

PAIS NA GESTÃO DA ESCOLA: MUDAM AS RELAÇÕES? A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE UMA INSTITUIÇÃO JUDAICA

Diana Mandelert – PUC-Rio

GT: Sociologia da Educação / n. 14

Agência Financiadora: CNPq

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da minha dissertação de mestrado que focalizou as relações família e escola em uma instituição judaica. O ponto de interesse em pesquisar uma escola judaica é o tipo de envolvimento que existe nestas instituições com as famílias. Todas as escolas judaicas – fora de Israel – são comunitárias, não têm fins lucrativos e são geridas pelos pais de forma voluntária. Ocorre que o envolvimento das famílias com a escola é visto por uma vasta literatura como um fator preditivo de sucesso escolar. Ou seja, quanto maior o envolvimento das famílias com a escolarização dos filhos maiores chances de sucesso escolar. Ao mesmo tempo, a relação família-escola é sabidamente complexa, marcada por uma variedade de fatores que podem ajudá-la a se desenvolver muito bem ou não.

Ao falar sobre a origem e as condições da relação família-escola, Montandon afirma que até o início do século passado as autoridades não estavam muito preocupadas com as opiniões das famílias, não existindo relações mais estreitas entre estas e a escola (1987, p.24). Mais até do que isso, para Cunha em sua análise sobre a situação brasileira, existia um verdadeiro discurso contra as famílias (2000). De acordo com o ideal dos princípios normativos da ciência médica do séc. XIX, a família era “caracterizada em permanente estado de mal funcionamento, era dada como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças” (ibid, p.452). Por volta da década de 30 o discurso se modifica e considera-se necessária a aproximação da família. Contudo, esta aproximação deverá ser feita de forma que os profissionais instruem as famílias em como proceder com seus filhos.

Montandon (1987) periodizou o discurso científico sobre a aproximação entre família e escola no decorrer das últimas décadas da seguinte forma: nos anos 60, preconizava-se um encorajamento dos pais aos aprendizados escolares de seus filhos; já nos anos 70 falava-se vagamente em uma complementaridade recíproca entre a família e a escola, e nos anos 80 recomendava-se aos professores estabelecerem uma forte colaboração

com as famílias, a fim de compreenderem melhor o contexto onde estas estão inseridas, estimulando o envolvimento dos pais na escola e nas atividades escolares de seus filhos.

Essas mudanças no discurso fazem parte da busca em compreender o desempenho escolar a partir da observação da influência do background familiar sobre as trajetórias escolares das crianças. De acordo com Montandon (ibid), várias hipóteses foram ventiladas: o déficit cultural, a personalidade e a inteligência das crianças, as desigualdades entre alunos por escola, por sua organização, pelo número de alunos, pela qualificação dos seus professores, pelo currículo ou ainda pela lógica da reprodução. A partir da década de 80 é que se passou a dar importância às interações família e escola. O mesmo percebe Villas-Boas¹ para a realidade portuguesa quando afirma que “o envolvimento dos pais na educação dos filhos é uma temática que nasce da insatisfação com a escola pública e ganha cada vez mais importância na procura de soluções para modificar essa situação” (2002, p.148).

Na administração pública podemos ver a influência deste paradigma nas políticas de descentralização que, com o intuito de dar uma maior autonomia às escolas, estimulam uma maior participação das coletividades locais nos assuntos escolares (Carnoy, 2002), ou quando o governo Clinton estabeleceu como 8ª meta da educação nacional a parceria família-escola (National Education Goals Panel, apud Carvalho, 2004, p.98), ou ainda quando vemos a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*, publicada pelo MEC em 2002 para o Dia Nacional da Família na Escola (ibid, p.100).

Nos estudos sobre o tema verificamos que, apesar de todos tentarem compreender esta relação, procurando identificar os fatores intervenientes, existem duas linhas muito diferentes. Na primeira, os autores partem da premissa de que o envolvimento dos pais com a escola é fundamental para o bom desempenho escolar e na segunda linha, os autores se limitam a problematizar a relação, observando empiricamente as diferenças.

Assim, na primeira linha, os autores farão um esforço para identificar, descrever e classificar diferentes formas para promover o contato entre a família e a escola como os

¹ M. Adelina Villas-Boas da Universidade de Lisboa, FPCE, fez uma síntese dos estudos realizados em Portugal nos últimos 17 anos sobre o tema. “A relação escola-família: Analisando perspectivas... Desenvolvendo parcerias...” In: *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, julho 2002, vol. 1, nº 1, p. 147-176.

realizados por: Jowett, (1988, 1991), Cyster et al. (1979), Epstein (1986) e Wolfendale (1983). O estudo de Bhering e Siraj-Blatchford² (1999) segue a mesma diretriz destes estudos.

Recorrendo ao banco de dados do IBICT³ (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e da CAPES⁴ e usando como palavras-chave “família e escola” e “relação família escola”, encontrei 18 teses e dissertações com títulos referentes sobre a relação família-escola no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia⁵. Na maioria dessas pesquisas os autores seguem a primeira linha, partindo da premissa da necessidade da proximidade entre escola e família, como em Samartini (1994), Bueno (1994), Silva (1995), Fraiman (1997) e Minasi (1997). O que estas pesquisas assinalam no panorama brasileiro, no entanto, é o distanciamento existente entre a família e a escola, resultando em um jogo em que tanto a escola como as famílias mutuamente se acusam por este distanciamento e pelas possíveis repercussões em insucessos dos alunos.

Na segunda linha não existe uma unanimidade de que seja uma necessidade o envolvimento familiar pela escola, nem que seja fator incontestante de sucesso escolar. Autores como Lareau, Lahire e McNeal Jr, por exemplo, não vêem evidências empíricas suficientes para sustentar que o envolvimento entre família e escola seja sempre positivo. Mais do que isso, afirmam que a relação mais próxima entre pais e professores é na maioria das vezes uma conseqüência do capital cultural e social das famílias.

Vemos, portanto, que as famílias não podem ser consideradas como um bloco único na questão do envolvimento familiar com a escola. Esta questão carrega em si múltiplos fatores que não podem ser negligenciados. Qualquer estudo que parta da premissa que escola e família devam andar juntos, desconsidera a complexidade das relações, pois estas não podem ser tratadas em um desenho metodológico de causalidade direta: envolvimento familiar igual a sucesso escolar. A desconsideração das diferenças de ordem estrutural como a classe social, o gênero e a etnia, tem feito com que as famílias e os professores

² Estudo qualitativo sobre a opinião dos pais sobre seu envolvimento com a escola primária e com aspectos educacionais, realizado em oito escolas estaduais de Belo Horizonte, Minas Gerais. Publicado em *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, março 1999, p. 191-216.

³ www.ibict.br. Acessado pela última vez em fevereiro de 2005.

⁴ <http://ged.capes.gov.br>. Acessado pela última vez em fevereiro de 2005.

⁵ Andrade (2001), Bueno (1994), Campos (2000), Cozer (2003), Fraiman (1997), Kurylenko (1987), Leal (1998), Lollato (2000), Magalhães (2004), Marzocchi (1999), Minasi (1997), Oliveira (2000), Oliveira (2004), Ribeiro (2000), Samartini (1994), Santos (2001), Silva (1995) e Tondin (2001).

sejam analisados “de uma forma monolítica” (Silva apud Magalhães 2004, p.58). O que está longe da realidade, pois “não só a relação escola-família pode ser produtora e reprodutora de desigualdades sociais, como contém paradoxos e contradições vários” (Silva, 2003, p.35).

Assim, na perspectiva das pesquisas que visam a problematização da relação família escola, a pesquisa teve o interesse de analisar estas relações em uma escola de prestígio na qual o envolvimento familiar faz parte da sua estrutura. Tendo como base empírica o material de um *survey* aplicado em 9 escolas de prestígio⁶ da cidade do Rio de Janeiro, foi possível ter um grupo de escolas com êxito escolar para realizar uma comparação entre a participação dos pais. Assim, o meu problema de pesquisa foi analisar as relações em uma escola de prestígio na qual o envolvimento familiar faz parte da sua estrutura. O universo desta investigação foi constituído por duas escolas confessionais, duas bilíngües, duas “alternativas”, duas escolas públicas federais e uma escola judaica. O *survey* foi composto de três questionários – alunos, pais e professores – e foi aplicado nas turmas de 8^{as} séries. Esta faixa etária foi escolhida por esses jovens apresentarem características dos dois segmentos – fundamental e médio – portanto, ainda não têm a autonomia dos estudantes de ensino médio, mas também não são tão tutelados pelas famílias como nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para compreender a situação da escola judaica realizei como trabalho de campo a observação de 12 reuniões do Diretório de Pais, que é órgão máximo da instituição. Fiz também entrevistas com os coordenadores da 8^a série, do Ensino Médio e de Ensino Judaico. Das reuniões de pais promovidas pela coordenação da escola, observei uma do 1^o ano do Ensino Médio⁷.

⁶ As escolas investigadas foram selecionadas principalmente com base no desempenho de seus egressos aprovados nos exames de vestibular para os cursos e universidades mais procurados, assim como nas notícias da mídia impressa carioca que anualmente divulga rankings das escolas consideradas melhores, conforme a aprovação no vestibular da UFRJ.

⁷ Pensei que poderia concentrar minhas observações no 2^o semestre, mas só aconteceu uma reunião e a minha presença foi considerada inadequada pelas coordenadoras e pela direção da escola. Consegui observar uma reunião de pais de 8^a série no ano seguinte, mas como era sobre um assunto muito específico apenas 6 pais das três turmas estavam presentes.

O Diretório de Pais é formado por pais voluntários, sendo coordenado pelo presidente da escola que também é pai de aluno. O pai candidato à presidência forma uma chapa que é eleita pela comunidade de pais a cada dois anos. Esta diretoria tem como função designar e apoiar os profissionais que administram a escola, de acordo com o espírito dos fundadores. Os pais-diretores ajudam nos diversos segmentos da escola, tais como finanças, transporte, segurança, eventos, concessão de bolsas e etc. No organograma da escola, abaixo dos pais encontra-se o corpo de profissionais, supervisionado pela direção geral, responsável tanto pela parte pedagógica quanto pela parte administrativa.

O tempo dedicado pelos pais-diretores à escola não é desprezível: representa no mínimo as três horas de duração das reuniões semanais, além de outros encontros que os pais-diretores porventura tenham. Fazer este tipo de trabalho voluntário é constituinte da identidade judaica, é o que eles denominam de “serviço comunitário”. Um dos pais do Diretório disse que ser voluntário na escola é como ser síndico de prédio: a pessoa trabalha para que a comunidade tenha êxito como um todo. Este tipo de trabalho faz parte das características do que é uma comunidade, que de acordo com Merton e Lazarsfeld⁸:

É preciso que aceitem participar da gestão de seus negócios, sacrificando para isso uma parte de seu tempo e de seus recursos. A comunidade supõe uma participação mínima nos negócios comuns, de forma direta ou indireta.

Nas reuniões estão presentes apenas os pais-diretores, os profissionais só comparecem pontualmente quando são chamados para elucidar alguma questão. Os temas de maior recorrência nas reuniões são os de ordem financeira e administrativa. Assim assuntos como o transporte escolar, o seguro da escola e a captação de alunos foram abordados diversas vezes. No primeiro encontro que tive com o presidente da escola, este afirmou que existe uma “blindagem” do corpo pedagógico “contra” os pais, e o presidente da escola procura manter essa autonomia. O vice-presidente e outros pais-diretores também fizeram depoimentos neste sentido. A direção pedagógica também realiza uma barreira entre o Diretório de Pais e os professores. O presidente e uma das coordenadoras relataram a situação em que o Diretório de Pais pediu a demissão de um determinado professor à Direção Pedagógica. Como a Direção Pedagógica nunca tinha feito qualquer advertência ao professor, quiseram dar uma chance a ele, o que foi respeitado. Vemos aqui o limite

⁸ Verbete comunidade. In: Dicionário Crítico de Sociologia. BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François. São Paulo: Ática, 2002, 2ª edição.

imposto pelos profissionais da educação à participação dos pais, já salientado pela literatura. Os profissionais são os que possuem os conhecimentos técnicos necessários para instruir os alunos.

Assim, a minha hipótese inicial de que uma escola gerida pelas famílias teria uma influência legitimada dos pais para interferir nas atividades fins da escola foi revista. Mesmo com as famílias tendo um órgão como o Diretório de Pais, várias vezes sua atuação fica restrita pela falta de conhecimento técnico da área pedagógica. Não só os profissionais estabelecem limites, como muitos pais não se sentem confortáveis em interferir nesta seara.

Nas questões específicas do survey sobre o envolvimento dos pais com a escola não pude verificar diferenças entre a escola judaica e as demais. O alto investimento na escolaridade dos filhos que estas famílias fazem pode ser observado tanto nas situações em que a escola promove, quanto nas situações em que algo as incomoda. A maioria das famílias assinala ir à escola em todas as situações. As famílias da escola judaica indicam ir à escola um pouco menos do que as outras famílias “quando algo as incomoda”. Provavelmente este dado esteja influenciado pelo costume dos pais de ligarem para a escola ao invés de comparecerem pessoalmente. Nas entrevistas com as coordenadoras, estas mencionaram que as famílias seguidamente tentam resolver os problemas dos filhos por telefone, em consequência deste hábito muitas elas conhecem até pela voz.

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa das ocasiões em que os pais vão à escola segundo a tipologia das Escolas

			Judaica	Bilíngüe 2	Confessional 2	Alternativas	Públicas	Total
Quando convocados individualmente	Sim	Freq.	27	25	53	41	88	234
		%	100,0%	96,2%	93,0%	93,2%	92,6%	94,0%
Quando algo incomoda	Sim	Freq.	21	25	49	37	79	211
		%	77,8,%	96,2%	87,5%	88,1%	84,9%	86,5%
Festas e ocasiões especiais	Sim	Freq.	23	22	49	37	68	199
		%	85,2%	84,6%	87,5%	86,0%	73,9%	81,6%
Em reuniões de pais	Sim	Freq.	23	26	52	35	87	223
		%	85,2%	100,0%	92,9%	79,5%	92,6%	90,3%

A proximidade das famílias não é percebida pelos professores como excessiva, pois nenhum dos respondentes do survey assinalou esta opção. As famílias da escola judaica são consideradas presentes por 43% dos professores respondentes e presentes nas situações de

crise para 50%. Acredito que metade dos professores ter assinalado que as famílias estão presentes somente nas situações de crise, mais do que revelar um distanciamento das famílias, deve ser interpretado como uma consequência das famílias tenderem a conhecer mais os coordenadores do que os professores.

Tabela 2 – Frequência absoluta e relativa da Atitude mais freqüente das famílias sobre a escolarização dos filhos pelos professores

			Judaica	Bilíngües	Confessionais	Alternativas	Públicas	Total
Atitude mais freqüente das famílias sobre a escolarização dos filhos.	Presente	Freq.	6	12	10	19	18	65
		%	42,9%	57,1%	37,0%	63,3%	46,2%	49,6%
	Presente somente nas situações de crise	Freq.	7	8	15	11	19	60
		%	50,0%	38,1%	55,6%	36,7%	48,7%	45,8%
	Ausente	Freq.	1	1	2	0	2	6
		%	7,1%	4,8%	7,4%	,0%	5,1%	4,6%
Total	Freq.	14	21	27	30	39	131	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 3 – Frequência absoluta e relativa do conhecimento dos pais dos profissionais da escola dos filhos segundo a tipologia das escolas

			Judaica	Bilíngües	Confessionais	Alternativas	Públicas	Total
Você conhece os seguintes profissionais da escola de seu filho?	Professores	Freq.	10	41	23	26	19	119
		%	35,7%	56,2%	15,1%	60,5%	20,2%	30,5%
Respostas afirmativas	Coordenadores	Freq.	21	40	82	36	36	215
		%	77,8%	54,8%	53,9%	83,7%	38,3%	55,3%
Respostas afirmativas	Diretores	Freq.	20	56	65	30	38	209
		%	74,1%	76,7%	42,8%	69,8%	40,4%	53,7%

Lareau (1987) destaca a influência do capital cultural na relação das famílias com as escolas. Na classe trabalhadora os pais consideram que escola e família têm funções específicas e independentes. Já os pais de classes médias altas fundamentam suas ações na perspectiva da interdependência entre a família e a escola.

Nas teses e dissertações sobre pais de classes populares que analisamos, o mesmo comportamento distante de pais das camadas populares com relação à escola foi assinalado, assim como a desqualificação dos pais por parte dos professores por conta desse comportamento. Se compararmos com a escola estudada, vemos mais uma vez a

importância do capital cultural das famílias para sua maior integração com o trabalho escolar. De acordo com a fala da coordenadora de ensino judaico:

“A maioria dos pais tem formação universitária, quer dizer um nível cultural elevado, um nível de exigência elevado em relação à qualidade pedagógica da escola. A maioria dos pais tem um julgamento crítico, crítico no sentido de tem capacidade de fazer um julgamento do trabalho escolar, da nossa opção pedagógica, não necessariamente crítico positivo ou negativo, tem muita noção, tem muita familiaridade com os métodos modernos acompanham etc.” (Coordenadora do ensino judaico).

Ribeiro (2000) observou que apenas 40% os pais das escolas públicas se sentem à vontade para se posicionar nas reuniões de pais. Já nas escolas privadas os pais “são unânimes em afirmar que as críticas ou sugestões que eles lançam à escola, aparentemente são acatadas pela direção e professores, mas nem sempre levadas em conta” (ibid, 49).

Nas escolas de prestígio investigadas não pudemos observar correlações entre o capital cultural das famílias com o nível de conhecimento dos profissionais das escolas, nem com a participação das mães na vida escolar dos filhos. As famílias com níveis de escolaridade mais baixo não apresentaram nenhuma especificidade neste sentido. Provavelmente o que ocorre é como Brandão salienta:

mesmos aqueles que procedem de camadas menos providas de capital (econômico, cultural ou social), uma vez as freqüentando, estariam, de alguma forma, referidos às elites. Através dos investimentos em estratégias educativas e escolares próprias das elites, suas famílias estariam pensando capital simbólico às credenciais escolares e, simultaneamente, garantindo sua aproximação social de setores das elites, o que potencializaria a aquisição de novas formas de capital. (2005, 41)

A diferença no conhecimento que as famílias têm dos profissionais das escolas públicas e confessionais em relação às outras escolas talvez decorra da estrutura dessas instituições. A maioria destas escolas tem tradição centenária o que contribui para um maior distanciamento nas relações família-escola, pois a antiguidade das instituições e da estrutura do corpo profissional das escolas reforça a desigualdade das relações. Observamos uma reunião de pais em uma das escolas confessionais e a impressão que tivemos foi dos profissionais “ensinando” os pais como educar seus filhos. O coordenador alertou sobre a necessidade de que os alunos dormissem um determinado número de horas, e que para isso era necessário o controle pelos pais do tempo dos filhos no uso do computador e na televisão. A reunião ocorreu em um sábado de junho, sendo que apenas alguns dos professores estavam presentes para se apresentar para os pais. Como o contato mais estreito

ocorre só quando o aluno apresenta algum tipo de problema e normalmente este contato é feito com os coordenadores, a tendência é que os pais de fato não conheçam os professores dos seus filhos.

A pesquisa de Horvat et al. (2003) demonstrou que o “fechamento intergeracional” de Coleman (1988, 1990), que é a rede social que liga os pais a seus pares nas escolas, é primordialmente um fenômeno da classe média. A partir da base empírica etnográfica, com as informações das famílias de 88 crianças, este trabalho teve como objetivo descrever as várias naturezas das redes sociais, explorando as diferenças de classe na mobilização ou na ativação das redes sociais pelos pais no contexto escolar. De acordo com a pesquisa, essas redes sociais se formam, pelo menos em parte, como o resultado da participação das crianças em atividades organizadas, o que é mais freqüente na classe média. Em contrapartida, a classe trabalhadora e famílias mais pobres exibem uma forma de “fechamento intergeracional” que é circunscrita ou limitada pelas relações de parentesco. Em geral, as redes sociais observadas nas classes trabalhadoras e nas famílias mais pobres não incluem ligações com a escola ou com atividades que as crianças realizam. Essas diferenças nas redes sociais influem no modo como são abordados os problemas da escola. Pais da classe trabalhadora e de famílias pobres tendem a resolver suas questões de forma individual e a não receber suporte de suas redes sociais para isso. Em contrapartida, pais de classe média reagem por vezes de forma coletiva, ou então, atuam individualmente, mas mantêm a possibilidade de um envolvimento coletivo.

Podemos observar este fenômeno na escola judaica. O nível de conhecimento que esses pais têm entre si⁹ faz com que os problemas sejam abordados muitas vezes de forma coletiva, ainda que não de forma organizada através da diretoria de pais. De acordo com o depoimento da coordenadora, os pais se encontram nas festas de Bar Mitzva¹⁰, nos movimentos juvenis e nos clubes; nestes ambientes conversam sobre os problemas de escola. Quando vão falar com a coordenadora sobre a atitude de um professor já é no coletivo, isto é, falam em seu nome e da pessoa com quem conversaram no evento social. Esta atitude representa uma mudança no tipo de poder que as famílias têm em relação à

⁹ No survey, 92,6% dos pais da escola judaica assinalaram conhecer os colegas dos filhos e 55,6% deles assinalaram conhecer os pais dos colegas dos filhos.

¹⁰ Bar mitzva: o menino judeu ao completar 13 anos alcança a maioridade religiosa, para comemorar a data normalmente é feita uma cerimônia na sinagoga seguida de festa.

instituição, normalmente restrita apenas ao âmbito individual. Isto sem falar na hipótese de se apresentarem ao Diretório de Pais para falar dos seus problemas, Essa possibilidade parece bem mais uma dimensão simbólica do poder potencial dos pais de intervir na escolaridade do que uma prática freqüente; nas reuniões de que participei não presenciei nenhuma situação em que esse poder se manifestasse.

Na tentativa de compreender melhor as características das famílias da escola judaica, pedi aos três coordenadores e a psicóloga que as dividissem em subgrupos. Houve uma congruência muito grande quanto aos tipos estabelecidos pelos coordenadores, ou seja, os profissionais salientaram a existência de famílias “parceiras”, “misturadas”¹¹ e aquelas com problemas com a carga de judaísmo (o coordenador do ensino médio não mencionou estas famílias, acredito por ser a carga de judaísmo bem menor neste segmento). Abordarei neste artigo apenas as famílias caracterizadas como “parceiras” e “misturadas”.

O primeiro grupo citado por todos foi o das famílias “parceiras”: são famílias que identificam a escola como um bem da comunidade, não apenas uma prestadora de serviço. Estão em contato permanente, valorizam a troca com os profissionais da escola.

“Esse é um tipo de família que está muito identificada com ação da escola, reconhece que os papéis são diferentes, o que é dela e o que é da escola e se compromete. Senta aqui numa entrevista e ouve e discute (...) Combinamos isso e isso acontece”.(psicóloga da escola judaica)

A representação dos coordenadores da escola de que as famílias da escola judaica são mais presentes do que as de outras escolas em que já tenham trabalhado deve ser relativizada pela própria resposta ao questionário dos pais. Em nenhuma das questões sobre a presença dos pais a freqüência da escola foi significativamente maior do que a das outras escolas estudadas. Todas as escolas apresentaram freqüências altas de participação dos pais; apenas as escolas confessionais tiveram números um pouco mais baixos. Os professores respondentes da escola judaica também não assinalaram em maior proporção as famílias como presentes se comparado com as outras escolas.

Algumas famílias foram consideradas “invasivas” ou “misturadas” pelos coordenadores, Estas são caracterizadas como aquelas que falam com os profissionais determinando como deve ser o trabalho pedagógico:

¹¹ Os termos famílias “parceiras” e “misturadas” são categorias nativas do campo.

“O que acontece aqui na escola é que isso às vezes fica muito misturado, porque como pai, ele administra, ele gerencia, ele financia. Isso às vezes para alguns, (não é a totalidade absolutamente não é), faz com que eles se sintam mais autorizados a dizer como que eu, que sou contratada pela escola, ou o professor que também é contratado pela escola, deve se conduzir. Com muita frequência: ‘eu acho que você tem que diminuir a grade curricular de tal matéria’, ‘eu acho que você tem que suspender aquele aluno’, ‘você não pode deixar esse pai agir desse jeito’.”

Talvez possa parecer que se trata do que Lahire denominou de “direito educativo de ingerência dissimétrico”: “os pais se vêm sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer” (1997 p.337).

Estas poucas famílias, de acordo com a fala dos coordenadores, não precisam estar necessariamente vinculadas ao Diretório de Pais. Isto confirma as minhas impressões, pois apenas um dos participantes pareceu ter este tipo de conduta. Sendo que, ao mesmo tempo em que havia este pai “misturado”, havia outro muito preocupado em não interferir nos assuntos pedagógicos da escola. De acordo com sua opinião, não poderia fazê-lo, pois não era um profissional do assunto. Este pai também demonstrou preocupação com os pais que interferiam de maneira inadequada na estrutura da escola:

“eu acho que tem pessoas que confundem a posição de estar na diretoria e são muito invasivas mesmo e ali são profissionais trabalhando. Nós não somos profissionais da área de educação.” (pai-diretor)

Este tipo de família, no entanto, não constitui um número relevante. Como já dissemos anteriormente, nenhum professor do *survey* considerou excessiva a presença dos pais na escola, as alternativas escolhidas foram *presente*, *presente apenas nas situações de crise* e *ausente*, sendo que esta última foi assinalada por apenas um dos professores respondentes da escola judaica, e por 6 professores do conjunto das 9 escolas investigadas. As respostas dos questionários dos pais apontam para a mesma direção, apenas um dos pais assinalou questionar a escola quando os resultados dos filhos não são bons, em um total de três de todas as escolas. Para mais da metade dos pais a opção mais adequada nesta situação é dar apoio aos filhos.

Apesar de ter sido apontada como uma característica típica da escola judaica, vemos Henry citar este mesmo tipo de atitude entre as famílias de camadas médias e altas ao comparar a postura destas famílias com as da classe operária:

Outro factor que pode ser necessário tomar em conta é o de os pais da classe operária poderem demonstrar demasiado respeito e deferência para com os educadores, o que impedirá a resolução conjunta de problemas. Por outro lado, os pais da classe média alta podem não colaborar bem com os educadores se os vêem como funcionários da escola, e não conseguir conferir a dimensão e a atenção adequadas ao trabalho com os professores para um fim comum (apud Silva, 2003, p.74).

A relação família-escola em escolas de prestígio é próxima, estes pais investem muito na escolarização dos filhos. Mesmo as famílias das escolas bilíngües, que apresentaram as faixas mais altas de renda, são famílias atentas para com a escolarização de seus filhos. Estas elites não parecem considerar a posição dos filhos garantida por serem “herdeiros”. Pelo contrário, parecem estar atentas na capitalização em suas trajetórias de uma estrutura e volume de capital que permitam o trânsito por campos valorizados socialmente.

Na situação atual de sociedades globalizadas e altamente competitivas, restringem-se as posições, em todos os níveis das estruturas ocupacionais, e acirram-se as lutas por posições sociais nos diferentes níveis das hierarquias sociais. As elites econômicas, apesar de sua situação privilegiada em um país com as mais altas taxas de concentração de renda, em face de uma economia globalizada procuram obter recursos que garantam aos seus filhos a possibilidade de também se destacarem internacionalmente. O esforço de alfabetizar seus filhos desde a primeira infância em outras línguas demonstra os investimentos adicionados na escolarização. A importância da ampliação do capital escolar cresce em todos os setores e exige, dos que estão no ápice da pirâmide, novos patamares e sinais de distinção.

Assim, estas famílias investem muito para manter seus filhos nestas escolas e têm expectativas altas em relação a elas. As famílias das nove escolas da mostra consideram como um dever da escola quase todas as opções oferecidas pelo questionário do survey.

Ainda que tenhamos tido um baixo retorno de respostas dos professores, o que temos como indicação é que o investimento feito por essas famílias não é visto por eles como excessivo nem como um “sobre-envolvimento”. Ou seja, os professores não ofereceram informações de que a atuação dessas famílias fosse percebida como interferências no seu trabalho. Nem os professores da escola judaica, ainda que seus coordenadores tenham dado depoimentos neste sentido falando de uma minoria na escola.

Talvez no futuro fosse interessante focar a atenção da pesquisa nestes profissionais, uma vez que os coordenadores são os principais interlocutores das famílias.

Na escola judaica pude observar em vários momentos a importância das redes sociais formadas através dela. Não só no objetivo de reforçar os laços da comunidade judaica como também na relação família-escola. Vemos que estas redes sociais colaboram para o fortalecimento do grupo de pais no “enfrentamento” com corpo profissional nos momentos de discussão. Os pais se conhecem, dessa convivência vem a conversa sobre os problemas da escola e a possibilidade de falar em nome de um “conjunto” maior. Mais do que a interferência do Diretório de Pais, pelos depoimentos dos coordenadores vimos como a definição de escola comunitária, ou seja, de todos, sustenta a atitude desses pais para tentar fazer valer seus interesses. A impressão é que a possibilidade de debater questões sobre a escola aumenta o diálogo entre a escola e as famílias. Os profissionais sabendo o que estes pais desejam tendem a fazer acordos, ainda que protejam com grande afinco e seriedade seu conhecimento técnico.

Falar em famílias como um bloco único sempre restringe a realidade. A escola judaica não aparenta ser uma instituição com um só tipo de atitude. Mais do que uma instituição com um tipo de visão das famílias, o que existe são múltiplas relações que se estabelecem conforme os agentes envolvidos. Existem vários tipos de relação entre a escola e as famílias, podendo variar de intensidade e complexidade.

O Diretório de Pais não funciona com a pretensão de se sobrepor aos profissionais do ensino. Sua posição é voltada para a gestão da escola, pensando na escola e trabalhando voluntariamente pela escola. Além disso, o seu esforço colabora para minimizar as dificuldades econômicas para os membros mais desfavorecidos da comunidade, assegura um ambiente judeu para os alunos, favorece contatos informais entre pais e a escola criando esta rede de conhecimentos que favorecem as negociações das famílias. É parte fundamental na escola porque o resto da comunidade de pais se sente mais “tranquilo” ao saber que pelo menos 12 pais se encontram semanalmente para discutir a escola, observar e apoiar a instituição e seus profissionais no trabalho de educação dos filhos.

É nossa hipótese que o Diretório de Pais ocupa aparentemente um espaço predominantemente simbólico na escola. Entretanto, a existência deste espaço definido de poder dos pais dá a dimensão do valor que essa comunidade confere ao acompanhamento e

controle da formação escolar dos seus filhos. A topografia proposta pela dramaturgia sociológica de Goffman (2003) com o palco e os bastidores oferece uma boa sugestão do sentimento que experimentei ao privilegiar inicialmente o Diretório de Pais como lócus da análise das relações família-escola em uma instituição judaica. Inicialmente esta instância dominou o cenário da pesquisa, porém, gradativamente os bastidores atraíram a atenção do pesquisador, para tentar compreender o que não se explicava exclusivamente pela atenção ao palco. Este e outros movimentos me levaram a delinear ainda que de forma muito inicial uma certa “solidariedade orgânica” (Durkheim, 2004), fundada simultaneamente na diferenciação e na complementaridade, nas relações entre o Diretório de Pais e a equipe pedagógica.

Bibliografia:

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.106, p. 191-216, mar. 1999.

BUENO, Miriam Rezende. **A relação família e escola: um diálogo possível?** Belo Horizonte: UFMG, 1994.

BRANDÃO, Zaia. Relatório do grupo SOCED ao CNPq de 2003/2004. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio. Periódicos Online – Boletim SOCED, acesso em abril 2005.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber.** Brasil: Unesco, 2002.

CARVALHO, Anália de Lourdes Sobreira de. **A questão da participação nas relações família-escola: um estudo de caso na Escola Municipal Christiano Hamman.** 1988. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1988.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-105, jan/fev/mar/abr 2004.

- COLEMAN, J.S. **Foundations of social theory**. Cambridge, MA, and London: Harvard University Press. 1990.
- COLEMAN, J.S. Social capital and the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, 94 (Suppl.), S95-120, 1988.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.447-69.
- CYSTER. R., CLIFT, p. BATTLE, S. Parental involvement in primary schools. NFER Publishing Company, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- EPSTEIN, J. Parent's reactions to teacher practices of parental involvement. **The Elementary School Journal**, v. 86, p. 277-294, 1986.
- FRAIMAN, Leonardo Perwin. **A importância da participação**. Dissertação de Mestrado. USP/ Instituto de Psicologia. São Paulo, 1997
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HORVAT, Erin McNamara; WEININGER, Elliot B.; LAREAU, Annette. From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parents Networks. **American Educational Research Journal**; Summer 2003, Vol. 40. nº 2, pp. 319-351.
- JOWETT,S., BAGINSKY, M. Parents and education: a survey of their involvement and a discussion of some issues. **Educational Resarch**, vo., 30, n. I, Feb, 1988.
- JOWETT, S., BAGINSKY, M., MACNEIL, M.M. **Building bridges**: parental involvement in schools. NFER-NELSON Publication, 1991.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo:Ática, 1997.
- LAREAU, Annette. Social Classe Differences Family-School Relationships: the importance of Cultural Capital. **Sociology of Education**, 1987, 60, 2, Abr., 73-85.

LAZARSFELD, P. & MERTON, R.K. Verbete comunidade. In: Dicionário Crítico de Sociologia. BOUDON, Raymond e BOURRICAUD< François. São Paulo: Ática, 2002, 2ª edição.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; TANCREDI, Regina M.S.P. **As relações escola – família na época da complementação da progressão continuada em uma escola estadual paulista**: contributo de estudo de caso. Painel Aberto apresentado no 12º ENDIPE, Curitiba, 2004.

McNEAL Jr., Ralph B. Parental Involvement as social capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out Social Forces. **Social Forces**, v. 78, p.117, set. 1999.

MINASI, Luis Fernando. **Participação cidade e escola pública**: a importância da APM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MONTANDON, Cléopâtre & PERRENOUD, Philippe. **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école. Berne; Francfort-s.Main; New York, Paris: Lang, 1987. (Exploration: Série: Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)

RIBEIRO, Maria Neucilda. **Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho/RO**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2000.

SAMARTINI, Lucy Silva. **Direito de voz**: a participação de pais e alunos na gestão da escola pública de 1º e 2º graus – perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 1994.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada** – Interculturalidade e relações de poder. Porto:Ed. Afrontamento, 2003.

VILLAS-BOAS, M. Adelina. A relação escola-família: Analisando perspectivas... Desenvolvendo parcerias... **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação**, v. 1, n. 1, p.147-176, jul. 2002.

WOLFENDALE , S. **Empowering parents and teachers**: working for children. Londres: Cassell, 1992.