

HERANÇA CULTURAL E TRABALHO PEDAGÓGICO FAMILIAR: ESTUDO A PARTIR DE RENDIMENTO ESCOLAR ELEVADO

CULTURAL INHERITANCE AND FAMILY PEDAGOGICAL WORK: STUDY STARTING AT THE HIGH SCHOOL PRODUCTION

Ricardo José MEZZOMO¹

RESUMO

Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa que objetiva compreender e identificar algumas estratégias educativas em famílias cuja prole possui elevado rendimento escolar. A investigação utilizou questionários e entrevistas com pais e estudantes de um colégio particular da cidade de Blumenau - SC. As análises revelam, dentre outros indicativos, o intenso acompanhamento materno; a leitura e a escrita incentivadas desde a infância; a disciplina nos estudos em casa; o incentivo familiar para se obter excelentes notas e o alto investimento na educação escolar dos filhos. Um dos propósitos deste artigo é oferecer alguns subsídios para o debate sobre os valores agregados nessas famílias, bem como explicitar os mecanismos por elas mobilizados para atingir o rendimento escolar elevado.

Palavras-chave: Rendimento Escolar; Estratégias Educativas; Excelência Escolar.

ABSTRACT

The present article approaches the results of a research in which the goal is to understand and to identify some educational strategies in families with children who have high school grades and better score. This investigation has used questionnaires and interviews with parents and students of a private school in Blumenau, Santa Catarina. The analyses have showed the intense motherly following, the readings and writings since the childhood, the discipline in the studies at home, the family encouragement to get high grades and the high investment in children's education. One of the purposes of this article is to offer some subsidies to keep a debate on the values attached to these families as well as to explain the way children from these families got high school grades and better score.

Keywords: School Findings; Educational Strategies; School Excellence.

¹ Professor de Filosofia no Ensino Superior (IBES – SOCIESC) e no Ensino Fundamental (Colégio Bom Jesus Santo Antônio).
E-mail: <ricardojmenator@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Analisar, questionar e justificar os pontos-chave de alunos com déficit de aprendizagem, indisciplinados, repetentes e com fracasso escolar são objetos recorrentes de estudos no campo educacional. O foco um tanto pessimista de professores e das produções acadêmicas sobre as “coisas negativas” da escola, despertou o interesse em observar os que acabam “esquecidos” pela escola e pelo mundo acadêmico, ou seja, os estudantes com rendimento escolar elevado.

Embora, muito possivelmente, não tenha sido investigada, a experiência sugere que estudantes com bom ou excelente rendimento escolar, assim como os que são considerados modelos de comportamento, raramente são objetos de conversas entre os professores. Outro indício da despreocupação com os “bons” alunos pode ser identificado na prioridade dada para a chamada dos pais à escola: quando chamados, dificilmente são os primeiros.

Sem desmerecer tais estudos, a temática dessa pesquisa contempla, portanto, uma área na educação que se pode dizer pouco explorada pelos estudos e pesquisas realizados em livros, *sites* eletrônicos e revistas especializadas. Compreender o elevado rendimento escolar de um grupo de estudantes é o objetivo central desse artigo.

Para encontrar um grupo com o perfil procurado (conforme será explicitado no decorrer do texto), o local escolhido para a realização desta investigação foi o Colégio Bom Jesus Santo Antônio (CBJSA²). Os motivos para a escolha dessa Instituição particular de ensino podem ser assim sintetizados:

1º Os métodos e os critérios avaliativos utilizados no CBJSA impõem a necessidade da dedicação, quase exclusiva, extraclasse para que se possa figurar entre os “primeiros do ranking escolar”. A dificuldade de passar pela

“porta estreita” das notas elevadas indicaria, provavelmente, um grupo de estudantes com rendimento escolar elevado, mesmo que fosse frequentar outra instituição escolar brasileira.

2º Localizada no centro de Blumenau (SC), é reconhecida como tradicional na cidade e valorizada pela sua longevidade existencial (130 anos), rigor disciplinar e elevado índice de aprovação em vestibulares para universidades públicas.

3º: Uma investigação desse porte necessita o manuseio de informações documentais dos estudantes e familiares (históricos, boletins, endereço dos pais, fichários de uso interno da instituição, número de telefone etc.). Conhecer as estruturas do Colégio permite o ir e vir sem precisar de uma pessoa da escola para orientar, indicar, dar atenção especial – especialmente, para conversar com os estudantes, marcar com eles uma entrevista etc. Desempenhar o trabalho docente na Instituição facilita esses quesitos.

Depois de definido o campo inicial de pesquisa, houve a necessidade de selecionar o grupo a ser investigado. Como fazê-lo? Na seqüência, são apresentados os critérios, agentes e os caminhos percorridos para realizar a pesquisa.

Critérios para a seleção dos agentes

É importante salientar o controle metodológico relacionado à expressão rendimento escolar elevado, bem como considerar o seu caráter relativo. Um estudante de origem popular, com notas altas em uma escola pública de periferia, pode apresentar rendimento insuficiente em outro contexto escolar. Como, também, um estudante proveniente de uma escola particular com média geral igual a sete, pode obter excelentes notas em outro meio escolar. Todavia isso não implica que a noção não seja válida para os propósitos desta pesquisa,

² Sigla criada pelo pesquisador.

pois o rendimento escolar pode ser inserido num quadro de referência relativo ao montante dos investimentos realizados e à rentabilidade do trabalho escolar realizado pela família. Raciocínio semelhante vale para as distintas frações das camadas médias. É, dessa forma, que se afirma que a camada média intelectualizada (pais professores universitários, por exemplo) concebe o êxito de forma diferente da camada média de negócios (pais comerciantes).

O que vale ressaltar, nessa pesquisa, é o dado significativo de que poucas pessoas conseguem atingir o rendimento escolar elevado no Colégio em questão. Isso, especialmente no Ensino Médio (E.M.), ao se considerarem os métodos avaliativos elaborados e controlados, na maioria das vezes, por profissionais que não lecionam as disciplinas na turma avaliada. É claro que não significa ser esse o motivo gerador de difícil acesso às notas altas. É justamente a satisfação de todo um conjunto de exigências, cobranças, conteúdos, provas, que faz deste grupo, bastante seletivo, um caso exemplar de análise. Supostamente, pode-se afirmar, pelos resultados obtidos nessa instituição, que esses estudantes dificilmente decairiam no rendimento em outro contexto escolar.

Para este pesquisador e professor, um dos desafios foi definir o que devia ser levado em conta para afirmar que esse ou aquele estudante possuía ou não rendimento escolar elevado. Sabe-se que, geralmente, para desenvolver uma pesquisa, há a necessidade de estabelecer alguns termos. Assim, nesta pesquisa, a expressão "rendimento escolar elevado" designa o estudante que cumpre os seguintes critérios:

1) Possuir média global maior ou igual a 9,0 no primeiro e no segundo ano do E.M. Nesta pesquisa, *Média Global* é a média das médias anuais de todas as disciplinas cursadas no ano letivo.

2) Aprovação final em todas as disciplinas na trajetória escolar, isto é, nunca ter sido reprovado.

3) Ter estudado os dois anos do E.M. no CBJSA. Isso para tentar compor um grupo

homogêneo e não correr o risco de comparar resultados de estudantes que obtiveram determinadas notas em escolas diferentes (consideradas mais fáceis ou difíceis).

No ano de 2006, no CBJSA, 96 estudantes concluíram o segundo ano do E.M. Do número total, 58 (60,41%) são rapazes e 38 moças (39,58%). Para a seleção daquele rendimento escolar elevado foi importante consultar uma listagem com o ranking desses alunos elaborado pelo CBJSA. Esse ranking, produzido para fins de premiar os estudantes com maiores médias anuais, era elaborado a partir da média aritmética simples das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Matemática, Produção de Texto. Este procedimento deixava de fora quatro disciplinas – Inglês, Educação Física, Filosofia/Sociologia e Ensino Religioso.

Perante a realidade acima, optou-se por fazer um novo *ranking* e incluir todas as disciplinas ofertadas nos primeiros e segundos anos. Isso se justifica pela valorização equânime das disciplinas e avaliações de todos os professores; que este pesquisador estende às disciplinas antes excluídas.

De posse dos boletins, foram somadas as médias de todas as disciplinas dos quatro bimestres e se criou uma lista. De todos os estudantes (96) do segundo ano, foram nove (9,37%) os que ficaram dentro do critério de nota. Uma busca na documentação individual averiguou a presença de todos eles no primeiro ano do E.M. na mesma instituição de ensino.

O grupo ainda não estava fechado - pois faltava a média final obtida em 2005 -, quando ainda estava no primeiro ano do E.M. Esse critério foi estipulado para evitar a presença de alguém que tivesse obtido notas altas somente no segundo ano do E.M. Da seleção inicial (nove), seis estudantes também atingiram a média global igual ou acima de 9,0 e foram os selecionados como agentes da pesquisa. Três deles não atingiram o mesmo patamar no primeiro ano e foram excluídos. Essa exclusão não significa que não possuíssem bom rendimento

escolar. Na verdade, reconhece-se o caráter arbitrário do critério, mas este serviu como um parâmetro da pesquisa para cercar um grupo e dele extrair as informações necessárias.

De posse dessas informações, verificou-se o número reduzido de estudantes possuidores de notas elevadas em dois anos seqüenciais de estudos (6,25%), bem como o número expressivo de alunas no grupo selecionado: dos seis agentes da amostra, cinco são mulheres. Do ponto de vista proporcional, esse dado torna-se ainda mais significativo, se considerarmos que dos 96 alunos, apenas 38 eram meninas.

O fato dos seis estudantes continuarem no CBJSA em 2007 facilitou o contato e evitou possíveis contratempos. De cada estudante selecionado, depois de analisado o histórico escolar, foi elaborada uma tabela com a média global obtida por ele em cada série. Nos anos de 1998/99 no CBJSA, o rendimento escolar era avaliado com conceitos em cada disciplina (O – ótimo; B – Bom; R – regular; I – Insuficiente). Esses conceitos são expostos na tabela nas estudantes Francieli, Talita e Luíza que freqüentaram toda a trajetória escolar no CBJSA. Os nomes utilizados para os estudantes são fictícios e a presença deles nas Tabelas e Quadros não seguem uma ordem de médias escolares.

Tabela 1. Média global dos estudantes.

| Alunos | ENSINO FUNDAMENTAL | | | | | | | | ENSINO MÉDIO | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|
| | 1997 1ª Série | 1998 2ª Série | 1999 3ª Série | 2000 4ª Série | 2001 5ª Série | 2002 6ª Série | 2003 7ª Série | 2004 8ª Série | 2005 1º Ano | 2006 2º Ano |
| Francieli | 9.83 | 0 – 8 | 0 ³ – 8B – 1 | 9.72 | 9.63 | 9.07 | 9.14 | 9.40 | 9.68 | 9.66 |
| Janaina | 9.25 | Av. Descritiva ⁴ | | 9.67 | 9.68 | 9.77 | 9.45 | 9.54 | 9.65 | 9.65 |
| Rosana ⁵ | 9.42 | 8.95 | 8.72 | 9.55 | 9.42 | 9.30 | 9.28 | 9.19 | 9.23 | 9.49 |
| Talita | 9.55 | 0 – 7B – 1 | 0 – 3 B – 6 | 9.28 | 9.33 | 9.17 | 9.14 | 9.01 | 9.16 | 9.10 |
| Luíza | 9.35 | 0 – 8 | 0 – 7 B – 2 | 9.33 | 9.30 | 8.97 | 9.22 | 9.14 | 9.07 | 9.02 |
| Felipe ⁶ | 9.53 | 9.44 | 9.33 | 9.46 | 9.30 | 8.73 | 8.91 | 8.87 | 9.22 | 9.16 |

Fonte: Históricos escolares.

Com o grupo selecionado dentro dos critérios estipulados por esta pesquisa, o próximo passo foi encontrar elementos que permitissem explicações para o rendimento escolar elevado. Para tanto, a maioria dos dados veio de entrevistas/questionários realizados com os estudantes e os seus pais entre os meses de novembro (2006) a julho (2007).

O uso de entrevistas semi-estruturadas e de questionários privilegiou a obtenção de dados em profundidade sobre a trajetória escolar de cada estudante. Com base na investigação de Nadir Zago (2000), a aplicação de questionários e entrevistas contemplou quatro temas básicos:

1) dados sociais das famílias: estrutura familiar, inserção no mercado do trabalho, entre outros; 2) situação escolar dos filhos; 3) significado e práticas familiares de escolarização; 4) relação escola-família.

Antes, durante e depois das entrevistas, teve-se sempre em mente o alerta feito por Zaia Brandão (2003, p. 181) para que o entrevistador tenha a atitude de se colocar intensamente à escuta do que é dito, refletir a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e os gestos.

³ Em 1998 e 1999 no CBJSA, o rendimento escolar era avaliado com conceitos em cada disciplina no final do ano (O – ótimo; B – Bom; R – regular; I – Insuficiente). Na segunda série do E.F existiam oito disciplinas e nove na terceira série. Francieli, Talita e Luíza estudavam no CBJSA.

⁴ Freqüentou uma Escola Municipal até a sétima série. Nos anos de 1998 e 1999, a avaliação foi descritiva.

⁵ Até a 8ª série, estudou em outras instituições particulares.

⁶ Estudou em outro colégio particular até a 4ª série.

As informações colhidas nas entrevistas e questionários possibilitaram encontrar vários indicativos que auxiliaram na compreensão da trajetória escolar dos seis estudantes. Antes de apresentá-los, serão destacadas algumas características gerais que informam dados pertinentes para compreender os resultados escolares desses estudantes.

Breve caracterização das famílias

Os seis estudantes pesquisados pertencem ao tipo de família nuclear – pai, mãe e filhos. Essa configuração tradicional - embora seja difícil quantificar em quanto isso pode beneficiar/prejudicar o rendimento escolar -, apresenta-se como um ponto positivo ao grupo, especialmente, por aparentar uma solidez familiar e um acompanhamento mais rigoroso, longe das brigas pela guarda do filho e dos dramas da separação vividos por muitos casais. Aparentemente, há um distanciamento nessas famílias de situações extremamente adversas que poderiam ter prejudicado o percurso escolar de sua prole.

O impacto das novas configurações familiares sobre a escolarização dos filhos, segundo depoimentos de professores, leva ao frequente

esquecimento de livros ou cadernos “na casa do pai” quando de visita ocasional, com repercussões sobre o desempenho do aluno na sala de aula. Como fato que se generaliza, esse dado vem sugerir novas formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos, diversas daquelas realizadas por famílias nucleares, constituídas por pai, mãe e filhos (LELIS, 2005, p. 145).

As famílias investigadas possuem reduzido número de filhos – três com filho único e três com dois filhos. Pode-se afirmar que esse tipo de constelação familiar possibilita uma maior canalização dos recursos financeiros para os investimentos na escolarização dos filhos, bem como para o acesso a outros bens culturais.

O número limitado de filhos revela, ainda, uma estratégia de reprodução, caracterizada pela restrição da fecundidade. O objetivo, nem sempre posto conscientemente, é limitar a família a um número pequeno de filhos, ou ao filho único, no qual se concentram todos os esforços e esperanças. O pequeno-burguês não faz mais do que se dobrar ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: “na impossibilidade de aumentar a renda, precisa reduzir despesa, isto é, o número de consumidores” (BOURDIEU, 1998, p.107).

Quadro 1. Características das famílias.

| Estudante | Pais | Tutores | Idade dos Tutores | | Constelação Familiar - integrantes | Renda Familiar (em salários mínimos) ⁷ |
|------------------|---------|---------|-------------------|---------|------------------------------------|---|
| | | | Pai (P) | Mãe (M) | | |
| Francieli | Casados | Pais | P- 50 M- 48 | | 4 | Entre 5 e 10 |
| Janaína | Casados | Pais | P- 48 M- 44 | | 3 | 11 |
| Rosana | Casados | Pais | P- 53 M- 56 | | 3 | 14 |
| Talita | Casados | Pais | P- 56 M- 47 | | 4 | 10 |
| Luiza | Casados | Pais | P- 46 M- 43 | | 4 | Não informada. |
| Felipe | Casados | Pais | P- 47 M- 45 | | 3 | 12 |

Fonte: Informações obtidas no questionário realizado com os pais em março de 2006.

⁷ O valor usado como referência foi o de R\$ 350,00 – em março/ abril de 2006.

Ao relacionar a faixa salarial de cinco⁸ famílias com os seus valores, talvez não seja precipitado falar que foram ou são pais do prazer e do presente adiados. Isto é, por enquanto a vida passa, e mais tarde, “quando houver tempo”; “quando as crianças se formarem”; “quando os netos nascerem”; aí sim, “usufruiremos a vida”. Tais indicativos lembram as afirmações de Bourdieu quanto ao pequeno-burguês ascendente da França no século XX. O autor realça as auto-restrições do pequeno burguês como um ser que vive de uma forma austera e a sua própria forma corporal, na qual se exprime toda a sua relação objetiva com o mundo social, é a de um homem que deve fazer-se pequeno para passar pela porta estreita que dá acesso à burguesia (BOURDIEU, 1999, p. 100-110).

O RENDIMENTO ESCOLAR ELEVADO E OS INVARIANTES FAMILIARES

Dentre os teóricos que estudaram as relações entre família e escola, as idéias e conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu auxiliam a compreender alguns dados desta pesquisa. As suas análises situam a família como uma unidade de reprodução social e como tal, ela possui o papel de manter a ordem social.

Dentro do sistema de estratégias de reprodução, estão as estratégias educativas que “visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo” (BOURDIEU, 1998, 116). Uma das formas das estratégias educativas são as estratégias escolares ou de investimento escolar da família que consistem em ações mobilizadas pelos agentes, envolvidos na trajetória escolar de cada um dos estudantes. Nesse caso, as estratégias escolares se “referem ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e cursos adequados à manutenção e ampliação da

posição social da família” (ROMANELLI, 2003a, p.105).

Portanto é por meio de um conjunto de estratégias, entre as quais as educativas, como estratégias de investimento cultural, que a família visa reproduzir-se biologicamente e, sobretudo, socialmente, isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar a sua posição, ou seja, a sua situação no universo social (BOURDIEU, 2004).

Falar em estratégias educacionais não significa dizer que os pais sejam calculadores racionais. As condutas podem ser orientadas sem serem conscientemente dirigidas a determinados fins. Neste estudo, a noção adotada de estratégia não diz respeito a uma ação inconsciente e nem fruto de cálculo racional,

Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Na busca por compreender as práticas que permitiram a esse grupo de estudantes obterem resultados escolares elevados, os dados sugerem uma diversidade de contribuições. Nas análises das entrevistas realizadas com os pais e estudantes, foram detectados alguns mecanismos/estratégias que podem ter influenciado no rendimento escolar da prole.

Destarte, não há uma resposta pronta que permita atribuir maior ou menor importância a qualquer elemento de forma isolada. É possível observar e ressaltar alguns invariantes, isto é, hábitos comuns às famílias estudadas que se mostraram decisivos na trajetória escolar dos estudantes. Deve-se destacar, no entanto, que

⁸ Uma família optou por não informar os valores recebidos mensalmente. Mas, ao analisar a composição de outros capitais, foi possível supor um teto salarial elevado se comparado com as outras cinco famílias. “Prefiro não revelar os dados salariais. Chegamos a um bom patamar, prefiro não falar em valores” (Mãe da Luiza).

tais práticas exercem influências desiguais em cada grupo familiar, resultado da menor ou maior mobilização dos agentes e da herança cultural familiar que distanciam ou aproximam os mundos escolar e familiar.

De modo global, abaixo são destacados seis indicativos que auxiliam na compreensão do rendimento escolar elevado escolar:

1º - A presença de longa trajetória escolar em pelo menos um dos familiares: a instrução formal dos pais estabelece no núcleo familiar um conjunto de referências culturais que servem de base lógica para a aprendizagem dos filhos.

Os estudantes, em sua maioria, são filhos de pais com uma longa trajetória escolar: cinco mães possuem o Ensino Superior completo (duas delas com especialização) e uma o Ensino Médio. A escolaridade dos pais: três com Ensino Médio e três com Ensino Superior completo (um deles com especialização). Esses dados reforçam a constatação de que “a instrução dos pais é um dos fatores que mais se relaciona com o desempenho escolar dos estudantes e, no caso da repetência, quanto maior a instrução, menor é o risco de ocorrência desse fenômeno” (ALVES et al., 2007, p. 176).

Quadro 2. Escolaridade dos pais.

| ESTUDANTE | PAI | MÃE |
|-----------|---------------------|-----------------|
| Francieli | Ensino Médio | Ensino Superior |
| Janaína | Ensino Superior | Ensino Médio |
| Rosana | Superior incompleto | Ensino Superior |
| Talita | Superior incompleto | Ensino Superior |
| Luiza | Especialização | Especialização |
| Felipe | Especialização | Especialização |

Fonte: Informações obtidas no questionário e entrevistas com os pais.

2º - A existência, no ambiente doméstico, de uma cultura de exortações e admoestações voltadas ao êxito escolar: está enraizada nessas famílias a idéia de que os estudos são essenciais para um futuro promissor, e, para tanto, atitudes com relação à escola são permeadas pela valorização do que é ensinado naquele ambiente.

A incorporação do êxito escolar está entre as estratégias de legitimação e sucesso social dessas famílias; desse modo, realizam uma miríade de investimentos pedagógicos mais ou menos difusos que terminam por fazer, dos lares, micro-meios culturais favoráveis ao rendimento escolar (NOGUEIRA et al., 2003). A escola é legitimada dentro desses lares: a importância dela é exortada como essencial para uma vida melhor no futuro.

“Sempre dizia que tinha que estudar não só por estudar, mas que tivessem o amor pelos estudos, que é bom e que é pelo bem deles. E quando eles falavam que não gostavam de uma matéria, eu dizia que eles só não gostavam por não entenderem e que quando entendessem iriam adorar” (Mãe da Francieli).

“Eu nunca disse para ela que tem que tirar dez, mas, sabia que ela iria bem, pois eu estudava muitas vezes com ela e já sabia que ela sabia. Eu sempre dizia: caprichem e durante a semana não exijo que façam os trabalhos domésticos” (Mãe da Talita).

“Algumas vezes o Felipe fica chateado quando falamos que pagamos tanto [...] pelo colégio. [...]. E ele não entende que a gente quer dizer para dar mais valor ao colégio e não que queremos tirar de lá” (Mãe do Felipe).

Uma prática inesperada (ao pesquisador) foi diagnosticada em três famílias: frequentemente, em duas das seis famílias, ocorre a recompensa financeira direta por nota alcançada. Em um outro caso, houve a manifestação do estudante de que no E.F. ele era premiado pelo pai com dez reais por cada nota dez.

“Na antiga escola da Janaina, a professora de Matemática dela falou que em 15 anos que ela dava aula de Matemática a Janaina foi a primeira a receber a nota dez. Então meu esposo disse: vamos recompensar ela – a cada dez que ela tirar vamos dar R\$10,00 pra ela. Isso começou quando ela estava na sexta série. Isso também serviu como um estímulo pra ela [...]. E hoje, como ela ficou em segundo lugar e não precisa pagar a mensalidade, meu esposo dá o valor da mensalidade em dinheiro pra ela. Acho que é merecido [...]” (Mãe da Janaina).

“Nunca gostamos de ficar dando mesada para os filhos. Então eu fazia o seguinte: conforme a nota que eles tirassem, ganhariam um valor em dinheiro meu!!! A Francieli me dava uma despesa [risos]. Isso toda a vida e ela cobrava. [...] Isso ocorre desde quando ela estava nas primeiras séries. Fazia isso para incentivá-la [...], quase sempre ficávamos devendo pra ela. [risos]” (Mãe da Francieli).

3º- Disciplina econômica e alto investimento na educação escolar dos filhos: essas famílias depositam na chancela escolar as maiores esperanças de manutenção da posição ocupada ou mesmo de ascensão social e investem fortemente no sistema de ensino.

Ao relacionar a faixa salarial, mesmo em circunstâncias difíceis, os familiares citaram a renúncia de “regalias” para manter o filho na melhor escola por eles considerada como tal. De modo geral, nas famílias encontram-se situações favoráveis para os estudos, não faltando recursos materiais necessários à atividade escolar. Os pais depositam esperanças de que a prole tenha capacidade para manter ou melhorar as condições simbólicas e materiais. A continuidade

dos estudos corrobora o desejo de querer ver, nos seus filhos, pessoas realizadas profissionalmente.

Essas famílias investem duradouramente no trabalho pedagógico de acompanhamento e exortação frente às grandes expectativas relativamente à posição que ambicionam ocupar na estrutura das funções sociais. Nos termos de Pierre Bourdieu (1999), as famílias apresentaram o dado da disposição ascética, isto é, se fosse necessário, abrir-se-ia mão de outras necessidades para manter os filhos na escola:

“Como não somos ricos, não vou deixar uma fortuna em dólares ou sei lá, eu aprendi que se eu deixar conhecimento nunca ninguém poderá tirar dela. [...] Era caro para pagar [a escola], mas a gente sabe que quando tem algo importante não faz prestações de outras coisas” (Mãe da Talita).

“Um tempo foi difícil mantê-lo aqui [CBJSA] financeiramente. Mas, fizemos alguns sacrifícios e falamos que tirá-lo daqui nem pensar – isso só lá pela sexta série” (Mãe do Felipe).

4º - Filhos criados em um ambiente onde a leitura e a escrita são privilegiadas e incentivadas: os livros ocupam um lugar especial na vida da prole.

As atividades de leitura e de escrita estão presentes nas famílias investigadas desde a infância dos filhos. Foi possível registrar várias experiências de contato precoce com o material escrito por intermédio de pais, mães e irmãos. Eles cresceram em um meio marcado por, pelo menos, um familiar que utilizava a leitura e a escrita, valorizava essas práticas e as incentivava como forma de entretenimento, aprendizagem, troca de experiências e fonte de informação.

Assim, essa criança, hoje adolescente, pôde construir um “tesouro cultural” muito antes de entrar no mundo escolar e de fazer frente às suas exigências. O modo de se relacionar com a leitura e a escrita auxilia na construção de pré-disposições ou de resistência a essas práticas que podem refletir-se por todo o percurso escolar.

Bernard Lahire (1997) destaca que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada

com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o sucesso escolar em leitura. Para ele, quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Desse modo, o livro, os textos e as revistas, para a criança, constituem-se parte das ferramentas cotidianas pelas quais recebe o afeto de seus pais. Para ela, livro e afeto são elementos que estão associados.

É possível afirmar que os objetos de leitura não permanecem em estado de letra morta (LAHIRE, 1997) nessas famílias, são feitos vida pelos tutores, em especial pela mãe.

“No jardim ela trazia livrinho para casa e a gente sentava com ela e lia as historinhas, isso todos os dias. Com seis anos ela já lia” (Mãe da Janaina).

“Desde pequenos ganharam bastantes revistas, gibis. De presente dávamos revistinhas, tudo o que era educativo a gente dava. Teve uma época que eles anotavam quantos livros eles liam por semestre, [...] ela tinha listas de livros que tinha lido. Uns comprávamos outros ela pegava na biblioteca” (Mãe da Francieli).

“[...] Nós temos o hábito da leitura e sempre lia uma história por dia da Disney que era um almanaque diário. O meu marido sempre presenteia com livro” (Luiza).

“Tudo que era de figurinha e revistinha a gente comprava pra ela ler – por exemplo das Chiquititas” (Mãe da Rosana).

“[...] Lá em casa acordamos de manhã e na hora do café já folhamos o jornal, cada um pega um pedaço do jornal e lê. Isso todos os dias, pois o (marido) traz a noite do trabalho. Eu sempre tive a mania de ler, nos conhecemos nisso, sempre incentivamos a leitura” (Mãe da Talita).

5º - A presença e o acompanhamento maternos foram intensos na vida escolar de cada estudante: as mães reconhecem que as suas atitudes são

mais centradas nas preocupações escolares do que o pai.

Estudos sobre a relação entre pais e filhos têm mostrado a relevância da mãe nos cuidados com a prole e com sua socialização (ROMANELLI, 2003; SCHWARTZMAN, 1992; LAHIRE, 1997). Nos depoimentos, essa participação ficou explícita. As mães destacam-se por um acompanhamento pessoal, efetivo e constante na vida escolar dos filhos. Em todos os depoimentos, foi possível identificar as preocupações, intervenções, chamadas de atenção e as indagações sobre aquilo que rege a vida do filho no campo escolar.

“[...] É sempre eu que vou à escola conversar, mas são poucas vezes. O [marido] cuida da parte financeira e eu da outra parte. [...] as coisas da escola são comigo e o pai nem fica sabendo. [...] Elas começam a estudar às 15:00 e fico de olho, peço se tem tarefa pra fazer, se tem prova” (Mãe da Talita).

“[...] Sempre sou eu que venho nas reuniões da escola. [...]” (Mãe da Luiza).

“[...] Se fosse preciso pedir para estudar era mais eu, o pai é da paz. [...] Desde pequena eu a ensinei a mexer no computador. Depois coloquei a regra de que jogo no computador era só nos finais de semana, férias na praia – e feriados. [...] Quando chegavam da aula eles [filhos] almoçavam, eu dizia para tirarem uma soneca e depois fazer as tarefas” (Mãe da Francieli)

“[...] Eu acompanho mais meu filho para estudar do que o meu marido” (Mãe do Felipe).

“[...] Eu cobrava mais ela pra estudar do que o marido” (Mãe da Janaina).

Um fato interessante destaca-se diretamente em quatro ambientes familiares: a atitude da mãe em reorganizar os seus horários profissionais para se dedicar/cuidar do filho com maior afinco, durante um longo período da trajetória escolar.

“Eu saí da [empresa] onde trabalhava fixo pra fazer os trabalhos em casa e ficar mais tempo com ela, para curtir mais, pra dar apoio

nessa última fase dela [Ensino Médio], pra ficar perto” (Mãe da Francieli).

“Quando fechou essa transportadora a Janaina tinha oito anos, então achamos por bem que eu ficasse em casa para acompanhar ela nos estudos e ela estava numa fase que queria fazer balé, xadrez, computação. Mas, o ano passado, como a Janaina cresceu, ficou mais independente [...] e não precisava mais ficar levando para vários lugares eu comecei a ficar meio sozinha e estressada em casa. Então eu voltei em 2006 a procurar um trabalho e consegui. Isso foi um remédio” (Mãe da Janaina).

“Minha dedicação, a cumplicidade entre a gente, e sempre deixei um tempo para acompanhá-la e ajudá-la – nunca trabalhei 40 horas. O máximo que peguei foram 30 horas”. (Mãe da Talita).

[...] Enquanto os dois filhos estudaram aqui [CBJSA] eu sempre trabalhei seis horas e podia acompanhar os dois” (Mãe da Luiza).

Dentro do contexto acima, a probabilidade de o filho afirmar que o pai teria acompanhado a sua trajetória escolar mais do que a própria a mãe seria algo remoto – como se confirmou na prática com a entrevista de cinco estudantes:

“Ela [a mãe] sempre foi a responsável por essa parte, por cobrar tarefas no início e depois por ver provas e notas. [...] Ela que sempre cuidou mais do assunto notas” (Francieli).

“A minha mãe, por exemplo, era ela quem lia a matéria da prova comigo, foi ela que me ensinou as tabuadas, ou seja, nesse aspecto foi ela quem me auxiliou mais. Mas ela me ajudou mais porque o meu pai sempre estava fora, trabalhando, e não dava tempo de ele me ajudar. [...] Os dois cobram, mas cada um do seu jeito. Por exemplo, O meu pai fala: ‘Talita tem coisa pra estudar?’ Mas quem fica em cima pra ver se estudo é a minha mãe. Quando eu era menor e eu estava na quarta série começou o Bom Jesus aqui - até então a gente nunca tinha prova - a minha mãe sentava comigo, estudava comigo, lia comigo. [...] Minha mãe acompanha meu estudo e assegura que eu tire notas boas e meu

pai vê o progresso desse estudo. Assim um complementa o outro” (Talita).

“Minha mãe acompanhava mais, porque ela terminou duas faculdades” (Rosana).

“Minha mãe ajudou mais. Porque foi ela que sempre foi nas reuniões com os regentes, pois meu pai não podia por causa do trabalho e tal, ela também foi a que, querendo ou não, mais ‘cobrou’ e me incentivou. Meu pai cobrava mais as notas altas. Ele sempre dizia ‘ah, aqui você podia ir melhor e tal’ essas coisas. Esse tipo de coisa minha mãe não fazia, era mais ele” (Luiza).

“Escolheria minha mãe. Porém não creio que o maior empenho manifestado por ela seja decorrente de um possível desinteresse do meu pai. Os dois sempre se preocuparam com a minha situação escolar, mas acredito que a responsabilidade de margear meus estudos ficou para ela por uma divisão de tarefas e principalmente por uma maior aptidão e afinidade comigo. Exemplos do empenho dela são as noites em que me ajudava nas tarefas escolares após o trabalho, os livros que lia comigo no período em que eu estava me alfabetizando, as inúmeras vezes em que pacientemente me tomava a tabuada e matéria das provas do dia seguinte, a frequência às reuniões escolares e a busca por escolas com bom método de ensino [...]” (Francieli).

É necessário salientar que a ausência física não impede a sua presença no universo simbólico (ZAGO, 2000). Em dois casos, por exemplo, a iniciativa de premiar financeiramente o filho pelas notas altas foi paterna. O papel desempenhado por eles centra-se no levar e buscar o filho à escola, esperar o boletim, fazer considerações e cobranças – especialmente por notas. É como se esperasse o resultado do processo bimestral comandado pela mãe e sinalizasse positiva ou negativamente.

6º - O arbitrário da inculcação pedagógica da escola e a sua violência simbólica implícita são congruentes com as disposições culturais das famílias investigadas. Os valores sócio-cognitivos, desenvolvidos no ambiente

doméstico e que orientam as atitudes relativamente à escola, põem essas crianças em sintonia com a lógica escolar.

O sucesso advém da colimação de esforços familiares para apreender de forma exitosa os conteúdos inculcados na escola. Essa colimação de esforços é decorrente da proximidade entre os valores sócio-cognitivos da família e os valores apreciados nos ambientes escolares. Os estudantes apresentam rendimento escolar elevado em função de uma configuração de fatores propriamente culturais, entre eles, podem ser mencionados os valores sócio-cognitivos que predisõem ao sucesso escolar e ao incremento das ambições sociais (PEREIRA; ANDRADE, 2006).

Há uma relação de igualdade com a cultura escolar: diálogo aberto da família com professores e a direção da escola; orientação aos estudantes para respeitar à autoridade dos professores e para não irem para casa com dúvidas sobre as matérias.

As lógicas socializadoras dos pais aproximam-se às lógicas escolares. As semelhanças entre os dois conjuntos de lógicas socializadoras são verificadas em várias dimensões, conforme explicitado pelo pesquisador Daniel Thin (2006) em frações da classe média. Similarmente ao modo escolar, os pais ao longo da trajetória escolar dos filhos separavam o tempo de aprendizagens e tempo de práticas; os pais construía momentos específicos de ação educativa com seus filhos; transformavam momentos de jogo em momentos educativos; as práticas de linguagem e a relação com a escrita e a leitura eram incentivadas.

A relação com a escola é de igualdade, isto é, os pais têm um relativo domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar, bem como não há um abismo no que diz respeito aos valores inculcados pelas duas instituições. As lógicas socializadoras desses pais enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se aproximam das lógicas escolares e da própria escolarização dos pais,

que está na base da sua relação com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar.

“[...] eu sempre ensinei: nunca saia da escola com dúvida se você não entendeu, nunca tenha vergonha de dizer que não entendeu e só saia de lá quando tiver claras as coisas” (Mãe da Francieli).

Em quatro famílias, as mães foram ou são professoras e em outra família o pai foi durante 15 anos um dos responsáveis pela contabilidade do CBJSA. “[...] Sempre estávamos ligados com o papel, com o ensino. Ele [filho] sempre via a gente com isso”. (Mãe do Felipe). Isto possibilita inferir que esses pais constituem uma categoria social com vasto conhecimento do mundo escolar. Esse fato remete, inevitavelmente, a uma reflexão encontrada em Nogueira (1998, p. 53):

Ballion chama a atenção para o caso particular dos pais professores que - convictos do valor do capital escolar - desenvolvem forte aspiração a “bens” escolares superiores; aspirações seguidas de realizações concretas eficazes, pois que, na condição de agentes da instituição escolar, conhecem bem esse meio, conseguem comparar com discernimento, rentabilizando assim as possibilidades de ação que ela oferece aos usuários.

Com um cabedal de conhecimento quanto às regras do jogo escolar, os pais propiciam aos filhos um trunfo a mais. É como sair na frente do placar de um jogo sem este ter sequer começado, isso se fosse relacionar com outros estudantes. Alguns professores parecem constituir uma categoria que sabe jogar o jogo do mundo escolar e assim, ciente dessas regras, contribuem para o bom rendimento de sua prole.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que esses estudantes em situação de sucesso escolar, isto é, com histórias escolares que caminham bem, não são frutos do acaso. O marco inicial dessas trajetórias não começa no ingresso na educação formal e

independe somente do chamado empenho pessoal. Antes de se juntar ao universo escolar, ocorre um conjunto de situações, experiências, especialmente no contexto familiar, que permite incorporar hábitos, disposições, costumes, atitudes, posturas, padrões de comportamento, valores e formas de proceder.

Em síntese, esses estudantes constroem maneiras de pensar, sentir, agir e reagir próprios daquele grupo doméstico no qual estão inseridos, que, por sua vez, possibilita um conjunto de conhecimentos adequados às exigências escolares, e muito daquilo que eles interiorizaram na coexistência familiar permite-lhes encarar as regras do jogo escolar com maior destreza.

Esta pesquisa, uma vez sistematizada, pode permitir a elaboração, na esfera do sistema de ensino, de estratégias de gestão voltadas à incorporação eficaz do trabalho pedagógico familiar. De algum modo, após entender o modo como os filhos são mobilizados para uma trajetória escolar de sucesso, há possibilidades de que as práticas educativas sejam estimuladas e aperfeiçoadas no contexto escolar e familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.161-180, jan./abr., 2007.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: _____. *Escritos de educação*. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

_____. PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de (Org.). *Programa de Pesquisas Integradas: desigualdades frente à escola e à cultura*. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, FURB. Blumenau, 2006.

_____. ; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.

SCHWARTZMAN, Simon. *Posição social da família e experiência universitária*. São Paulo, NUPES, 1992.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001.

Recebido em 7/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.