

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EM MEIOS
FAVORECIDOS E VIDA ACADÊMICA: O CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO**

Wendel Renato Ferraz

São Carlos-SP
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EM MEIOS
FAVORECIDOS E VIDA ACADÊMICA: O CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO**

Wendel Renato Ferraz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como cumprimento de parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos-SP
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F413pe

Ferraz, Wendel Renato.

Práticas educativas familiares em meios favorecidos e vida acadêmica: o caso de uma escola da rede particular de ensino / Wendel Renato Ferraz. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
80 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Família. 2. Escolas. 3. Capital cultural. 4. Vida Acadêmica. 5. Meios favorecidos. I. Título.

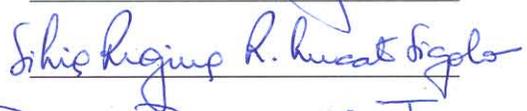
CDD: 370.19341 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Prof^ª Dr^ª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Prof^ª Dr^ª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi


Dedico este trabalho
à minha família.

Agradecimentos

À Deus, o nosso Criador e maior Educador.

À Prof.^a Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela cuidadosa orientação.

À minha esposa Fabiana, pelo contínuo incentivo, apoio, carinho e suporte em todos esses anos.

À minha filha Jéssica pela inspiração.

Ao meu irmão William e colega Frederico, pelas orientações relativas ao processo seletivo.

À Prof.^a Dra. Maria da Graça N. Mizukami, pela bondade, oportunidade e abertura em meu primeiro contato com o PPGE / UFSCar.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pela contribuição institucional e acadêmica.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Pena de Andrade, pelo incentivo e apoio logístico e financeiro.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração e contribuição na realização deste trabalho.

Resumo

O presente trabalho analisa a configuração das práticas educativas familiares em meios favorecidos relacionadas à vida acadêmica de seus filhos. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de caso envolvendo as famílias de um estabelecimento de ensino particular da cidade de Limeira, Estado de São Paulo, Brasil. O objetivo é identificar quais práticas familiares podem ser transformadas em capital cultural e identificar, por meio dessas práticas, o ethos familiar subjacente a estas. Apesar dos estudos neste campo nos últimos anos, verificamos a necessidade de incremento nas pesquisas que levem em consideração a realidade brasileira, seu contexto sócio-econômico e a nova família que se forma de acordo com os recentes levantamentos demográficos. Os resultados apontam para influências do capital cultural e ethos familiar das famílias na rede de sociabilidade, em maior envolvimento na vida acadêmica dos filhos e nas estratégias para lidar com as dificuldades escolares dos filhos. O perfil e as práticas familiares indicam ainda a conversão de capital econômico e cultural. Dessa forma, se pretende fornecer novas contribuições para as estratégias de acompanhamento dos estudos e escolha dos estabelecimentos de ensino por parte das famílias, bem como fornecer subsídios às escolas que buscam aprimorar suas relações com as famílias e para a elaborarem propostas educativas de maior qualidade e adequada à sua clientela. Foi constatado que o capital cultural das famílias, se colocado em condições que permitam sua transmissão e também aliado às expectativas acadêmicas, exerce influência na vida acadêmica dos filhos, podendo repercutir em uma trajetória acadêmica favorável.

Abstract

The current paper analyzes the configuration of familiar educational practices in favorable environment related to the academic life of the offspring. The research which has a qualitative character was taken place through a study case involving families of a private educational institution in the city of Limeira in the state of Sao Paulo, Brazil. The main purpose is to identify which family practices can be transformed in cultural capital and analyze through those practices the familiar ethos subsequent to them. Regarding the studies in this field for the last few years, it could be verified the need for increasing in researches which take into consideration the Brazilian reality, its socio-economic context and the new family that is shaped according to recent demographic data. The results point to influences of the cultural capital and familiar ethos of families in social network with higher involvement in the academic life of the offspring and strategies to deal with the school difficulties of the children. The profile and the familiar practices also indicate the conversion of economic and cultural capital. This way, the study intends to supply with new contributions and strategies of following the study time and the educational institution chosen by the families, as well as give subsidies to schools which seek an improvement of their relationship with the families and to elaborate educational propositions not only with higher quality but also adequate to their costumers needs. It was reported that the cultural capital of the families, if placed in conditions to allow its transmission and also allied to academic expectations, operates good influence in the academic life of the children, and can be showed in a favorable academic trajectory.

Sumário

Introdução.....	7
Cap. 1 – Famílias e vida acadêmica dos filhos.....	12
Cap. 2 – O desenvolvimento da pesquisa.....	21
2.1. – Questão de pesquisa.....	21
2.2. – Objetivos e contribuições.....	21
2.3. – Contexto.....	22
2.4. – Procedimentos metodológicos.....	24
2.4.1. - Instrumento de coleta de dados.....	26
Cap. 3 - Descrição e análise dos dados: capital cultural das famílias e vida acadêmica dos filhos.....	29
4 - Conclusão.....	69
5 - Referências bibliográficas.....	73
Anexo.....	76

Introdução

Esta pesquisa busca investigar as práticas educativas familiares em meios favorecidos, amparadas por características relacionadas ao capital cultural e ao ethos familiar, e suas conexões com a vida acadêmica de seus filhos. Mas quais as situações e os contextos que motivaram a debruçar-me neste trabalho?

Em meu percurso como professor e coordenador pedagógico na escola pesquisada, várias observações e experiências originaram a questão de pesquisa. Primeiramente, o início da minha atuação profissional, a partir de 1997, como professor em colégios particulares, possibilitou um contato com alunos de famílias provenientes dos meios favorecidos. Todavia, o contato com essas famílias ocorria com pouca frequência – eventualmente quando surgia alguma solicitação das mesmas, do professor ou às vezes nas reuniões bimestrais de pais.

Mas com a minha atuação enquanto coordenador pedagógico desde 2000, o contato com tais famílias acentuou-se consideravelmente. Nesse ano, essa nova função assumida na escola pesquisada obrigou-me a dedicar-me exclusivamente a esse colégio.

Nos primeiros anos, assumi a função de coordenador concomitantemente com o cargo de professor. Muito embora essa dupla função tornava o tempo para o exercício da coordenação um tanto limitado, havia a vantagem de não perder o contato próximo com os alunos, suas dificuldades, êxitos, demandas, desempenho, atitudes, etc. Posteriormente, assumi a função exclusiva de coordenador pedagógico.

Mas quais eram os acontecimentos que originaram a questão de pesquisa e o desejo de recorrer à academia para debruçar-me de forma mais aprofundada nessa problemática? Para responder, é preciso antes tecer uma breve consideração acerca das origens e da proposta pedagógica da escola pesquisada, na qual sou participante.

A fundação da escola está ligada ao trabalho desenvolvido por um dos mantenedores com alunos com dificuldades de aprendizagem. Tais alunos foram os primeiros a serem matriculados e a escola possibilitava que eles tivessem

a formação acadêmica necessária ao mesmo tempo em que recebiam um tratamento psicopedagógico especializado.

Esse começo inspirou os fundadores a alçar vôos maiores, abrindo matrículas a partir de 1997 para alunos regulares de todas as séries do ensino fundamental e para o ensino médio a partir de 2000. A meta era implementar uma escola que pudesse oferecer um sistema de ensino-aprendizagem baseado em um projeto educativo que respeitasse a individualidade e idiossincrasias de cada aluno, desenvolvendo suas habilidades e competências e que promovesse valores calcados na ética e na cidadania. Para essa empreitada, após uma pesquisa no mercado, associaram-se a um programa educacional com material didático e filosofia educacional condizente com o projeto educativo / proposta pedagógica da escola.

O objetivo era que os princípios que nortearam a fundação do colégio, conforme delineados nos parágrafos anteriores, fossem mantidos mesmo com o aumento de alunos na escola – o que também deveria ser cuidadosamente controlado para que a quantidade não se tornasse um obstáculo à implementação da proposta pedagógica e para que houvesse uma relação custo / benefício que pudesse oferecer aos alunos uma formação acadêmica não massificada e de “qualidade”.

O resultado foi a constituição de uma escola de pequeno / médio porte de que possibilitaria aos alunos, pais, professores, direção, coordenação e funcionários um contato bastante próximo.

Acredito que todo esse contexto tenha favorecido minhas observações, contatos e diálogos com os alunos e com suas famílias. Sendo assim, o que chamava a minha atenção acerca da trajetória acadêmica de determinados alunos era que a mesma parecia estar ligada às práticas educativas familiares (embora não exclusivamente). Percebia que fatores como presença e participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos, cobrança constante e perseverante por responsabilidade, expectativas pessoais e acadêmicas para seus filhos e hábitos culturais percebidos no incentivo à leitura, diálogos, materiais, eventos a que compareciam – dentre outros – realmente pareciam influenciar o percurso acadêmico de seus filhos.

É preciso ressaltar que a menção da influência na trajetória acadêmica não significa que se trata necessariamente de alunos com sucesso acadêmico ou que tiram notas na média ou acima desta. Isso porque, mesmo no caso dos alunos que apresentavam dificuldades, notava-se que seu potencial era desenvolvido ou até mesmo melhorado em função das práticas educativas familiares, conforme se supunha.

Enfim, essas experiências e percepções me motivaram a desenvolver essa pesquisa, na qual proponho responder a seguinte questão: **como se configuram, em meios favorecidos, as práticas educativas familiares relacionadas à vida acadêmica de seus filhos?**

Os objetivos são:

- a) Identificar e analisar práticas familiares que podem contribuir para a vida acadêmica dos alunos;
- b) Identificar quais práticas familiares podem ser transformadas em capital cultural.

É preciso ressaltar que, apesar dos estudos de Bourdieu sobre o capital cultural e sua influência na relação das famílias com as escolas terem emergido nos anos 70, “as teses sobre a transmissão da herança cultural permanecem válidas” (NOGUEIRA, 1998, p. 55). Entretanto, é preciso adequar suas teorias à realidade brasileira, já que em nosso país, e em geral na América Latina, a classe social favorecida não é unificada e hegemônica tal como a burguesia francesa pesquisada por Bourdieu. Na América latina:

“O desenvolvimento teria sido marcado no plano econômico e simbólico por uma multiplicidade de pautas culturais, em consequência da permanente tensão entre a tradição patrimonialista e o impulso modernizador” (BRANDÃO e MARTINEZ, 2007, p. 13,14).

Os processos de escolarização dos jovens pertencentes aos meios sociais favorecidos são um campo pouco explorado nas pesquisas. (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002; BRANDÃO, 2007; NOGUEIRA, 2004). É também incipiente o interesse neste tema, a despeito da maioria das pesquisas

serem voltadas para os meios populares. (NOGUEIRA, 2004). Na América Latina, *mais do que em outras regiões*, as classes superiores freqüentam as escolas particulares, podendo escolher e usufruir de determinadas vantagens educacionais oferecidas no meio privado. “Assim, é dentro desta forma de educação que a maioria das futuras desigualdades sociais são construídas” (STROMQUIST, 2004), na medida em que os jovens pertencentes aos meios favorecidos podem recorrer ao ensino privado como alternativa enriquecedora de formação, aumentando a qualificação acadêmica e profissional dessa classe social em relação aos meios populares.

Para as crianças provenientes dos meios favorecidos, as práticas domésticas de socialização são próximas das práticas escolares. Daí considerarmos a hipótese de haver uma maior relevância das práticas educativas familiares na vida acadêmica dos filhos de pais provenientes dos meios favorecidos.

É preciso entender o que e como pensam essas famílias sobre a escolarização, não só porque elas constituem um segmento da população brasileira, mas porque tal entendimento contribui para compreendermos a questão da diferenciação social estabelecida por determinados grupos sociais da população brasileira.

É importante lembrar ainda que as famílias de classe social favorecida em geral podem escolher a instituição escolar para seus filhos e propiciar uma “alternativa enriquecedora de formação” (REALI e TANCREDI, 2004, p. 6).

Apesar do tema ser reconhecidamente polêmico, pretende-se que esse estudo contribua para o entendimento sobre a responsabilidade da escola na reprodução das desigualdades sociais e das relações de dominação e de poder na sociedade.

Espera-se também que a pesquisa forneça novas contribuições que sirvam de orientação às famílias para o acompanhamento dos estudos de seus filhos e para o aprimoramento de suas relações com a escola e para que esta compreenda melhor as conexões das práticas educativas familiares com a vida acadêmica.

Além disso, pretende-se que as informações e constatações deste trabalho contribuam para que as instituições de ensino (em especial as que se identificarem com o contexto abordado) tenham uma melhor compreensão de sua clientela, permitindo assim eventuais mudanças em seu projeto educativo, nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações com a família.

Sendo assim, no capítulo 1, serão expostos os referenciais teóricos e as pesquisas sobre o tema em questão; suas conexões com a realidade das famílias pesquisadas, em um contexto que abarca as tendências acerca do perfil das famílias brasileiras de acordo com os recentes levantamentos demográficos.

No capítulo 2, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

No capítulo 3, serão apresentados os resultados encontrados, por meio da descrição e análise dos dados.

Na conclusão discutiremos os principais resultados da pesquisa e sua relevância e situações que necessitem de maiores pesquisas para o seu esclarecimento.

Capítulo 1 – Famílias e vida acadêmica dos filhos

De acordo com REALI e TANCREDI (2004, p. 4), “a escola se caracteriza (...) como uma agência educacional e socializadora importante, que complementaria o trabalho desenvolvido pelas famílias”. Assim, a escola pode ser concebida como uma instituição “parceira” de outra instituição educacional e socializadora igualmente relevante: a família.

Na condição moderna emergida com o desenvolvimento do capitalismo industrial, a família extensa incluindo parentes e agregados cedeu lugar à família nuclear¹ (característica observada em boa parte das famílias brasileiras já no século XIX, conforme SAMARA, 2002). Observa-se que a Europa a partir do século XVIII, com o crescimento e fortalecimento da sociedade burguesa industrial e comercial, passou a “se utilizar da educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas” (CARVALHO, 2004a, p.50), embora a educação fora do seio familiar, com o agrupamento de filhos da classe burguesa, tenha sua origem nos séculos XVI e XVII na Inglaterra. Nota-se que nesse período a produção domiciliar foi transferida para a produção das fábricas e “com o advento da escolarização, a educação, que antes significava cuidado físico, atenção, nutrição, se expandiu de modo que incluísse hábitos, maneiras e preocupações intelectuais” (Idem, 2004a, p.50).

A classe média burguesa substitui então o modelo particular de educação, presente nos domicílios das elites com os professores particulares, e cria escolas-internatos para a educação *pública*² dos filhos de várias famílias burguesas, evidentemente de um modo que seus valores fossem preservados, tornando a escola extensão da família da classe média. Sobre tais mudanças, CARVALHO (2004a) acrescenta:

¹ De acordo com a PNAD 2006, é um arranjo familiar atualmente em declínio, em detrimento do aumento de outros arranjos familiares, conforme abordaremos mais adiante (BRASIL, 2007).

² Termo utilizado no sentido de oposição ao privado, particular.

“E, de fato, tanto de uma perspectiva macro quanto micro, o advento da escola de massas representou uma solução para a reprodução social e educação individual na nova ordem urbano-industrial, substituindo a família e a comunidade” (p.50, 51).

A família pode ser concebida como uma agência de socialização primária da criança, cumprindo um papel auxiliador da escola. Para REALI e TANCREDI (2004, p. 4) cabe às famílias “auxiliar, sempre que possível, a concretização das ações realizadas pela escola, o que inclui o desenvolvimento de padrões comportamentais, atitudes e valores socialmente aceitos”.

A família também pode ser entendida como “marco fundamental das relações sociais primárias e sua definição pressupõe a existência de vínculos de consangüinidade, adoção, ou casamento entre as pessoas” (BRASIL, 2007, p. 84).

ROMANELLI (2000) destaca que a família pode ser concebida como uma “unidade de reprodução social” e, citando Bourdieu, afirma que essa agência:

“Tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais (...) a família permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes tipos de capital”³ (p.104).

Pestalozzi, citado por MALAVAZI (2000, p. 292), considera a família “responsável, em primeira instância, pela formação mais ampla do indivíduo e principalmente pela relação que ele estabelecerá com os outros indivíduos ao longo da vida”.

³ Com base nos estudos de Bourdieu, ROMANELLI (2000) cita os capitais simbólico, econômico, social, cultural e o escolar.

Contudo, de qual família estamos falando? Os dados da PNAD⁴ 2006 revelam as características das famílias brasileiras conforme constatadas nos levantamentos realizados nos últimos anos:

“Os resultados da PNAD 2006, em relação à distribuição dos tipos de arranjos, mantêm tendências já verificadas nos últimos 10 anos - crescimento da proporção de pessoas que vivem sozinhas, dos casais sem filhos, das mulheres sem cônjuge e com filhos na chefia das famílias e, também, uma redução da proporção dos casais com filhos. Este fenômeno é fruto de um conjunto de fatores, tais como: o aumento da esperança de vida, a redução da fecundidade das mulheres, e a redução das taxas de mortalidade, em geral, em função da melhoria das condições de vida da população” (BRASIL, 2007, p. 85).

Assim, é preciso levar em consideração as mudanças sócio-econômicas ocorridas em nosso país nas últimas décadas e seus reflexos na nova configuração familiar. DIAS DA SILVA (1991) já comentava:

“Outros fatores vêm influenciando o cotidiano das famílias da classe média urbana, e, com isso, a sua constituição: a presença da televisão, o acesso à universidade (especialmente no caso da mulher), o surgimento dos movimentos feministas, a mudança nos papéis sexuais e na organização familiar, a modernização do discurso da igreja católica, a desvalorização do folclórico, a supervalorização do consumo, a psicologização das relações familiares, a necessidade de cuidados maternos substitutivos, tais como creches, “escolinhas”, entre outros”.

É preciso considerar que estamos diante de um quadro social em transformação e a rapidez com que as mudanças ocorrem fazem com que problemas surjam na medida em que instituições como a escola, por exemplo, procuram lidar com as famílias tomando por base os referenciais do passado. LOPES e VIVALDO (2007) ressaltam que:

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, abrangendo todo o território nacional, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

“A relação que se estabelece entre pais e filhos – nesta sociedade moderna – traz uma série de incertezas e inseguranças quanto ao tipo de relação familiar que deve ser construída em família, o que, normalmente, acarreta problemas quanto à adequação do aluno (filho) ao meio social (inclusive à escola)” (p. 1).

Os mesmos autores apontam para as influências dos valores familiares nas atitudes do indivíduo em lugares como a escola. Os autores destacam que é importante

“Refletir o quanto a educação e os costumes transmitidos pela família, influenciam a conduta e o comportamento apresentado pelo indivíduo em qualquer local, independente da presença familiar. Na escola não é diferente. Também nela, o aluno apresenta – ou não – os costumes e hábitos aprendidos e vivenciados no ambiente familiar. O acompanhamento e a relação desenvolvida em família são indispensáveis para que o aluno se insira no ambiente escolar sem maiores problemas” (p.2).

Entretanto, com as mudanças sociais, esta relação tem sido afetada cada vez mais. O trabalho e outras atividades têm consumido o tempo dos pais, que se vêem incapazes de educar seus filhos, atribuindo essa tarefa, de forma equivocada, exclusivamente à escola (LOPES e VIVALDO, 2007).

MALAVAZI (2000) também ressalta esse novo contexto familiar, marcado pela crescente ausência materna e maior autonomia e responsabilidade assumida por cada um dos seus membros. Tais fatores, com destaque para a maior presença feminina no mercado de trabalho, fizeram com que o contato da criança com a escola se tornasse cada vez mais precoce. As famílias têm assim buscado cuidados maternos substitutivos, como berçários, escolas de educação infantil, creches, entre outros. Com os pais trabalhando fora de casa, a escolarização cresceu como um modo clássico e especializado de educação,

assumindo inclusive papéis sociais e emocionais que antes eram atribuídos às famílias. (CARVALHO, 2004a).

Quais são as implicações dessa situação? Podemos destacar que tem ocorrido uma maior difusão da educação dos filhos: a família passa a dividir as tarefas educacionais principalmente com a escola. Como consequência, a escola “passa a assumir a responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades sociais que tradicionalmente eram consideradas encargos das famílias” (REALI e TANCREDI, 2004, p. 5). Entretanto, as escolas apresentam dificuldades em aceitar essa nova realidade.

Em relação às famílias, CARVALHO (1998); ROMANELLI (2000); NOGUEIRA (2002); MALAVAZI (2000) e REALI e TANCREDI (2004) destacam que suas práticas influenciam o processo de escolarização. CARVALHO (2000) aponta o diferencial propiciado pelas famílias dos meios favorecidos, dotadas tanto de capital econômico quanto *cultural*, em relação à educação de seus filhos:

“Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (...) A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas” (p. 144).

No âmbito familiar, capital cultural, conforme Bourdieu, configura-se como o nível cultural global da família. Também, significa “cultura acadêmica (científica) e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares e de pedagogia” (CARVALHO, 2004a, p. 46). De acordo com MARTINS (1988), refere-se também:

“Aos hábitos culturais de um grupo, assim como os modos de comportamento deste com relação ao conjunto da produção simbólica, que permite um trânsito livre e um deciframento automático do código cultural das classes dominantes” (p. 121).

O patrimônio cultural familiar, se colocado em condições que permitam sua transmissão (LAHIRE, 1997), repercute tanto no envolvimento na vida acadêmica dos filhos como na incorporação de um ethos de expectativa de êxito escolar (CARVALHO, 2004a; BOURDIEU, 1998).

Há que se considerar o papel de uma estrutura doméstica diferenciada utilizada no acompanhamento escolar, propiciada pelo capital econômico (aliado ao capital cultural, vontade e gosto), o que também influencia de modo favorável na vida acadêmica dos filhos. (CARVALHO, 2004; Idem, 2007). MENEZES-FILHO (2008), analisando os dados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), revela que as *características dos alunos* e das *famílias* são fatores que explicam o *melhor desempenho dos alunos de escolas privadas em relação aos alunos das escolas públicas*, mais do que fatores relacionados à escola freqüentada.

É preciso considerar ainda que o *ethos* das famílias também afeta as atitudes que estas têm em relação ao capital cultural e à escola (BOURDIEU 1998a). De acordo com BOURDIEU (1998, p. 42) “ethos” é o “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

O mesmo autor destaca que a combinação do ethos com o capital cultural concorre “para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola” (BOURDIEU, 1998, p. 50).

MENEZES FILHO (2008) afirma que as famílias que valorizam a educação tendem a passar o costume para os filhos. Em determinados contextos, o ethos familiar é marcado fortemente pelas expectativas educacionais dos pais em relação a seus filhos. SANTOS e GRAMINHA (2005) e LEE e BOWEN (2006) revelam estudos que indicam a relação entre a expectativa dos pais para a

educação de seus filhos e o sucesso escolar. Para os últimos, a expectativa dos pais para a educação dos filhos é o fator preponderante para melhores consecuições na vida acadêmica.

ROMANELLI (2000, p. 104) menciona que o capital cultural pode ser “incorporado mediante inculcação e assimilação de disposições duráveis”. BOURDIEU (1998), destacou em seus estudos as influências do capital cultural das famílias em suas relações com a escola:

“A influência do capital cultural se deixa aprender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança..... a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”. (p.42)

Entretanto, LAHIRE (1997, p. 338) ressalta que “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Isso significa que a transmissão do capital cultural de uma geração para outra não é algo que ocorre inexoravelmente. Por exemplo, alguns pais são dotados de elevado capital cultural, mas por algum motivo não criam condições em suas famílias para que o capital cultural herdado seja transmitido a seus filhos. Por isso, para sabermos se o capital cultural de uma família está sendo colocado em condições que possibilitem sua transmissão, é necessário a realização de uma investigação cabal das práticas culturais familiares no cotidiano, conforme procurou-se fazer por meio dos questionários aplicados às famílias da escola pesquisada.

Discorrendo sobre fatores que concorrem para a transmissão ou não da herança cultural, ROMANELLI (2000) revela a existência de um familismo, ou seja, o *habitus*⁵ familiar, que pode ou não imprimir ‘marcas’ nos herdeiros e sua coexistência com o individualismo – os traços idiossincráticos de cada membro da família, incluindo evidentemente os filhos:

⁵ “Sistema de disposições cognitivas adquiridas na socialização primária ou educação doméstica, o que supõe afinidade cultural entre escola e família”. (BOURDIEU, 1977).

“De modo geral, familismo e individualismo não se excluem, mas convivem de modo tenso e conflitante na cena doméstica. Assim, pode-se argumentar que a ação dos pais não é soberana e encontra seu limite na reação dos filhos às tentativas de controle e imposição dos genitores” (p. 106).

As escolas com alunos provenientes dos meios favorecidos propiciam um espaço de construção das diferenças sociais e de correspondências dos valores das famílias. De acordo com ALMEIDA (2002):

“Pensar as escolas como espaços onde são construídas as diferenças entre os grupos sociais, mas que são, ao mesmo tempo, relativamente independentes das imposições da ordem econômica, pressupõe aceitar como provável que as *famílias*, instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, *procurarão* (de maneira intencional ou não) *aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam*” (p. 2).

Entretanto, de acordo com ROMANELLI (2000, p. 106) “[a escola] constitui local importante para os alunos construírem uma rede de relações que pode ser extremamente importante na vida profissional, **complementando** o capital social da família”.

ALMEIDA (2002) menciona ainda um “estilo” da escola e sua relação com o *ethos* das famílias:

“Cada instituição educacional [é] portadora de um estilo mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias. Um estilo que seria tributário tanto da história da instituição e da imagem que os seus fundadores construíram para ela, quanto do destino social reservado aos alunos que formou” (p.2).

As famílias provenientes dos meios favorecidos procuram escolas que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam (ALMEIDA, 2002). Tais famílias levam também em consideração o ambiente social das instituições no momento da escolha das mesmas, preocupados com a formação de uma rede de sociabilidade que funcione como capital social, no presente e no futuro (NOGUEIRA, 2002).

Capítulo 2 – O desenvolvimento da pesquisa

Neste capítulo serão apresentados as etapas do desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, o contexto, participantes e os instrumentos de coleta de dados.

2.1. Questão de pesquisa

No atual contexto sócio-econômico-familiar brasileiro, estudando as famílias de alunos de uma unidade de ensino da rede particular: **como se configuram, em meios favorecidos, as práticas educativas familiares relacionadas à vida acadêmica de seus filhos?**

2.2. Objetivos e contribuições

Os objetivos são:

- a) Identificar e analisar práticas familiares que podem contribuir para a vida acadêmica dos alunos;
- b) Identificar quais práticas familiares podem ser transformadas em capital cultural.

Espera-se que a pesquisa forneça novas contribuições que sirvam de orientação às famílias para o acompanhamento dos estudos de seus filhos e para o aprimoramento de suas relações com a escola.

Também, espera-se que as informações e constatações desta pesquisa contribuam para que as instituições de ensino (ao menos as que se identificarem com o contexto abordado) tenham uma melhor compreensão de sua clientela, permitindo assim eventuais mudanças em seu projeto educativo, nos processos de ensino-aprendizagem e em suas relações com a família.

2.3. Contexto

A pesquisa foi realizada com as famílias dos alunos de uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio, situada na região urbana central do Município de Limeira, Estado de São Paulo, Brasil.

A escola foi fundada no ano de 1996 . Conforme as informações obtidas no colégio, tem por missão a construção de conhecimentos e valores éticos e desenvolver a autonomia e cidadania de seus alunos. A escola pesquisada concebe a família como exercendo um papel fundamental no processo de educação dos alunos, em especial no que tange a sedimentação de valores, os quais são especificados: comprometimento, respeito ao ser humano, responsabilidade, profissionalismo, espírito de equipe, integridade, honestidade, ética e responsabilidade social.

A filosofia da escola é formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, sendo capazes de dimensionar e redimensionar seus conhecimentos de forma a contribuir para o bem comum, utilizando a capacidade intelectual e de liderança. Propõe a criação de espaços para a participação crítica, criativa e ética dos alunos, que, orientados pelos princípios do respeito humano, possam caminhar em direção ao exercício da cidadania.

Em 1997, a escola associou-se a um programa de ensino de abrangência nacional, com sede em São Paulo-SP, o qual oferecia assessoria pedagógica, programas de formação contínua para os professores e também o material didático. Em sua fundação, a escola oferecia apenas o Ensino Fundamental até a 8ª série (agora 9º ano), sendo que o Ensino Médio passou a funcionar a partir de 2000 e a Educação Infantil a partir de 2003 (esta em outro endereço).

De acordo com informações fornecidas pela Direção da escola, a escolha pela associação ao programa educacional deu-se pela possibilidade de oferecer um material didático adequado à proposta pedagógica da escola e ainda contar com a assessoria pedagógica oferecida pelo programa, o que possibilitaria uma formação mais consistente dos professores para trabalharem com o material

didático em sala de aula, com o objetivo de manterem-se o mais fiel possível à proposta pedagógica e ao projeto educativo da escola.

A proposta pedagógica da escola apresenta as seguintes características: sócio-construtivista, na qual o professor é visto como um facilitador das aprendizagens e como sendo um parceiro mais experiente nas relações de ensino-aprendizagem. A didática baseia-se nas abordagens educacionais da psicologia genético-cognitiva e genético-dialética, traduzindo-se principalmente na seqüência da aula operatória, cujas fases são a sondagem dos conhecimentos prévios, problematização, sistematização do conhecimento e generalização / aplicação.

Quanto à estrutura física, a escola conta com 11 salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de artes, sala de materiais pedagógicos, três pequenos almoxarifados, duas salas de reuniões, lavanderia, sala dos professores, cantina, biblioteca, centro de estudos, salas da coordenação e direção e secretaria, duas quadras poliesportivas, mini-zoológico, estufa, horta e *playground*.

A equipe pedagógica é constituída por 03 coordenadores e 22 professores. Destes, 07 atuam no Ensino Fundamental 1 (EF1); 04 atuam no Ensino Fundamental 2 e 03 no Ensino Médio; 06 professores atuam no Ensino Fundamental 2 (EF2) e no Ensino Médio (EM); 01 professor atua no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e 01 professor trabalha no reforço pedagógico.

A mantenedora da escola é composta por três integrantes, cada um deles exercendo funções específicas, a saber: diretor, gerente financeiro e coordenadora pedagógica. Os demais funcionários são compostos por uma secretária, uma auxiliar de secretaria, dois coordenadores pedagógicos, uma bibliotecária e quatro funcionários de limpeza.

O horário das aulas é o seguinte: manhã (alunos do EF2 e EM): 07h às 12h30. Tarde (alunos do EF1): 13h às 17h35. Após o término das aulas às 17h35, a escola fica aberta até às 19h, para cursos extracurriculares e para a espera dos pais ou responsáveis buscarem seus filhos. A carga horária do EF1 é de 30 horas/aula por semana e do EF2 e EM é de 35 horas/aula por semana para cada

segmento. Também funciona nos dois períodos um sistema de reforço pedagógico e plantão de dúvidas.

No período em que foi realizada a pesquisa, 243 alunos estavam matriculados em 11 séries (8 do Ensino Fundamental e 3 do Ensino Médio), distribuídos em 12 turmas. A escola já funcionava de acordo com a nova lei nº 11.274/2006, que estabeleceu os nove anos de Ensino Fundamental, entretanto, como a turma do 1º ano do Ensino Fundamental (antigo Infantil III ou Pré-escola) funcionava em outra unidade (outro prédio), a pesquisa foi realizada a partir do 2º ano do Ensino Fundamental (antiga 1ª série).

2.4. Procedimentos Metodológicos

O trabalho de investigação foi realizado por meio de um estudo de caso descritivo-analítico, tomando como referência os estudos de LUDKE e ANDRÉ (1986), BOGDAN e BIKLEN (1994) e ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER (1998).

As características da abordagem qualitativa de pesquisa foram consideradas mais adequadas para alcançar os objetivos da pesquisa em função da necessidade de um contato próximo com a situação onde os fenômenos ocorrem, visto que esses sofrem influências de seu contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). A opção pelo estudo de caso se dá ainda pela singularidade do contexto – uma escola particular, com características específicas em relação ao seu projeto educativo e proposta pedagógica, seu tamanho, clientela atendida e as relações das famílias com a escola – e pelo objetivo de retratar a realidade de forma completa e profunda. LAHIRE (1997) destaca que “só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes”. De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986), no estudo de caso:

“O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (p. 19).

A escola pesquisada foi considerada adequada para responder as questões de pesquisa pelo tipo de instituição de ensino, pelo contexto sócio-econômico e familiar dos participantes e pelas condições favoráveis de acesso e trabalho no campo. Em relação à escolha do contexto nas pesquisas de caráter qualitativo, ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER (1998) afirmam:

“Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (p. 162).

O acesso ao campo foi facilitado pelo fato de eu ser Coordenador Pedagógico da escola pesquisada, função exercida há sete anos e meio até então. Antes de assumir essa função, já atuava como professor havia dois anos, totalizando nove anos de trabalho na escola tendo, portanto, um conhecimento significativo do contexto e dos participantes, algo importante para esse tipo de pesquisa.

O risco da dupla função assumida é a possibilidade dos respondentes – os pais – estarem preocupados com as respostas dadas ao questionário aplicado, uma vez que as mesmas seriam encaminhadas ao coordenador-pesquisador, o que inclui a possibilidade das respostas serem elaboradas de acordo com o que as famílias supunham ser as expectativas da escola. Um recurso utilizado para amenizar essa situação foi a preservação do anonimato dos informantes, já que não foi solicitada a identificação. Outro recurso foi a solicitação de entrega na *secretaria* e não à coordenação, com o objetivo de deixar os pais mais à vontade no momento da entrega e também evitar a possibilidade de identificação.

Acredita-se que com tais medidas o rigor científico tenha sido alcançado, buscando dessa maneira transmitir confiança e credibilidade tanto aos informantes quanto aos leitores e usuários das informações e constatações decorrentes desta pesquisa.

2.4.1. Instrumento de coleta dos dados

A técnica de coleta de dados escolhida foi a aplicação de *questionários*. As questões dos mesmos foram elaboradas com base nos estudos de NOGUEIRA (2000); BRANDÃO e LELLIS (2003) e BRANDÃO e MARTINEZ (2007).

NOGUEIRA (2000) analisou trajetórias escolares e a vida acadêmica de jovens provenientes de camadas médias intelectualizadas.

BRANDÃO e LELLIS (2003), em suas pesquisas sobre as famílias de alunos provenientes dos meios favorecidos, abordaram temas como caracterização sócio-econômica das famílias pesquisadas, grau de instrução dos pais, hábitos culturais das famílias, características familiares, aspectos da escolarização dos filhos, o cotidiano dos filhos e os investimentos na escolaridade dos mesmos.

BRANDÃO e MARTINEZ (2007), investigando os processos de escolarização em colégios particulares, buscaram em seus estudos levantar o perfil cultural de alunos, pais e professores.

As questões propostas foram do tipo *abertas*, as quais permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões; *fechadas*, que permitem ao informante escolher sua resposta entre duas opções e de *múltipla escolha*, com perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto (SANCHEZ, 2008).

Cada tipo de questão tem os seus benefícios e suas desvantagens. A questão aberta permite uma resposta livre do informante, mas apresenta inconvenientes como dificultar a resposta para os que têm mais dificuldade na redação e o processo de tabulação de dados é mais difícil, complexo e trabalhoso para o pesquisador, assim como o tratamento estatístico e a interpretação. A questão fechada deve ser elaborada em função do conhecimento do campo. Ela facilita o trabalho do pesquisador, mas restringe a liberdade das respostas. Finalizando, a questão de múltipla escolha apresenta algumas vantagens. Para o respondente, facilita sua resposta porque não é tão restritiva como a questão

fechada nem o obriga a redigir uma resposta como na questão aberta. E ainda caso não encontre uma opção desejável, pode-se colocar uma opção de resposta livre, como foi o caso de algumas questões elaboradas no questionário aplicado para a coleta de dados desta pesquisa. Para o pesquisador, a vantagem é a facilidade de tabulação dos dados que este tipo de questão possibilita.

Em função das vantagens apresentadas pelas questões de múltipla escolha, elas constituíram maioria (cerca de 60%) dentre as 32 questões elaboradas. As questões abertas totalizaram 25%; questões mistas (fechadas combinadas com múltipla escolha) totalizaram 9,3% e apenas uma questão (3,1%) era fechada. Ressalta-se que mesmo nas questões de múltipla escolha, mistas ou fechadas, o respondente sempre tinha uma opção de resposta aberta, geralmente para justificar a opção assinalada.

As questões abordaram os seguintes temas: caracterização das famílias, fatores relacionados à opção pela escola pesquisada, práticas educativas familiares, vida acadêmica e hábitos culturais das famílias.

Com a primeira versão pronta, aplicaram-se testes com três pais dos alunos da escola pesquisada, solicitando que avaliassem e dessem sugestões quanto ao tempo de resposta, quantidade, pertinência e conteúdo das questões. Após os testes, foram feitas algumas modificações até chegar ao modelo definitivo e que seria aplicado.

Os questionários foram enviados no dia 18 de junho de 2007 a todos os pais ou responsáveis pelos alunos de todas as séries (anos) da escola pesquisada. O recolhimento dos questionários se deu a partir de 25 de junho de 2007, encerrando-se nesta mesma semana.

No total foram distribuídos 176 questionários aos pais dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Esse número abrangia o universo de pais/responsáveis pelos alunos da escola pesquisada. Desse total, 74 questionários foram devolvidos, correspondendo a um percentual de 42%. A distribuição dos questionários retornados foi a seguinte: 29,7% (22) do Ensino Fundamental 1 (2º ao 5º ano); 55,4% (41) do Ensino Fundamental 2 (6º ano 9º ano) e 14,8% (11) do Ensino Médio. A taxa de retorno dos questionários por segmento foi de 51,1% do

Ensino Fundamental 1, 41,8% dos pais do Ensino Fundamental 2 e 31,4% dos pais do Ensino Médio. (Ver o gráfico 1).

No capítulo seguinte faremos uma descrição e análise dos dados.

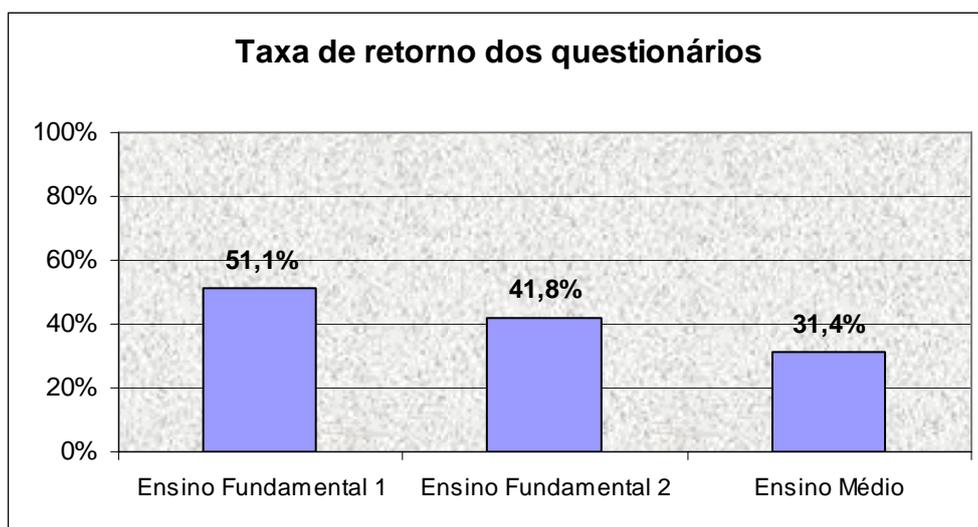


Gráfico 1

Capítulo 3 - Descrição e análise dos dados:

Capital cultural das famílias e vida acadêmica dos filhos

Neste capítulo faremos uma descrição e análise dos dados obtidos por meio das respostas ao questionário enviado aos pais dos alunos da escola investigada. A análise será concomitante com a descrição dos dados, obedecendo ao seguinte agrupamento temático: caracterização das famílias, fatores relacionados à opção pela escola pesquisada, práticas educativas familiares, vida acadêmica e hábitos culturais das famílias.

Ao analisar os percentuais de retorno, nota-se uma maior taxa de questionários respondidos pelos pais dos alunos do Ensino Fundamental 1. (Ver o gráfico 1). Esse dado é consistente com a maior preocupação dos pais deste segmento com assuntos relacionados à educação dos seus filhos, revelada nas respostas sobre o comparecimento ao estabelecimento escolar – esses pais também são os que mais comparecem e os que mais acompanham as tarefas escolares para casa, de acordo com as respostas por eles fornecidas e que serão analisadas mais adiante neste capítulo.

Ao considerarmos quem são *as pessoas que moram com os alunos*, 78,3 % (58) dos respondentes apontaram viver em famílias compostas por pai e mãe, configurando um modelo de família nuclear. Esse percentual está bem acima da média nacional, que em 2006 era de 49,4% (BRASIL, 2007).

Em relação ao *número de filhos*, os dados revelaram que 33,7% (25) das famílias pesquisadas contavam com apenas um filho, 50% (37) com dois filhos e somente 9,4% (07) possuíam mais de dois filhos. A média nacional, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2006, revelou que, dentre as mulheres com filhos, 30,9% tinham um filho; 33,3% dois filhos e 35,8% três filhos ou mais (BRASIL, 2007). Uma análise das tendências verificadas nos últimos anos aponta para uma redução progressiva na taxa de fecundidade total (número de filhos que uma mulher teria ao final de seu período fértil) na sociedade brasileira, passando de 2,7 filhos em 1992 para 2,0 filhos em 2006. Assim, a maioria das famílias pesquisadas (50% [37]) enquadra-se na média

nacional no quesito fecundidade total, mas estão abaixo da média nacional no que se refere às famílias com três filhos ou mais. Isso pode ser explicado por tratar-se de famílias sócio-economicamente favorecidas: as estatísticas nacionais revelam uma menor taxa de fecundidade total entre as famílias com melhores condições de vida (BRASIL 2007). Tais famílias possuem melhores níveis educacionais o que possibilita um planejamento familiar mais adequado, além disso, a maioria das mães trabalha fora, o que dificulta a criação de muitos filhos.

Em relação ao *grau de instrução*, os dados revelaram que um percentual de 32,3% (24) dos pais estudou até o Ensino Médio, sendo a maioria em escola pública - 20,2% (15). Verifica-se que uma parcela considerável dos pais – 61,9% (46) - possui ensino superior completo.

No caso dos pais graduados verifica-se percentual de estudo no ensino superior na rede privada (87,5% [28]), bem acima do percentual de pais que estudaram em faculdade ou universidade pública (12,5% [4]). Essa tendência foi constatada na PNAD 2006:

“A opção dos estudantes brasileiros pela rede particular no ensino superior vem se intensificando ao longo dos últimos anos. Ressalte-se que esse fato pode estar relacionado (...) à grande expansão da rede particular no ensino superior (...). Em 2006, 76,4% dos estudantes estavam freqüentando universidades particulares, enquanto apenas 23,6% se encontravam em estabelecimentos públicos. Nos estados do Sudeste, Sul e Centro-Oeste, a oferta de estabelecimentos particulares é, sem dúvida, muito superior àquela encontrada nos estados do Norte e Nordeste” (BRASIL, 2007, p. 37).

Destaca-se ainda que 14,8% (11) possuem pós-graduação – todos na rede privada. Essa realidade pode estar associada a um mercado de trabalho cada vez mais exigente com a qualificação profissional. “A educação é considerada um elemento determinante, com efeitos positivos sobre o rendimento e inserção no mercado de trabalho” cujas necessidades “impõem uma melhor qualificação” (BRASIL, 2007).

Considerando o grau de instrução das mães, percebe-se que 43,1% (32) possuem o Ensino Médio e, assim como ocorreu com os pais, um elevado percentual (49,8% [37]) têm o Ensino Superior. A maioria (37,8% [28]) formou-se em instituição de ensino particular. Do total das mães, 6,7% (5) têm pós-graduação. (Ver o gráfico 2). O aumento da escolaridade feminina é uma tendência confirmada na PNAD 2006:

“O aumento da qualificação feminina tem se intensificado nos últimos anos e tende a ser ainda maior. Em 1996, do conjunto das pessoas que freqüentavam estabelecimentos de ensino superior, a proporção de mulheres era de 55,3%, passando para 57,5%, em 2006, revelando que os homens estão perdendo espaço no processo de escolarização, pelo menos, no que tange a taxa de escolarização superior” (BRASIL, 2007, p. 205).

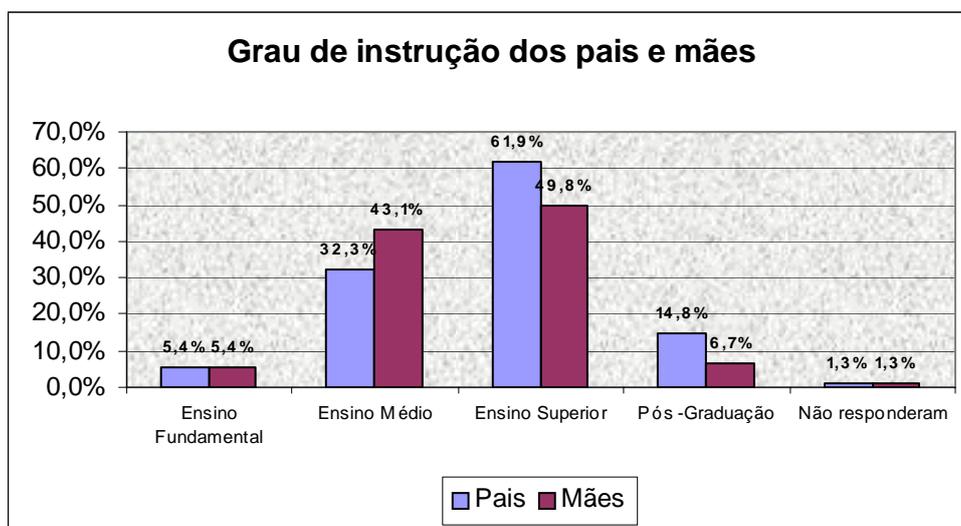


Gráfico 2

Quando a escolaridade das diferentes gerações da família paterna é confrontada nota-se um considerável aumento no grau de instrução nas gerações mais novas: o percentual de pais dos alunos pesquisados que possuem o ensino superior é quase quatro vezes mais em relação aos avôs paternos e cerca de quatro vezes mais em relação às avós paternas.

Sobre as famílias maternas, a escolaridade também aumentou de forma expressiva: o percentual das mães dos alunos pesquisados que possuem o ensino superior é quase três vezes maior em relação ao percentual dos avós maternos que atingiram tal nível educacional e mais de sete vezes maior se comparamos com percentual das avós maternas - um aumento notável. (Ver figura 1).

Conforme comentado no parágrafo anterior, esses dados corroboram a tendência de aumento da escolarização feminina no Brasil e, como se nota, parece ocorrer com mais intensidade nos meios mais favorecidos.

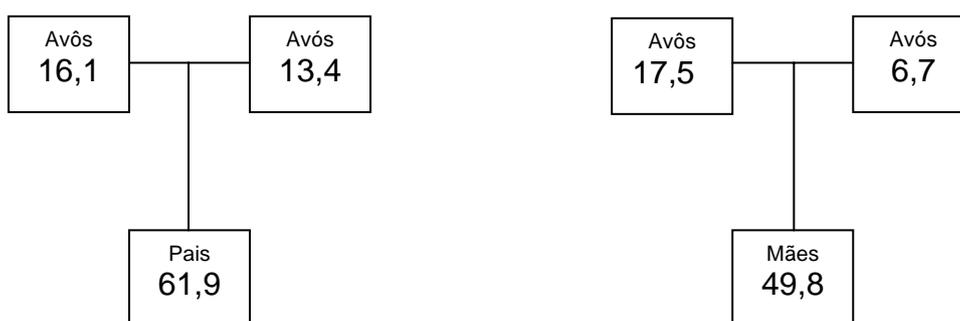


Figura 1: Percentual dos pais, mães, avós e avós dos alunos com ensino superior ou pós-graduação.

Além de revelar que as famílias pesquisadas têm um grau de escolaridade bem acima da média da população brasileira, os dados refletem a tendência do aumento progressivo da escolaridade dos brasileiros ao longo das últimas décadas. De acordo com os dados da PNAD 2006, ao passo que na faixa etária entre 20 e 24 anos a média de anos de estudo é de 9,1 anos, na faixa etária entre 25 a 59 anos é de 5,4 anos e na faixa etária de 60 anos ou mais é de 3,8 anos de estudo (BRASIL, 2007). Assim, as gerações mais novas estão atingindo níveis mais elevados de formação educacional.

A escolaridade apresentada pelos pais e avós dos alunos pode nos indicar pistas acerca do capital cultural das famílias. BOURDIEU (1998) afirma:

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente a ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria” (p. 44).

Contudo, tal constatação não indica, necessariamente, que essas famílias transmitam o capital cultural a seus descendentes. São apenas “indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família” (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Esses dados são consistentes com dados sobre a *renda mensal* familiar. A maioria das famílias pesquisadas – 49,9% (37) possui renda mensal superior a 10 salários-mínimos (28,3% [21] possuem renda superior a 15 salários-mínimos). Quanto às demais famílias, 10,8% (8) possuem renda até 05 salários-mínimos e 33,7% (25) possuem renda entre 05 e 10 salários-mínimos. (Ver o gráfico 3).

De acordo com a PNAD 2006, o rendimento médio mensal familiar per capita dos 10% mais ricos dentre a população brasileira é de 7,65 salários mínimos (BRASIL, 2007). Os dados sobre a renda familiar das famílias pesquisadas revelam um certo achatamento salarial da classe média, visto que na maioria das famílias ambos os pais trabalham. De qualquer forma, as famílias estudadas apresentam um elevado nível de escolaridade e renda se comparado com a média nacional e, conforme a PNAD 2002, “um importante fator de influência sobre a média de anos de estudo da população adulta é o nível de rendimento familiar per capita” (BRASIL, 2003, p. 74).

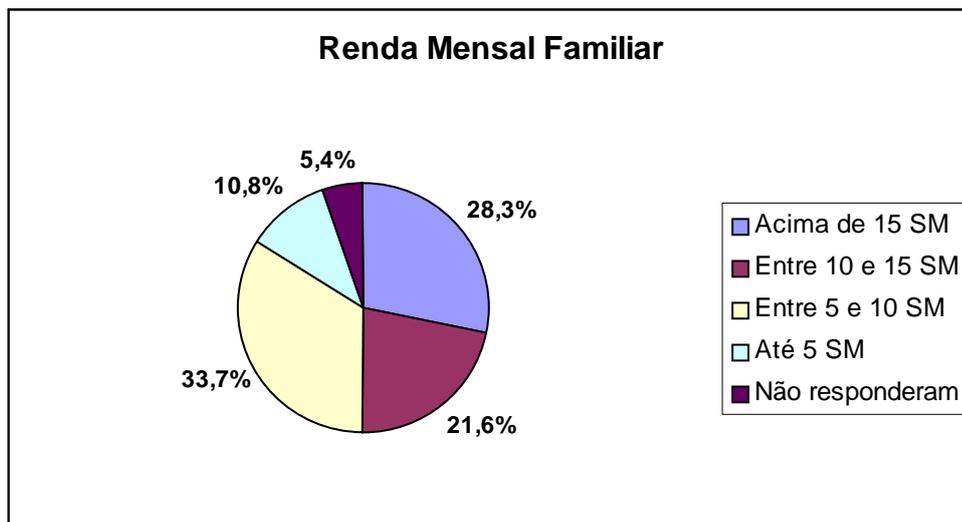


Gráfico 3

As profissões dos pais e das mães apresentaram a seguinte distribuição, de acordo com as categorias delineadas pelo IBGE (BRASIL, 2003): 41,8% trabalham no setor de serviços, ratificando a tendência nacional que aponta uma maior concentração dos trabalhadores neste setor (BRASIL, 2003). Os demais percentuais indicavam que 30,4% trabalhavam em atividades relacionadas ao comércio; 12,8% na indústria; 8,1% afirmaram ser “do lar” (100% sendo mães); 4% enquadram-se em “outras atividades” (como funcionalismo público, por exemplo) e apenas 2,7% não responderam. (Ver o gráfico 4).

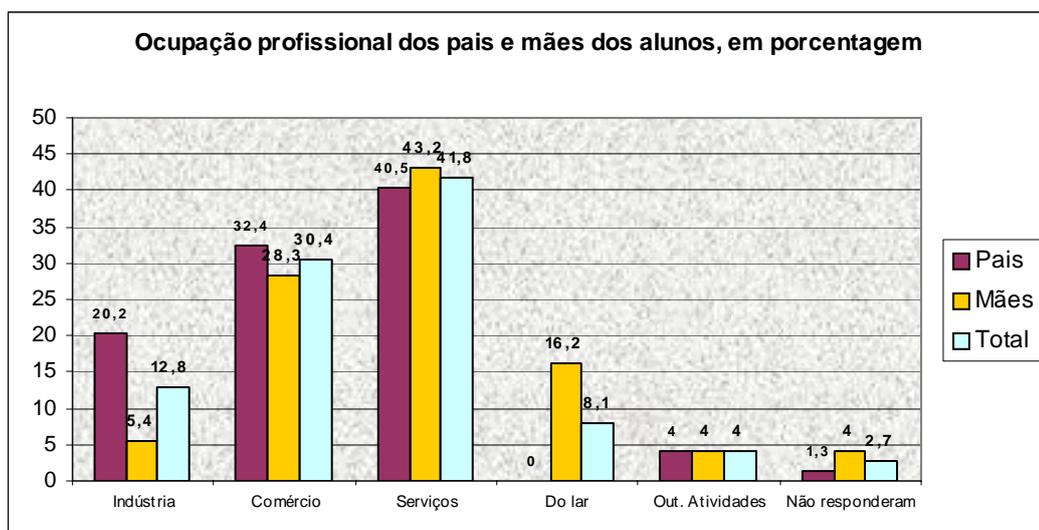


Gráfico 4

Dentre as mães, 16,2% afirmaram ser “do lar”. Excluindo as que não responderam, constatou-se que efetivamente 80,8% das mães estão no mercado de trabalho, bem acima da média nacional (46,8%, em 2006), realidade associada ao elevado nível de escolaridade das mães pesquisadas, o que aumenta as chances de inserção no mercado de trabalho. De acordo com a PNAD 2002, “o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho é uma tendência já observada nas décadas passadas, mas que ainda se faz presente neste início de milênio” (BRASIL, 2003, p. 104, 105).

Em relação a quem paga a mensalidade escolar, no Ensino Fundamental 1, a maioria (63,6% [14]) afirmou ser os “pais” (pais e mães), refletindo a crescente participação da mulher no orçamento familiar, em função também de sua crescente participação no mercado de trabalho, lembrando que em segundo lugar o “pai” foi apontado como sendo aquele que paga a mensalidade (22,7% [5]) e apenas 4,5% [1] das mães são exclusivamente responsáveis pelo pagamento da mensalidade. No Ensino Fundamental 2 as respostas diferenciaram-se: 29,2% [12] afirmaram ser os pais (ambos) que pagam a mensalidade e o mesmo percentual de 29,2% [12] afirmaram ser apenas o pai e 9,7% [4] a mãe. As respostas referentes aos alunos do Ensino Médio também ratificam a tendência da divisão orçamentária das despesas familiares entre pai e mãe: 63,6% [7] das respostas revelam que os pais (ambos) dividem as despesas relacionadas à mensalidade.

Em relação às razões que levaram os pais ou responsáveis a matricularem seus filhos na escola investigada, constatou-se que a quase totalidade dos pais ou responsáveis (97,2% [72]) considerou o projeto educativo / proposta pedagógica como principal motivo de matrícula. O segundo motivo mais apontado foi o “ambiente social” (21,6% [16]) seguido pelo fato de “ter outros membros da família estudando na mesma escola” (20,2% [15]). Fatores como “localização” e “estrutura física” foram apontados com percentuais de 14,8% (11) e 10,8% (8) respectivamente. O valor da mensalidade foi o motivo que apareceu com o menor percentual (6,7% [5]). “Outros motivos” foram apontados por 9,4%

(7) dos respondentes, destacando-se “indicação de amigos” (2,7% [2]); “opção de tarefas e reforço no período oposto” (2,7% [2]), “confiam no trabalho dos mantenedores” (2,7% [2]) dentre outros com percentuais mínimos. Ressalta-se que o respondente poderia assinalar mais de uma resposta. (Ver o gráfico 5).

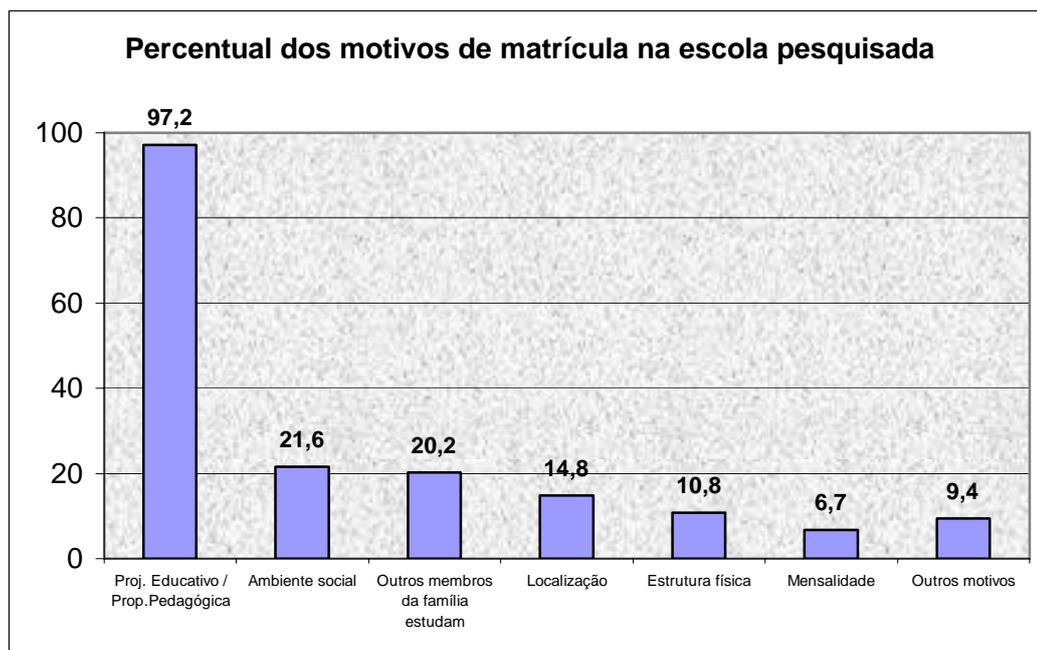


Gráfico 5

Como se observa, a proposta pedagógica / projeto educativo foi uma resposta quase unânime entre os pais da escola pesquisada como principal motivo de matrícula de seus filhos nessa escola. Isso sugere que os pais tinham conhecimentos (mesmo que incompletos ou imprecisos) sobre a proposta pedagógica da escola ao matricularem seus filhos, considerando esse quesito inclusive como determinante para a matrícula.

Os dados não nos permitem afirmar que os aspectos *positivos* da proposta pedagógica discriminados eram conhecidos *antes ou no momento* da matrícula, mas podem ser indicadores de características que os pais possivelmente levaram em conta em sua opção pela escola, tais como uma educação que promova o desenvolvimento de um espírito crítico, que estimule a criatividade e

que prepare o aluno para vida, dotado de valores e de consciência cidadã. (Ver o gráfico 6).

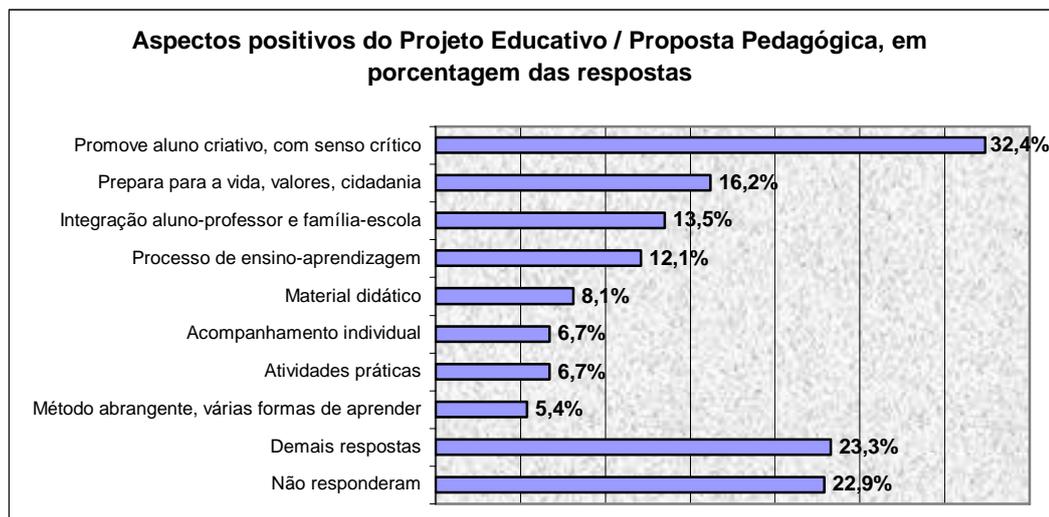


Gráfico 6

Conforme informações obtidas junto à Direção e Coordenação, a escola pesquisada tem por objetivo destacar a proposta pedagógica como sendo seu aspecto mais relevante e que deve ser explicitada claramente aos pais que visitam a escola, lembrando que 45,9% dos pais responderam que conheceram o projeto educativo por meio de visitas à escola. O Diretor da escola informou ainda que a formação da equipe docente e a qualidade do material didático são prioridades no projeto educativo da escola e que isso deve sempre ser ressaltado para os pais. Tais prioridades estabelecidas pela escola podem estar relacionadas à importância que os pais deram à proposta pedagógica em suas respostas sobre o motivo de matrícula na escola investigada.

A preocupação com o ambiente social – a segunda justificativa mais apontada de opção pela escola - pode ser um indicativo de preocupação com o desenvolvimento do capital social de seus filhos. Os estudos de ALMEIDA (2002) revelaram que as famílias provenientes dos meios favorecidos procuram escolas que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam. Sobre tais famílias, NOGUEIRA (2002) afirma que elas:

“Optam por instituições que imaginam oferecer um ambiente social seletivo, homogêneo e consoante com os padrões da família (...) verifica-se ainda uma preocupação (...) de escolher, para os filhos, estabelecimentos de ensino que propiciem a constituição de uma rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro, como **capital social**, nos termos de **Bourdieu**” (p. 63).

De acordo com a Direção da escola, nota-se uma tendência incipiente dos filhos influenciarem os pais na escolha do estabelecimento de ensino, tendência que aumenta de acordo com a idade. Se, em um primeiro momento, quando os filhos são bem pequenos o poder decisório evidentemente é exercido de forma mais plena pelos seus pais, conforme eles ficam mais velhos eles parecem influenciar de modo cada vez mais expressivo na escolha do colégio em que irá estudar. De acordo com BRANDÃO (2007, p. 6), “há uma relação família-escola (particular) marcada pelo desenvolvimento da *autonomia* dos estudantes na definição de suas necessidades escolares”.

ALMEIDA (2002, p. 2) menciona que cada escola é “portadora de um estilo mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias”, tendo a missão, em vários casos, de “produzir agentes socialmente inseridos (...) **numa cultura demandada pelos grupos familiares**” (o grifo é nosso). Bourdieu e Passeron, citados por BRANDÃO (2007), ainda afirmam:

“Em tudo o que define a relação de um grupo de estudantes com os seus estudos, aparece a relação fundamental que sua classe social mantém com a sociedade global, com o sucesso social e com a cultura” (p. 7).

Quando questionados sobre o *conhecimento que dispunham do projeto educativo / proposta pedagógica da escola*, apenas um pai ou responsável (1,3%), sendo ele do Ensino Fundamental 1, afirmou não conhecê-lo. Sobre como os pais conheceram o projeto educativo / proposta pedagógica da escola, um percentual elevado das respostas (45,9% [34]) revelou que foi por meio de visitas

à própria escola e em conversas com o diretor e/ou coordenador. Um percentual de 18,9% (14) dos pais (todos do Ensino Fundamental) mencionou conhecer o projeto por ser o mesmo da escola de educação infantil que o filho estudava. Por outro lado, 12,1% (9) dos pais responderam que o conhecimento ocorreu por meio de amigos, pais e/ou alunos que estudam na escola e o mesmo percentual de pais afirmou que foi por meio de reuniões e palestras promovidas pela escola. As respostas que apresentaram pequenos percentuais foram devido à associação pedagógica da escola com programa educacional de abrangência nacional; divulgação em eventos; no magistério; por meio do material didático; imprensa; indicação da psicóloga e por ser professora do colégio.

O que sugerem essas respostas? Em geral as informações sobre a escola, tratando-se de informações especializadas, em tese deveriam ser veiculadas preferencialmente pela escola. Entretanto, devemos considerar a hipótese da influência da rede de sociabilidade, já mencionada, na divulgação de tais informações, conforme atestado pela coordenação da escola. É possível que personagens dessa rede de sociabilidade – parentes ou amigos que já conheçam a proposta pedagógica da escola por terem filhos ou conhecidos estudando lá – explicarem, *a seu modo*, a proposta pedagógica. Naturalmente, os pais poderão conhecê-la melhor quando a visitam.

Considerando os *aspectos positivos* apontados sobre o Projeto Educativo / Proposta Pedagógica da escola, o maior percentual obtido (32,4% [24]) foi na resposta “promove aluno criativo, com senso crítico”, seguido por “prepara o aluno para a vida, valores, cidadania” (16,2% [12]); “integração aluno-professor e família-escola” (13,5% [10]) e “processo de ensino-aprendizagem” (12,1% [9]). O material didático aparece com 8,1% (6); 6,7% (5) afirmou ser o acompanhamento individual do aluno e o mesmo percentual afirmou ser as atividades práticas; 5,4% (4) apontaram o método ser abrangente, ter várias formas de aprender. As demais respostas (23,3% [18]) estiveram associadas a aspectos como reforço, cobrança, interdisciplinaridade, método moderno, dentre outras. (Ver o gráfico 6).

Quanto aos *aspectos negativos* apontados, boa parte (58,1% [43]) deixou em branco (não respondeu / não mencionou). Por quê? Uma hipótese é

esses pais considerarem não haver aspectos negativos. Outra possibilidade é um possível receio em colocá-los. Mesmo com o anonimato do informante, os pais sabiam que o pesquisador era o coordenador da escola, o que poderia ter causado uma certa intimidação, a despeito dos cuidados tomados e que foram descritos nos procedimentos metodológicos. Por outro lado, deve-se lembrar que os pais das camadas médias são em geral mais críticos, o que não justificaria um grande receio em colocar os aspectos negativos. De qualquer forma são hipóteses e os dados coletados não nos permitem afirmações mais conclusivas neste respeito.

Dentre os que responderam (41,9% [31]) obtiveram-se os seguintes percentuais: 8,1% (6) mencionaram “conteúdo excessivo, complexo, confuso” e 5,4% (4) responderam “muito conteúdo, provas”. Já 2,7% (2) afirmaram que “falta coesão entre os professores na aplicação da proposta pedagógica” e o mesmo percentual afirmou que também que “falta incentivo ao esporte”; “há pouca exigência de estudo em casa” e “falta disciplina”. As demais respostas (18,2% [18]) foram afirmações bem específicas, como “a autonomia propiciada muitas vezes levam o aluno a negligenciar conteúdos”; “condescendência em relação a provas, notas e tarefas”; “em alguns momentos ocorre o ensino tradicional”; “falta exigir mais na matemática”; “faltam testes de aptidão”; “gastos extras excessivos”; “muitos alunos na sala”; “pais interferem demais”; “professores não sabem lidar com a expressão crítica dos alunos”; “exagero nas excursões e/ou saídas com os alunos menores”; “falta supervisão nas áreas externas da escola”; “conteúdo repetitivo, superficial”; “o reforço não é bem conduzido” e “professores gritam com os alunos”. (Ver o gráfico 7).

Como apontado acima, a resposta mais expressiva foi “conteúdo excessivo, complexo, confuso”. Isso chama a atenção tendo em vista que a escola pesquisada afirma não ser “conteudista” ou dotada de uma proposta pedagógica que privilegie a quantidade de informações. A quantidade e a complexidade mencionada pode estar associada a uma proposta pedagógica diferente da formação que os pais tiveram na educação básica. A proposta pedagógica é considerada sócio-construtivista e as demandas podem muitas vezes não ser compreendidas pelos pais, formados no ensino tradicional, como apareceu em uma das respostas associadas à categoria “complexo”.

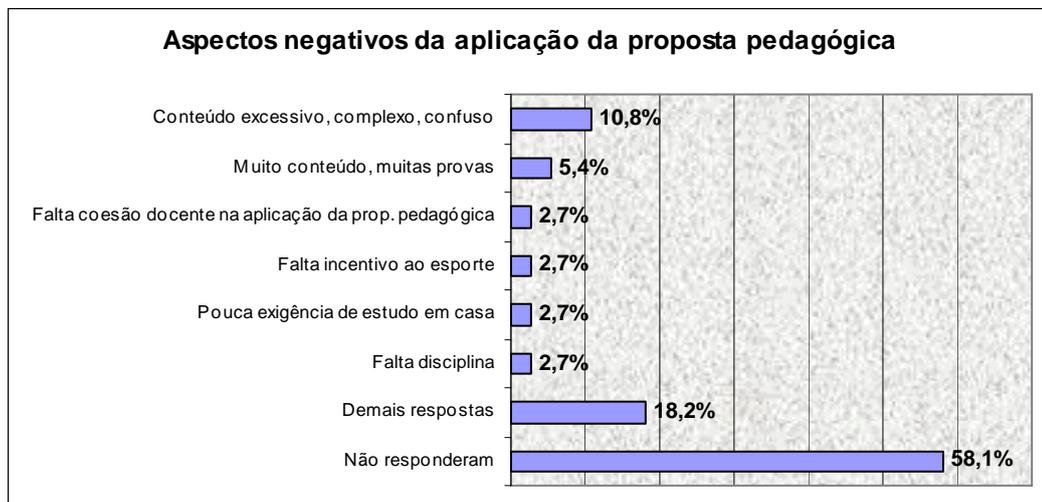


Gráfico 7

Em relação *ao que os pais mais gostariam de saber a respeito da escola*, a maioria (82,4% [61]) deixou em branco (não respondeu). O que explicaria este percentual elevado de respostas em branco? Em outras palavras, por que a maioria dos respondentes não se manifestou sobre obter maiores informações sobre a escola? Apesar de haver outras possibilidades, como, por exemplo, um instrumento de coleta limitado, deve-se considerar a hipótese de haver um sistema de comunicação escola-família e família-escola que satisfaça as curiosidades da maioria dos pais. Alguns indícios parecem reforçar essa possibilidade. O primeiro deles refere-se à realidade da escola pesquisada - uma escola com número relativamente pequeno de alunos e com turmas pequenas, contando ainda com coordenadores por segmento, o que evidentemente favorece a atenção que a escola pode dar aos alunos e seus pais. Outro indicio significativo é o elevado percentual de pais que avaliaram a comunicação da escola com a família como sendo boa ou ótima (89,1%).

Dentre os que responderam (17,6% [13]), as curiosidades foram bastante específicas - com apenas uma exceção, não encontramos respostas recorrentes. Algumas coisas que os pais gostariam de saber foram sobre “a preparação dos professores para trabalharem com o material didático”; “desempenho dos alunos nos processos seletivos”, a “hierarquia do conteúdo

pedagógico” e “critérios para seleção da equipe docente”. Essas indagações sugerem uma visão mais crítica acerca da proposta pedagógica por parte desses pais, o que não surpreende já que quase todos afirmaram conhecer o projeto educativo da escola e 45,9% (34) deles o conheceram por meio dos profissionais da própria escola. Esse fato, portanto, cria condições para discussões mais técnicas, do ponto de vista pedagógico, entre as famílias e a escola.

Ao considerarmos a escola anterior na qual o filho estudou, 50% (37) afirmou que o filho sempre estudou na escola analisada (50% [11] EF; 56% [23] EF2 e 27,2% [3] EM). Em relação ao ensino médio, segmento no qual a maioria dos pais afirmou que seus filhos não estudaram sempre na escola analisada, 36,3% (4) dos pais afirmaram que o motivo da mudança de escola foi “busca por uma melhor formação educacional” e 27,2% (3) disseram que seu filho “não se adaptou ao ensino e/ou ambiente da escola anterior”. Os demais motivos que levaram os alunos (de todos os segmentos) a saírem das escolas anteriores, foram “concluiu a educação infantil” (6,7% [5] das respostas); “a escola atual (analisada) é apta para atender às necessidades / dificuldades de meu filho” (5,4% [4]) e o mesmo percentual apontou “mudança de cidade”. As demais respostas foram bastante específicas, com os pais alegando desde razões disciplinares a motivos pedagógicos.

No que se refere ao nome da escola anterior, a origem encontrada foi bem diversa, destacando-se um pouco uma determinada escola particular (8,1% [6] das respostas) e sobre a série frequentada na escola anterior, a resposta mais frequente (9,4% [7]) foi “até o pré” (ou infantil 3, agora 1º ano do Ensino Fundamental).

Considerando como os pais *avaliam a comunicação da escola com a família*, a maioria dos pais (63,5% [47]) classificou esta comunicação como sendo “boa” (63,6% [14] do EF1; 63,4% [26] do EF2 e 63,6% [7] do EM), sendo que 25,6% (19) a acharam “ótima” (27,2% [6] do EF1; 24,3% [10] do EF2 e 27,2% [3] do EM); 6,7% (5) avaliou como “regular” (9% [2] do EF1; 7,3% [3] do EF2 e 0% [0] do EM) e apenas 1,3% (um pai do EF2) como “ruim” (Ver o gráfico 08). Verificou-se que 48% (28) dos respondentes justificaram a opção assinalada,

com o seguinte quadro: 13,6% (10) acham a comunicação “boa” ou “ótima”, 25,3% (19) apontaram falhas e 6,6% (5) deram sugestões de melhoria.

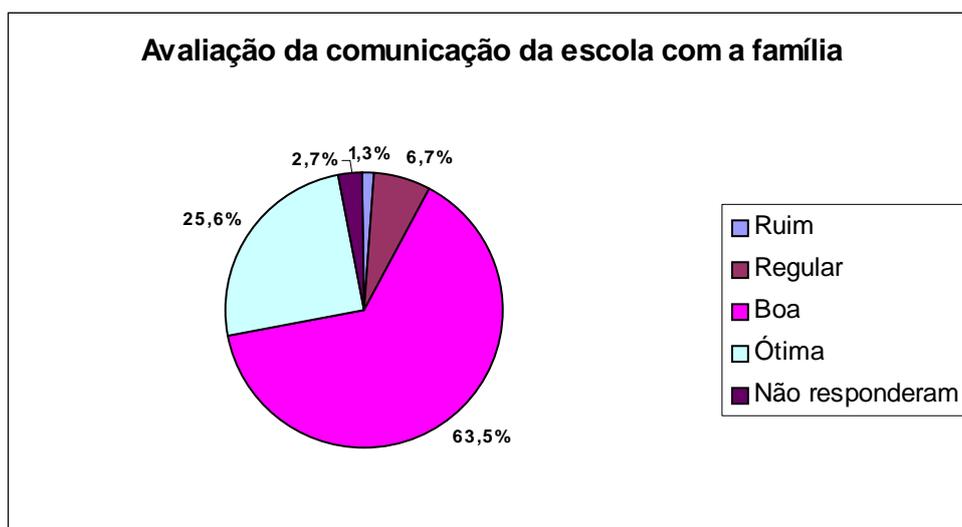


Gráfico 8

Em parágrafo anterior, comentou-se sobre a hipótese de haver um sistema de comunicação escola-família e família-escola que satisfaça as necessidades da maioria dos pais, o que explicaria a avaliação positiva que a maioria dos pais fizeram da comunicação escola-família.

O sistema de comunicação é gerenciado pelos coordenadores de cada segmento. No caso do EF1, a professora utiliza um caderno de recados comunicando-se diretamente com os pais, que assumem a responsabilidade de verificar com frequência diária os recados constantes no caderno. O inverso também ocorre, ou seja, os pais enviam comunicados à Professora por meio do referido caderno. Já no EF2, a coordenação envia bilhetes e em alguns momentos relatórios mensais de acompanhamento escolar. No Ensino Médio, há uma comunicação mais direta com o aluno e, em determinadas situações, com os pais, por telefone, correio eletrônico ou pessoalmente. Além disso, a escola possui um *site* na internet, por meio do qual divulga os principais eventos que ocorrem na escola, informações sobre a proposta pedagógica, alunos e professores que se

destacam, calendário anual de atividades e comunicados específicos, dentre outras informações.

Se compararmos com as camadas populares, observa-se que o sistema de comunicação adotado é mais impessoal. Isso pode ser explicado pelas características de tais famílias - boa parte com pais trabalhando fora e que dispõem de um repertório cultural que possibilita ou facilita esse tipo de acompanhamento.

Dentre as falhas apontadas, 9,4% (7) dos pais afirmaram “haver falhas na comunicação e/ou no retorno (devolutiva aos pais)”; 4% (3) responderam que “nem sempre recebem explicações adequadas”; também 4% (3) afirmaram que “o problema é quando os alunos (filhos) esquecem de entregar os bilhetes”, neste caso sendo todos alunos do ensino fundamental 2 e ensino médio, já que os alunos do EF1 possuem um esquema diferente de comunicação, o qual é realizado por meio de caderno de recados.

As sugestões de melhoria foram: sistema para tirar dúvidas *on line*; maior aproximação com os professores; solicitar aos pais materiais de trabalho em aula com mais antecedência (cada sugestão aparecendo com 1,3% [1] das respostas) e comunicação via *site* ou *e-mail* (2,7% [2] das respostas).

Em relação à *receptividade da escola quando os pais a procuram*, a grande maioria (94,5% [70]) a classificou como sendo “boa” (48,6% [36]) ou “ótima” (45,9% [34]), sendo que 2,7% (2) acharam “regular” e nenhum pai assinalou “ruim”. Sobre as justificativas, 16,2% (12) dos pais consideravam o atendimento da escola “bom, excelente, com funcionários prestativos”; 5,4% (4) disseram que “sempre têm retorno, sempre são ouvidos”. Por se tratar de uma escola relativamente pequena facilitaria uma maior proximidade com os alunos e suas famílias. Apenas 5,2% (4) (1,3% [1] EF1 e 3,9% [3] EF2) colocaram os aspectos negativos ou deram sugestões, com as seguintes afirmações: “às vezes tentam camuflar os problemas”; “há abertura, mas há modificações” e “quando precisei, não fui ajudada”.

Ao mapear os *hábitos de estudo dos alunos* em casa ou no tempo além das aulas por semana, o maior percentual (35,1% [26]) foi “mais de cinco horas”, seguido por “duas horas” (13,5% [10]) e “cinco horas” (12,1% [9]).

Quando analisamos os segmentos, os alunos do ensino médio apresentaram os percentuais mais elevados de tempo de estudo além das aulas: 45,4% (5) estudavam mais de cinco horas por semana ao passo que os alunos do ensino fundamental 2 obtiveram um percentual de 34,1% (14) e do ensino fundamental 1 31,8% (7). (Ver o gráfico 9).

Em relação às observações, alguns pais ressaltaram que o tempo de estudo aumenta no período das provas ou que aumenta de acordo com a demanda e outros que o tempo de estudo inclui as tarefas de casa. Um percentual de 4% afirmou que o filho só estuda na época das provas. (Ver os gráficos 9, 10 e 11).

Em relação ao *local de estudo* do filho em casa, a maioria dos pais (59,4% [44]) afirmou que o filho estuda no quarto ou escritório. Analisando por segmento, os percentuais foram 31,8% (7) do EF1; 70,7% (29) do EF2 e 72,7% (8) do EM. Por sua vez, 22,9% (17) afirmaram localizar-se em outro local (40,9% [9] EF1; 14,6% [6] EF2 e 18,1% [2] EM), perfazendo os seguintes percentuais: 13,5% (10) na sala de jantar (31,8% [7] EF1; 2,4% [1] EF2 e 18,1% [2] EM); 5,4% (4) na sala (9% [2] EF1; 4,8% [2] EF2); 2,7% (2) cozinha (todos EF1) e 1,3% dos pais não especificaram. Um percentual de 18,9% (14) dos pais afirmou que seu filho “estuda em diversos locais da casa”.

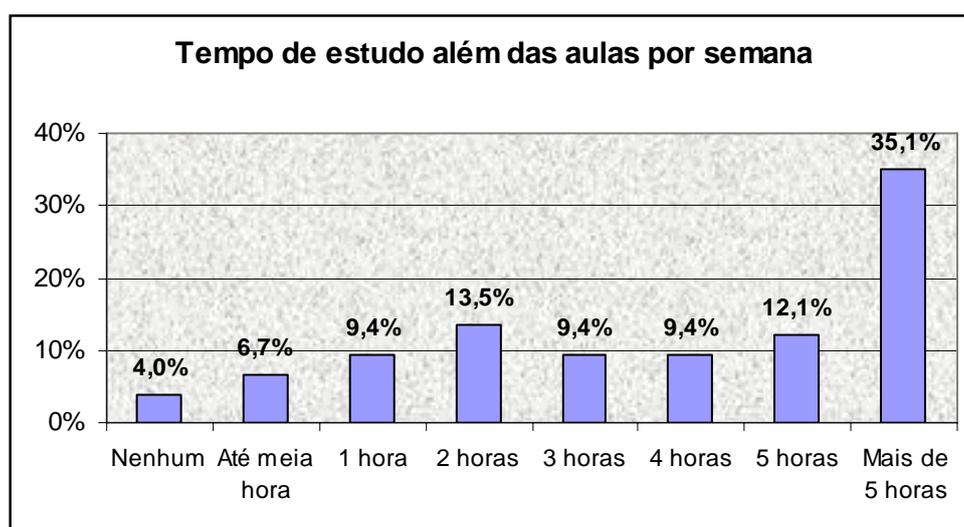


Gráfico 9

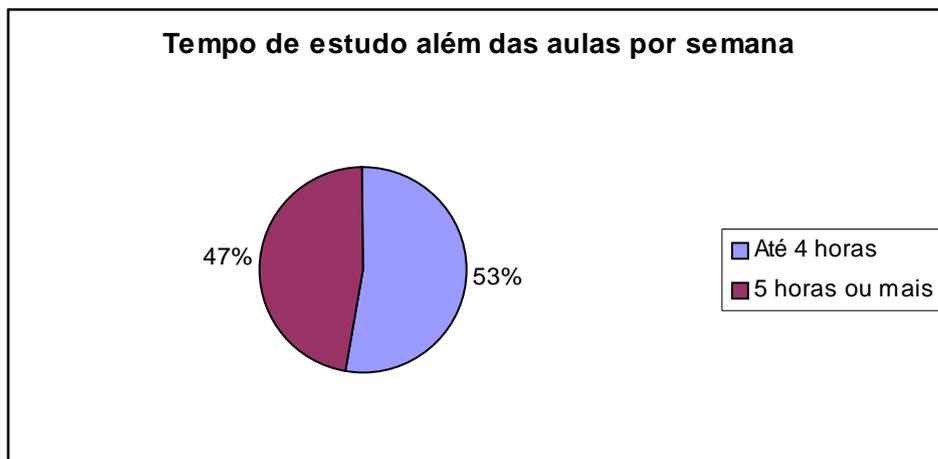


Gráfico 10

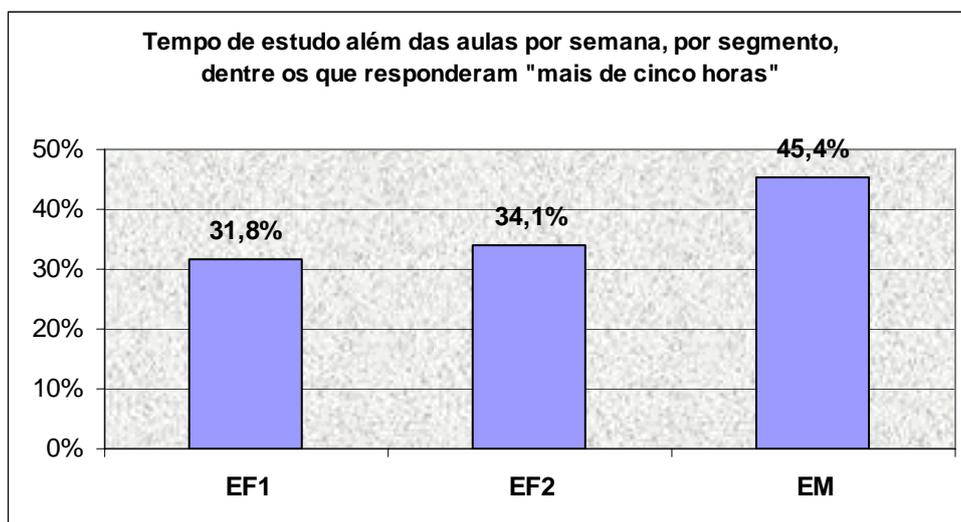


Gráfico 11

Considerando os itens de *apoio aos estudos*, constatou-se o seguinte: 68,9% (51) dos filhos possuem mesa ou escrivaninha própria para a realização dos estudos e deveres de casa; 66,2% (49) possuem computador com internet de banda larga; 62,1% (46) das famílias possuem enciclopédias ou livros de pesquisa; 20,2% (15) têm biblioteca familiar; 16,2% (12) possuem computador com internet discada e 5,4% (4) possuem computador, mas sem internet. (Ver o gráfico 12).

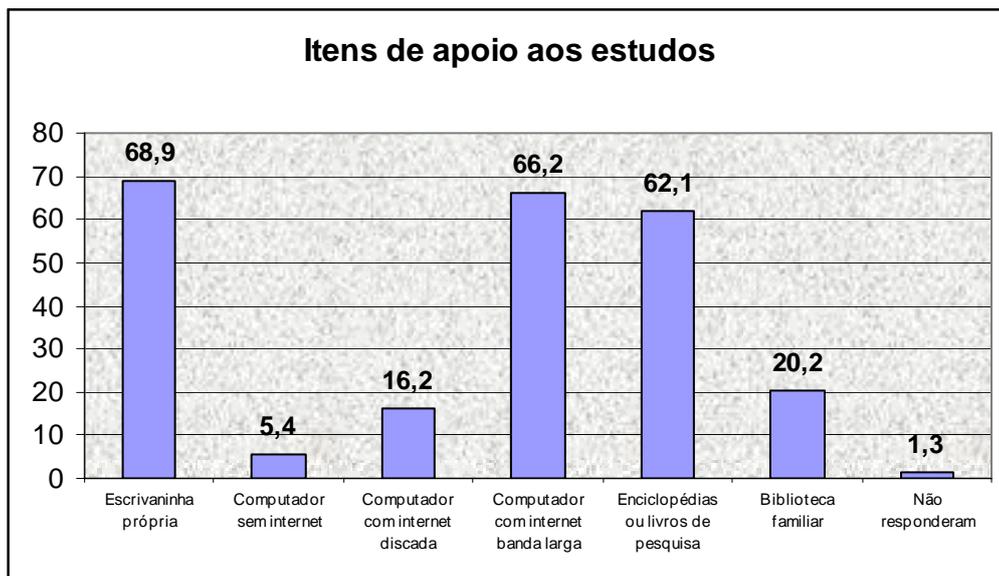


Gráfico 12

Os dados anteriores revelam, de acordo com BRANDÃO (2007, p. 9), a presença de um “capital cultural materializado” no ambiente das famílias pesquisadas, indicado pela utilização de recursos materiais que possibilitam a manutenção ou ampliação do volume do capital cultural. Isso demonstra a valorização da cultura escolar pelas famílias, além de se tornar um diferencial significativo para um desempenho escolar mais favorável, ao menos em potencial, porque é preciso que ocorra um efetivo aproveitamento de tais condições propiciadas pelas famílias. MENEZES-FILHO (2008) constatou que ter vários livros em casa e computadores está associado a um melhor desempenho escolar. CARVALHO (2004a) também menciona algumas condições presentes na família que contribuem para um maior envolvimento no processo de escolarização de seus filhos:

“Como sabemos, participar da educação dos filhos e filhas comparecendo às reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural, vontade e gosto. Capital econômico se traduz em tempo livre (e boa qualidade de vida) para que o pai ou mãe se dedique ao acompanhamento dos filhos/filhas ou, na falta de tempo, dinheiro para pagar uma professora particular em casa ou aulas de reforço” (p. 46).

Quando consideramos o *acompanhamento das tarefas escolares* para casa, a maioria (79,7% [59]) respondeu que realiza algum tipo de acompanhamento. (Ver o gráfico 13). Nota-se que o percentual dos que afirmaram acompanhar diminui de acordo com o segmento (90,9% [20] EF1; 78% [32] EF2 e 63,6% [7] EM), o que pode ser explicado pela maior autonomia dos alunos mais velhos. (Ver o gráfico 14).

CARVALHO (2004) destaca os efeitos do dever de casa na rotina familiar:

“Concebido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o dever de casa não apenas afeta seu planejamento e implementação, e, portanto, o trabalho docente, mas afeta também a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares” (p. 95).

Em relação ao modo de acompanhamento, o maior percentual (27% [20]) afirmou que acompanha tirando dúvidas, sendo que 22,9% (17) verifica se a lição está correta ou se concluiu a mesma e 20,1% (15) dos pais afirmaram oferecer algum tipo de ajuda. Ainda, 27% (20) responderam que apenas supervisionam e cobram o tempo de estudo. As demais respostas totalizaram 11,9% (9), lembrando que a questão era aberta. (Ver o gráfico 15).

LEE e BOWEN (2006) classificam os tipos de envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos em tarefas como ajuda, organização e conversa sobre as lições de casa e o cotidiano escolar. MENEZES FILHO (2008) afirma, com base em constatações em suas pesquisas, que estar presente na vida escolar do filho, cuidando para que ele faça a lição contribui para um melhor rendimento escolar.

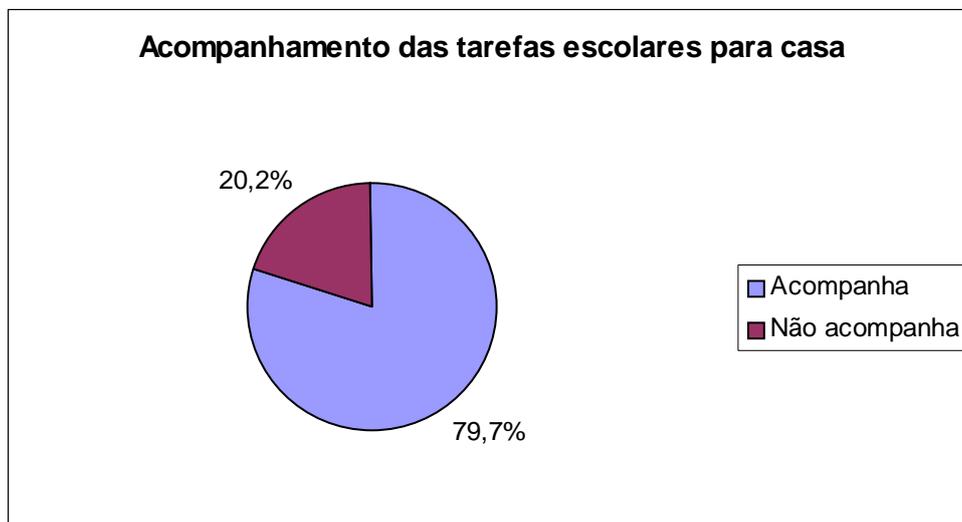


Gráfico 13

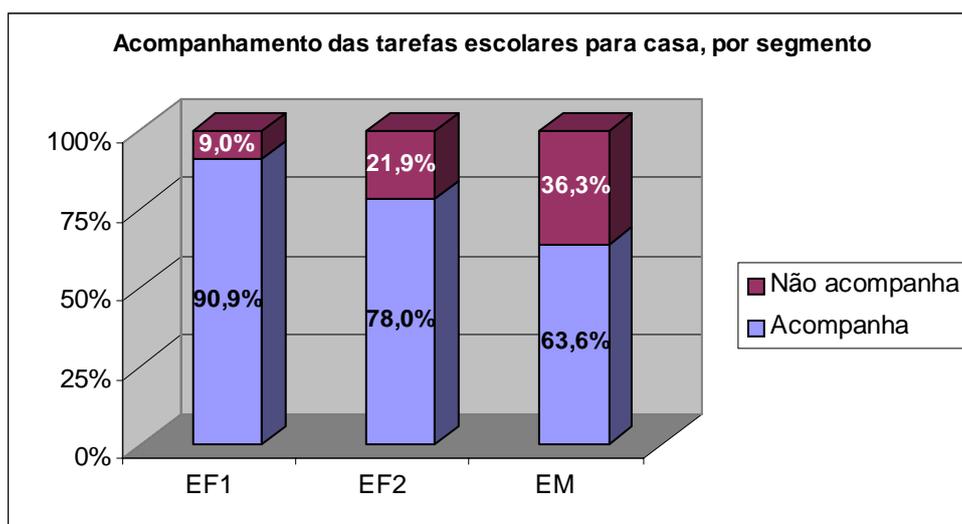


Gráfico 14

Quanto a *quem realiza o acompanhamento*, 33,7% (25) é feito pela mãe e apenas 2,7% (2) somente pelo pai. Atualmente, os dados apontam que as mães são as pessoas mais envolvidas no processo de escolarização de seus filhos (MAIMONI e RIBEIRO, 2006); além disso, o elevado grau de instrução das mães dos alunos pesquisados parece contribuir para tal envolvimento. Entretanto, os dados também indicam que muitos pais dividem essa tarefa ou revezam entre si: 36,4% das respostas apontaram como sendo o pai e/ou a mãe como responsável pelo acompanhamento. As demais respostas apontaram indivíduos diversos como Professor particular ou de reforço (4% [3]); mãe e Professora (1,3% [1]);

Psicopedagoga (1,3% [1]); avó, mãe e irmã mais velha (1,3% [1]); pai, mãe e irmã (1,3% [1]). (Ver o gráfico 16). Essa difusão no acompanhamento das tarefas parece ser uma tendência entre as famílias das camadas médias, conforme apontado por CARVALHO (2006).

Dentre os pais que mencionaram não haver algum tipo de acompanhamento (20,2% [15]), 6,7% (5) afirmaram que “o aluno consegue fazer sozinho as tarefas para casa”. Outras respostas encontradas foram: “o aluno tira suas dúvidas no reforço da escola” (4% [3]); “fazer sozinho o torna responsável” (2,7% [2]), dentre outras.

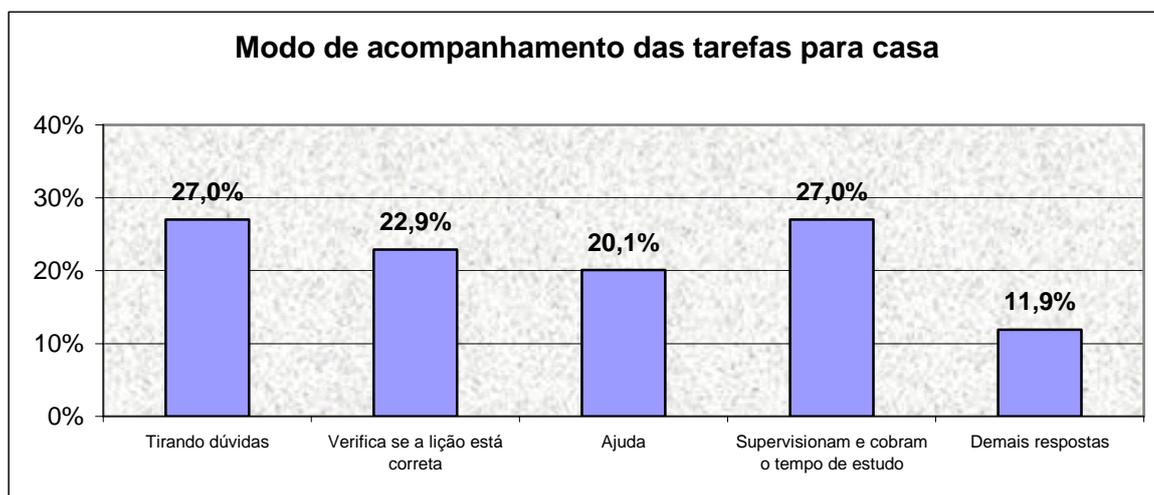


Gráfico 15.

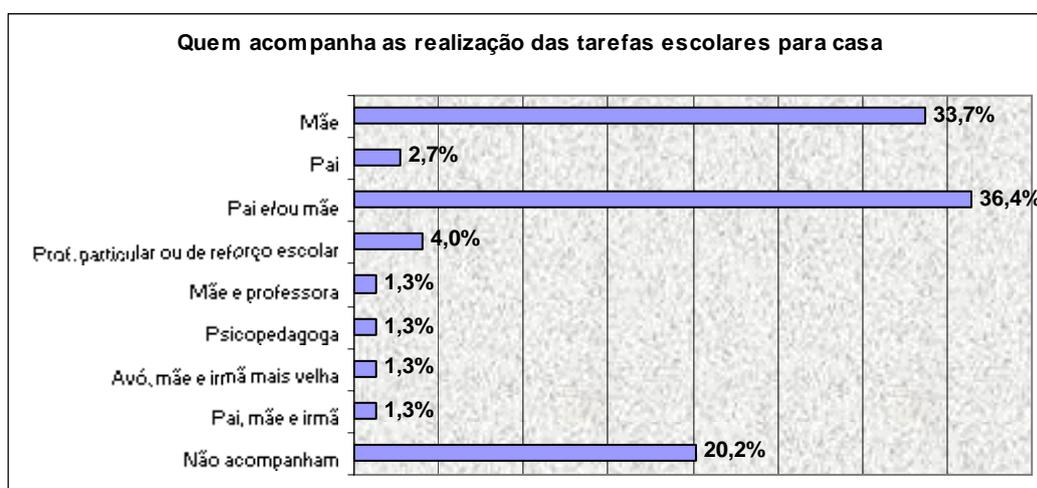


Gráfico 16

Sobre os pais que não realizam algum tipo de acompanhamento, a escolaridade dos mesmos parece ser um indicador importante para compreender essa atitude. Os dados revelaram que 35% (5) destes pais e 64% (10) destas mães estudaram até o ensino médio - abaixo da média de escolaridade dos respondentes. Chama-nos a atenção a escolaridade das mães – também abaixo da média em relação ao total das mães. Ainda que haja uma tendência de difusão no acompanhamento escolar, conforme mencionada em parágrafo anterior, as mães ainda são em geral as pessoas mais envolvidas no processo de acompanhamento escolar e é possível que este fator (menor escolaridade das mães), ainda que não exclusivamente, influencie a aparente menor preocupação com o acompanhamento escolar neste grupo em questão.

NOGUEIRA (2002) comenta que muitos pais com menor nível de instrução, mas que conseguiram certo êxito financeiro em suas vidas, são céticos em relação ao papel desempenhado pela escolarização na preparação para a os desafios do “mundo real”, pelo fato “de terem ‘se feito’ sem a escola, isto é, por terem obtido êxito econômico graças a trunfos exteriores ao saber escolar”. Por outro lado, podem não dispor de um repertório cultural que possibilite um acompanhamento mais efetivo.

Em relação ao *tipo de trabalho que a escola poderia fazer para ajudar os pais em relação às tarefas escolares* verificou-se que 18,9% (14) dos pais estão satisfeitos com o atual modo de condução deste processo. Constatou-se ainda que 6,7% (5) dos pais afirmaram que a escola “poderia aumentar a quantidade de tarefas”. O mesmo percentual de pais respondeu que a escola poderia “orientar os pais sobre a proposta e sobre como orientar os filhos”. Dentre estes pais, 2,7% (2) conheceram o projeto educativo por meio da escola e 4% (3) por outros meios, o que seria uma hipótese para explicar a necessidade destes pais de maior orientação quanto à proposta pedagógica. Um percentual de 6,7% (5) afirmou que “os professores deveriam explicar melhor as tarefas para casa”, sendo que 5,4% (4) afirmaram que a escola poderia “passar aos pais quais são as tarefas de casa” e 4% (3) “querem ser informados quando os filhos não estão bem ou não fazem tarefas”.

As demais respostas foram específicas, com destaque para assuntos relativos às tarefas de casa (6,7% [5]). Encontramos ainda afirmações como “corrigir rapidamente a tarefa e dar devolutiva”; “diminuir o conteúdo para que os alunos possam assimilar melhor” e “passar sempre um modelo de como resolver os exercícios”.

A cobrança por rapidez por parte dos professores no retorno sobre as tarefas para casa sugere interesse em acompanhar tais tarefas por parte desses pais. CARVALHO (2004) menciona que algumas famílias têm uma perspectiva “segundo a qual o dever de casa pode ser visto como uma necessidade legítima e uma prática desejável”. O *ethos* familiar certamente contribui influenciando na atitude da mesma (incluindo o filho-aluno) em relação às tarefas para casa, fazendo com que haja uma atitude favorável ou desfavorável, até mesmo encarando os deveres “como um fardo e uma imposição” (Idem, 2004).

Ao analisar os *motivos do comparecimento dos pais ao estabelecimento escolar*, verificou-se que a quase totalidade (98,7% [73]) dos respondentes afirmou comparecer à escola em circunstâncias variadas. Esses dados são consistentes com os estudos de LEE e BOWEN (2006), que mencionam pesquisas que apontam para um maior envolvimento dos pais na educação de seus filhos na *escola* do que em casa. Isso indica que os pais procuram atender as demandas por reuniões na escola ou outros eventos, sendo que tal envolvimento não encontra correspondência percentual. Quanto às razões do comparecimento, o motivo mais assinalado (91,8% [68]) foi “reunião bimestral de pais”; “festas e eventos” foi assinalado por 89,7% (66) dos pais. O terceiro motivo mais assinalado foi “convocação” (79,7% [59]) e em seguida “quando meu filho tem algum problema ou dificuldade” (72,9% [54]).

De acordo com a coordenação da escola, a reunião de pais ocorre com regularidade bimestral e é o principal momento de comunicação entre escola e família, por apresentar os resultados relativos ao desempenho acadêmico (boletins), pela entrega de avaliações escritas e por propiciar momentos de diálogo entre a família e a escola no que se refere ao desempenho e atitudes dos filhos e considerações diversas sobre a vida acadêmica do filho e das turmas. Isso pode

explicar o percentual elevado de pais que afirmaram comparecer a essas reuniões, apesar de não serem momentos exclusivos de comunicação com as famílias.

Verifica-se também que 12,1% [9] assinalaram “outros motivos”, a saber: “para acompanhar as aulas dos cursos extracurriculares”; “entrada dos alunos”; “quando ocorre indisciplina”; “pagamento da mensalidade”; “comparece em caso extremo, o aluno precisa se virar sozinho”; “toma a iniciativa de envolver-se com a escola”; “quando acha necessário, comparece ou telefona” e “para esclarecer alguma dúvida”. É significativo que, exceto pelo motivo de comparecimento à reunião bimestral com os pais, vários motivos assinalados apontam um comparecimento por motivos sociais ou para resolver algum problema, o que poderia explicar o fato de alguns ainda terem dúvidas apesar de comparecerem com frequência à escola.

Ao considerar a *atitude dos pais quando o desempenho de seu filho na escola é bom*, as respostas indicam que 97,2% [72] dos pais elogiam (100% [22] EF1; 95,1% [39] EF2 e 100% [11] EM); 20,2% (15) procuram recompensar de alguma forma (22,7% [5] do EF1; 19,5% [8] do EF2 e 18% [2] do EM); 14,8% (11) descreveram outras atitudes (18,1% [4] do EF1; 14,6% [6] do EF2 e 9% [1] do EM) e apenas um pai (1,3%) afirmou ser indiferente. Observa-se, assim, uma semelhança nas atitudes dos pais ou responsáveis em relação aos alunos dos diversos segmentos, com um pequeno decréscimo no percentual na questão da recompensa conforme o aluno fica mais velho.

Quanto à *forma de recompensa*, 14,8% (11) afirmaram que dão presentes (como brinquedos e jogos, por exemplo) quando o desempenho de seu filho na escola é bom; 6,7% (5) recompensam com passeios e 2,6% (2) deixam o filho fazer algo que gosta muito, como ficar com os amigos e dormir fora, ressaltando que 9% (1) dos pais do ensino médio não especificou o tipo de recompensa e 9% (1) afirmou recompensar com “passeios”. As demais atitudes mencionadas foram: “explico que ter um bom desempenho é sua obrigação” (6,7% [5]); “incentiva a continuar assim” (5,4% [4]); “conscientizo que ter um bom desempenho lhe trará benefícios” (2,7% [2]) e “mostramos que ter um bom desempenho é consequência de sua dedicação” (1,3% [1]).

Considerando a atitude dos pais quando o desempenho de seu filho na escola não é bom, o maior percentual obtido (83,7% [62]) foi “procuro orientá-lo a estudar mais e tirar suas dúvidas”. Entretanto, essa opção obteve um menor percentual entre os pais do Ensino Fundamental 1 (72,1% [16]), o que pode ser explicado pela evidente menor autonomia dos alunos nessa faixa etária (6 a 11 anos) para resolver por conta própria suas dificuldades escolares. Assim, não é surpresa que o maior percentual neste caso foi para os pais do Ensino Médio (90,9% [10]), onde os alunos mais velhos apresentam maior autonomia ao procurar resolver suas dúvidas. Também, um percentual elevado dos pais (56,7% [42]) afirmou que procura a escola, por meio do professor e/ou coordenador, com o objetivo de obter maiores informações para a orientação de seu filho, sendo que 24,3% (18) impõem restrições ou castigos (a maioria do EF2). Comparando com os dados anteriores, nos quais constatamos que 20,2% (15) dos pais procuram recompensar os filhos quando o desempenho é bom, verificamos uma tendência “recompensa – castigo” nas atitudes dos pais.

Conforme os dados apontaram, os pais da escola pesquisada são dotados de elevada escolaridade e em sua maioria realizam um acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que é consistente com as pesquisas de LEE e BOWEN (2006), que ressaltam a importância do envolvimento com a escola para uma melhor orientação de seus filhos - pais que comparecem à escola obtêm informações sobre como podem melhor ajudar os filhos nas lições de casa.

Verificou-se ainda que 16,2% (12) afirmaram tomar “outras atitudes”; 12,1% (9) encaminham o filho para centros de orientação pedagógica e 10,8% (8) contratam um professor particular. De acordo com a coordenação da escola, o reforço oferecido aos alunos do EF2 e EM supre boa parte das necessidades dos alunos, mas nem sempre é possível oferecer um auxílio individualizado. Nota-se também que muitos pais recorrem aos reforços particulares como sendo um “último recurso”, ao notar que as dificuldades de seu filho demandam necessariamente a atenção individualizada e específica de um professor particular.

O reforço oferecido aos alunos do EF1 assume características diferentes. Trata-se de um reforço mais individualizado e direcionado, de acordo

com as necessidades e dificuldades de cada aluno - informadas à professora do reforço pela professora do aluno. Isso pode explicar o fato de apenas 4,5% (1) dos pais deste segmento recorrerem ao reforço particular, em contraste com 12,1% (5) do EF2 e 18,1% (2) do EM. Essas ações são características das famílias dos meios favorecidos, dotadas de capital cultural e financeiro. NOGUEIRA (2004) afirma:

“Isso porque essas famílias dispõem de meios de luta contra o insucesso escolar, através de estratégias variadas de compensação e de reparação, capazes de remediar ou, ao menos, de atenuar os efeitos nefastos do fracasso”.

Ao mapear as expectativas em relação à educação e/ou escolaridade dos filhos, verificou-se que 32,4% (24) (EF1 27,2% [6]; EF2 36,5% [15] e EM 27,2% [3]) das respostas estavam relacionadas a cursar uma boa universidade (alguns incluíram sair-se bem nela ou ainda cursar pós-graduação). Respostas associadas ao desenvolvimento de habilidades, autonomia e sociabilização obtiveram um percentual de 32,4% (24) (EF1 31,8% [7]; EF2 38,9% [16] e EM 9,0% [1]). Um percentual de 26,9% (20) (EF1 31,7% [7]; EF2 24,3% [10] e EM 27,1% [3]) destacava a importância dos estudos na obtenção de maiores oportunidades e ter um bom desempenho profissional. (Ver o gráfico 17).

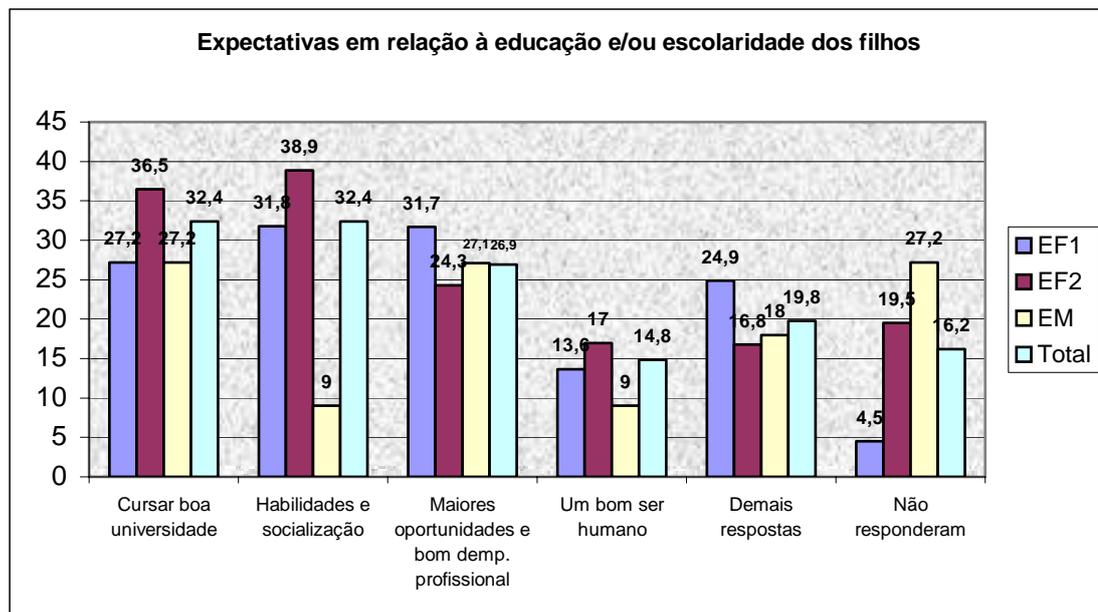


Gráfico 17

Conforme análise anterior, essas expectativas refletem o elevado nível de escolaridade e de capital cultural das famílias investigadas, que projetam para seus filhos uma formação educacional senão semelhante a que tiveram, ainda superior, sendo isto consistente com a tendência do aumento progressivo da escolaridade dos brasileiros. SANTOS e GRAMINHA (2005) revelam estudos que indicam a relação entre a expectativa dos pais para a educação de seus filhos e o sucesso escolar. Para LEE e BOWEN (2006), a expectativa dos pais para a educação dos filhos é o fator preponderante para melhores consecuições na vida acadêmica.

Os pais que projetam para seus filhos uma carreira dotada de formação acadêmica elevada e que abra oportunidades profissionais, naturalmente esperam que seus filhos obtenham na escola as qualificações necessárias a tais aspirações.

Se observarmos os dados relativos às práticas educativas e culturais das famílias pesquisadas, os quais serão analisados mais adiante, nota-se que as mesmas são portadoras de um elevado capital cultural materializado, o qual, se colocados em condições de transmissão pelas famílias (LAHIRE, 1997), contribuem potencialmente para que seus filhos obtenham melhores consecuições

acadêmicas em sua formação escolar e profissional. Associemos a isto o fato de um percentual expressivo dos pais avaliar os hábitos culturais como sendo muito relevantes (ver o gráfico 19).

NOGUEIRA (2002) justifica o investimento dessas famílias na educação, destacando a valorização dada ao capital escolar:

“No caso das famílias com alto capital cultural, a propensão é de concentrar os investimentos no mercado escolar porque é nele - em face da ausência ou da posse limitada de outras espécies de capital – que estão depositadas as expectativas de um bom futuro para os filhos.”

BOURDIEU (1998) discorre sobre as razões da valorização da escola pela classe média, afirmando que a escola oferece a oportunidade de satisfazer suas expectativas, “confundindo os valores do êxito social com os de prestígio cultural”. O autor afirma:

“Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão a adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de (...) de aspiração ao êxito na escola” (p. 48).

O “êxito na escola” não envolve apenas a assimilação dos conteúdos programáticos das disciplinas, considerando que uma das funções da escola é a de ensinar repertórios de comportamentos sociais. O problema é que as escolas muitas vezes são refratárias a este tipo de trabalho – não muito fácil de se mensurar, mas não por isso menos importante.

Segundo a coordenação, a proposta pedagógica da escola pesquisada concebe um currículo que considera a educação como sendo não apenas uma transmissão de conteúdos e informações, mas também como um meio de desenvolver valores, habilidades e competências. Se associarmos essa

concepção às expectativas dos pais em relação à educação e/ou escolaridade de seus filhos, nota-se que, além do fato de cursar uma boa universidade, qualidades como habilidades, boas oportunidades profissionais e que o filho seja “um bom ser humano” foram citadas por muitos pais - um total de 14,8% (11) (EF1 13,6% [3]; EF2 17% [7] e EM 9,0% [1]) dos pais afirmaram esperar que seu filho “seja educado, honesto, um bom ser humano, de formação ética”. Nesse sentido, observa-se uma certa consonância entre as aspirações familiares e a proposta pedagógica / projeto educativo da escola pesquisada.

As demais respostas totalizaram 19,8% (14) (EF1 24,9% [6]; EF2 16,8% [7] e EM 18% [2]) e apresentaram afirmações como “que ele saiba se comunicar, se escrever bem”; “que haja crescimento intelectual, que melhore”; “cursar pós-graduação”; “que a boa educação abra mais oportunidades no futuro”; “que tenha bons conhecimentos gerais”; “que utilize o máximo de sua capacidade”; dentre outras. Os que não responderam totalizaram 16,2% (12) (EF1 4,5% [1]; EF2 19,5% [8] e EM 27,2% [3]). (Ver o gráfico 17).

SANTOS e GRAMINHA (2005), citando Kellagham, Sloane, Alvarez e Bloom, afirmam que as expectativas acadêmicas que os pais têm para seus filhos exercem influência na aprendizagem e MENEZES FILHO (2008) menciona que as famílias que valorizam a educação tendem a passar o costume para os filhos.

Também, a escola parece assumir cada vez mais funções que antes eram vivenciadas nas famílias, adquirindo importância crescente na formação social e emocional. CARVALHO (2004a) afirma:

“Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, **assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais**” (p. 50)

Em apoio a esta constatação, CARVALHO (2004a, p. 50), citando Bidwell, afirma que “na sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna”.

Em relação aos *aspectos culturais e de entretenimento*, a opção de entretenimento com percentual mais elevado (91,8% [68]) foi “ir ao cinema ou alugar filmes”. Em seguida, “acessar a internet” (86,4% [64]); “assistir a programas de TV preferidos” (74,3% [55]) e “leituras” (72,9% [54]). Verificou-se ainda que 63,5% (47) possuem TV por assinatura; 56,7% (42) assinam ou compram regularmente revista; 44,5% (33) assinam ou compram regularmente jornal diário de caráter estadual ou nacional e 33,7% (25) vão ao teatro.

BRANDÃO (2007, p. 9, 10) ressalta que hábitos como ir ao cinema, navegar na internet e de leitura indicam a conversão de capital econômico em capital cultural. A mesma autora fala também sobre a presença de um “capital cultural materializado no ambiente familiar”, como bibliotecas e assinatura de revistas. MENEZES-FILHO (2008) afirma que ter livros e cultivar o hábito de leitura contribui para um melhor rendimento escolar e que os pais que valorizam esse aspecto tendem a passar o costume para os filhos. (Ver gráfico 18).

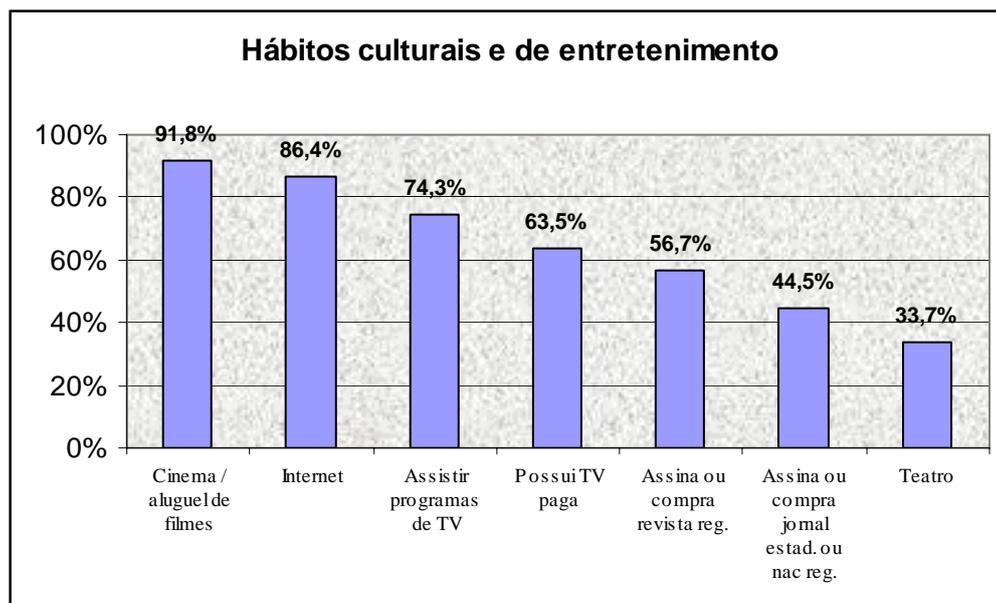


Gráfico 18

Em relação ao acesso à internet, 71,6% (53) a utilizam para *e-mail* (correio eletrônico); 64,8% (48) utilizam o *msn* (programa de mensagens instantâneas) e 47,2% (35) “navegam” pelo *orkut* (*site* de relacionamentos). Quanto ao conteúdo das páginas visitadas, 41,8% (31) acessam *sites* de pesquisa e/ou buscas; 21,6% (16) acessam *sites* de entretenimento; 10,8% (8) navegam em *sites* de notícias; 9,4% (7) acessam *sites* diversos; 8,1% (6) *sites* infantis; 6,7% (5) *sites* de esportes; 5,4% (4) *sites* de jogos; dentre outros.

Em relação aos programas de TV (aberta ou paga) favoritos, 44,5% (33) dos pais preferem “documentários”; 37,8% (28) apontaram os noticiários e reportagens como favoritos; 36,4% (27) mencionaram “filmes”; 31% (23) “infantil”; 16,2% (12) “esportes”; 9,4% (7) “novelas”; 8,1% (6) “musicais”; 8,1% (6) “seriados”; 6,7% (5) “animais” e uma série de outros programas menos assistidos.

Percebe-se, nos percentuais de assistência a programas de TV, uma ampliação do volume do capital cultural (BRANDÃO, 2007), tendo em vista a preferência por documentários, noticiários e reportagens – programas característicos de informação. Sobre isso, BRANDÃO (2007, p. 10) afirma que a valorização do capital informacional é “própria dos estratos da população com níveis de escolarização superior”.

Considerando os hábitos de leitura das famílias, obtiveram-se os seguintes resultados: 31% (23) lêem “literatura”; 24,3% (18) preferem “ficção”, 16,2% (12) “não-ficção”; 13,5% (10) citaram “diversos”; 12,1% (9) “científicos”; 6,7% (5) “infantis” e 6,7% (5) técnicos. Os demais tipos totalizaram 30,7% (23); sendo eles “auto-ajuda”, “religiosos”, “romance”, “saúde”, “alfabetização”, “biografias”, “esporte”, e “policial”.

Sobre o conteúdo preferido dos filmes, 31% (23) dos pais citaram “comédia”; 24,3% (18) preferem “aventura”; 20,2% (15) “ficção”; 18,9% (14) “ação”; 16,2% (12) “romance”; 12,1% (9) “desenhos”; 9,4% (7) “drama” e 6,7% (5) “diversos”. As demais citações totalizaram 19,9% (15), sendo “documentários”, “infantis”, “policiais”, “épicos”, “musicais”, “suspense” e “animais”. É interessante que um pai afirmou que “a família assiste a TV junta,

com um olhar crítico” e outro considera que “a TV por assinatura gera vício nos desenhos”.

Se compararmos com as famílias oriundas dos meios populares, os dados revelaram a desigualdade no acesso às tecnologias da informação. Dantas, apud BRANDÃO e MARTINEZ (2007) comenta:

“O capital-informação⁶ tende a dividir os homens e mulheres em ricos e pobres em informação, em aqueles que geram valor-informação para o capital e aqueles excluídos do processo de geração, registro, comunicação e consumo de informação-valor. Sociedades que não desenvolvem tecnologias da informação, com todas as relações e agenciamentos sociais nelas envolvidos, tendem não somente a ser sub-informadas em relação aos países capitalistas centrais, como também a erigir, dentro de suas fronteiras, divisões ainda mais fundas entre suas minorias um tanto ricamente informadas e suas grandes maiorias pobremente informadas.” (p. 7)

Ao analisar a opinião dos pais sobre a relevância dos hábitos culturais para a educação de seus filhos, a maioria (70,2% [52]) considerava-os “muito relevantes”, sendo que 18,9% (14) achavam “razoavelmente relevantes”; 2,7% (2) “pouco relevantes” e apenas um pai (1,3%) afirmou não haver relevância. (Ver o gráfico 19).

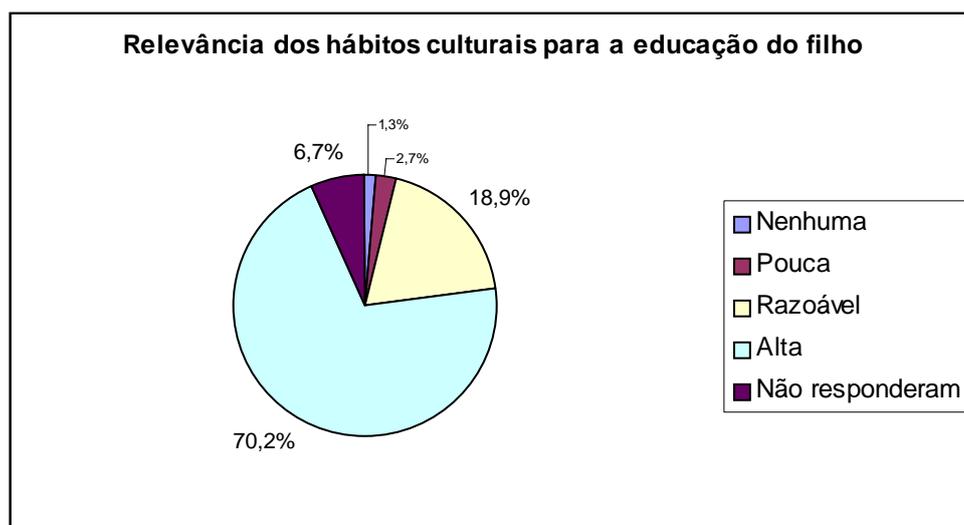


Gráfico 19

⁶ “Capital informacional com propriedades de insumo cultural, funcionando, portanto como uma dimensão da estrutura do capital cultural” (BRANDÃO e MARTINEZ, 2007).

Embora solicitadas, um percentual de 35,1% (26) não apresentou justificativas. Dentre os que justificaram, 20,2% (15) mencionaram que “a cultura é importante no mundo de hoje e para a educação”; 14,8% (11) afirmaram que “as informações ajudam a aprimorar os estudos, o conhecimento”; 8,1% (6) escreveram que os hábitos culturais “permitem um maior conhecimento do mundo, da realidade”; o mesmo percentual de pais afirmou que “permitem uma análise crítica dos acontecimentos” e também 8,1% (6) afirmou que “possibilitam maior destaque, maior inserção na sociedade”. Já 6,7% (5) dos pais mencionaram que “os hábitos culturais dos pais dão exemplo aos filhos”; e o mesmo percentual afirmou que “podemos nos informar e obter conhecimento de várias formas”. As demais justificativas totalizaram 10,7% (8), com afirmações como “a leitura é muito importante, fascina”; “é importante selecionar a informação”; “(os hábitos culturais) influenciam o modo de agir e de pensar” e “interação com outras culturas enriquece o conhecimento”.

As respostas indicam que as famílias pesquisadas percebem a conexão entre os hábitos culturais e o desenvolvimento intelectual e acadêmico de seus filhos. Além disso, preocupam-se com o exemplo que dão para seus filhos, o que revela a preocupação com a transmissão do capital cultural para os mesmos (LAHIRE, 1997). Donnat (2004), apud BRANDÃO e MARTINEZ (2007) analisa a questão da reprodução do capital cultural e suas implicações sociais:

“A cultura continua (...) um lugar onde os mecanismos de reprodução funcionam com maior eficácia e onde as desigualdades, medidas ao início do nível de estudos ou pela origem social, permanecem fortes” (p. 9, 10).

Em relação às atividades de lazer / entretenimento realizadas pelo filho com maior frequência, o maior percentual foi “atividades físicas / esportivas”, com 82,4% (61), corroborando pesquisas que apontam que os jovens provenientes dos meios favorecidos são menos sedentários (CAMPOS, 2008). As “atividades culturais”, como cinema e teatro, foram citadas por 62,1% (46) dos

pais (percentual aumenta de acordo com o segmento), um percentual elevado mas que não surpreende, já que um percentual expressivo dos pais (70,2% [52]), conforme análise anterior, considera os hábitos culturais muito relevantes para a educação de seus filhos. Um percentual de 37,8% (28) dos pais citou “internet / videogame”. O tradicional “clube” foi citado por 20,2% (15) dos pais como entretenimento realizado com frequência por seu filho, sendo que 18,9% (14) dos pais citaram “TV”; 16,2% (12) afirmaram que o filho costuma passear em áreas verdes; 14,8% (11) viajam; 13,5% (10) realizam “brincadeiras” (maioria EF1); 12,1% (9) vão ao Shopping; 10,8% (8) realizam atividades relacionadas à música (ouvir música; tocar instrumentos musicais); 10,8% (8) citaram “leitura”; 10,8% (8) realizam passeios diversos; 9,4% (7) almoçam ou jantam fora e 8,1% (6) participam em jogos diversos. As demais respostas totalizaram um percentual de 34,5% (26) e são mais específicas, com os pais apontando atividades como “ir à casa dos avós”; “lanchonete”; “festas”; “reuniões familiares”; dentre outras. Os que não responderam totalizaram 4% (3) das respostas. (Ver o gráfico 20).

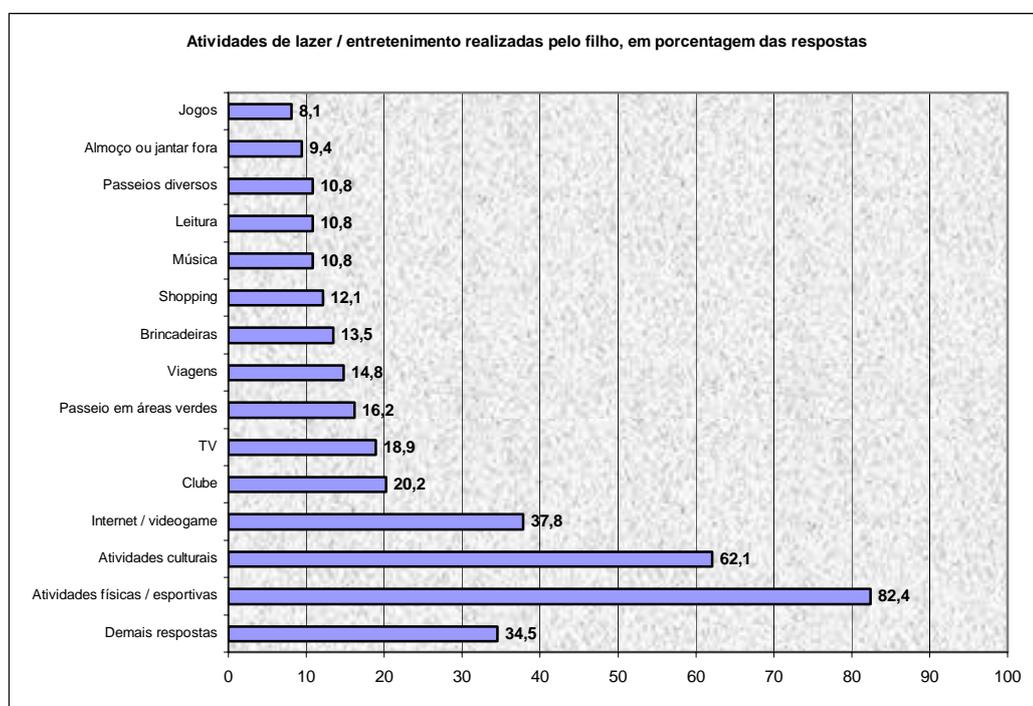


Gráfico 20

Os dados acima destacam um acesso mais amplo aos equipamentos de lazer por parte das famílias pesquisadas, provenientes dos meios mais favorecidos. FERRAZ (2007) comenta:

“As classes dominantes (...) não dependem da oferta pública de equipamentos de lazer para vivenciá-lo com qualidade. Os exemplos são inúmeros e evidentes, como espaços privados mais adequados e com mais equipamentos de lazer; canais pagos de tv; amplo uso de automóveis e meios financeiros para arcar com os combustíveis dos mesmos - a distância não seria obstáculo nesses casos” (p. 5).

Se agruparmos as respostas por companhia, obtemos os seguintes resultados: 44,4% (121) das atividades são realizadas com a família; 25,3% (69) com os amigos; 20,5% (56) com a família e amigos e 8,4% (23) sozinhas. (Ver o gráfico 21). Como era de se esperar, a maioria das atividades com a família apareceu entre os alunos do Ensino Fundamental 1 e a maioria das atividades com os amigos com os alunos do Ensino Médio, o que é natural, visto que muitos adolescentes, ao passo que ficam mais velhos e ganham mais liberdade para saírem desacompanhados dos pais, começam a sair mais com os amigos do que com a família.

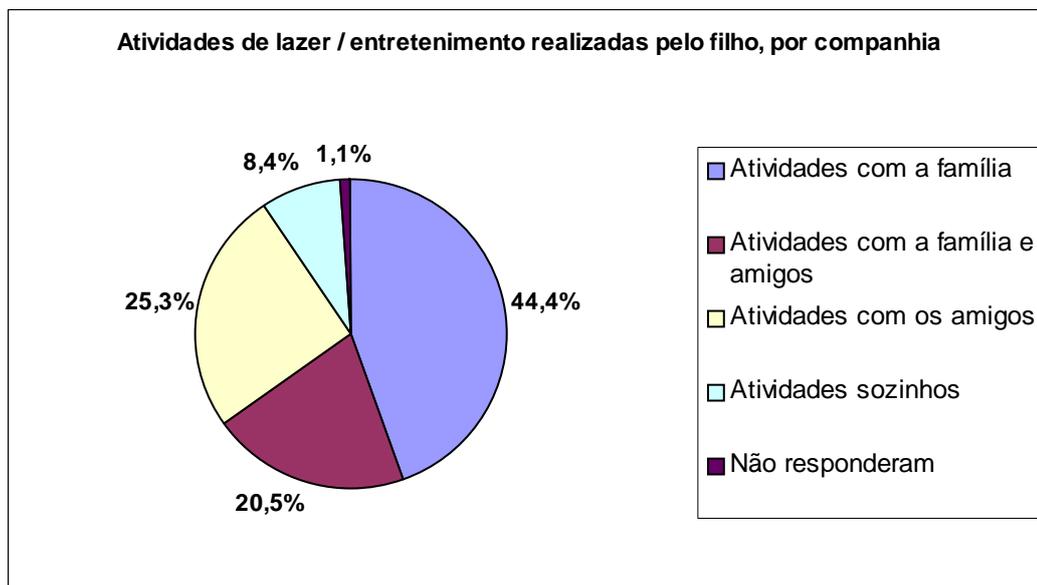


Gráfico 21

Considerando os cursos extracurriculares realizados pelo aluno (concluídos ou em andamento), os dados mostraram que boa parte dos alunos (43,2% [32]) faz ou fez o curso de natação, 41,8% (31) dos pais assinalaram “esporte” - o futebol foi apontado por 21,6% (16) dos pais; judô e tênis por 6,7% (5); musculação por 5,4% (4) e os demais esportes citados (11,9% [8]) foram: vôlei, handebol, ciclismo, ginástica rítmica, karatê, kung fu e tênis de mesa. O inglês apareceu com o terceiro maior percentual (35,1% [26]), seguido por “outros cursos” (16,2% [12]); “dança / ballet” (13,5% [10]); “instrumento musical” (10,8% [8]); “informática” (8,1% [6]); “espanhol” (5,4% [4]) e “outro idioma” (1,3% [1]).

Quando se analisa por segmento, verificou-se que, com exceção de “natação”, “esporte” e “outros cursos”, em geral os alunos mais velhos (do EF2 e EM) fizeram (ou faziam) mais cursos extracurriculares. No momento de aplicação do questionário, nenhum aluno do EF1 realizava curso de espanhol, outro idioma (exceto inglês) ou instrumento musical. Natação e esporte foram as opções que apresentaram maior equilíbrio nas respostas. A natação foi apontada por 40,9% (9) dos respondentes do EF1; 43,9% (18) do EF2 e 45,4% (5) do EM. “Esporte” foi apontado por 40,9% (9) dos respondentes do EF1; 41,4% (17) do EF2 e 45,4%

(5) do EM. O curso de inglês apareceu com os seguintes percentuais: EF1 (13,6% [3]); EF2 (43,9% [18]) e EM (45,4% [5]). Um pai (1,3%), do EF1 afirmou que o aluno cursa Espanhol. “Outro idioma” foi apontado apenas por 2,4% (1) dos alunos do EF2. “Informática” foi apontado por 4,5% (1) dos pais do EF1, 4,8% (2) do EF2 e 27,2% (3) do EM. “Instrumento musical” apareceu com os percentuais de 12,1% (5) do EF2 e 27,2% (3) do EM. “Dança / Ballet” obteve os percentuais de 4,5% (1) do EF1, 14,6% (6) do EF2 e 27,2% (3) do EM. A única opção na qual os alunos do EF1 obtiveram o maior percentual foi “outros cursos”: 22,7% (5) EF1, 12,1% (5) EF2 e 18,1% (2) EM.

Ressalta-se que foi solicitado aos respondentes que apontassem cursos já concluídos ou em andamento. Isso significa que os alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, por serem mais velhos, em geral tiveram mais tempo para cursarem, apresentando um quadro de certa forma cumulativo, o que pode explicar em parte porque esses alunos em geral realizavam ou estavam realizando mais cursos extracurriculares do que os alunos do Ensino Fundamental 1.

Entre os “outros cursos” citados, o que apareceu com maior frequência foi “pintura”, com 6,7% (5) (13,6% [3] EF1 e 18,1% [2] EM). Os demais cursos apontados (13,2% [10]) foram canto, catequese, circo, desenho, escultura em papel, português, rpg e teatro. Em relação aos instrumentos musicais, 5,4% (4) citaram “violão” e os demais (5,4% [4]) citaram piano, órgão e bateria.

Dantas, apud BRANDÃO e MARTINEZ (2007) discorre sobre os novos padrões de consumo cultural, sob as influências da globalização cultural:

Garcia-Canclini (2000) assinalou a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (livrarias, museus, salas de teatro, cinema e música), em consequência das características de complexificação da vida urbana – disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência” (p. 12).

Assim, na vida moderna atual, as categorias culturais se alteraram, onde a dicotomia cultura erudita x cultura popular foi substituída pela oposição

dos que saem bastante x os que ficam em casa. (BRANDÃO e MARTINEZ, 2007). As famílias pesquisadas, em função do capital cultural e econômico disponível, conseguem ampliar seu repertório cultural em função dos hábitos culturais e de entretenimento, conforme os dados colhidos revelaram.

Os pais também apontaram a relevância dos *cursos extracurriculares* para a educação de seus filhos. A maioria (59,4% [44]) os considera “muito relevantes”, 24,3% (18) consideram “razoavelmente relevantes”; 9,4% (7) “pouco relevantes” e apenas 1,3% (1) afirmou que tais cursos não têm “nenhuma relevância”. (Ver o gráfico 22).

Em relação às justificativas, a que apareceu com maior frequência (16% [12]) esteve relacionada à “aprendizagem extra, mais conhecimento”. Já 14,8% (11) afirmaram que os cursos favorecem o “desenvolvimento físico e mental”; igualmente 14,8% (11) escreveram que “ajudarão em seu futuro acadêmico e profissional”; Verificou-se ainda que 10,8% (8) das respostas estiveram relacionadas a sociabilização; 8,1% (6) comentaram que os cursos promovem a “disciplina e a responsabilidade”. Os demais comentários foram os seguintes: “ajuda a criança a perceber suas habilidades e aptidões”; “é importante, pois o horário escolar é pequeno”; “acham relevantes desde que não atrapalhem as brincadeiras livres”; dentre outros.

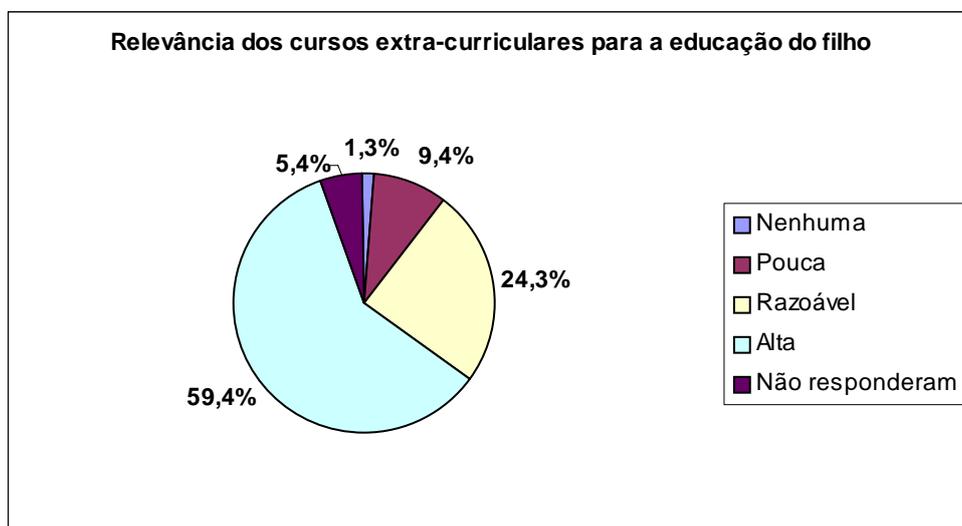


Gráfico 22

De acordo com Dantas, citado por BRANDÃO e MARTINEZ (2007), constata-se que nas famílias estudadas:

“(a) multiplicidade de recursos de ordem material, cultural, simbólica e econômica (...) oferecem condições muito particulares de ampliação do **habitus**, acrescentando-lhes condições de manter ou melhorar as posições de distinção relativa que ocupam nos campos sociais” (p. 15, 16).

Considerando o *interesse dos pais em conversar sobre algum tema abordado no questionário*, 68,9% (51) afirmaram não ter interesse; 10,8% (8) afirmaram ter interesse e 18,9% (14) não responderam. Quanto aos que manifestaram interesse, os assuntos apontados foram: proposta pedagógica, comunicação escola-família, vestibular, orientação sobre tarefas escolares, desempenho escolar e segurança.

Em relação às *observações* (23% [17] fizeram), as mesmas foram bem específicas. Alguns pais elogiaram o trabalho da escola, outros deram sugestões de melhoria, destacando-se assuntos como segurança, trabalho pedagógico, ambiente “aconchegante” da escola, sugestões de aulas, cursos, assuntos esportivos, dentre outros.

As informações obtidas nos permitem traçar um quadro característico das preocupações e ações das famílias dos meios favorecidos relacionadas à vida acadêmica e cultural de seus filhos, e suas implicações. Essas considerações serão abordadas na conclusão que se segue.

4. Conclusão

Analisando as questões respondidas pelos pais nesse trabalho de pesquisa para a dissertação de mestrado, nota-se que uma porcentagem expressiva dos pais provenientes dos meios favorecidos demonstrou preocupação com o ambiente social e o projeto educativo no processo de escolha do estabelecimento de ensino, apontando influências do capital cultural familiar e da rede de sociabilidade (capital social nos termos de Bourdieu) no processo de escolarização, atestando ainda estudos de NOGUEIRA, 2002.

As características familiares indicam que o capital cultural é desigualmente distribuído, tendo feições idiossincráticas, provavelmente ligadas ao *ethos* familiar. Variações na escolaridade dos pais repercutiram nas aspirações e expectativas familiares e no acompanhamento da vida acadêmica dos filhos. LAHIRE (1997) ressalta que é preciso que o capital cultural seja colocado em condições de transmissão pela família, por isso não é uma tarefa fácil identificá-lo e apontar suas conexões com o processo de escolarização.

A classe social a qual pertence a família em si só não explica maior ou menor envolvimento com a escola, mas sim o capital cultural e as aspirações e expectativas familiares transmitidas aos herdeiros. O perfil das famílias pesquisadas – elevada escolaridade, elevadas expectativas educacionais para seus filhos, portadoras de capital cultural expressivo – é propício para o acompanhamento da vida acadêmica dos filhos, o que exige condições como tempo disponível, valorização da escola e familiaridade com os conteúdos escolares, por exemplo (CARVALHO, 2004a).

As informações obtidas junto aos participantes da pesquisa também revelam uma presença expressiva de “capital cultural materializado” no ambiente das famílias dos meios favorecidos e ainda a transformação do capital econômico em capital cultural, indicado pela conversão de capital econômico em cultural e pela valorização do capital informacional, demonstrado pela posse de computadores, hábitos de leitura (livros, jornais, revistas), acesso à internet de banda larga, acesso a canais pagos de TV, frequência aos cinemas e teatros.

(BRANDÃO, 2007; MENEZES-FILHO, 2008), o que potencialmente revela a valorização da cultura escolar pelas famílias pesquisadas. Tal capital, se colocado em condições de aproveitamento pelos herdeiros (LAHIRE, 1997) contribui para um maior envolvimento das famílias na vida acadêmica de seus filhos (CARVALHO, 2004a).

Tais características revelam a desigualdade no acesso ao capital-informação, o que pode aprofundar as diferenças sociais entre tais famílias (provenientes dos meios favorecidos) e as famílias menos favorecidas socialmente (BRANDÃO e MARTINEZ, 2007).

Os dados também revelaram que as famílias pesquisadas demonstram uma preocupação em acompanhar as tarefas escolares. Não se trata de responsabilizar as famílias pelo sucesso escolar ao atribuir-las responsabilidades de acompanhamento de deveres escolares, mas de constatar a importância de tal acompanhamento.

Tal acompanhamento também pode ser uma expressão das expectativas educacionais dos pais para seus filhos. Os dados revelaram que as famílias em geral projetam para seus filhos uma carreira acadêmica que leve ao êxito profissional e social e suas práticas educativas familiares parecem estar associadas com tais expectativas. Tais expectativas também estão ligadas ao capital cultural e *ethos* familiar, ao reconhecimento do papel do capital escolar para o êxito social e também à possibilidade deste capital converter-se ou solidificar o capital cultural transmitido pela família (BOURDIEU, 1998; SANTOS e GRAMINHA, 2005; LEE e BOWEN, 2006; NOGUEIRA, 2002). Pesquisas recentes apontam que tal envolvimento das famílias contribui para um melhor rendimento escolar (MENEZES FILHO, 2007), além de afetar a rotina familiar e servir de conexão família-escola (CARVALHO, 2004).

As informações obtidas também indicam que as famílias pesquisadas dispõem, com maior facilidade do que as famílias dos meios populares, de recursos e estratégias para lidar com problemas e dificuldades no processo de escolarização de seus filhos, como contratar professores particulares ou encaminhar o filho a centros de orientação pedagógica (NOGUEIRA, 2004), o que pode minimizar o fracasso ou contribuir para o sucesso escolar.

Uma parte dos pais demonstrou preocupação com o conteúdo ministrado, achando-o complexo, confuso e difícil dos pais formados no ensino “tradicional” entender – ora, se não entendem, como podem ajudar? Assim, mesmo não sendo uma porcentagem expressiva de respostas (15,4%), a escola pesquisada poderia dar mais atenção a este fato.

Os dados obtidos por meio das respostas aos questionários e das informações junto à direção e coordenação da escola apontam para a necessidade e importância das famílias interessarem-se pela vida acadêmica de seus filhos.

A tradução deste acompanhamento não é simples e, conforme as considerações feitas ao longo desta pesquisa, depende do capital cultural da família, de como esta encara a educação escolar e de suas expectativas acadêmicas para seus filhos.

Acompanhar pode significar certificar-se de que o filho realiza as tarefas escolares e, se necessário, ajudá-lo a organizar-se para isso. Também pode significar a cobrança por horários de estudo (independentemente das tarefas para casa), horários que aumentam no período de provas. Também pode incluir um estreito contato com a escola e não esperar as reuniões bimestrais para discutir os problemas, mas contatar a escola (professor, coordenador ou diretor) assim que necessário, até mesmo para solicitar sugestões aos educadores sobre como a família pode ajudar a escola na orientação do filho-aluno.

As informações obtidas, se não apontam para um modelo talvez utópico de “municar” as famílias com condições que permitem influenciar de forma positiva no processo de escolarização, certamente indicam a necessidade de maior atenção por parte das escolas em projetos que busquem maior integração família-escola, não buscando realizar apenas uma aproximação física, mas também do capital escolar.

Os resultados ainda apresentam pistas sobre a questão do envolvimento dos pais ou das famílias dos alunos provenientes das camadas populares com a escola. Conforme apontado na pesquisa, os levantamentos demográficos indicam uma tendência de aumento na escolarização dos brasileiros. Como vimos isso não garante a existência de um capital cultural materializado nas famílias, mas pode repercutir no envolvimento das famílias com a vida acadêmica

dos filhos. Trata-se de um campo pertinente para novas pesquisas e para uma maior atenção das políticas públicas

É preciso considerar que o fato das famílias pesquisadas interessarem-se por responder o questionário revela provavelmente uma preocupação de tais famílias com a vida acadêmica de seus filhos. Por isso, outras pesquisas poderão lançar mão de mecanismos metodológicos que possam ampliar o leque de coleta de dados dos participantes, de modo a contornar este problema.

As influências das práticas educativas familiares no sucesso escolar dos filhos carecem de uma análise mais específica, que poderá ocorrer em pesquisas futuras. Também poderão ser analisadas em outras pesquisas a tradução que as famílias realizam da proposta pedagógica da escola, já que esta foi determinante como fator de escolha para matrícula na escola pesquisada. Como e por quais meios os pais percebem a proposta pedagógica da escola? Quais as razões desta escolha? Quais as conseqüências e relações com o capital cultural e *ethos* familiar? Acreditamos que outras pesquisas poderão contemplar estas questões e enriquecer as análises das relações das famílias com a escola.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A.M.F. **A Escolarização das Elites**. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u84.shl>. Acesso em 15 out. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2003.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BRANDÃO, Z. **A produção das elites escolares**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1461.D2W/INPUT1?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 30 jul. 2007.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos Filhos. In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 83, p. 509-526, 2003.

BRANDÃO, Z; MARTINEZ, M.E. **Elites escolares e capital cultural**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8466.PDF?NrOcoSis=25022&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 10 set. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M.E.P. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, vol. 9, nº 001, p. 31-46, UEP, 2006.

_____. Escola com extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista brasileira de educação**, nº 025, p. 94-104, ANPED, 2004.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 121, p. 41-58, 2004a.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, 2000.

_____. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. In: ANPED, 1998, Caxambu, **Trabalho** apresentado.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Da palmada à psicologia aplicada: a educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos. UNESP. **Textos**, 7, 1991.

DUPAS, M. A. **Pesquisando e normalizando**: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRAZ, W.R. **A distribuição desigual do lazer**: uma breve reflexão sobre as periferias urbanas. São Carlos: UFSCar / Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007. 09p. Artigo.

LAHIRE, B. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 24, n. 84, p. 983-995, 2003.

_____. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEE, J-S.; BOWEN, N.K. Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. In: **American Educational Research Journal**. Vol. 43, nº 2, pp. 193-218, 2006.

LOPES, A.; VIVALDO, L. **A influência da família no rendimento escolar do indivíduo**. Disponível em:
<<http://www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp>>. Acesso em 27 dez. 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIMONI, E.H.; RIBEIRO, O.M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. V. 87, nº 217, p. 291-301, 2006.

MALAVAZI, M.M.S. **Os pais e a vida escolha dos filhos**. 2000. 320 p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTINS, C. B. **Ensino Pago**: Um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes no desempenho escolar no Brasil.**

Disponível em:

<http://www.eg.fjp.mg.gov.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em 30 jun. 2008.

NOGUEIRA, M.A.. A Escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, p. 42-55, 1998.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A Escolarização das Elites**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. A Importância do que se aprende na escola: parceria escola-famílias em perspectiva. In: REUNIÃO DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2005, San Diego. **Artigo** apresentado.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAMARA, E. M. O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade. **Psicol. USP**, vol. 13, nº 2, p. 27-48, 2002.

SANCHEZ, S. **Instrumentos da pesquisa qualitativa**. Disponível em:

<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Instrumentos%20da%20Pesquisa%20Qualitativa.ppt#256,1,Instrumentos da Pesquisa Qualitativa>>. Acesso em 25 mai. 2008.

SANTOS, P.L.; GRAMINHA, S.S.V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. In: **Paidéia**, 15 (31), p. 217-226, 2005.

STROMQUIST, N. P. A oferta distinta de escolas públicas e particulares. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Vol. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, 2004.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, vol. 26, nº 90, jan-abr, 2005.

Anexo

Questionário

Identificação do Filho (Aluno)

Sexo: _____ Série (Ano): ____ do Ensino _____ (Fundamental ou Médio).

Caso possua irmão (s), especifique a posição deste filho na família, por ordem de nascimento (Ex.: 1º, 2º, etc):

Posição: _____

1. Residentes no domicílio, além do filho / aluno pesquisado:

Residente*	Sexo**		Idade
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	
	M	F	

*Coloque o grau de parentesco ou condição na família. Ex.: pai, mãe, avô, avó, irmão, outro parente, empregado, etc.

** M= Masculino. F= Feminino.

2. Grau de instrução do pai (ou responsável que mora com o filho(a)):

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto Rede Privada Rede Pública
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto Rede Privada Rede Pública
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto Rede Privada Rede Pública
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta Rede Privada Rede Pública

3. Grau de instrução da mãe (ou responsável que mora com o filho(a)):

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto Rede Privada Rede Pública
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto Rede Privada Rede Pública
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto Rede Privada Rede Pública
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta Rede Privada Rede Pública

4. Grau de instrução do avô paterno:

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta

5. Grau de instrução da avó paterna:

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta

6. Grau de instrução do avô materno:

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta

7. Grau de instrução da avó materna:

- a) Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto
b) Ensino Médio Ensino Médio Incompleto
c) Ensino Superior Ensino Superior Incompleto
d) Pós-Graduação Pós-Graduação incompleta

8. Renda Mensal Familiar

- a) 01 a 05 salários-mínimos

- b) () 05 a 10 salários-mínimos
- c) () 10 a 15 salários-mínimos
- d) () Mais de 15 salários-mínimos

9. Ocupação profissional do pai ou responsável: _____

Caso haja, especifique a ocupação profissional secundária: _____

10. Ocupação profissional da mãe ou responsável: _____

Caso haja, especifique a ocupação profissional secundária: _____

11. Por que matriculou seu filho nesta escola? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- a) () Projeto Educativo / Proposta pedagógica da escola.
- b) () Localização.
- c) () Por ter outros membros da família estudando na escola.
- d) () Estrutura física.
- e) () Ambiente social.
- f) () Valor da mensalidade.
- g) () Outros motivos.

Quais? _____

12. Você conhece o Projeto Educativo / Proposta Pedagógica da escola?

- a) () Sim.
- b) () Não.
- c) Caso tenha respondido “sim”, como conheceram? _____

d) O que destacaria de positivo e/ou negativo sobre o Projeto Educativo / Proposta Pedagógica da escola?
Positivo: _____

Negativo: _____

13. O que mais você gostaria de saber a respeito da escola? _____

14. Seu filho sempre estudou nesta escola?

- a) () Sim.
- b) () Não.
- c) Se a sua resposta foi “não”, por que saiu da escola anterior?

d) Nome da escola anterior: _____

e) Série(s) frequentada (s) na escola: _____

15. Quanto tempo seu filho dedica ao estudo em casa (ou no tempo além das aulas) por semana, aproximadamente?

- a) () Nenhum.
- b) () Até meia hora.
- c) () Uma hora.
- d) () Duas horas.
- e) () Três horas.
- f) () Quatro horas.
- g) () Cinco horas.
- h) () Mais de cinco horas.

Espaço para alguma observação, se julgar necessária:

16. Existe algum tipo de acompanhamento das tarefas escolares para casa?

- a) () Sim.
- b) () Não.
- c) Caso tenha respondido “Sim”, explique como realiza o acompanhamento e quem o faz.

d) Caso tenha respondido “Não”, explique o motivo.

17. Que tipo de trabalho a escola poderia fazer para ajudar os pais em relação às tarefas escolares?

18. Em relação ao seu comparecimento ao estabelecimento escolar:

- a) Não compareço.
- b) Compareço na (s) seguinte (s) circunstância (s): (Assinale mais de uma alternativa se necessário).
- c) Convocação.
- d) Reunião bimestral de pais.
- e) Festas ou eventos.
- f) Quando meu filho(a) tem algum problema ou dificuldade.
- g) Outros motivos. Quais?

19. Como você avalia a comunicação da escola com a família?

- a) Ruim.
 - b) Regular.
 - c) Boa.
 - d) Ótima.
- Se possível, justifique a alternativa assinalada. Dê sugestões para a melhoria, se for o caso.

20. Como você avalia a receptividade da escola quando a procura?

- a) Ruim.
 - b) Regular.
 - c) Boa.
 - d) Ótima.
- Se possível, justifique a alternativa assinalada. Dê sugestões para a melhoria, se for o caso.

21. Qual é a sua atitude quando o desempenho de seu filho na escola é bom?

- a) Indiferente.
- b) Elogio.
- c) Procuro recompensá-lo de alguma forma. Qual? _____
- d) Outras atitudes. Quais? _____

22. Qual é a sua atitude quando o desempenho de seu filho na escola não é bom?

- a) Indiferente.
- b) Procuro orientá-lo a estudar mais e tirar suas dúvidas.
- c) Contato o professor e/ou a coordenação da escola solicitando informações para poder orientar melhor meu filho (a).
- d) Contrato um professor particular.
- e) Encaminho-o a centros de orientação pedagógica.
- f) Imponho restrições ou castigos.
- g) Meu filho recorre à ajuda de colegas.
- h) Outras atitudes. Quais?

23. Quais são suas expectativas em relação à educação e/ou escolaridade de seu filho?

24. Como se caracteriza o local de estudo de seu filho em casa?

- a) Localiza-se no quarto ou escritório.
 - b) Outro (s) local (is). Qual (is)? _____
 - c) Estuda em diversos locais da casa.
- Possui ou tem acesso a:
- d) Mesa ou escrivaninha própria para a realização dos estudos e deveres de casa.
 - e) Computador (próprio ou da família), mas sem internet.
 - f) Computador (próprio ou da família) com internet discada.
 - g) Computador (próprio ou da família) com internet de banda larga.
 - h) Enciclopédias ou livros de pesquisa.
 - i) Biblioteca (da família).

25. Aspectos culturais e de entretenimento. Assinalar o que a família possui ou tem por *hábito* realizar:

- a) Assinatura (ou compra regular) de jornal diário de caráter estadual ou nacional.
- b) Assinatura (ou compra regular) de revista. Qual tipo?

- c) TV por assinatura.
- d) Acessar a internet. Qual tipo de uso?
 - e) E-mail.
 - f) Msn.
 - g) Orkut.
 - h) Sites. Quais tipos? _____
- i) Programas de TV (aberta ou paga) preferidos. Especifique o nome ou o tipo de programa:

- j) Leituras. Quais tipos de livros? (ficção, não-ficção, científicos, literatura, manuais, etc):

- k) Teatro
- l) Cinema ou Filmes alugados. Conteúdo preferido:

Espaço para alguma observação, se julgar necessária: _____

26. Em sua opinião, qual é a relevância dos hábitos culturais, como os citados na questão anterior, para a educação de seu filho? Assinale apenas uma alternativa.

- a) Nenhuma.
- b) Pouco relevante.
- c) Razoavelmente relevante.
- d) Muito relevante.
- e) Justifique a alternativa assinalada:

27. Aponte 4 atividades de lazer / entretenimento realizadas por seu filho com maior frequência:

1. _____ Com quem? _____
2. _____ Com quem? _____
3. _____ Com quem? _____
4. _____ Com quem? _____

28. Cursos extra-curriculares realizados pelo aluno (assinalar cursos já concluídos ou em andamento):

- a) Inglês.
- b) Espanhol.
- c) Outro Idioma. Qual?

- d) Informática.
- e) Instrumento musical. Qual(is)? _____
- f) Natação.
- g) Dança / Ballet.
- h) Esporte. Qual (is)? _____
- i) Outros cursos. Quais?

29. Em sua opinião, qual é a relevância dos cursos extracurriculares, como os citados na questão anterior, para a educação de seu filho? Assinale apenas uma alternativa.

- a) Nenhuma.
- b) Pouco relevante.
- c) Razoavelmente relevante.
- d) Muito relevante.
- e) Justifique a alternativa assinalada:

30. Em relação aos investimentos na educação de seu filho:

Tipo de Investimento	Quem paga	% do rendimento familiar mensal*
Mensalidade		
Transporte		
Alimentação (na escola)		
Livros e material didático		
Cursos extracurriculares		
Reforço escolar		
Uniforme		
Outro (especifique):		
Outro (especifique):		

* Responda *quanto* o custo representa em relação ao rendimento mensal da família, aproximadamente. Ex.: "15%". Obs.: Deixar em branco quando os pagamentos não afetarem o orçamento familiar (Ex.: pagto. efetuado pelo avô, padrinho, pai ou mãe separados, etc.).

31. Você tem interesse em conversar mais sobre algum tema abordado neste questionário?

- a) Não.
 - b) Sim.
- Qual (is) tema (s) ?

Espaço para observações:
