARLOT, B. Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Cortez Editora. São Paulo, 2020.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200018>.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 94, p. 95-120, 1988.

COMEAU, J., SALOMON, A. Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. In: DURNING, P., POURTOIS, J. P., (Orgs.). **Éducation et famille**. Bruxelas: De Boeck, 1994, p.189-205.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/OMSoe7>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CROZIER, G. *et al.* White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. **British Journal of Sociology of Education**, v. 29, n.3, maio, p. 261-272, 2008.

CUNHA, M. V. A Escola Contra a Família. In: 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIAS, G. B. M. **O "bom professor"**: entre o possível e o necessário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DOWNEY, D. B. When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, Albany, v. 60, n. 5, p. 746-761. Oct. 1995.

DUBET, F. (coord.). **École, familles: le malentendu**. Paris: Textuel, 1997.

_____. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, n. 16, p. 39-66, 2007.

DURHAM, E. R. Família e reprodução humana. In: DURHAM, E. R. *et al.* **Perspectivas antropológicas da mulher 3**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 15-43. 1983.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Edições 70, Lisboa, 1939.

_____. Introdução à Sociologia. Edições 70, Lisboa, 1999.

_____. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3. Brasília, 2012.

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

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FARIA FILHO, L.M. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, D.G. **A memória e a sombra**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, p.117-136, 1991.

FEVORINI, L. B. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: um estudo exploratório. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIALHO, F. L. **Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

FIGUEIRA, S. A. “O ‘moderno’ e o ‘arcaico’ na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social”. In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FOURASTIÉ, J. Enquête sur la scolarité d’enfants appartenant à des milieux favorisés. *Analyse et Prévision*, no 1-2, juil.-août, 1972.

GEWIRTZ, S.; BALL, S.; BOWE, R. **Markets, choice and equity in education.** Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1995.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós.** Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record. 2003.

GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l’enseignement. In: INED, “Population” et l’enseignement. Paris: PUF, 1970, p. 91-128.

GLASMAN, D. “Parents” ou “familles”: critique d’un vocabulaire générique. **Revue Française de Pédagogie**, 100: 19-33. 1992.

_____. **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité.** Paris: CNDP/FAS, 1994.

_____. **Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école.** Chambéry: Université de Savoie, 2005.

_____. Soutien hors école. In: VAN ZANTEN, A. (org.). **Dictionnaire de l’éducation.** Paris: PUF, p. 630-632, 2008.

GLÓRIA, D. M. A. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias, 2007.** Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GRÜN, R. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GODARD, F. **La famille** – affaire de générations. Paris: PUF. 1992.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.

HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. Cap. II, p. 55-83.

KEHL, M. R. Em defesa da família tentacular. In: **Fronteiras do Pensamento**. São Paulo, 2013.

KELLERHALS, J.; TROUTOT, P. Y.; LAZEGA, E. **Microsociologie de a famille**. Paris: PUF. 1984.

KNOBEL, M. **Orientação familiar**. Campinas: Papyrus, 1992.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo, Editora Ática, 1997.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAREAU, A. Social Class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of education*, vol 60, p.73-85, april, 1987.

_____. **Unequal childhoods** – class, race and family life. Los Angeles: University of California Press, 2003.

_____. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, n. 46, dezembro, p. 13-82, 2007.

LANGOUET, G. LEGER, A. **Public ou privé?:** trajectoires et réussites scolaires. Paris: Publidix, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016 .

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.

LOPES, S. A. F. *Origem geográfica e estratégias de escolarização – um estudo sobre estudantes migrantes do interior de Minas Gerais para a Capital*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

MARCHESE, A.; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MARTELETO, L. J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 159-177, jul. / dez. 2002.

MARTINEZ, P. **A teoria das elites**. São Paulo: Scipione, 1997.

MEKSENAS, P. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo, Calçadense, 1994.

MIGEOT-ALVARADO, J. *La relation école-familles*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2009.

MILLET, E. *Hiperniños: ¿hijos perfectos o hipohijos?*. Plataforma Editorial. Barcelona, 2018.

MILLS, W. C. **A elite do poder**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MONTANDON, C. L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives. Em C. Montandon & P. Perrenoud (Orgs), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (pp. 23-47). Berne: Peter Lang, 1987.

_____. Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In: DURNING, P.; POURTOIS, J. P., (Orgs.). **Éducation et famille**. Bruxelas: De Boeck, p.189-205. 1994.

_____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, mai-ago, p. 485 -507. Campinas, 2005.

MONTANDON, C., PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001. Tradução de Cristina Gomes da Silva.

MORENO, G. L. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos**: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-21012013-162404. Acesso em: 2018-07-18.

NOGUEIRA, M. A. 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, 1995.

_____. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias-escola na obra de P. Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 7, p. 109-129, 1997.

_____. Relação família-escola: novo objeto da sociologia da educação. **Paideia**: v. 8, n. 14-15, p. 91-103, FFCLRP. Ribeirão Preto, 1998.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, mai. 1998a, p. 42-56.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2019.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31, 155-169, 2006.

_____. Classes Médias E Escola: Novas Perspectivas De Análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.213-231. Jan/Jun 2010

NOGUEIRA, M. O.; NOGUEIRA, M. A. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 33, e153689, 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100101&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2019. Epub Mar 27, 2017.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLABUÉNAGA, J. I. R. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e a mensagem – O go-between.” In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** – Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta. p. 29 -56. 2001.

PERISSINOTTO, R. M.; CODATO, A. Por um retorno à sociologia das elites. **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, n. 30, jun. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/TfQreD>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PHILLIPS, M. Sibship size and academic achievement: what we now know and what we still need to know – Comment on Guo & Van Wey. *American Sociological Review*, Albany, v. 64, n. 2, p. 188-192, Apr. 1999.

PRADO, C. L. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADO, C. L. Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias. 2002. 353 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

POWER, S. *et al.* **Education and middle class**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, Aug. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2019.

REGO, T. C. R. **Memórias da escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RESENDE, T. F. *et al.* Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, Jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000200435&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 May 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458>.

RIEDER, D. D. T.; PEREIRA, J. H. V. A heterogeneidade das elites brasileiras e as estratégias distintas na obtenção do sucesso escolar. In: **Contexto & Educação**, ano 7, v. 27, n. 87. Editoria Unijuí, 2012.

ROMANELLI, G. Família de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.).

Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** novas perspectivas de análise. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, v. p. 29-60, 2013.

SALVÁTICO, B. M. **Alunos bolsistas em uma escola particular:** um estudo sobre a dimensão social (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

SARACENO, C; NALDINI, M. **Sociologia da família.** Lisboa: Editorial Estampa, 2003. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.

SANTOS, R. B. A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante? Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. In: **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.** Bebedouro, 2014.

SAYÃO, R. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, J. G. *et al.* **Família e educação:** quatro olhares. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SEGALEN, M. *Sociologie de la famille.* (5ème éd.). Paris: Armand Colin, 2000

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, June 2002. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 1 Feb. 2019.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/LemB3M>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Rotary Club: habitus**, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: Educação, Escola e Desigualdade. REGO, T. C. (Org). Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Família & Escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, 2013. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação)

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SINGLY, F. de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

_____. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Nathan, 1996.

SIROTA, R. Le métier d'élève. In: FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets**. Paris: INRP, p. 149-172, 2000.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, no 1, jan/jun, p. 147-165, 2003.

SZTERLING, S. Percalços de uma travessia na relação com o saber: Revisitando a escola particular de elite. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas** Brasília, DF: Liber livro, 2007.

TAVARES C. M.; Nogueira M.O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. Ver. Formação Docente; 5:43-57, 2013.

TERRAIL, J. P. La sociologie des interactions famille/école. **Sociétés Contemporaines**, n. 25, p. 67-83. Paris. 1997.

TORRES, R. M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICEF. Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes Relatório de análise 1ª Onda. Outubro/2020. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf> > Acesso em 01 de junho de 2021.

VAN-ZANTEN, A. H. Les familles face à l'école – rapports institutionnels et relations sociales. In: DUMING, P. (Org) Education familiale: um panorama des recherches internationales (p 185-207) Paris: MIRE/Matrice, 1988.

_____. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, n. 16, p. 245-278, 2007.

VAN-ZANTEN, A. H. ; DARCHY-KOECHLIN, B. La formation des élites – Introduction. **Revue Internationale d'Éducation**, n. 39, sept., p.19-23, 2005.

VIDOTTI, L. S. **Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. doi:10.11606/D.59.2017.tde-25062017-224701. Acesso em: 2019-03-14.

VIGOTSKI, L. Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista com a Coordenadora do Infantil

Pesquisadora: Vou começar algumas perguntas. Primeiro, você fica tranquila que eu jamais vou usar seu nome. A ideia é só entender um pouco como funciona infantil. Queria entender um pouco mais. Eu tentei escrever sobre o infantil. Só que ficou bem evidente que eu não sei alguns detalhes que eu precisava saber. Então, primeiro o que eu queria saber um pouquinho da sua formação. Se você puder falar que formação teve para estar nesse cargo.

Coordenadora do Infantil: Eu sou formada em pedagogia. Apenas. Não fiz mais nada. E foi quanto tempo trabalhei intensivamente. Trabalhei muito. Eu não fiz nada, Gabi. Eu fiz alguns cursos, algo assim. Enfim, ao longo da minha carreira como pedagoga não fiz mais nada.

Pesquisadora: Você ficou dando aula quanto tempo?

Coordenadora do Infantil: Lá na escola eu fiquei seis anos como professora, mais três anos como assistente.

Pesquisadora: E como coordenadora?

Coordenadora do Infantil: Dois anos.

Pesquisadora: Nesses dois anos, você ficou com o mesmo ano?

Coordenadora do Infantil: Sim, como coordenadora fiquei no mesmo ano. Então, a minha formação é essa e aí eu fui buscar, estudando, mas não fiz nenhuma pós, foquei no trabalho, mas isso é ruim até de contar para os outros, gera um desconforto pra mim. É bom a gente estar também com isso em dia, mas não sei explicar...

Pesquisadora: Posso ser bem sincera? Você sente essa necessidade em ter uma pós por ter mesmo ou para a prática no dia a dia?

Coordenadora do Infantil: Tem algumas coisas que eu gostaria de estudar, mas não só por ter, mas quando as pessoas me perguntam essa pergunta que você fez, responder que eu só fiz pedagogia, mas eu tenho tantos outros méritos para estar na coordenação.

Pesquisadora: Exatamente.

Coordenadora do Infantil: Eu queria ter feito. Enfim, já fiz isso algumas vezes, mas eu sempre era chamada para substituir muita gente, aí o trabalho aumentava. Foi bem assim. Nesse sentido. Sempre trabalhei em duas escolas, antes disso, sabe? Eu acho que só o fato de te oferecerem coordenação já quer dizer que você é uma boa profissional entendeu.

Pesquisadora: Vou fazer umas perguntas bem direcionadas para o meu trabalho. Eu estudo que expectativas que as famílias de elite econômica depositam na escola. E aí o que eu fiz, só para você ter uma ideia, eu peguei os dados de ingresso. Sabe aqueles questionários que eles marcam no ingresso? Como você conheceu a escola, o que se espera que a escola faça pelo seu filho e tal. Eu peguei desde 2013 até 2019. Esses dados aí têm gráficos separados Infantil, Anos Iniciais do Fundamental, Anos Finais do Fundamental, Médio, Integral. Vou mostrar dois gráficos para você, e aí a gente vai conversar sobre eles. Mas primeiro eu queria saber como você definiria o contato das famílias com a equipe pedagógica, por exemplo. Eles procuram muito mais professores? Eles procuram direto a coordenação? O que você sente dessa relação?

Coordenadora do Infantil: É uma boa pergunta porque praticamente eu acabei de sair da sala de aula e antes quando eu era professora tinha a impressão de que eles só procuravam por nós. Mas hoje, no outro lado, eu vejo que também vivendo esse contato está bem direto. A gente, da coordenação, com a minha outra parceira de coordenação. Eu acho que depende muito, depende muito de cada família. Algumas famílias que vão muito na escola e se vão muito na escola criam uma intimidade com a professora, então resolvem ali qualquer coisa e tiram dúvidas ali diretamente na porta com a professora. É que a gente tem as reuniões, ao longo do ano, os atendimentos e agora a gente acaba tendo contato

com todas as famílias. Claro a gente faz atendimento às famílias, mas eu sinto que as famílias que estão mais presentes assim no dia a dia acabam trocando mais com a professora. E a gente tem isso muito dividido, tem muitas famílias que não vão para a escola, a babá que levam e os motoristas de buscam, as famílias que as professoras às vezes (tirando esse ano que é atípico por conta da pandemia), mas tem muitas famílias que procuram diretamente a coordenação. Acho que fica bem dividido isso.

Pesquisadora: Entendi que você sente diferença nas demandas que eles apresentam para os professores e para a coordenação?

Coordenadora do Infantil: Eu sinto.

Pesquisadora: Como você dividiria as demandas?

Coordenadora do Infantil: Eu acho que as coisas mais gostosas com as professoras (risos). Eu acho que com as professoras têm uma questão mais prática de porta de sala e assuntos sérios, preocupações mais sérias aí é diretamente com a coordenação, eu sinto isso.

Pesquisadora: O que você definiria como assuntos do dia a dia, que é tratado com a professora?

Coordenadora do Infantil: Deixa-me pensar... uma criança que está indo todo dia com a lancheira e percebeu que a fruta está sempre voltando, essas coisas eles não vêm falar muito com a gente. Aí os pais que não vão com tanta frequência na escola quando a gente liga ou marca o atendimento, aí eles falam da fruta, de coisas que se tivessem pontuado para a professora na porta da sala por exemplo já teria sido resolvido.

Pesquisadora: Que demandas aparecem pra você, estando no infantil, que você acha mais recorrentes dos pais na escola no seu contato?

Coordenadora do Infantil: Pensando em antes (da pandemia) ...

Pesquisadora: Se você quiser falar um pouquinho de agora, tudo bem!

Coordenadora do Infantil: Esse ano, eles procuraram bastante a gente pra falar da parte financeira, que não é com a gente, não sei como foi pra vocês também.

Pesquisadora: Isso não muito, mais questões sobre tempo de aula on-line, envio de tarefas, eram mais questões mais práticas, do dia a dia das aulas mesmo que estavam ali.

Coordenadora do Infantil: A gente teve bastante coisas assim também. Viramos experts em resolver esses problemas de suporte. Eu acho que esse ano os pais conseguiram notar de perto algumas dificuldades dos alunos, que muitas vezes no ano passado a gente tinha que chamar os pais para o atendimento e apontar as vezes "cheia de dedos" para contar de diferentes dificuldades e desafios para aquela criança, como a gente estava trabalhando, assim, assado. Agora esse ano, os pais já notaram, por exemplo, que ligou e falou: "eu comprei um fone porque eu percebi que a minha filha está se atentando" e já era uma criança que, por mais que a gente teve um pouquinho de aula, mas já deu para ver ali quem iria fluir e quem iria demandar um cuidado por essas questões de atenção. Enfim, era uma aluna que a gente já tinha observado e a mãe percebeu em casa que nas aulas, é que aqui (nas aulas virtuais) é diferente, né?

Às vezes uma criança que é mais atenta no presencial se distrai mais no on-line. Foi isso o que eu senti desse ano, que as famílias estão vendo mais de perto essas dificuldades. Enfim, agora no ano passado, os pais procuravam, então é que a gente sempre com os pais os alunos novos e com os pais dos alunos que têm alguma dificuldade. Agora os pais dos alunos que já estudam na escola, e que estão caminhando bem, a gente dá um feedback, mas não marca reunião, só quando eles solicitam. Talvez eles tenham alguma preocupação de banheiro, essas questões eles marcam porque é criança pequena. Eu não sei como é fundamental, mas é uma coisa que os pais ficam preocupados. Questão de banheiro, se vai junto, quem limpa, se a criança se limpa sozinha. Essa é uma preocupação recorrente no Infantil; das trocas também, trocas de fonêmicas, estou falando de pontos que eles marcam com a gente e se preocupam com isso. E esse é um ponto que a gente faz um levantamento fonêmico na escola e a gente marca com os pais indica fono e tudo, no segundo semestre. Então, às vezes eles procuram porque nós já no primeiro semestre, preocupados com essas trocas e aí a gente tranquiliza as famílias porque desde o comecinho a gente já vem chamando as crianças para fazer esse levantamento. E questões mais específicas de atenção de algumas crianças.

Pesquisadora: O social eles trazem? A preocupação social?

Coordenadora do Infantil: Então, de algumas crianças sim, daquelas mais reservadas, mais tímidas.

Pesquisadora: Não é um grande problema que eles trazem, então.

Coordenadora do Infantil: Não é um grande problema, mas isso surge também, de fulano de tal, mas eu senti isso mais quando era professora sabe.

Pesquisadora: Porque eles querem que fique de olho...

Coordenadora do Infantil: Ele está chateado com amiguinha tal porque não quis brincar com ele e é o terceiro dia que ele fala disso, então isso eu ouvia bastante quando ela era professora. Mas é algo que surge também nas reuniões de coordenação.

Pesquisadora: Essa reunião do começo do ano, que vocês têm de apresentar o projeto pedagógico. Como você definiria ela em algumas palavras? Como é que essa apresentação?

Coordenadora do Infantil: Da minha parte da parte ou da parte das professoras?

Pesquisadora: Pode ser de modo geral. Se eu tivesse que falar assim: na hora de preparar essa reunião, a gente pensa no quê?

Coordenadora do Infantil: A gente pensa em todo o primeiro semestre. E conta para os pais todo ano, aliás e conta para os pais sobre esse primeiro semestre que vai acontecer, conta de várias regras e normas da escola, combinados específicos do grau. As professoras contam sobre os projetos trabalhados.

São duas reuniões. A primeira é mais sobre recados gerais da escola, combinados de saída, de funcionamento dessa nova rotina. A segunda que fala dos projetos. A primeira é aquela que a gente também fala no auditório, as coordenadoras. As coordenadoras dividem a fala, uma fala um pouco sobre o desenvolvimento infantil nessa faixa etária e eu expliquei mais coisas práticas, o site, a saída, um pouquinho da adaptação. É importante a gente falar da

adaptação porque os pais vêm muito preocupados. Eles se preocupam se o cuidado dos anos anteriores irá se manter.

Essa a adaptação é super cuidada também, ao longo de todo o infantil. A gente respeita o tempo da criança, os pais ficam lá na escola e tudo mais. Então, nessa reunião a gente fala um pouquinho disso, aí depois os pais vão para as salas, né. E aí nesse momento as professoras falam os recados gerais, combinados de aniversário e calendário, várias coisas pontuais.

Pesquisadora: Teve alguma dúvida desses pais assim que chamou muita atenção? São sempre esses mesmos tipos de dúvidas que acontecem ao longo do ano? Como é que é? Você sente que tem uma diferença?

Coordenadora do Infantil: Eu acho que eles levantam algumas coisas... Eu já assisti algumas da direção quando apresenta o infantil. Quando eles vêm de outras escolas eles trazem questões da agenda, porque aqui não tem agenda, como se dá contato. Talvez isso seja algo diferente. A gente faz esse contato telefônico, pessoalmente, enfim... Muitas escolas têm a agenda como forma de se comunicar, algo bem característico do infantil. Nas outras escolas que eu trabalhei, todas as outras tinham uma agenda. Acho que é uma questão até quando as assistentes chegam de outra escola, elas sentem também: "nossa, sem agenda, como a gente avisa as coisas?".

Pesquisadora: Como vocês vão passar as informações, como será o contato... Me diz uma coisa: o processo de ingresso de vocês é por vivência? Eles vão ter um dia de vivência na escola?

Coordenadora do Infantil: Não, é uma fila de espera. Com alguns critérios: se tem irmão sobe um pouquinho desse nível.

Pesquisadora: E como é que a fila de espera do infantil? É conhecida porque tem bastante gente? Como é que é?

Coordenadora do Infantil: A fila é sempre cheia. Assim, pelo o que eu vejo desse ano e do ano passado, eu não sei se com o Integral que abriu, eu não sei se mudou muito, mas sei que tem fila de espera.

Pesquisadora: Você tem ideia de quantas pessoas na fila de espera?

Coordenadora do Infantil: Quem atualiza as informações é a secretaria... mas por conta da pandemia, acredito que esse número mudou muito. Eu acho que um tempo atrás era mais, com o Integral deve ter mudado.

Pesquisadora: Eu vou mostrar o gráfico, são dois gráficos, vou mostrar um primeiro que com os dados de como os pais que querem entrar na escola, conheceram a escola. Também na educação infantil de 2013 a 2019, o maior percentil por meio de pais de alunos da escola.

Depois continua sendo super forte e essa tendência de pais já alunos da escola. A gente começa em 2013, com bastante gente procurando pela internet e depois esse percentual vai caindo ao longo do tempo. E a escola que meu filho está estudando indicaram a escola também tem forte mas depois vai cair nessa tendência e aí olha por meio de ex-alunos. Eu acho que como a gente está falando de um público de mais crianças muito novinhas, talvez os alunos não se aplica tanto nessa faixa etária; é indicação de amigos e conhecidos vai subindo também. E aí a gente fica com as indicações nessa linha de pais de alunos da escola, amigos e conhecidos. Você sente um pouco isso no discurso dos pais, principalmente você que atende pais novos?

Coordenadora do Infantil: Eu sinto isso. Eu sinto que sempre tem alguém do prédio, sempre tem alguém que estuda aqui e que estava tentando. Tem muita gente que vem lá do Rio de Janeiro, por exemplo. Aí eu não sei se é busca da internet, mas tem muita gente que vem trabalhar em São Paulo e muda para cá e tenta (entrar na) a escola. Esse primeiro por meio de pais de alunos da escola assim o "boca a boca": "Olha meu amigo tem um filho estava nessa escola e gosta" e tal, tem muitos pais que chegam já com esse discurso. Isso aparece bastante. Sempre tem alguém que eles conhecem, de fato.

Pesquisadora: É difícil ter alguém que assim não conheça ninguém lá dentro, né?

Coordenadora do Infantil: Ah, tem uma comunidade lá dentro. Às vezes até quem é da tarde conhece quem estuda de manhã.

Pesquisadora: Esse é outro gráfico e o total geral. Juntei os dados de todos os segmentos e essa tendência é forte em toda escola também; como se mantém essa indicação, eu achei no começo quando eu fiz o primeiro gráfico achei que isso seria mais forte no infantil por se tratar de crianças menores, mas aí eu descobri que não tinha a ver, que se tratava de um grupo fechado de indicações.

Coordenadora do Infantil: Eu penso muito nisso, porque olha quanto o que reforça como a nossa interação com as famílias pesa nessa escolha. Porque são eles que falam sobre isso com os outros. E como isso pode ter um lado bom e lado ruim porque também tem um lado de levar uma informação que às vezes nem é verdade e a gente fica naquela situação ruim. Isso acontece muito comigo. Fulaninha disse que aconteceu tal coisa, aí você tem que ficar limpando muitas histórias que você nem sabe o que é. Quando a gente é pega no corredor é difícil escapar dessas situações. E tudo bem também falar: "Olha vou descobrir como foi".

Pesquisadora: Se você fosse falar o percentual de famílias que dão trabalho mesmo, uma ideia, qual seria?

Coordenadora do Infantil: Olha, como tenho a minha visão como professora, como professora eu achava que era bem pouco assim, mas como coordenadora eu vejo que eles abrem mais os problemas para gente. Mas eu acho que não chega não chega nem a 50%. Nós temos famílias bem parceiras também.

Pesquisadora: Você acha que as famílias não procuram as professoras porque os alunos têm contato direto com a criança e eles não querem se indispor com elas?

Coordenadora do Infantil: Isso foi algo que eu senti quando eu saí de sala de aula e fui para coordenação. Esse ano (2020), por exemplo, eu já acho que tem uma questão de eles perceberem que as crianças estão em uma aula diferente. Agora eu senti isso quando eu saí de sala para a coordenação, porque eu via tantas questões assim e na coordenação

muitas coisas, não que não chegam para as professoras. Tudo acaba chegando pra elas, mas os pais falam às vezes de uma questão com a coordenação mais abertamente para poupar essa relação. Eu mesma como professora, já tive situação de uma coordenadora não abrir totalmente o jogo para mim para não me afetar com aquilo.

Pesquisadora: E você sente que se faz isso hoje? No seu papel?

Coordenadora do Infantil: Não tive uma situação assim que precisei fazer. Só em algumas situações em que a professora é elogiada e eu reforcei ainda mais "nossa, ela é incrível mesmo" (risos). Teve uma situação que eu precisei abrir e dizer: "fica esperta", não dá muita confiança para essa pessoa. É ruim, desconfortável, mas ao mesmo tempo a gente tem uma parceria com as professoras e temos que cuidar sim, faz parte.

Pesquisadora: Esse é o gráfico que eu queria mostrar as expectativas que esses pais novos têm em relação à escola. E aí, o que aparece em primeiro aqui, é a "boa formação, educação, senso crítico, cidadania, limites". Depois eles falam desses "professores qualificados", depois aparece "preparo para a vida social e profissional". Eu queria que você falasse um pouquinho sobre essas expectativas, se você acha que aparece nas falas das famílias que você atende e se a escola consegue atender essas expectativas.

Coordenadora do Infantil: Eu acho que sim, aparece nas falas deles. É que no Infantil nós temos vários trabalhos que englobam esses aspectos, mas é claro que é mais intensificado mais para frente, mas começamos desde muito cedo. Eu acho que os pais trazem isso sim.

Pesquisadora: E essa preocupação com a qualificação dos professores? Você já sentiu em alguma fala?

Coordenadora do Infantil: Nunca percebi em nenhuma fala não. Isso é inquestionável, a qualidade dos professores. Tanto que eu acho que a gente consegue se posicionar muito bem para as famílias em relação a isso. Isso dá força para os professores também.

Pesquisadora: Com certeza. E aí aparece essa expectativa de "carinho, alegria, liberdade criatividade, amizade". Você acha que também ela aparece em algumas falas dos pais?

Coordenadora do Infantil: Acho que não sei se isso aparece tanto.

Pesquisadora: E esse atendimento individualizado? Você sente que é uma preocupação dos pais?

Coordenadora do Infantil: Você diz do professor, né? Enfim, de todo o ensino individualizado. Eu acho que não aparece, isso depois que os pais conhecem a rotina. Mas eu entendo esse número, esse item está em baixo pela questão da quantidade de alunos por sala, então é uma preocupação. Temos 24 alunos por sala. Depois que eles conhecem a rotina, entendem como funciona após as primeiras reuniões e depois as aulas começam, eu acho que fica mais tranquilo isso, eles não trazem isso, mas eu entendo estar aí porque muitas vezes é uma é uma questão para eles. Eu sentia isso quando era professora, eles perguntavam: "nossa, como você vai alfabetizar 24?".

Pesquisadora: E você acha que a escola consegue atender essas expectativas?

Coordenadora do Infantil: Para fazer o atendimento individualizado tem bastante esforço nosso.

Pesquisadora: E essa expectativa do "carinho, alegria, liberdade"?

Coordenadora do Infantil: Essa sim, com certeza.

Pesquisadora: Essa questão do "preparo para a vida social e profissional", por que você acha que apareceu assim?

Coordenadora do Infantil: Acho isso uma loucura, uma loucura. Eu acho de verdade.

Pesquisadora: Já apareceu alguma fala nesse sentido?

Coordenadora do Infantil: Eu já tive um pai, quando eu era professora em uma outra escola que falou, que a filha era canhota, mas que não queria que ela chegasse lá na frente, na universidade e tivesse problemas em sentar nas carteiras.

Pesquisadora: Que loucura...

Entrevista com a coordenadora: Anos Iniciais do Fundamental

Pesquisadora: Quanto tempo você trabalha como coordenadora no Ensino Fundamental?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Eu trabalho como coordenadora no Ensino Fundamental há seis anos, esse é o sexto ano.

Pesquisadora: Como se dá o contato das famílias com a equipe pedagógica?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O contato acontece preferencialmente via agendamento na secretaria. As secretárias controlam organizam as agendas das coordenadoras e aí os agendamentos são feitos; a família entra em contato por e-mail ou por telefone e pede um horário como a coordenação. Isso organiza esse contato, facilita e favorece a qualidade dos atendimentos e para além da coordenação também faz com que a gente possa se preparar colher os dados enfim, conseguir algumas informações o que ajuda muito a não ser um imprevisto, mas é claro que há momentos em que as famílias estão circulando pela escola, assim como a equipe pedagógica, como nos momentos de entrada e saída. Então, é o momento de entrada e de saída dessa família. Eventualmente, no horário de recreio eles cruzam com a coordenação e esses encontros também se dão e acontecem sem a abordagem que eu havia comentado, mas é fato que não é momento nem a condição ideal para um atendimento. Um esclarecimento de dúvida, uma orientação que seja feita mais para questões mesmo bem pontuais. E é fato que acontece de a família querer usar esses momentos mais espontâneos, por assim dizer, e a gente na coordenação precisar guiar aquela conversa para um posterior momento agendado e de uma conversa mais formal.

Pesquisadora: As famílias procuram as professoras e professores? Quais costumam ser as demandas?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sim, não são todas as famílias, mas é frequente ainda mais das crianças pequenas. E quanto menor mais frequente esse contato da família com as professoras e professores. Acontece, né? E as demandas principais são questões em relação ao desenvolvimento pedagógico, então dúvidas observadas uma lição de casa num momento de estudo ou dificuldade da criança anterior ao conteúdo propriamente, com os procedimentos de estudo, se manter atento querer fazer a lição de casa, querer fazer a tarefa, enfim, querer estudar ou querer mostrar as provas. E também questões sociais, muito da criança se sentir isolada ou sentir que tem um amigo que está tratando mal ou ter comentado alguma questão em casa sobre um ou outro amigo. Então, acho que essas questões são as que mais fazem as famílias terem essa conversa geralmente de início de aula, quando as crianças estão chegando e na saída com os professores.

Pesquisadora: As famílias procuram a coordenação? Quais costumam ser as demandas?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sim, famílias procuram bastante a coordenação e é uma porcentagem importante do nosso tempo de trabalho na escola. Os atendimentos e orientações familiares, certo que em parte a demanda própria escola, que identifica uma questão a ser trabalhada com a família e convoca as famílias para uma conversa, mas as famílias também procuram muito a coordenação. As demandas não diferem muito das que eles têm na pergunta passada em relação à procura da família as professoras: procedimentos de estudo, conteúdos trabalhados e essencialmente questões sociais, acho que essas são as principais razões. Eventualmente, alguma questão em relação à escola: o funcionamento da entrada e saída, ou momentos do recreio, como o recreio se organiza, se há brinquedos e o tempo do recreio; às vezes para tratar de questões próprias da equipe pedagógica, então alguma queixa ou dúvida em relação à conduta do professor ou assistente de sala - isso também acontece - mas essencialmente são dúvidas em relação a como agir quando a criança está com dúvida em relação aos conteúdos e se recusando a estudar com dificuldade para manter uma rotina de estudos e questões sociais acho que talvez até mais que o pedagógico, porque eu acho que parte das famílias ainda

entende que as dificuldades pedagógicas a escola vai dar conta, é mais papel da escola ou aguardam acertadamente até uma orientação muitas vezes da escola. Então, a gente percebe uma dificuldade chama a família estabelece ali um esquema de ação em parceria. Agora, o social é algo que aflige muitas famílias, tenho observado isso cada vez mais é algo que eles têm menos tempo de espera. Eles já querem resolver, veem fatalidade em falas de crianças pequenas. Então, acho que é que se eu tivesse que eleger o maior diria questões de desenvolvimento social interpessoal mesmo.

Pesquisadora: Como você definiria a reunião pedagógica do início do ano?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A reunião pedagógica do início do ano eu definiria como um momento de terror. Claro, que eu falo pessoalmente tem questões próprias e pessoais minhas nisso tudo, mas eu acho que no que no que compete ao evento e ao papel da escola também em relação a isso. Eu imaginaria e gostaria que fosse o momento em que a tensão do falar em público, de se apresentar, já estaria posta porque essa inclusive é uma questão minha, mas acho que eu gostaria que fosse um momento gostoso, de apresentar um projeto no qual eu trabalhei com a equipe, que a gente montou, no qual confio muito e contar a atividade dos ganhos das crianças em relação ao ano todo e poder dizer pra famílias com filho eles vão chegar lá e não que não tenha isso, mas é eu sinto por parte da escola, que é um momento de muito peso avaliativo assim, quase como se determinasse um bom início ou um mau início, então um desempenho que não seja satisfatório é algo que se esquece ou uma pergunta que não se consegue responder tão assertivamente, carrega um peso, ganham peso que é o que a gente acaba levando assim pelo ano, como se você tivesse que fazer algo como você ter que depois provar que não é ruim no que faz. E eu acho que tem isso, aqui que piora tudo. Então, você sabe que você não pode errar. E essa questão de avaliação acho que a escola não, não é genuíno dela. Eu acho que a escola compra isso das famílias que eu sinto que é o momento em que elas mais se posicionam como clientes. Então, elas querem atestar que aquela escolha, que aquela compra daquele investimento foi acertado. Em uma reunião é quase como se fosse assim: “me comprova que que valeu a pena escolher você, sua equipe, esse espaço, esse projeto”. Nesse sentido, a família se coloca muito como cliente e aí eu sinto, claro que não de todos, não estou falando cem por cento, mas sinto como “vamos ver se dá algo errado, vamos ver se ela é tão boa assim mesmo” e isso é horrível porque a gente chega já tendo que provar algo que a gente nem disse que a gente é. E eu acho que a escola compra isso,

a escola tem estabelecido uma relação cada vez mais de clientela mesmo com as famílias. Eu acho que cai nisso e fica refém, e não se coloca como refém. Tem algo que é gostoso com tal projeto, mas para mim isso acaba ficando cada vez mais na coxia. Sabe na hora que entra para se apresentar, é um momento mesmo de avaliação. A minha sensação muitas vezes é de que as pessoas querem que eu erre. Querem que dê errado. Pode ser fantasia minha, mas eu sinto um pouco os olhares de parceria enquanto estou me apresentando inclusive da direção da escola. Tenho um olhar de: “vai lá, vai lá”, mas parceria mesmo eu sempre senti somente meus professores. E um outro olhar de mãe e pai, enfim por outras razões estão ali mais confiando do que desconfiando.

Pesquisadora: Quais são as perguntas mais comuns nessas reuniões?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Olha, eu tive poucas experiências de ter perguntas propriamente nesse momento. O que já aconteceu é de famílias estão mais ansiosos ali com conteúdo quererem saber (por exemplo, os primeiros slides eu aponto o que eu vou tratar na reunião) e aí a família logo quer saber, eu vou tratar do desafio social e quais desafios você pode dar um exemplo. Aí tem de responder: “Vou chegar lá, já vou contar”, mas perguntas propriamente poucas. Eu não me lembro na verdade de fora porque eu devo ter tido nenhuma situação de ter que responder às perguntas nesse momento. Eu coordenei segundo e quarto ano, né? Eu sei por experiência que primeiro ano tem mais perguntas mesmo, não só em relação ao funcionamento do prédio novo, horário novo e uma rotina também, que tem uma mudança bem mais acentuada que nesses outros dois anos que eu citei que eu tenho experiência de ter coordenado, mas o que mais me perguntaram sim, mas aí após a reunião ou reunião já terminada, tem a ver com procedimentos de estudo mesmo tanto organização e aplicação das atividades avaliativas na escola, quanto os momentos de estudo em casa. Porque apesar de ter sido dito é essencialmente no quarto ano que eu disse que eu coordenei algo que a gente enfatiza na reunião. E aí já teve que perguntar isso, mas assim pouquíssimos casos.

Pesquisadora: Entendi... bom, vamos lá, vou apresentar um gráfico sobre como as famílias conhecem a escola e gostaria que você comentasse...

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Não sabia dessa inversão de alguns eixos aí do teu gráfico. Interessante ver isso, mas reafirma uma constatação que eu tive num estudo que eu fiz pela escola mesmo, que eu tratei com algumas famílias numa reunião que eu conduzi com outros coordenadores sobre o uso da tecnologia e das mídias pelas crianças. Era um trabalho de Cidadania Digital em que o quanto a instituição (...), ali a gente estava falando não somente da escola, mas aqui no seu gráfico especificamente na escola, o dado é o mesmo que o quanto a instituição precisa estar, não só não só apresentada de uma maneira importante e consistente na internet, como ter talvez mais redes. Então, não só o site, tem uma conta no Instagram, tem um Facebook movimentado com notícias, bem comentado assim e dado uma vontade que eu quero discutir com as famílias aqui. Essa importância a opinião da internet tem ganhado cada vez mais espaço na escolha do que as pessoas fazem nas escolhas de uma maneira geral. E esse o gráfico mostra isso e está subindo, subindo, subindo nesses últimos seis anos e “pau a pau” com a indicação é das pessoas conhecidas, que estão na escola pessoas, enfim que você porque você tem algum tipo de contato, mas o contato presencial. Então, isso me chama a atenção e me chama a atenção porque eu acho que é um jeito de positivamente pensar no jeito de alcançar as pessoas têm uma certa vez pessoas que não moram tão perto consigam conhecer a escola, conhecer o trabalho da escola conhecer os dados da escola foi interessante, mas eu acho que tem algo aí né. O que é o conteúdo sempre muito bem selecionado, editado. Eu fico um pouco pensando o quanto essas imagens via internet, esses comentários selecionados, essas imagens editadas não favorecem que se crie uma imagem das escolas assim de uma coisa muito idealizada, sabe? De que é muito perfeito... e é claro que a gente quando for apresentar para as famílias o nosso projeto não é isso que a gente vai tratar, mas tem algo do humano e do intempestivo, que é próprio da rotina da escola que eu reflito si. Os dados maquiados e, não maquiados para serem mentirosos não, mas nesse sentido da seleção mesmo né não. Não acabam por reforçar essa ilusão.

Ainda sobre o primeiro gráfico, eu acho interessante, isso eu esperava que o maior número de maior porcentagem da como você da forma conheça a escola seja por pais de alunos da própria escola. Eu gosto de pensar que isso cria um senso, ou que poderia criar um senso de comunidade daquela escola, mas eu não sei o quanto não é isso eu fantasiando aqui porque eu fico com medo que vire clãs e nichos ali muito segregados. Então, eu falo com os meus amigos e falo com meus amigos, que falam que meus amigos, a gente se mantém ali e estabeleça a pouca condição de diversidade no público da escola. Claro que a escola tem um projeto que são algumas pessoas a começar pelo preço que vão poder estar lá ou

não, não sendo pública, mas a diversidade é muito bem-vinda na educação. A gente sofre de escassez de diversidade, pelo menos nas escolas em que eu trabalhei e acho que o senso de comunidade talvez esteja vertido nessa coisa mais, em vez de a gente ser uma comunidade que se apoia aqui está junto e que quer construir junto, seja mais uma coisa de clã. Nós os iguais, eles são diferentes. Uma reflexão que me vem.

Pesquisadora: Muito obrigada! Agora vou te apresentar um segundo gráfico sobre as expectativas que as famílias têm ao procurar a escola. Você poderia fazer comentários sobre ele também, por favor?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Eu não tive nenhuma grande surpresa em relação a ele (segundo gráfico). A diferença de 3 a 4% entre os itens, eu acho que isso é bom porque de alguma forma todos esses itens listados de alguma forma fazem sentido, não nessa ordem que eles estão, mas todos fazem sentido com exceção do atendimento personalizado, que aí eu não sei se vocês está querendo dizer de um olhar mais equânime, ou uma coisa bem individualizada assim: “eu pago e eu quero um atendimento só para o meu filho”, estou entendendo mais pela segunda via, se for assim é bom que esteja lá embaixo, com uma diferença maior, porque não deveria aparecer, enfim... Não fico tão tensa com esse gráfico na primeira olhada, mas gostaria que o “Carinho, alegria, liberdade, criatividade e amizade” estivesse um pouco mais para cima, mas...

Eu acho que a boa formação faz sentido, pelo menos nas escolas em que eu trabalhei, algo muito forte no projeto como um projeto se apresenta, mas tenho os dados equipe que estão no alto que segundo terceiro e tirando uma pequena oscilação que teve no meio do seu espaço temporal, no seu recorte temporal, mais senso crítico cidadania para lidar com os limites são coisas que eu acho que na educação formal na escola são importantes, são pilares de todo o projeto e as famílias esperarem pelo menos dizerem que esperam isso me anima. Acho que é um bom dado porque pela minha experiência de coordenação às vezes a gente esbarra nisso quando pega num valor moral, numa atitude mais ética que entra em conflito com um valor moral ou a formação moral daquela família como a família pensa meio de formação moral para o próximo, o senso crítico. Achei legal que só apareceu aí no topo.

Ainda sobre o segundo gráfico o que eu, eu não gostaria de dizer "eu não gosto", mas o que me incomoda o que eu acho que talvez levantam um alerta é uma luz amarela, quase

laranja, quase vermelha, é o segundo item se professores qualificados. Porque eu me questiono pela minha experiência o que as famílias entendem do que é o professor qualificado e tendo a achar de novo, na minha experiência, mas que há o qualificado vai bater numa avaliação do currículo Lattes, num mestrado, num doutorado e não que não sejam coisas que de fato qualifiquem a prática de um professor, mas eu fico pensando que talvez se a gente perguntasse e pudesse ficar somente nisso numa formação mais formal mesmo instituições reconhecidas ou fora do país. Assim, acho que falando de características dos professores principalmente é de Fundamental 1, falando aí desse recorte desse núcleo, eu acho que tem características que não são vindas de nenhuma instituição formal. Claro que nelas você estuda reflete sobre elas, mas como ter paciência como seu professor criativo como seu professor sagaz, como seu professor atento e com que valoriza a diversidade que valoriza um grupo diverso. Um professor que tem bagagem pra criar para que aulas a partir de diferentes estratégias e variando seus métodos. Sim, isso parte educação formal, mas mais que ele seja flexível pra poder arriscar, errar e voltar. Que ele seja criativo pra não o erro não fazer aquilo virar "nossa, acabou a aula", porque a gente vai fazer disso, que ele seja humilde para em uma aula que não deu muito certo ou diante de um fim um projeto que não funcionou, poder tratar isso terá de tratar com as crianças de fato considerando as crianças como sujeito. Isso requer muita humildade e segurança. Seja um professor que queira conhecer coisas novas. Essas não são coisas que uma formação mais tradicional quer sejam num lugar renomado ou não garantem. E eu fico pensando que as famílias que respondem a se questionar não sei se têm esses atributos em mente que pra mim são essenciais para um professor qualificado como um item nomeia.

Pesquisadora: Agora, para finalizar: Você acha que a escola consegue atender as expectativas que os pais depositam sobre ela?

Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: De bate pronto digo que não, porque eu acho que as expectativas em relação à escola são muitas e são completamente fora do que deveria ser. A começar porque esse é um dado do 8, eu vou misturar um pouco da pergunta 8, desculpa, eu acho que é isso meu argumento, eu acho que as famílias cada vez mais têm a escola como um serviço mesmo terceirizado, a algum serviço que elas pagam, compram e querem a entrega. E eu acho isso um equívoco das escolas e acho que

as famílias não têm que ficar metendo o bedelho em questões que são muito caras à educação, como de fato trabalhar com equidade e trabalhar com a diversidade sim, trabalhar sempre pautada nos direitos humanos. Isso não tem que ser debate, tem que ser orientação esclarecimento sempre que possível, mas o debate não tem que ser colocado como algo que é claro a gente vai ouvir sua opinião, qual é a sua dúvida, mas isso a gente não flexibiliza, mas outras coisas sim e eu acho que essa relação de cliente de terceirização tem muito a ver com um item que aparece que eu ia comentar e acabei esquecendo no gráfico 2, da relação entre família escola. Sobe um pouco em relação ao dado inicial de 2013, mas continua ali, no nível mais baixo dos itens, entre os itens o que foi menos votado. E eu acho que esse é um erro. E eu acho que um tanto da expectativa da escola né, da expectativa que as famílias têm em relação à escola não serem atingidas passa por esse distanciamento. Eu vejo um projeto, como eu estava falando lá em relação às mídias as cenas e falas editadas, e eu fico com uma ideia de que é tudo muito bom. Nunca vai ser tão bom assim é porque o próprio estar na escola, a própria função da escola é promover o conflito, é ser meio caótico mesmo e deixar aqui que a coisa ferva no sentido da própria vida, da vida infantil, da vida de aprendizados, é ir e voltar, cair levantar e tentar, chorar e depois como conquistar e levar um tempo pra ver o que se conquistou, né? Acho que a educação formal ela trabalha em prol de coisas nas quais o processo é muito custoso mesmo. Aqui na nossa sociedade de hoje, sem querer ficar falando aí como Poliana, mas que a gente quer tudo muito rápido, a gente quer tudo muito pronto, como eu estava dizendo essa relação de paguei e quero, como se fosse pedir comida no aplicativo, meu bem, não é assim. Então, eu acho que a gente está se distanciando cada vez mais das famílias, é um tiro no pé nesse sentido porque quando eu estou mais distante, menos eu entendo daquilo que as famílias tinham que ser propriamente educadores formais, mas menos eu entendo como a coisa funciona; mais as famílias chegam com “nossa, olha esse recreio, que zona!”. A gente quer mais que seja uma zona mesmo, que as crianças estejam correndo, que as crianças estejam pintadas, estejam fazendo que elas quiserem. Quanto menos conhecem, mais distante estão e mais fantasiam. Então, as famílias vão fantasiando, a gente enquanto o cliente também vê na relação privada, que é a experiência que eu tenho, fica ali se desdobrando pra dar conta dessas fantasias. E quando chega num ponto muito crucial e muito nevrálgico, a gente fala: “peraí, do que você está falando?” e aí a família vira pra gente falando “o que você está falando? assim que é, assim que tem que ser”, aí não vira um embate. Em vez de ser de fato um debate, uma construção conjunta. Então,

eu acho que tem esse problema. Eu acho que a escola não atende às expectativas das famílias, em muitos aspectos sim, mas em muitos não porque eu acho que tem esse distanciamento profundo. Então, as famílias terceirizam, querem uma criança bem-educada, bem-educada no sentido tanto do educadinho, que se comporta bem nos diferentes espaços, não constrange ninguém, que sabia estudar e saiba se relacionar, saiba fazer bons textos, como se isso fosse algo acoplado nas crianças. E não é acho que essas famílias pudessem estar mais perto, não só elas vão querer dar menos carteirada, como elas vão fantasiar muito menos, elas iriam conseguir entender melhor os processos de aprendizado dos filhos e filhas, ao longo da vida, para além da escola, fora dos muros das escolas. Mas enfim, eu acho que não mas porque eu acho que o princípio da relação está equivocado. E eu acho que a gente não está agindo em direção a atenuar isso. Pelo contrário.

Entrevista com a coordenadora: Anos Finais do Fundamental

Pesquisadora: Muito obrigada por me conceder a entrevista, ainda mais durante a pandemia, que parece que nosso tempo fica ainda menor. Para começar, por favor, me fale um pouco sobre a sua formação e seu tempo de atuação no cargo...

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Imagina! Não precisa agradecer! Quero contribuir... vamos lá: sou psicóloga, com pós em Neurociência e sempre trabalhei em escola. Estou como coordenadora do Fundamental II há dois anos.

Pesquisadora: Você poderia me explicar como se dá o contato das famílias com a equipe pedagógica no segmento que você atua?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Só a coordenação tem contato com as famílias no Fundamental II. Assim como no Fundamental I, as famílias não fazem reuniões diretamente com os professores, é sempre via coordenação. São nos moldes de atendimentos individuais, que antes aconteciam presencialmente, mas que agora estão acontecendo virtualmente. São os coordenadores que fazem a ponte entre a família e a equipe pedagógica, por exemplo: professores, assistentes e a direção quando são assuntos mais delicados; principalmente quando pode envolver questões legais.

Pesquisadora: Então as famílias têm pouco contato com os professores, certo? Não é como o Fundamental I que eles procuram os professores na porta de sala de aula...

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: As famílias frequentam muito menos a escola (nos anos finais do fundamental), porque são salas ambiente e eles não tem sala fixa e os pais não deixam os filhos na mesma sala todos os dias, os estudantes são muito mais autônomos, então o contato é quase inexistente.

Pesquisadora: Os alunos que relatam as questões com professores para as famílias ou eles costumam a procurar direto a coordenação?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Não necessariamente. Muitas vezes os alunos nos procuram, mas também existem famílias que nos acionam. Algumas vezes, os alunos falam com os professores e nós falamos com a família... são muitas vias em que a comunicação acontece. Algumas vezes, o aluno nos procura, conversamos e resolvemos com eles e só relatamos para as famílias o que aconteceu, quando é algo menos sério... mas a comunicação sempre passa por nós.

Pesquisadora: Que demandas as famílias costumam a apresentar para a coordenação?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Temos demandas de todas as maneiras, tem pais que falam com a gente sobre as disciplinas, sobre o curso, sobre as avaliações, de todas as questões pedagógicas mesmo. Algumas vezes, eles nos procuram para tratar de questões difíceis em casa, alunos com sintomas de depressão, assuntos mais sérios, que sempre envolvemos a direção, quando necessário. Também querem saber sobre como o filho está se saindo na escola, como não está, tratamos de questões de autonomia também. Apesar de serem mais velhos, ainda precisamos resgatar com as famílias o trabalho com a autonomia. As demandas são bem diversificadas, das coisas mais simples, como data das provas, onde encontrar o conteúdo, para ajudar na organização da rotina dos filhos até desentendimento em casa, algum quadro mais psicológico.

Pesquisadora: Dentre todas essas demandas que você mencionou, consegue identificar qual é a maior delas?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Invertendo a pergunta: o maior motivo das reuniões é sobre o desempenho do aluno; se o aluno precisa de algum reforço ou algo do gênero, avisamos as famílias sempre em reunião – principalmente as mais críticas. E para todos esses casos, marcamos duas reuniões: uma de início e uma de devolutiva. Falamos sobre o desempenho dos alunos, sobre a participação, entrega de atividades, sobre estratégias que iremos ter com o aluno, qual é o papel dele, qual é o papel da família e qual é o papel da escola; tudo isso é muito particular. Alguns alunos percebemos uma grande desorganização, que não está dando conta, e aí a gente pede: “olha, família, ajuda, porque ele não está conseguindo se organizar”; agora que estamos nas aulas on-line, não conseguimos fazer isso presencialmente; tem outros que não, que é só preguiça, desleixo mesmo na hora de fazer, aí a gente fala: “vocês terão que ter uma conversa com o filho de vocês, porque ele tem total capacidade de se reorganizar e de se comprometer, só que ele não está fazendo”. Então, às vezes é comportamento, às vezes é comprometimento...

Pesquisadora: Como é a receptividade das famílias no geral?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: É sempre muito boa! Eu percebi, Gabi, nos segmentos que trabalhei que isso não tem relação com a faixa etária... quando você “joga limpo”, é cordial e generoso ao mesmo tempo, você ganha a família nesse momento. Precisamos ter um papo muito aberto, mostrar mesmo que é uma parceria, que a escola não funciona sem a família e família também precisa do nosso apoio. Quando você garante esse elo, você consegue estabelecer a parceria mesmo. Algumas vezes, as famílias vêm bravas, fechadas, querendo te atacar, aí você mostra que nós estamos querendo ajudar uma pessoa só, que é o aluno. Tanto nós, quanto eles; quando a família percebe esse movimento é sempre muito bom. Já tive alguns atendimentos, digamos mais “calorosos”, mas no final tudo sempre dá certo.

Pesquisadora: Neste cenário que estamos vivendo de pandemia, algo que notei é que as pessoas querem muito serem ouvidas. Isto já ocorria nos atendimentos antes da pandemia, mas agora isso é algo muito evidente, querem falar sobre a rotina da casa, sobre a sobrecarga de trabalho; sinto que é importante ouvirmos o que eles têm a dizer.

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Algumas vezes, só de ter essa escuta, já conseguimos aliviar uma tensão de algo que está acontecendo em casa. Às vezes a mãe

ou o pai estão tão angustiados, estão preocupados com o desempenho da filha e cobrando, quando eles falam sobre isso conosco e a gente dá uma devolutiva para eles, eles param de cobrar, passam a enxergar que tá tudo bem. É uma válvula de escape que também surte efeito em cima do aluno.

Pesquisadora: É isso mesmo. Vamos lá: se você fosse definir a reunião pedagógica de início de ano com as famílias, o que você falaria?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Bom, a gente dividiu a nossa reunião em dois momentos: então, em um primeiro momento, apresentamos o trajeto pedagógico, de onde partimos e onde queremos chegar, depois falamos sobre notas, sobre as angústias. Eu achei muito boa a reunião, na minha percepção, principalmente para aproximar as famílias da escola. Eu acho que esse é o ponto chave da reunião, para além do: “vamos ter nota”, “não vai ter nota”, “vamos repetir”, “se vai aprender ou não vai aprender”. No momento que estamos vivendo de isolamento social, tudo fica mais subjetivo, a escola fica dentro de uma tela, são quatro mil pessoas dentro de uma tela, são muitas famílias dentro da tela, estamos falando de um corpo de educadores que não é palpável, que não é visível. Quando essas famílias puderam olhar para nós “olho no olho” entre aspas porque estamos em uma tela, eles puderam de fato sentir que o porto seguro da escola, o lugar em que eles confiaram para colocar os filhos deles, o segundo ambiente de socialização, algumas crianças passam mais tempo na escola às vezes do que com a própria família; eles puderam sentir que esse momento está preservado, esse espaço está preservado, dentro dos moldes do isolamento social, que é algo que não temos escolha, mas ele está garantido, preservado. Acho que de fato aproximar e mostrar que não estamos de carne e osso na frente dos outros, mas estamos aqui! Escreva, coloque suas dúvidas, pergunte! Tentamos mostrar que o ambiente acolhedor da escola é real, ainda que no computador. Acredito que esse tenha sido o ponto chave da reunião.

Pesquisadora: Esse acolhimento também se dá nas ligações que fazemos para as famílias, nenhuma das vezes que telefonei, eu me arrependi de ter ligado; até as vezes que não me trataram bem, eu não me arrependi de ter ligado, porque acredito que esse seja o nosso papel, de aproximar e mostrar essa parceria. Muitas vezes precisamos “das as caras” mesmo, as famílias ficam com uma sensação de “quem está lá do outro lado” ...

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: E tem uma outra conotação também quando você escreve um e-mail, a pessoa lê da maneira que ela interpreta, quando você fala no telefone, a pessoa consegue sentir a entonação da sua voz, sabe da sua intenção. Só pelo ouvir, ela sente o acolhimento. É muito mais fácil ser afetuosa através da fala do que da escrita. Estamos nos esforçando para tentar passar o calor humano mesmo à distância.

Pesquisadora: Que perguntas surgiram na reunião que chamaram sua atenção?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Bom, como eu estou em um ano de transição, a pergunta que mais apareceu foi em relação à formatura e outros rituais de passagem, vamos assim dizer. Apareceram muitas questões relacionadas às notas e repetência, perguntaram muito sobre a volta ao presencial, muito no sentido de um reflexo das angústias dos próprios alunos. Fizemos um estudo de como os alunos estavam se sentindo dentro do isolamento social e uma questão muito recorrente que apareceu nas falas dos alunos foi da angústia deles não terem esse momento social e do medo deles não conseguirem mais retornar de uma maneira normal, perguntas do tipo “será que a gente vai conseguir sentar em grupo e agir a da mesma maneira?”, “será que a gente vai saber agir em grupo quando voltarmos para o presencial?”; o tempo para os adolescentes passa um pouco diferente do que para nós, adultos. A gente foi colocado nessa situação já faz alguns meses, mas a gente consegue ter uma separação da vida pessoal e da vida profissional, mais ou menos, né? Para os alunos não, passamos alguns meses e para eles é uma eternidade, eles falam “será que vai ser para sempre?”, “será que nunca mais vamos poder encostar nos outros sem ter que passar álcool em gel?”, são angústias que apareceram nas falas dos pais em relação à volta, como será? Como vamos higienizar?

Pesquisadora: Entendi...outra pergunta: o processo de ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental é através de prova mesmo, certo?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Isso. É uma prova e uma conversa, reunião... acredito que mesmo no contexto do isolamento social o processo de ingresso continua.

Pesquisadora: Você já ouviu algo sobre uma série com uma fila de espera maior?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Olha, não especificamente. Durante todo esse meu tempo de trabalho, o que eu vejo é que a escola, em si, é muito procurada, de uma maneira geral. É uma escola que está em alta, de um determinado grupo social, é claro.

Pesquisadora: Você percebe que existe um “boca a boca” neste grupo social? Que um passa a informação para o outro, mas do que qualquer outra fonte?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Pela minha vivência, consigo dividir esse grupo social em três subgrupos: uma que são as escolas internacionais, não as bilíngues, outra que são as escolas mais estilo Waldorf e as escolas que são mais voltadas para o vestibular, mais acadêmicas.

Pesquisadora: Vou te mostrar dois gráficos: um sobre como conheceu a escola e outro sobre expectativas em relação a escola, no segmento que você trabalha.

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Nossa! Olha como as famílias que procuram a escola chegam por indicação de outras famílias! Também percebi que a procura pela internet caiu. Percebo essa importância do contato entre as famílias durante o processo de ingresso, quando pedem para os filhos estudarem juntos de alguém que indicou a escola, isso é bem recorrente. As famílias que já fazem parte da escola algumas vezes sinalizam que indicaram para alguém próximo.

Pesquisadora: Agora em relação à expectativa que eles têm sobre a escola. O que você observa?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: O que está em destaque é “boa formação, educação, senso crítico, cidadania e limite”, em segundo “professores qualificados” e “preparo para a vida social e profissional”. Eu acho que a escola é sincera no que se propõe a fazer, as famílias que procuram a escola, eles estão procurando mesmo uma excelência na vida profissional, para além de atividades culturais, liberdade, criatividade. De fato, eles querem um filho maduro, autônomo, que seja cidadão sim, mas eles querem excelência profissional. Eu acho que existem expectativas sobre a escola e expectativas

sobre o filho também, porque eles cobram muito. Os estudantes têm uma pressão que é da família, da escola e deles próprios com nota, reprovação e recuperação. Quando falamos de uma criança, como por exemplo, a olimpíada de Matemática, dá para perceber que os pais fazem uma pressão nos pequenos para que eles atinjam uma excelência, que precisamos sinalizar algumas vezes: “calma, seu filho tem só oito anos”. Eu acho que esse gráfico está de acordo com o que eu vejo: eles esperam mesmo essa excelência, boa formação.

Pesquisadora: E você acha que a escola consegue atender essas expectativas?

Coordenadora dos Anos Finais do Fundamental: Olha... vou falar da minha experiência pessoal. Vou falar um pouco dos meus amigos que estudaram nesta escola. Pensando no trajeto completo, que passou pela escola e como saiu dela. Eu acho que a escola cumpre sim o que se propõe a fazer, então todos os meus amigos que se formaram nesta escola conseguiram entrar em uma faculdade ótima e estão bem em relação à vida profissional, se se dedicaram a isso, porque eu também tenho amigos que entraram em ótimas faculdades, largaram e estão fazendo outras coisas. Então, em relação à excelência profissional, eu acho que entrega sim o que se propõe. Agora, tem o outro lado que fala sobre cidadania, aí eu fico pensativa em relação a isso, a respeito do pensamento crítico, eles saem mesmo com muito pensamento crítico, debatendo tudo, conseguindo dialogar com tudo, eles saem muito fortalecidos neste aspecto. Só que ao mesmo tempo, temos que tomar cuidado para não ficar com a impressão de “a minha ideia é a última”; ao mesmo tempo que existe o debate, existe aquela sensação de “eu sei mais”, temos que batalhar muito ao longo da formação deles para que eles tenham um exercício de empatia, de olhar para o outro, que é algo diário e isso reflete na maneira como esse aluno sai da escola, A gente luta tanto para conquistar isso, mas acho que isso não fica tão aparente quanto poderia no aluno. Claro que tem também o lado da família, da educação pessoal que compõe uma pessoa, não é só a escola, mas temos que sempre cuidar disso.

Entrevista com a coordenadora: Ensino Médio

Pesquisadora: Vou tentar ser breve para não tomar tanto seu tempo. Fique tranquila que eu não vou usar seu nome, acho importante saber. A ideia da entrevista é só para conhecer

um pouco como funciona o ensino médio. Eu estou fazendo uma pesquisa que eu peguei os formulários dos pais que estão interessados em matricular os filhos na escola. E aí eu fiz um gráfico em relação a isso e vou te mostrar dois gráficos, que eu gostaria que você comentasse. E eu queria que você explicasse um pouco como é que funciona o ensino médio de lá. Eu tenho algumas dúvidas bem pontuais, que com você me esclarecendo, eu consigo avançar no trabalho. Primeiro, eu queria saber um pouco da sua formação.

Coordenadora do Ensino Médio: De formação eu sou terapeuta ocupacional. Eu me formei na UNIFESP, Federal de São Paulo no campus de Santos. Eu fiz a faculdade um pouco mais velha, então eu me formei em 2013. Direto da faculdade eu fui fazer uma especialização em saúde mental. Era uma Residência Multiprofissional em que a gente rodava pelo serviço da Unifesp e também agora aqui no campus aqui de São Paulo a gente rodava pelos ambulatorios e era serviço da Unifesp que lidam com as questões de saúde mental, álcool e drogas, a internação psiquiátrica na enfermaria psiquiatria, a gente passou com crianças, até atendemos crianças com algum transtorno de desenvolvimento, autismo, TOC, ansiedade, enfim... Eu me formei especialista em saúde mental comecei a trabalhar com dependência química. Trabalhei bastante tempo com dependência química, mas acabei "caindo" na educação. Eu comecei a trabalhar na Secretaria de Educação com um projeto, porque a Secretaria de Educação não pode contratar profissional da saúde, então tem que fazer um projeto, tipo um edital, aí eu participei desse projeto, que trabalhava com as crianças com deficiência na rede estadual de ensino, Fundamental II e Médio. Depois vim para a escola.

Pesquisadora: Então seu primeiro contato com adolescentes foi nesse projeto?

Coordenadora do Ensino Médio: Foi isso. Foi nesse projeto. Com adolescentes com o desenvolvimento típico foi na escola mesmo. Quando eu trabalhava na Secretaria de Educação, eu trabalhava com os adolescentes que tinha algum tipo de inclusão, com educação inclusiva, alunos algum tipo de transtorno que estavam inseridos na rede na rede pública de ensino.

Pesquisadora: Entendi. E você nessa escola faz quanto tempo?

Coordenadora do Ensino Médio: Quatro anos.

Pesquisadora: E trabalhando no ensino médio, que expectativas que você acha que as famílias têm em relação à escola?

Coordenadora do Ensino Médio: Olha, especificamente no ensino médio eu acho que a grande expectativa é de desempenho acadêmico. Assim, a conquista da formação sólida para realizar um sonho deles, que seja uma faculdade que eles desejam, enfim, acho que essa é a grande expectativa dos pais terem essa grande preocupação. É quase como se a escola fosse fazer com que eles entrassem na faculdade, isso está no topo. Tem uma boa conexão com um projeto que é: eu sei que a escola é dura, dura no sentido de ser rígida, de ser disciplinar. Então, os pais também depositam na gente a expectativa de, às vezes a gente é o "não" que os pais não conseguem dar. Se você for olhar para a expectativa dos pais é de que os filhos vão passar na faculdade que eles querem passar.

Pesquisadora: Você acha que a escola consegue atender parte dessas expectativas?

Coordenadora do Ensino Médio: Eu acho que nesse sentido, o projeto do Ensino Médio é grande nesse sentido, porque assim dá conta, claro que a gente sente que os adolescentes dão para a escola uma energia grande, também porque a gente ocupa um espaço muito grande na vida desses adolescentes, porque não é com pouco trabalho você consegue passar pelo Ensino Médio. Na escola, como um todo, mas mais no Ensino Médio. Eu vejo que esses são os últimos três anos, que são o afunilamento, os adolescentes dão muito pra gente e a gente pede muito. E então as famílias em geral se sentem muito satisfeitas, inclusive elas tendem a ver a escola como uma grande vilã. Elas topam esse projeto: "Eu quero que meu filho passe de primeira na faculdade, assim como as melhores notas", mas quando a gente diz: "Pra isso acontecer, ele tem que ralar", eles respondem: "Vocês pedem demais, coitados...". Existe esse tensionamento.

Pesquisadora: Se você fosse delimitar uma porcentagem de famílias que se assustam com essa demanda que é a escola pede dos alunos, pensando no universo de famílias que você tem contato.

Coordenadora do Ensino Médio: Nossa, acho que esse dado varia muito entre os anos do Ensino Médio. Eles vão se ajustando ao nosso projeto, eles vão entendendo. Eu acho que uns 30% se assustam e pensam se é mesmo um projeto para os filhos. Existe uma dinâmica que eu vejo muito nas famílias: os filhos ditam como será essa condição. Eu já vi um grupo grande de alunos saírem da escola porque convencem os pais de que esse não é um projeto para eles, querem ir para uma escola mais tranquila, mas assim que os pais gostam do projeto, essa tensão tem muito mais do filho, mas olha uns 30% chegam e dizem "não estou dando conta".

Pesquisadora: Qual é a carga horária deles de aula?

Coordenadora do Ensino Médio: Eles têm aula de segunda à sexta das 7h15 às 13h, e duas vezes por semana é integral para o primeiro e segundo ano. No terceiro ano têm mais dias à tarde. Se eu não me engano. E aí tem os avançados, enfim. Se o aluno quiser se inscrever nos cursos avançados, ele passa a semana inteira na escola. Toda sexta-feira a gente propõe a agenda cultural, que é facultativa, não é uma atividade obrigatória, mas a gente tem uma presença boa dos alunos.

Pesquisadora: Me explica um pouco desse "avançado", por favor...

Coordenadora do Ensino Médio: O avançado é o trabalho de como resolver questões do vestibular. Por exemplo, eu sei que eu quero arquitetura, eu sei que isso impacta na formação avançada em física, porque no vestibular de arquitetura caem mais esse tipo de questão.

Pesquisadora: Tem uma cara de cursinho pré-vestibular?

Coordenadora do Ensino Médio: O avançado tem um pouco esse viés, mas a gente tira um pouco essa coisa do vestibular. A gente tira o foco no vestibular das aulas regulares, os professores que não entram em sala falando "ah, isso caiu no vestibular", eles ensinam a matéria. Eles começam a falar disso no terceiro ano. Primeiro e segundo ano a gente não fala de vestibular dentro da sala de aula porque a ideia não é ser grande cursinho pré-vestibular, é formar um aluno academicamente potente, o que ele quiser escolher, ele vai

poder fazer. Estudei tanto e quero prestar artes cênicas, legal, você sabe muito, sabe fazer boas relações, você é ser humano cheio de conhecimento e você vai prestar o vestibular sabendo que você tem essa oportunidade. Então, no primeiro ano a gente não fala de vestibular, só no final do segundo é que eles começam a manifestar interesse de carreira. Fora da sala de aula isso começa a aparecer, e aí no terceiro ano com mais avançados e com a revisão para o vestibular, aí sim isso fica mais forte.

Pesquisadora: O contato que as famílias têm com vocês direto com a coordenação? Ou eles têm contato com os professores?

Coordenadora do Ensino Médio: O contato com os professores é zero. Os pais não entram na escola, só por agendamento, para eles entrarem no prédio, eles têm de agendar uma reunião.

Pesquisadora: E a frequência de ligações é muito alta?

Coordenadora do Ensino Médio: Depende da época do ano e do ano. No primeiro ano do médio, atendemos mais por conta da adaptação. A gente atende todas as famílias novas por exemplo, a gente tem essa expectativa de atender todas as famílias elas são consideradas novas no ensino médio. Então, a gente vai atender, mas assim que saiu o resultado da prova mensal a gente já recebe uma chuva de ligação, porque é isso, eles vão mal, eles estão se adaptando, aí a gente começa a atender a família e não pára mais. É o ano todo.

Pesquisadora: Só de pensar que você passa por todas as famílias, é uma loucura... E quantos alunos vocês têm no primeiro ano do médio?

Coordenadora do Ensino Médio: Uns 170.

Pesquisadora: Você trouxe um pouco os tipos de demanda: provas, notas, adaptação ao Ensino Médio, como você falou...

Coordenadora do Ensino Médio: No Ensino Médio algumas coisas começam a mudar e as famílias se assustam um pouco com essa mudança. O projeto do primeiro ano tem muito a ver com escolhas (lógico que eles fazem isso antes, mas de forma diferente), a gente começa a colocar para os alunos os desafios as escolhas. Então, por exemplo, eles podem cabular aula. Se eu vejo eles para fora da sala de aula, eu não falo absolutamente nada, isso é combinado com eles: vocês podem cabular aula. O que vai acontecer? Se eles cabulam mais do que 20% daquele bimestre, eles são cassados do direito de cabular. Lá no primeiro bimestre, eles podem cabular, se eles fizerem mal uso cabulação, eu vou lá conto para a família e digo: "olha ele excedeu os 20% e não pode mais cabular" e se ele é pego cabulando, ele toma suspensão, aí é um enrosco. Então, muitos pais se assustam e a gente fala que eles vão cabular, porque eles vão usar o direito deles e eles nuna tiveram esse direito tão garantido: "a coordenadora vai passar e não vai brigar comigo?", não! Eu vou te dar oi, sentar, conversar com você e às vezes não se eu estiver com pressa e eles falam "o quê?!", ficam em choque. No primeiro bimestre, eles cabulam em massa. E são todos cassados e depois eles vão se havendo com essa responsabilidade e os pais ficam malucos, eu só posso trabalhar a responsabilidade se ele exerce, não posso trabalhar com uma responsabilidade hipotética. Sim, eles vão cabular. Tem pai que fica possesso, "eles são crianças, eles não podem ter esse direito" e nós dizemos que eles podem, que eles têm que errar agora, eles têm que querer cabular agora, não no terceiro ano do médio, não na faculdade que não tem ninguém perto. A gente trabalha muito essa questão da responsabilização, eles são muito mais mandados para fora de sala de aula, essa questão do clima da sala de aula no Ensino Médio isso cresce demais, então tem professor, cada professor no seu modelo, eu tenho um professor que é mais assim: "Parceiro, sai da sala", eu tenho um professor que faz um combinado, que é mais doce. Então, eles levam esse choque, porque não tem mais, lógico que o afeto vai sendo construído em outras medidas, mas não tem mais aquela carinha de Fundamental, que eu conheço todo mundo, eu conheço a assistente, a equipe de Ensino Médio tem uma configuração diferente. Então, os pais se assustam também, eu tenho muita demanda disciplinar por isso, se eles levam muito mais advertência porque eles testam, eu posso cabular, eu posso isso, estou no Ensino Médio, então eles engrandecem e vão se atrapalhando; e nisso os pais começam a procurar bastante. Também há muita demanda da questão disciplinar.

Pesquisadora: Vocês têm uma reunião de começo de ano no auditório? Como é que se definiria essa reunião? Que palavras que podem definir essa reunião de início de ano?

Coordenadora do Ensino Médio: Para mim, "suadouro" (risos). Você sabe da pressão que nós sentimos. Mas a gente constrói ela (a apresentação) muito para apresentar os desafios que eles vão viver ao longo do ano, como pais e mães. Então a gente conta mil casos, olha o caso que eu já peguei, ficamos mais nisso... A gente fica menos na teoria, do tipo o que é autonomia, a gente vai mais contando os casos e como a gente trabalha, como tudo acontece. Ela fica muito mais no contar o projeto, se eu fosse definir. E a reunião do primeiro ano é mais longa porque entra também os pedagógicos para contar o projeto pedagógico. É comprida, mas é boa. Eles contam o que é o projeto do Ensino Médio, entende? Fica uma reunião grande e densa, mas é porque contamos onde eles estão chegando.

Pesquisadora: Tem alguma pergunta que você sente que é mais comum neste tipo de reuniões de famílias?

Coordenadora do Ensino Médio: Eles ficam muito aflitos, na verdade eles têm essa questão dos mitos que são criados do Ensino Médio, no nono ano começa a construir na cabeça dos alunos que vai eles vão pegar recuperação, só tirar nota baixa, suas notas vão cair. Isso acontece de fato. Primeiro porque a média cai, então a média não é mais 6, a média é 5, não é porque a média 5 que é mais fácil. A média é 5 e continua com uma baita exigência. Então, um aluno com média 6 no Ensino Médio, é um aluno ótimo. Eles estão acostumados a tirar a média 6 e ser um aluno mediano, essa relação muda muito. Eles começam a tirar muita nota baixa e isso vira um mito. Ah, então eu vou repetir, vou só tirar nota baixa.. Os pais também vêm com esses mitos... e tem essa coisa de ser muito difícil o aluno tirar média 10 e é mesmo. Para você compor uma média 10 você tem que ser um baita aluno. Um aluno crânio muitas vezes é média 8, 8,5. De fato, é um conteúdo muito denso, o aluno se atrapalha bastante no Ensino Médio, é de dar trabalho, de fazer, de estudar, de pegar material extra e ficar no plantão, então os pais têm muito essa pergunta: "as notas do meu filho vão cair?", "como é que é?", "como faz para passar?". Porque eles vêm com esse mito de que não dá e a gente fala: "gente, o Ensino Médio existe há 20 anos e se ninguém passasse a gente já teria falido" (risos). Alguns ralam até o último

minuto, pegam recuperação, mas chegam lá. Se eles estiverem a fim de passar, eles vão passar.

Pesquisadora: Os que passam pelo nono ano na escola já têm essa matrícula garantida?

Coordenadora do Ensino Médio: Sim, porque mantemos a quantidade de vagas. Historicamente, a gente tinha mais vagas, tinha cerca de 40 vagas era para uma turma inteira nova. Nos últimos dois anos, a gente recebeu mais alunos do Fundamental, foi aumentando a quantidade de vagas lá, então sobram menos vagas para nós.

Pesquisadora: Tem uma fila de espera?

Coordenadora do Ensino Médio: Tem, mas não vamos chamando pessoas ao longo do ano. Até porque é uma adaptação muito, muito dura. Seria ruim para o aluno, msee eu pego um aluno no meio do ano, é muito difícil que ele acompanhe. No Ensino Médio, a quantidade de conteúdo aumenta demais. Então, a gente não pega, por exemplo o ano passado. A gente perdeu uma turma de alunos muito grande e que foi exatamente isso: "eu não topo o projeto da escola" , saíram quinze ao mesmo tempo para ir para uma outra escola. Eles diziam: "eu não quero estudar tanto, isso não é para mim" e alunos bons diziam isso. Perdemos quinze e não preenchemos essas vagas. Aumentamos as vagas para o segundo ano e aí o segundo ano que preenche essas vagas no início do ano.

Pesquisadora: Porque aí começando desde o início do ano letivo e tendo cursado o primeiro ano do Ensino Médio em outra escola, talvez a adaptação seja mais tranquila. Então, o que eu posso supor com essa informação é que o ano com maior disputa de vaga é o primeiro?

Coordenadora do Ensino Médio: Tem mais procura sim, até porque dificilmente um aluno tenha vontade de sair no meio do Ensino Médio. Em qualquer escola. Eles não querem quebrar esse processo no meio. São três anos. Não querem sair da sua escola e não se formar com a turma deles. Diminui a procura no segundo ano, mas aumenta um pouco no terceiro por conta do vestibular, mas no terceiro geralmente tem pouquíssimas vagas.

Pesquisadora: E tem um tanto também da idade que eles estão, que já conseguem se posicionar para as famílias... Eu vou te mostrar um gráfico e aí eu queria que você falasse um pouquinho do que você acha dele. Esse é o primeiro gráfico, eu peguei o corte de 2013 até 2019 e aí era como eles conheceram a escola.

Coordenadora do Ensino Médio: Eu vejo como a pesquisa pelo Google caiu de maneira significativa, o que chama a atenção. Percebi também que cresceu a indicação entre pessoas conhecidas. Olha, eu percebo a ideia de comunidade muito mais de alunos que vem juntos de outras escolas; são famílias que conhecem a escola pelo entorno. Eu peguei uma fase em que entram poucos alunos novos, cerca de 12. Eu percebo que eles conhecem essa escola por estar no bairro que eles moram...

Pesquisadora: Bom, o segundo gráfico trata das expectativas da escola. Se você puder falar sobre ele.

Coordenadora do Ensino Médio: O que dá para perceber é que as famílias esperam a "educação, senso crítico, cidadania, limite" e também esse "preparo para a vida social e profissional". Tem também bastante gente que escolheu "professores qualificados".

Pesquisadora: Você nota falas sobre professores qualificados nas famílias?

Coordenadora do Ensino Médio: Então... não tanto porque a relação deles com os professores muda muito no Ensino Médio, os alunos passam a olhar mais para isso, para a qualidade do professor, eles começam a comparar. Eu acho que isso fica mais evidente no Ensino Médio.

Pesquisadora: E aí uma coisa que me chama a atenção no gráfico, eu não sei se é pelo fato de eu estar no Fundamental I há muito tempo, que eles não valorizaram tanto o atendimento individualizado. Isso é uma coisa que os pais buscam muito nas conversas que a gente tem. Isso se perde um pouco no Médio?

Coordenadora do Médio: Eu acho que eles começam a solicitar esse atendimento individualizado quando o aluno está mal, quando pegou muitas recuperações, as famílias

chegam na escola perguntando: "o que você vai fazer para cuidar do meu filho?", então o problema não é só do meu filho, mas também da escola e o que ele vai fazer pro meu filho. Só que aqui no Ensino Médio a gente trabalha muito com essas questões da coletividade e o senso também de pensar que você era um indivíduo inserido no meio com outras pessoas, com realidades diferentes, enfim é algo do nosso trabalho. Mas isso só aparece quando meu filho não vai bem. Aí volta para o que você vai fazer pelo meu filho, porque meu filho não está bem... mas em geral, no início do ano não tem essa procura. Eles querem saber da gente pra resolver problema.

ANEXO II

Entrevista com uma mãe

Pesquisadora: Boa tarde, agradeço a disponibilidade em me atender. Seu nome e das instituições que você mencionar serão alterados com o intuito de garantir o sigilo. Gostaria de saber por que você está procurando uma escola...

F. Z.: Olá! Fico feliz em participar. Estou procurando uma nova escola para minhas filhas porque a que elas estão atualmente só tem até o fim da Educação Infantil.

P.: E o que te motivou a escolher a instituição em que elas estão agora?

F. Z.: O que eu mais gosto da escola que as meninas estudam é o fato de ser uma escola arejada [sic]. Lá tem parquinho de areia, é espaçosa, tem muitas brincadeiras, acho que ela é bastante lúdica... Ah, é bem importante dizer que um dos motivos principais para a minha escolha foi o fato de ter poucos alunos.

P.: Você chegou a pesquisar muito na época em que matriculou sua filha mais velha?

F. Z.: Nossa, muito! Aliás, sou uma mãe que pesquisa muito tudo. Você vai perceber quando começar a te contar a minha saga para decidir em que escola as meninas têm que estudar agora. Na época, não sabia nada porque não sou da área de Educação. Agora, você pode me perguntar muitas coisas que eu sei responder e, quando não sei, pergunto para alguém que sabe. Sou bem próxima de alguns professores e coordenadores e as informações que eles me dão sempre me ajudam. Uma coisa que aprendi foi que a Educação Infantil tem que ser bastante lúdica. Aí comecei a ler mais e descobri sobre o método Waldorf, mas achei que isso é muito distante da nossa realidade; então não sou a favor. Queria uma escola lúdica, mas que ensinasse as coisas. Minha filha mais velha já sabe reconhecer as letras e escrever algumas palavras; tenho certeza que aprendeu de uma forma muito lúdica. Gostei também dos cursos opcionais, como balé e judô. Ah, outra coisa bem legal é que as turmas são divididas por idade, não gosto desse negócio de todo mundo junto. Lá inclusive o parquinho é dividido por idade.

P.: Se você fosse escolher um aspecto que foi crucial na sua decisão, qual seria?

F. Z.: Ah, sem dúvida, foi o fato do horário ser flexível, além de ser próxima da minha casa. Eles ajustam a carga horária das crianças de acordo com a demanda dos pais. Isso foi um diferencial. Tem dias que eu levo as meninas às 8 horas, tem dias que é às 10 horas. Eu também acho ótimo que a professora é a mesma o dia todo; odeio escola que mistura crianças que ficam o dia inteiro com as que ficam meio período. Já percebi que preço não é uma coisa que muda muito entre as escolas que pesquisei.

P.: Por que você não gosta de escola que “misturam” as crianças?

F. Z.: Não dá, né? Gera uma sensação de desorganização; as minhas filhas não saberiam dizer com quem brincaram, não conheceria os pais... não dá. Prefiro que seja igual é lá, tudo bem dividido.

P.: E como está a busca por escolas esse ano?

F. Z.: Já fui em muitas! Só na minha rua já visitei mais de quatro. E comigo não adianta alguém falar da escola só, eu preciso visitar. Eu queria muito a Escola N. [instituição pesquisada], mas moro um pouco longe. Se bem que, como é aluguel, é mais fácil de mudar, mas ainda não sei dizer se era isso mesmo que eu queria. Fui em algumas escolas e me surpreendi.

P.: Você poderia me contar um pouco mais das suas experiências ao visitar essas escolas?

F. Z.: Claro! Vou adorar! Uma das primeiras que eu fui foi a Escola T. D. [escola de ensino privado localizada no bairro de Alto de Pinheiros, fundada por padres, com mais de sessenta anos de existência, atende da educação infantil ao ensino médio e se autointitula “uma respeitada instituição de ensino humanista”], que é incrível, mas não tem vagas. Depois pesquisei sobre a Escola W. D. [escola de ensino privado localizada no bairro da Vila Madalena, com cerca de sessenta anos, que vai da educação infantil ao ensino médio e se diz uma escola de educação laica, mista e com foco numa aprendizagem significativa para o aluno), mas aí achei que era muito *cool*, apesar de valorizar quando a escola é lúdica, eu sou mais... [pausa] Na verdade, meu marido é mais tradicional. Não gostamos quando o aprendizado fica lento demais, aí desisti; essa eu não fui nem ver. Agora a Escola N. [instituição pesquisada], eu fiz questão de visitar porque conheço uma coordenadora de lá que me falou algumas coisas que me fez querer ir. Sei que é uma escola que preza pela disciplina, mais “puxada”, mas acho isso bom. As crianças de hoje em dia respondem bem, se a gente “puxa”, elas vão! Mas para isso, elas precisam ser estimuladas, por isso

não gosto de escolas que deixam tudo lento demais. Elas precisam ser acostumadas ao ritmo da vida lá fora. Acho que, se isso vem desde pequeno, eles dão conta, dá para acompanhar. Eu só não mudaria para essa escola porque meu marido não gosta desse bairro e eu trabalho longe, o que tornaria tudo mais difícil.

P.: A escola atual das suas filhas tem esse aspecto de ser mais “puxada”, igual você disse que as crianças têm de ser acostumadas desde pequenas?

F. Z.: Ah, sim! Sem dúvidas! Tudo o que é feito na escola delas tem um projeto por trás. As crianças de lá nunca fazem um desenho pelo desenho, sempre tem um propósito. Por exemplo, a mais velha está com o projeto “África” e elas desenha os animais africanos, mas sabe tudo sobre eles e já me contou coisas bem interessantes. A mais nova está trabalhando no projeto “Fundo do Mar” e também sabe curiosidades interessantíssimas sobre o oceano.

P.: Entendi... Você visitou mais escolas?

F. Z.: Não cheguei nem na metade! Fui visitar a Escola E. B. [escola de ensino privado localizada no bairro dos Jardins, fundada por uma colônia de imigrantes, com mais de cem de existência, atende da educação infantil ao ensino médio, com mais de quatro mil alunos, se diz uma das mais tradicionais escolas de São Paulo], mas não gostei porque lá eles têm mais de dez turmas de primeiro ano, com trinta e três alunos por sala e eu pensei “estou fora, minha filha é muito tímida”; aliás, isso é importante de dizer de escolas muito grandes: até os passeios são prejudicados. Dependendo do lugar, não dá para ir. Eu sei disso porque eu conheço uma coordenadora dessa escola também. Tudo fica muito grande e as ações se perdem. Sem contar que eles enfrentam muitos problemas devido ao tamanho. Acho que, para evitar problemas com os pais, eles devem aceitar que digam “se eu pago, meu filho pode”. Eu detesto isso; sei que as crianças devem se frustrar para aprender. Aliás, esse é um valor para mim. Acho que as escolas têm que ter o lado psicológico como base. A Escola E. B. é supertradicional, uma ótima escola. É uma escola que cobra meio período cerca de três mil reais e um período mais longo quatro mil e quinhentos reais, mas não senti firmeza nesse período adicional; achei meio “jogado”, sem projeto, parece que é só mais uma opção para não ficar com a empregada em casa.

E.: Você tem alguém que te ajuda em casa e a escola em período integral seria uma opção por esse motivo?

F. Z.: Sim... Eu preciso de uma babá. Não tem jeito. O que eu vou fazer quando a criança fica doente? Mas não é só por esse motivo não. Sou uma mãe extremamente metódica e preciso de uma ajuda. Gosto das minhas filhas limpinhas, cheirosinhas e arrumadas todos os dias. Ninguém gosta de criança “bagunçada”. Na minha rotina, preciso de uma babá. Não dou conta de deixar as meninas do jeito que eu gosto sozinha.

E.: E você procurou mais escolas de período integral?

F. Z.: Sim, mas aí parti para as bilíngues. Fui na Escola S. J. I. [escola de ensino privado, internacional e bilíngue inglês-português, localizada no bairro de Santa Cecília, atende da educação infantil até o ensino fundamental; seus fundadores são oriundos de escola de idiomas para crianças], que é uma escola que era pequena, mas ampliou após ser comprada. É preciso dizer que fui atrás dessa escola porque está mudando muito o perfil de escola em São Paulo. Os pais não querem mais escola de inglês, eles querem escolas bilíngues! Mas eu preciso dizer que o que eu tenho visto de escola bilíngue não me agrada, na verdade, até me assusta um pouco. Como eles conseguem articular um currículo do MEC [Ministério da Educação], só que em inglês? E tem outra coisa: como eu vou ajudar as minhas filhas a estudarem se eu não sou fluente em inglês? Fico bem preocupada. A sensação que me deu é que eles não aprofundam em nada, as crianças ficam superficiais para falar em inglês e em português. Fiquei na dúvida sobre o ensino bilíngue e falei com algumas pedagogas. Elas me disseram que isso [a aprendizagem das línguas] dá para igualar lá na frente. Eu tenho amigos que colocaram os filhos em escolas bilíngues e digo que o inglês que eles aprendem é muito estranho, chega a ser sinistro. Eu não tenho a menor pretensão que as minhas filhas façam a High School. Então, percebi que fui atrás, mas que não é meu perfil.

P.: Depois que você conheceu uma escola bilíngue, você quis conhecer outras que não sejam?

F. Z.: Sim. E conheci uma que eu amei.²³ A Escola D. [escola de ensino privado, localizada no bairro da Santa Cecília, tem cerca de sessenta anos e diz que sua ação educativa que se fundamenta na erudição, na tradição, na inovação, permeada sempre pelos princípios éticos, atende da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental] fica na rua

²³ Algumas semanas após a entrevista, recebi a informação de que F. Z. tinha conseguido duas vagas na instituição e matriculou suas filhas nela.

da minha casa. Achei que ela era *super cool*, *super Waldorf*, mas tomei um baita susto quando fui lá! Achei ela meio militar, uma escola silenciosa, que ninguém grita, as salas estavam completamente mudas quando vistamos. Nem parecia que tinha criança! Lá tinha uma disciplina que eu não vi em nenhuma escola. Foi um verdadeiro exemplo. A coordenadora estava nos mostrando a escola e um aluno veio falar com ela, ela fez um único gesto com a mão e ele parou de falar. Eu gosto dessa ordem. Percebo que não é uma escola que chega com o conteúdo pronto, que é mais construtivista, mas que também consegue organizar a participação dos alunos. Vi que eles esperavam o que os colegas iriam falar com o maior respeito. A coordenadora fez questão de mostrar um dos cadernos dos alunos. Fiquei impressionada! No enunciado, eles usam uma cor de caneta, acho que era a azul. As respostas são todas redigidas a lápis, já a resposta definitiva é escrita com caneta preta. Dá para perceber a ordem em tudo lá: desde o caderno até a forma como eles se tratam. Impressionante. Aí percebi que a letra do caderno que ela nos mostrou estava linda e comecei a achar estranho, então eu perguntei: “E se a letra do aluno não é bonita assim, nesse padrão, o que vocês fazem?”. Ela respondeu: “Tem que ser legível; se não está, a gente não aceita”. Achei aquilo ótimo. Além disso, os alunos têm aulas de Inglês, Francês e Espanhol, não é bilíngue, as aulas são separadas mesmo. Mais um ponto para essa escola. Ah, tem mais uma coisa boa lá: só tem uma turma de primeiro ano de manhã e uma à tarde. Com cerca de vinte e oito alunos, pequena do jeito que a minha filha mais tímida precisa. O único problema é que não tinha vaga e acabamos ficando em décimo sétimo na fila de espera.

P.: Apesar de ter gostado bastante dessa última escola, você chegou a procurar outras?

F. Z.: Tive só porque fiquei atrás na fila; se não, já teria escolhido essa mesma! Fui atrás da Escola T. E. [escola de ensino privado, localizada no bairro de Perdizes, fundada através de uma associação de moradores do bairro, com cerca de sessenta anos, atende da Educação Infantil até o Ensino Médio e diz ter como propósito a aspiração intelectual, consciência social e projeção de futuro], mas tem noventa pessoas na minha frente na fila de espera! Eu gostei, apesar de ser mais alternativa. Uma coisa que me chamou a atenção foi seu preço mais acessível. Aí busquei mais uma perto da minha casa, por questão de comodidade, a Escola S. C. [escola de ensino privado, localizada no bairro de Higienópolis, com mais de noventa anos, atende da Educação Infantil até o Ensino Médio e diz que seu objetivo educacional é ter alunos que assumam seus direitos e deveres como cidadãos integrados, capazes de enfrentar um mundo em constante transformação], e já

fui mais de três vezes lá para visitar. *A priori*, eu odiei: não tem uma árvore naquela escola! Mas aí comecei a ver os benefícios: tem o preço mais acessível; no primeiro ano, só tem duas turmas com vinte e quatro alunos em cada sala; pensei na praticidade, já que é muito perto da minha casa; é uma escola mais tradicional que está tentando se modificar. E peguei várias informações com uma coordenadora que trabalha há mais de quarenta anos lá. Ela me passou segurança em relação às mudanças que estão propondo. Mas, sendo sincera, achei o inglês um pouco “fajuto”. Vi umas professoras falando: “Hoje no *lunch* vai ter arroz”. Até eu que não sei tanto inglês sei que elas poderiam usar mais palavras em inglês que as crianças entenderiam. Eu gostei mais da Escola D., mas acho que não tem o que fazer. Depois de todas essas escolas, você acredita que eu resolvi ir em mais uma bilíngue? [Risadas]. Inacreditável, mas minha saga está perto de acabar. Fui na Escola T. F. [escola privada de ensino bilíngue português-inglês localizada no bairro da Bela Vista, com cerca de trinta anos de existência, que atua da Educação Infantil ao Anos Finais do Ensino Fundamental e diz buscar formar jovens críticos, criativos e ativos]; lá tem natação e tem inglês, as salas são pequenas e fica só seis minutos de distância do meu trabalho. Isso eu achei um pouco ruim, por ser mais perto do meu trabalho, sinto que vai mudar mais minha vida, porque terei que abrir mão da babá para arrumar as meninas para ir para a escola. Porque uma coisa que eu não gostei nada de lá é do preço: uma mensalidade chega a sete mil reais! Então terei que abrir mão da babá, vou ter que mudar toda a minha rotina para organizar as meninas, mas só irei para lá se me derem um bom desconto. Meu marido amou a escola, mas disse que só vai fechar se o preço abaixar. Abaixou, a gente fecha.

P.: Você foi em muitas escolas mesmo! Chegou a ir em mais alguma?

F. Z.: Não! Minha paciência acabou! O problema de São Paulo é justamente esse: são muitas opções. E não é que eu fui em qualquer escola não! Eu fui nas escolas que já tinha ouvido falar “alguma coisa”. Só que é muito difícil escolher. Muito mesmo. Ainda mais quando eles vão ficando mais velhos. Em São Paulo tem o ótimo e o melhor, mas é muito difícil diferenciar os dois. O excesso de opções é bom, mas também acaba deixando a escolha quase impossível. É difícil colocar tudo na balança.